

Revista Diversidades nº 43

Região Autónoma da Madeira - Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos - Direção Regional de Educação

A educação em projeto



Projetando a educação

pág. 6 - 45



Sala Snoezelen – CAO Ribeira Brava

pág. 61 - 62



Arte na Periferia

pág. 63

Ficha Técnica

Diretor	João Manuel Almeida Estanqueiro
Redação	Serviços da Direção Regional de Educação e Colaboradores externos
Revisão	Divisão de Apoio Técnico
Morada	Rua D. João n.º 57 9054-510 Funchal Telefone: 291 705 860 - Telemóvel: 961 133 120 - Fax: 291 705 869
Email	revistadiversidades@madeira-edu.pt
Grafismo e Paginação	Divisão de Apoio Técnico
ISSN	1646-1819
Distribuição	Gratuita
Fotos	Direção Regional de Educação / bex outload / Débora Figueiredo / Eng. Francisco Fernandes (Portugal Telecom) / Escola da Ponte / Gates Foundation / PlayPress Assessoria de Imprensa / Projeto CEM / Projeto Fénix / Projeto PEGA / Rafael Acorsi / Teodolinda Magro / Tiago Pereira

- 4** **Editorial**

- 6** **O Projeto Fénix: A concretização da diferenciação pedagógica com qualidade na universalidade**
Luísa Moreira

- 10** **Escola da Ponte: O projeto Fazer a Ponte**
Ana Maria Moreira e Eugénia Tavares

- 15** **Projeto TurmaMais**
Teodolinda Magro

- 20** **Paixão de ensinar, gosto de aprender**
Vanda Gouveia

- 25** **O projeto Baú de Leitura**
Ana Luísa Lopes, João Correia e Licibel Gonçalves

- 29** **Construindo o Êxito em Matemática: O projeto CEM**
Elsa Fernandes

- 34** **Projeto de Educação para a Segurança e Prevenção de Riscos**
Plano Regional de Educação Rodoviária
Carla Jesus, Cláudia Correia, David Fazendeiro e Nelson Relva

- 37** **Eu aprendo... com tecnologias adaptadas!**
Graça Faria

- 41** **Educamedia**
Vasco Cunha

- 45** **Projeto de Educação Alimentar: Rede de Bufetes Escolares Saudáveis**
Carla Ferreira

- 46** **Espaço Ψ**

- 49** **Testemunho**

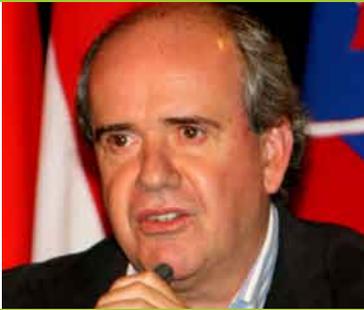
- 51** **Legislação**

- 52** **Espaço TIC**

- 53** **Livros**

- 54** **Notícias**

Editorial



João Estanqueiro

Diretor Regional de Educação

A educação em projeto dá o mote ao quadragésimo terceiro número da *Diversidades*. E falar de projetos é, simultaneamente, um exercício mental que nos põe na presença dos acontecimentos, independentemente da sua presença atual e real, parafraseando o conceito de representação cognitiva de Nuttin (1980). É distinguir, por exemplo, a produção de uma representação e a sua socialização sob a forma de enunciado, é estudar as práticas de socialização das representações, como nos diz Barbier (1996).

Educação em projeto remete-nos para a preocupação com a formação pessoal dos adolescentes e jovens que tem a sua génese sociológica nas necessidades de (con)vivência dos homens e das mulheres enquanto seres sociais e a sua génese histórica no nascimento e formação das primeiras cidades nas civilizações pré-clássicas. Esta preocupação passa para o debate político e filosófico da Grécia e Roma Antiga, assumindo as elites sociais, e por consequência, o Estado, a incumbência de formar cidadãos plenos de corpo e espírito.

Esta tónica na formação da personalidade atravessa, desde então, toda a história e chega-nos até aos dias de hoje com maior ou menor acutilância, conforme as correntes pedagógicas dominantes e as perceções sobre a forma de estar do homem e da mulher no mundo.

À escola do presente caberá, também, a tarefa de ultrapassar a mera transmissão de conteúdos espalhados pelas várias disciplinas - a educação bancária como a designou Paulo Freire -, e assumir um papel preponderante na contribuição para a formação pessoal e social dos alunos e das alunas, suscitando-lhes, ao mesmo tempo, a aquisição de competências próprias que lhes permitam lidar convenientemente com as tarefas da sua vida quotidiana e superar lacunas de formação individual.

A escola é, assim, o centro onde se operacionaliza a Formação Pessoal e Social e onde se desenvolvem ações preventivas que concorrem para que os jovens não sejam colocados à margem da definição do seu futuro, mas que se constituam como atores e críticos do seu próprio destino. É também o centro onde as dinâmicas atuais e as prefigurações do futuro, que passam por domínios e preocupações de carácter financeiro, de segurança, de ecologia, de consumo e outras, se apreendem, se confrontam e se antecipam de uma forma assertiva, integradora e inclusiva.

A escola não deve deixar de promover a formação ética e social dos nossos jovens. Para que tal faceta seja atingida, ela tem de tornar-se, não apenas num local de trabalho, mas também num local de vida, um espaço onde as crianças e adolescentes passam uma grande parte do seu tempo. Exige-se que as potencialidades educativas da escola sejam aproveitadas no sentido de preparar os alunos para a vida.

É ainda o espaço onde de forma personalizada, num clima de harmonia social e de atitude solidária, se desenvolvem as aprendizagens disciplinares necessárias para trilhar o rumo do sucesso escolar dos alunos e das alunas que se ambiciona ser percorrido por todos.

E uma escola para todos e para todas não pode permitir de forma negligente a exclusão de qualquer criança, adolescente ou jovem no acesso e desenvolvimento das aprendizagens que considerou como necessárias à formação escolar de cada futuro cidadão.

As primeiras páginas da revista abrem com uma descrição dos projeto Fénix, Escola da Ponte e Turma Mais, anteriormente apresentados entre nós, pelas suas mentoras, no II Encontro Regional de Educação / I Encontro Internacional de Educação Especial, realizado em dezembro passado, no Funchal.

Paixão de ensinar, gosto de aprender, o projeto baú de leitura, construindo o êxito em matemática (o projeto CEM), projeto para a segurança e prevenção de riscos, eu aprendo...com tecnologias adaptadas, educamedia e projeto de educação alimentar - rede de bufetes escolares saudáveis -, são alguns dos projetos transversais ao sistema educativo regional que se inserem no âmbito mais vasto da formação pessoal e social dos nossos alunos (Freire, 2000), que dão à estampa nesta edição da revista.

Deleitamo-nos, pois, com cada um destes textos, lembrando o Andarilho da Utopia quando nos diz que *Quanto melhor me “aproximo” do objecto que procuro conhecer, ao dele me “distanciar epistemologicamente”, tanto mais eficazmente funciono como sujeito cognoscente e melhor, por isso mesmo, me assumo como tal* (Freire, 2000, p. 31).

Referências bibliográficas

Nuttin, J. (1980). *Motivations et perspectives d’avenir*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.

Barbier, J. M. (1996). *Elaboração de projetos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

Freire. P. (2000). *Pedagogia da Indignação - cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp.

O Projeto Fénix:

A concretização da diferenciação pedagógica com qualidade na universalidade

Luísa Moreira¹ - Coordenadora nacional do projeto Fénix

A educação, em cada momento, seja em contexto escolar ou social, é sempre uma relação, o encontro entre duas liberdades, duas liberdades que se olham face a face, olhos nos olhos. A experiência deste encontro é profundamente libertadora, mas não deixa de significar sempre exposição, vulnerabilidade e risco - a subjetividade é tocada ao seu nível mais íntimo (Baptista, 2006), o que nos remete para uma ética do cuidado, para uma redobrada atenção face à manipulação do outro, sujeito de uma vida interior, e que reclama uma resposta. Ninguém pode tomar o lugar de ninguém nesta resposta, no dom que se dá e no exercício da responsabilidade. No cerne da educação e da participação cidadã deve estar a garantia de acolhimento e reconhecimento da significação original testemunhada por cada rosto, cada pessoa, cada rosto singular, no respeito pelo segredo interior (Azevedo, 2009, p. 3).

O projeto Fénix

Com a escola centrada na qualidade das aprendizagens, na felicidade dos seus alunos, e na procura de respostas para minimizar o impacto que as dificuldades e os diferentes ritmos têm na aprendizagem (Dale, 1997, p. 279 cit. por Antunes & Sá, 2010, p. 469), surge uma proposta de intervenção com os seguintes pressupostos: respeitar os vários ritmos dos alunos, ajudar os alunos a superar as suas dificuldades e a qualificar as aprendizagens e minimizar os efeitos da retenção, ou seja, centrando-se no outro, no seu bem-estar.

O projeto *Fénix* firma-se num modelo que pressupõe que cada aluno possa ter oportunidades que permitam elevar o seu potencial de sucesso, o que implica expectativas elevadas em relação a todos. Este projeto assenta em três princípios funcionais:

- *Princípio da homogeneidade relativa*: integram as turmas de homogeneidade relativa alunos com dificuldades de aprendizagem específicas ao nível do português e da matemática, com ritmos de aprendizagem mais lentos e ainda com aprendizagens mal consolidadas. Para os *Ninhos* são encaminhados os alunos que, em função de uma avaliação diagnóstica, evidenciam maiores lacunas na aprendizagem do português e da matemática. De seguida, apresenta-se uma imagem que evidencia a dinâmica de operacionalização do Eixo I.



Imagem 1 - Dinâmica do Eixo I

- *Princípio do Sucesso Plural* (o sucesso escolar entendido numa aceção multidimensional de realização do aluno): não existe um mas vários sucessos e importa que a escola promova as diversas dimensões do sucesso individual (académico, socioemocional, relacional, comportamental), sucesso familiar, organizacional e social. Nesta perspetiva, a ação da escola, enquanto formadora, só é possível, recorrendo a saberes, competências e processos complementares e articulados, com a intervenção de especialistas em diversas áreas.

- *Princípio da flexibilidade da organização escolar* (currículo e recursos): implica uma gestão flexível

dos recursos humanos e físicos, do tempo (essencial num projeto que aposta em ritmos de aprendizagem diferenciados), dos grupos-turma, bem como uma gestão flexível do currículo¹.

Por conseguinte, a escola e a sua organização devem adequar-se às necessidades dos alunos, respeitando os seguintes desígnios: (1) O conceito de sucesso é plural; (2) A promoção do sucesso tem que ter uma dimensão individual, organizacional, social e familiar; (3) Promover o sucesso não é “dar mais do mesmo” numa lógica de soma ou acrescento, é proporcionar aprendizagens de forma diferente no tempo curricular previsto; (4) A promoção do sucesso tem de estar vinculada à liderança simultaneamente transacional e transformacional e a uma estratégia de formação contínua, centrada na ação concreta; (5) A participação dos docentes, da família e da comunidade, na construção das soluções, na avaliação e nos ajustamentos, é uma condição essencial.

Coordenação e operacionalização do projeto *Fénix*

Coordenação do projeto

A direção da escola é responsável pela gestão dos recursos humanos e físicos, considerando as propostas da coordenação de projeto. À coordenação de projeto compete definir mecanismos operacionais, que sirvam o desenho base do projeto, e otimizá-los de acordo com a avaliação crítica do processo e dos resultados, atividades que se realizam continuamente.

Gestão pedagógica e operacionalização dos mecanismos *Fénix*

Operacionalizando a margem de autonomia que é dada às escolas a nível organizacional, efetivam-se um conjunto de outras medidas:

- *Organização das turmas (homogeneidade relativa)*: para responder ao princípio que privilegia a homogeneidade relativa, são criadas turmas *Fénix*, por ano de escolaridade, que integram alunos que apresentam dificuldades nas disciplinas de português e matemática, com ritmos mais lentos de aprendizagem, necessitando de apoio e outra qualidade de tempo

para atingirem os conhecimentos esperados para o seu ano de escolaridade.

- *O currículo (essencialidade e flexibilidade)*: os departamentos selecionam e definem os conteúdos essenciais, dando relevo à interdisciplinaridade, de forma a potenciar as abordagens realizadas pelas diferentes disciplinas relativamente aos mesmos conteúdos. O português e a matemática são exceção nesta seleção de conteúdos. O departamento coordena as planificações curriculares de cada grupo disciplinar, que são ajustadas às turmas *Fénix*, atendendo ao seu ritmo e especificidade, bem como coordena e define a metodologia da avaliação diagnóstica, a qual se reveste de particular importância neste processo, devendo ser o mais completa possível, abrangendo diversas áreas e instrumentos.

- *Ninhos (grupos de apoio educativo)*: os *Ninhos* acolhem, temporariamente, os alunos que precisam de apoio mais intensivo/específico/individualizado. O *Ninho* é uma solução organizacional, temporária e flexível. Estes pequenos grupos trabalham diferentes níveis de conteúdos, não sobrecarregam o tempo letivo dos alunos, uma vez que existe simultaneidade de horário entre a turma *Fénix* e o *Ninho*. Os alunos integram o *Ninho*, após diagnóstico inicial realizado pelo docente da turma *Fénix*, sendo a sua permanência no *Ninho* constantemente reavaliada pelos docentes *Ninho/Fénix* da disciplina intervencionada. Semanalmente, num tempo de quarenta e cinco minutos, os alunos do *Ninho* devem regressar à turma *Fénix*, para interagirem com os companheiros da turma, mediante a realização de desafios e trabalho colaborativo, numa ótica de socialização alargada e de aferição de aprendizagens consolidadas. No 1.º ciclo, os alunos não são agrupados em turmas *Fénix*: o mecanismo de mobilidade turma/*Ninho* é aqui replicado, com as devidas adaptações, mediante o estabelecimento de tempos semanais que são afetos a português e matemática. É nestes tempos, ou em parte deles, que funciona o *Ninho*.

- *Articulação entre diretores de turma *Fénix* e técnicos socioeducativos - interprofissionalidade*: as áreas de intervenção dos técnicos sociais circunscrevem-se prioritariamente às problemáticas diretamente relacionadas com o sucesso plural que o projeto *Fénix* visa promover.



- *Articulação vertical e horizontal (interatividade dos intervenientes promovida por grupos online)*: existem grupos de interação online em todos os Conselhos de Turma, dos quais fazem parte os docentes desses mesmos Conselhos de Turma, os técnicos sociais e a direção/coordenador de projeto, tornando a comunicação mais célere, eficaz e eficiente.

Em face do exposto, destacamos as seguintes características operacionais pelo que constituem em termos de inovação pedagógica:

(1) O agrupamento de alunos em turmas relativamente homogêneas, quanto às dificuldades de aprendizagem ao nível do português e da matemática, turmas *Fénix*. Encontramos eco desta visão organizacional em Verdasca²; (2) os grupos de apoio temporário às turmas *Fénix* (os *Ninhos*) constituídos de acordo com a especificidade das dificuldades ou ritmos de aprendizagem dos alunos. Não podemos deixar de concordar com a perspetiva de Barak Rosenshine (2010, p. 21), quando afirma que “verificar a compreensão dos alunos em relação a cada assunto pode ajudá-los a aprender a matéria com menos erros” e (3) a mobilidade entre turmas *Fénix* (origem) e *Ninhos*, a gestão flexível do currículo e dos recursos humanos e o trabalho articulado e cooperativo gerado.

O Eixo II - A génese de uma dinâmica de apoio diferenciada: dinâmica interturmas

O projeto *Fénix*, no modelo original em que foi concebido, permite dar resposta a alunos com ritmos de aprendizagem diferenciados, mas contém limitações em termos de afetação de recursos, nomeadamente ao nível dos créditos horários necessários para concretizar o Eixo I. No seguimento do Eixo I - uma estratégia de apoio focada na dinâmica turma-*Ninhos* - surgiu este novo eixo de ação que, tal como o original, baseia a sua matriz num processo

de gestão e de organização de grupos de alunos e dos tempos letivos. Este desenvolvimento surge da aprendizagem gerada pela reflexão sobre as práticas do projeto *Fénix* e está ancorado em três dimensões: (1) responder de forma mais natural e económica às novas necessidades de aprendizagem, (2) prevenir o mais precocemente possível o insucesso e (3) rentabilizar os recursos existentes.

A designação de Eixo II traduz uma forma diferente do modelo dos *Ninhos*, sendo caracterizado por uma dinâmica “interturmas”, isto é, pela mobilidade de pequenos grupos de alunos dentro das turmas existentes, em função do seu perfil de desempenho. Assim, surgiu a possibilidade de testar uma nova estratégia de apoio, complementar ao modelo já existente, e que tentou responder à generalidade dos alunos em duas vertentes: (1) beneficiando as aprendizagens dos alunos com fraco rendimento escolar e (2) estimulando as aprendizagens de alunos com maior grau de proficiência, promovendo a excelência.

A matriz de referência permanece comum ao Eixo I, sendo que partilha os mesmos princípios funcionais. Este eixo intervém, preferencialmente, ao nível dos conhecimentos do português e matemática. Para tal, (re)organiza as turmas, que deixam de ser unidades imutáveis e estáticas, em grupos de trabalho temporários e flexíveis, de acordo com os saberes adquiridos, sempre com o objetivo de recuperar e consolidar aprendizagens, bem como o de promover a excelência.

Numa ótica de resposta às necessidades dos diferentes perfis de alunos da escola, o Eixo II está a ser implementado nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. A intervenção, num patamar precoce da trajetória escolar dos alunos, é reforçada pela investigação na área educacional, que indica que as competências prévias desenvolvidas nos anos iniciais de formação influenciam marcadamente o rendimento escolar

subsequente. Tal constitui-se, inclusivamente, como uma variável preditora do sucesso académico ao longo do percurso escolar do aluno (Ribeiro, Almeida, & Gomes, 2006). Os grupos são constituídos por alunos pertencentes ao mesmo ano de escolaridade e/ou do ano escolar antecedente/subsequente, sendo este agrupamento dinâmico, flexível e rotativo. Algo que, de acordo com a investigação, é desejável, dado que *o sucesso desta forma de agrupar alunos explicar-se-ia particularmente pelo facto de que, confrontados com indivíduos cujos objetivos de aprendizagem e dificuldades são da mesma natureza, os docentes podem concentrar o máximo de energia e de tempo a um ensino coletivo* (Crahay, 2002, p. 333). Acreditamos que, desta forma, e ainda segundo o autor, *a flexibilidade do agrupamento justificar-se-ia sobretudo pela capacidade de travar o processo de rotulamento e hierarquização dos alunos* (*ibidem*), sendo justamente isso que se pretende evitar no projeto *Fénix* e nos seus modelos de intervenção. Os modelos de organização do projeto procuram, antes, atenuar estas diferenças, à medida do potencial de cada aluno e do trabalho focado na recuperação/desenvolvimento das aprendizagens.

Metodologia e operacionalização do Eixo II

A operacionalização do Eixo II não envolve nem recursos nem custos adicionais, mas sim uma reorganização, quer pedagógica, quer funcional. Em termos metodológicos, baseia-se na constituição de um grande grupo de alunos - em regra, duas turmas - do mesmo ano ou anos contíguos e no conseqüente agrupamento flexível, tendo em conta o nível de conhecimentos e os objetivos de aprendizagem a atingir. Para tal, é necessário que os alunos sejam submetidos, individualmente, a uma avaliação diagnóstica nas disciplinas intervencionadas. Após esta fase, os alunos são agrupados de acordo com o nível de conhecimentos aferido (Cf. imagem 2).

Esta dinâmica de sala de aula pode ter uma frequência diária/semanal variável, consoante a decisão da escola, e em conformidade com as necessidades identificadas. Cada sessão de trabalho exige uma planificação semanal/diária, fruto de um trabalho colaborativo do par pedagógico envolvido, para que os conteúdos abordados e as experiências



Imagem 2 - Exemplo da dinâmica do Eixo II

de aprendizagem desenvolvidas possam ir ao encontro dos objetivos curriculares traçados para o grupo, nesse dado momento, procurando existir o máximo de correspondência com as planificações mensais. Esta dinâmica é acompanhada por um processo de monitorização e avaliação permanentes que determina o agrupamento e transição dos alunos de acordo com o nível de aquisição de conhecimentos, regendo-se pelo princípio de homogeneidade relativa, isto é, o grupo de alunos é constituído com base em critérios de aprendizagem. Tal pode permitir uma melhor gestão do tempo e conteúdos curriculares, bem como um apoio mais preciso e eficaz por parte do professor (Garcia, 1989, cit. por Verdasca, 2007). Este princípio pode traduzir-se, por sua vez, numa melhoria da qualidade dos tempos letivos e do desempenho escolar, que é reforçado com a mobilidade dos alunos pelos grupos de proficiência. Sempre que progridem ou necessitam de maior apoio, os grupos de alunos são reorganizados de acordo com os progressos e objetivos atingidos (Crahay, 2007).

O projeto, tanto no Eixo I como no Eixo II, preconiza a rutura com a ideia anacrónica de escola, tempo, espaço e modos de ensino e aprendizagem únicos, dada a riqueza em diversidade e em complexidade.

A escola que o projeto *Fénix* preconiza é uma escola bem sucedida, onde os seus atores têm condições para se sentirem mais sucedidos, mais realizados, mais envolvidos, mais implicados e, onde sobretudo, consigam amar o que fazem, o que ajuda a construir a felicidade. Uma escola mais educativamente sucedida é uma escola mais feliz.

Notas

¹ Para uma visão complementar dos princípios organizacionais do projeto *Fénix* consultar Alves, J. (2010). O projeto *Fénix* e as condições de sucesso. In J. Azevedo & J. Alves (Org.), *Projeto Fénix Mais Sucesso para Todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (37-66). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

² “Ao apoiar e regular a sua constituição [turma] com base em determinados critérios organizacionais, os quais fazem relevar ou não aspetos de continuidade relativamente a anos anteriores, níveis etários, estruturas de diferente composição (...), com escolaridade irregular ou com necessidade de apoio pedagógico, o agrupar ou o dispersar de grupos de alunos com características especiais no que respeita ao aproveitamento e comportamento, opta-se intencionalmente e estrategicamente ou não, por uma determinada solução organizacional pedagógica” (Verdasca, 2002).

Bibliografia

Antunes, F., & Sá, V. (2010). Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 468-486.

Azevedo, J. (2009). Conferência: *Repensar a dicotomia educação-trabalho na perspectiva antropológica e sociocomunitária do desenvolvimento humano*. Brasília.

Azevedo, J. (2009). *Melhor educação é possível: contributos para um outro modelo de governação da educação, em Portugal*. Liberdade, confiança,

compromisso, esperança. Disponível em http://www.aeep.pt/folder/imprensa/21_Pol%C3%ADtica%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o2009.pdf

Baptista, I. (2006). *Problemas e dilemas éticos da intervenção sócio-educativa. Intervenção social, saberes e contextos*. Porto: ESE Paula Frassinetti.

Costa, A. (2007). *A importância da língua portuguesa na aprendizagem da matemática*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Crahay, M. (2002). *Poderá a escola justa ser eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Crahay, M. (2007). Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 181-208.

Nóvoa, A. (2010). *Que currículo para o séc. XXI?* Lisboa: Assembleia da República.

Ribeiro, I., Almeida, L., & Gomes, C. (2006). *Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho.

Rosenshine, B. (2010). *Princípios de ensino*. Paris: Unesco - Séries Práticas Educativas – 21. Disponível em http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_21po.pdf Consultado em 21/7/2013.

Verdasca, J. (2002). *Desempenho escolar, dinâmicas de evolução e elementos configuracionais estruturantes: os casos dos 2.º e 3.º ciclos do básico nos municípios de Évora e de Portel*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.

Verdasca, J. (2007). A dimensão e a estrutura composicional da turma como factores de proficiência escolar. *Cadernos de Organização e Administração Educacional: A turma como unidade de análise*, 1, 37-75.

Verdasca, J. (2010). *Temas de educação: administração, organização e política*. Lisboa: Colibri.

Endereço de correio eletrónico:

fenixbeiriz@gmail.com

Escola da Ponte: o projeto *Fazer a Ponte*

Ana Maria Moreira¹ e Eugénia Tavares¹ - Escola Básica da Ponte



É uma escola extraordinária, justamente por não ter nada de extraordinário: é uma escola pública como as outras, num lugar como tantos outros, com alunos e professores iguais a muitos outros. E com esta matéria-prima se tem vindo a fazer, graças a um trabalho metódico, persistente e colectivo, uma escola notável (Nóvoa, 2004, p. 43).

A Escola Básica da Ponte situa-se em S. Tomé de Negrelos, no concelho de Santo Tirso - distrito do Porto.

É uma escola, uma experiência de uma comunidade educativa que, ao longo de mais de trinta anos, tem vindo a crescer, transformando uma pequena escola primária (1978) numa escola do 1.º e 2.º ciclo (2001/2002) e do 3.º ciclo do ensino básico

(2003/2004) - a Escola Básica Integrada de Aves S. Tomé de Negrelos - Escola da Ponte, atualmente designada Escola Básica da Ponte. A educação pré-escolar foi iniciada em 2013/2014.

Um conjunto de interrogações e inquietações deram origem a processos de mudança na organização da escola: na relação entre a escola e os encarregados de educação; na interação estabelecida com os parceiros locais; na ligação entre os orientadores educativos (trabalho em equipa); na relação entre os alunos (grupos heterogéneos de trabalho e entreajuda) e no relacionamento professor/aluno (tutoria). Estes processos de mudança foram lentos e difíceis - a negociação, a procura constante de articulação entre diferentes perspetivas, a procura do que é comum entre várias ideias, o concertar posições, o pensar em conjunto, tornaram possível a construção de um referencial comum, que incorpora uma prática educativa assente num projeto educativo que procura:

“(…) Concretizar uma efectiva diversificação das aprendizagens, tendo por referência uma política de direitos humanos, que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos.

(…) Promover nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos uma solidariedade activa e uma participação responsável.

(…) Operar transformações nas estruturas de comunicação, pela intensificação das interacções entre agentes educativos.”¹

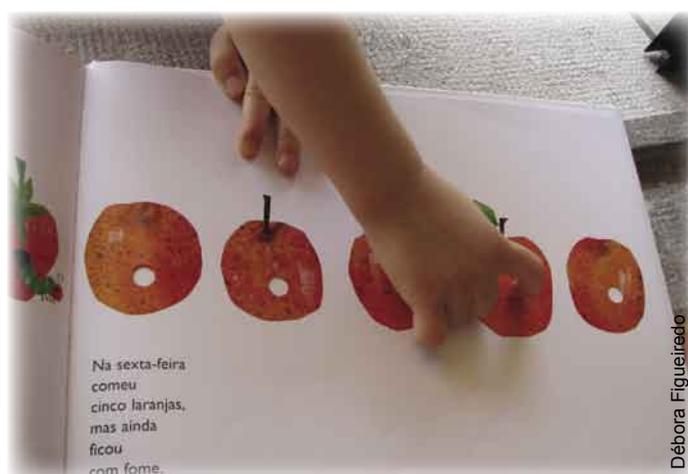
Este grupo foi exercendo a sua autonomia, consolidando a sua identidade profissional, a partir do trabalho colaborativo e em cooperação.

“(…) a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente” (Thurler & Perrenoud, 1994, p. 33).

A Escola da Ponte ao longo dos anos, a partir da iniciativa e reflexão na ação, organizou-se e configurou-se, quer do ponto de vista administrativo, quer do ponto de vista pedagógico e organizacional num modelo que, através do respeito pelo capital cultural dos seus alunos, dos orientadores educativos e dos pais, fomenta a construção de uma cultura, na qual todos, na sua diversidade, se reconhecem na unidade

através da partilha de saberes numa política de direitos e deveres construídos pelos alunos e mediatizados pelos orientadores educativos, encontrando, assim, uma outra forma de se organizar.

Deste modo, a escola, nas diferentes dimensões que integra (administrativa, pedagógica e organizacional) afirma-se numa dimensão única e inclusiva que, dentro dos limites do Currículo Nacional, organiza e gere de forma autónoma todo o processo de ensino-aprendizagem em torno do seu projeto educativo - *Fazer a Ponte*.



Poderemos dizer que a experiência construída na Escola da Ponte deixa transparecer várias influências, quer de teóricos da psicologia do desenvolvimento e de psicanalistas, quer de sociólogos e de pedagogos, que têm alicerçado e fundamentado práticas que se vão criticamente integrando e reformulando, pois só poderemos aprender com as práticas quando inteligentemente as questionarmos.

Tal como refere Canário (2004, p. 38) *A experiência construída na Escola da Ponte não é inteiramente original porque não pode (nem seria desejável que fosse) partir do zero. Nesta experiência está subjacente um elo de continuidade com um património de profissionalismo autónomo consubstanciado em movimentos pedagógicos (Escola Nova, Movimento da Escola Moderna) e no pensamento e obra de educadores como Freinet, Dewey, ou Paulo Freire. A experiência da Escola da Ponte situa-se numa linha de continuidade relativamente a este património comum, mas vai mais além. Situa a questão da relação pedagógica num quadro organizacional que o*

pensamento pedagógico anterior tendeu a subestimar ou mesmo a negar.

No entanto, ao mesmo tempo que se assumem essas influências (não esquecendo, também, Vigotsky, Bruner, Fernand Oury,...) acredita-se que, em larga medida, a essência deste modelo resulta das reflexões e da formação em contexto dos seus *atores pedagógicos*. Assim, posicionamo-nos numa abordagem holística, que tem permitido ancorar as nossas opções pedagógicas sem cristalizar teorias.

Ao assumirmos que os eixos estruturantes que enformam este projeto educativo foram sendo construídos a partir da herança dos movimentos e pensamentos dos diferentes pedagogos e fruto das reflexões e da formação em contexto dos seus *atores pedagógicos* (de estruturas de organização cooperativa das práticas pedagógicas), permitiu-nos a coconstrução de um modelo pedagógico que se aproxima de uma racionalidade pedagógica que mais do que considerar cada aluno como ser individual, perspetiva-o na interação com o outro, com o grupo de pares, com o coletivo.

A escola assume-se, assim, como um espaço de interação cultural, de valorização das aprendizagens dos alunos cuja função é fazer com que cada um se aproprie de formas de organização, de conhecimentos, dos modos de trabalho cooperativo e que se construa como pessoa.

Esta racionalidade levou à construção de estruturas de organização e respetivos ambientes de aprendizagem (identificando, por exemplo, momentos de comunicação/partilha, estruturas de cooperação educativa - organização em grupos heterogéneos de trabalho, organização dos espaços, do tempo e dos saberes - polivalências dos espaços, flutuação dos agrupamento dos alunos, organização democrática da vida da escola, ...), que sustentam e acentuam o modo como cada um pode participar na organização social da aprendizagem, onde cada um aprende à medida que os outros aprendem, na gestão cooperada dos tempos e do espaço e participa no sistema de regulação da vida da escola.

Toda esta racionalidade pedagógica centrada na construção progressiva da autonomia dos alunos e dos orientadores educativos para gerir tempos, espaços e ambientes de aprendizagem levou à construção de

múltiplos dispositivos pedagógicos, tanto de interação relacional, como curricular que, no seu conjunto, comportam uma dinâmica de trabalho e promovem uma autonomia responsável e solidária e, na relação que estabelecem com estes e entre si, criam uma rede de interações que permitem a operacionalização deste modelo pedagógico.

A prática vivida e as consequentes reflexões da ação levaram a recriar teorias, a recriar práticas e, conseqüentemente, a construir um referencial específico que pretende dar resposta às nossas intencionalidades educativas que o projeto educativo reflete.

Referenciados pelo currículo nacional, os alunos determinam as suas áreas de interesse e desenvolvem projetos de pesquisa tanto no coletivo, como em pequenos grupos ou individualmente. Entendendo a escola como um espaço de estímulo cultural e conscientes que os enquadramentos sociais, culturais e políticos interferem significativamente nos interesses dos alunos, teremos então de perceber, que deveremos aproveitar esses contextos para manter os alunos em contacto com os problemas reais, no sentido de promover uma consciência cívica e participativa, proporcionando, assim, uma cultura de exigência.



A Escola da Ponte está estruturada segundo uma lógica de projeto e de equipa. A sua estrutura organizativa, o espaço, o tempo e o seu modo de fazer exigem uma maior participação dos alunos, tanto em conjunto com os orientadores educativos, quanto na planificação das atividades, na aprendizagem e na avaliação.

Os alunos têm intervenção democrática na vida da escola: pela *Assembleia de Escola* - cuja coordenação e participação nas decisões lhes cabe - motivando-se assim a procura do saber estar, saber ser e saber agir de cada um ao serviço de um coletivo.

Num quadro de promoção da autonomia, responsabilidade, solidariedade, participação, colaboração e cooperação, o projeto *Fazer a Ponte* operacionaliza-se em torno de diferentes estruturas educativas - Núcleos de Projeto, Dimensões Curriculares/Articulação Curricular e em múltiplos dispositivos pedagógicos que regulam as aprendizagens, o conhecimento, as atitudes, a auto e a heteroavaliação.

Assim, um dos aspetos mais diferenciados deste projeto - a rutura com a organização em classes, anos de escolaridade ou turmas, deu lugar à organização por Núcleos (Iniciação, Consolidação e Aprofundamento), sendo estes a primeira instância de organização pedagógica, correspondendo a unidades coerentes de aprendizagem e desenvolvimento², a grupos heterogêneos de trabalho e a Dimensões Curriculares.



Tiago Pereira

O currículo é articulado em seis dimensões fundamentais: Linguística; Identitária; Naturalista; Lógico-Matemática; Artística e Pessoal e Social, que integram as diferentes valências curriculares.

Numa lógica de trabalho horizontal, entre os Núcleos e numa lógica de trabalho vertical e transversal nas diferentes dimensões do saber, os orientadores educativos articulam, permanentemente, a sua ação com os demais orientadores de forma a assegurar e

alimentar as aprendizagens dos alunos.

A conceção e as práticas de gestão curricular subjacentes ao nosso projeto educativo têm como preocupação central a diferenciação, adequação e flexibilização pedagógica. A gestão curricular está relacionada, acima de tudo, com a negociação e a corresponsabilização de todos os intervenientes (pais, alunos e orientadores educativos) na sua concretização.

O currículo é entendido como “o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver”.³

Entendemos, também, que o currículo apresenta um duplo sentido: **currículo objetivo** que, *fundado no currículo nacional, é o referencial de aprendizagens e de realização pessoal que decorre do projeto educativo da escola* e o **currículo subjetivo** que *é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto. Só o currículo subjetivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo*³.

Embora o Currículo Nacional afixado nos espaços de trabalho (traduzido numa linguagem acessível a todos e numa lógica de Núcleo) seja, em primeiro lugar, o quadro das aprendizagens previsto para a planificação dos alunos, é na fusão deste currículo com o currículo objetivo e o subjetivo que surgem as adaptações individuais à planificação de cada um, em função das suas necessidades e capacidades.

Os orientadores educativos reúnem-se com os alunos para que estes planifiquem o que vão fazer com toda a escola, com o grupo de trabalho e o que vão desenvolver sozinhos (Plano da Quinzena). A partir deste plano, cada aluno traça, diariamente, o seu plano (Plano do Dia). Estas planificações são negociadas com os orientadores das diferentes valências curriculares, com o professor-tutor e com os pais, estabelecendo-se, assim, um compromisso educativo.

A autoavaliação e a avaliação do trabalho realizado efetuam-se no final do dia e no final de cada quinzena e servem de referência para a construção dos planos subsequentes.

A avaliação das aprendizagens processa-se sempre que os alunos se sintam preparados, utilizando,

entre outros dispositivos, o “Eu já sei”, partilhando pesquisas e descobertas. A avaliação é encarada como reguladora das aprendizagens: é no movimento circular implícito entre a avaliação e a planificação que surgem diversos dispositivos pedagógicos que no essencial implementam uma cultura de autonomia, participação e de corresponsabilização de todos os implicados no processo educativo e na vida social de toda a escola.

Os orientadores educativos vão acompanhando, orientando, desafiando os alunos de modo diferenciado, tendo em conta as necessidades e especificidades de cada um. Para além de se considerarem condições necessárias a valorização dos seus interesses e das suas necessidades, estas não são encaradas como condições suficientes. Assim, o seu papel é determinante em criar comunidades de aprendizagem auxiliando os alunos na construção do seu conhecimento, servindo de interlocutores culturais, exigindo um outro modo de organização dos professores - o trabalho em equipa.

Todo o trabalho é realizado num clima de cooperação e responsabilização, não só entre os alunos e orientadores, mas também entre pares. Dentro de cada grupo de trabalho, a gestão dos tempos e espaços permite momentos de aprendizagem em pequeno grupo, momentos de participação no coletivo, momentos de “ensino mútuo” e momentos de trabalho individual. Pretende-se que todos desenvolvam um trabalho que valorize a reflexão, a entreajuda, a capacidade de análise crítica e a pesquisa.

Os pais/encarregados de educação, à semelhança dos seus filhos e dos orientadores educativos, estão, também, fortemente implicados no processo de aprendizagem dos alunos e na direção da escola.

É, igualmente, importante que se faça referência ao facto de que a gestão da vida da escola é da responsabilidade coletiva. Definem-se, por isso, no início de cada ano letivo, as necessidades de instalação e organização da escola e criam-se **grupos de responsabilidades**. Em cada responsabilidade inscreve-se um grupo de alunos e um orientador educativo que irão dar resposta às tarefas elencadas.

Assim, cada aluno age como participante de um projeto, no exercício da cidadania que atinge a sua

maior projeção na Assembleia de Escola. Esta é dirigida pela Mesa da Assembleia que é eleita no início de cada ano letivo. Todo este processo decorre por participação direta dos alunos na construção de listas e respetivas promessas e na realização da campanha eleitoral.

A constituição dos diferentes órgãos da Escola (**Conselho de Pais, Conselho de Direção, Conselho de Gestão, Conselho Administrativo e Conselho de Projeto**) foi realizada numa lógica predominantemente pedagógica de afirmação e consolidação do projeto educativo. As decisões são partilhadas pelos diferentes órgãos, envolvendo, assim, todos os agentes educativos na sua gestão.

De facto, ao longo dos anos, a Escola da Ponte foi-se autoconstruindo enquanto organização social complexa, a partir da interação entre todos os seus elementos (comunidade educativa), num lento mas consolidado processo. Não só nas decisões, mas sobretudo no saber fazer, a partir da reflexão e análise, contribuindo para uma outra cultura de escola, onde a colaboração e a cooperação entre os elementos participantes convergem.

A concretização deste projeto educativo assenta na convicção de que só é viável se todos se reconhecerem em objetivos comuns e se as práticas organizacionais e relacionais se impregnarem coerentemente dos valores matriciais que o inspiram.

Notas

¹ Projeto Educativo *Fazer a Ponte* (1976, p.5).

² Regulamento Interno (2009, p. 2).

³ Projeto Educativo (2003, p. 3).

Bibliografia

Canário, R. (2004). Uma inovação apesar das reformas. In R. Canário, F. Matos, & R. Trindade (Orgs.), *Escola da Ponte. Defender a escola pública* (pp. 31-41). Porto: Profedições.

Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2004). A educação cívica de António Sérgio vista a partir da Escola da Ponte (ou vice-versa). In R. Canário, F. Matos, & R. Trindade (Orgs.), *Escola da Ponte. Defender a escola pública* (99. 37-43). Porto: Profedições.

Pacheco, J. (2008). *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Thurler, M., & Perrenoud, P. (1994). *A escola e a mudança. Contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.

¹ Endereço de correio eletrónico:

conselhogestao@gmail.com

Projeto *TurmaMais*

Teodolinda Magro¹ - Coordenadora nacional do projeto *TurmaMais*



O projeto *TurmaMais* iniciou-se no ano letivo 2002/03, na Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz (ESRSI), sendo a sua aplicação inicial direcionada para todas as turmas do 3.º ciclo do ensino básico. O seu funcionamento dependeu de autorização anual da Direção Regional de Educação do Alentejo (DREA) até ao momento da assinatura do Contrato de Autonomia, em 2008. O acompanhamento científico foi assegurado pelo departamento de Educação e Pedagogia da Universidade de Évora.

A criação do projeto *TurmaMais* surgiu da necessidade de criar nas turmas ambientes de trabalho disciplinados, por forma a permitir uma melhoria das aprendizagens dos alunos.

A solução proposta para a resolução dos graves problemas de funcionamento das turmas que estavam na origem do insucesso escolar, registado na ESRSI, passou pela criação de uma turma a mais (para cada três a quatro turmas de origem) que funcionasse como uma plataforma rotativa de alunos, não tendo, por isso, alunos fixos.

A frequência da então denominada *TurmaMais*, embora temporária, previa a passagem de todos os alunos das turmas de origem, agregados em diferentes grupos de trabalho, diminuindo assim, temporariamente, a heterogeneidade das turmas de

origem e permitindo agregar elementos na *TurmaMais* com características e interesses algo semelhantes.

A proposta de organização da *TurmaMais* passou a ser a seguinte:

1. É criada uma turma a mais por cada três ou quatro turmas de origem.

2. Os docentes da *TurmaMais* são os mesmos das turmas de origem para acompanharem os alunos nas fases do seu progresso e, mais facilmente, coordenarem o acompanhamento dos conteúdos programáticos em todas as turmas.

3. Caso seja completamente impossível o docente das turmas de origem ser o mesmo da *TurmaMais*, devem os dois docentes lecionar em par pedagógico na *TurmaMais*.

4. Para se formarem grupos de alunos temporários com menor heterogeneidade deverão consultar-se as avaliações obtidas nos anos letivos ou períodos anteriores, auscultar-se a opinião dos docentes em cujas disciplinas o aluno tenha mais dificuldades e, se necessário, o próprio aluno e o encarregado de educação.

5. A organização dos grupos de alunos para rotação entre as turmas de origem e a *TurmaMais* é feita de acordo com a ideia de que todos os alunos das turmas de origem serão convidados a integrar a *TurmaMais* em grupos previamente selecionados. Os grupos de frequência da *TurmaMais* integrarão este espaço de apoio através da criação de grupos de alunos com estilos de aprendizagem semelhantes ou com prestações académicas próximas. Os grupos de alunos circulam entre as turmas de origem e a *TurmaMais* ao longo de cinco momentos previamente calendarizados: primeira metade do 1.º período, segunda metade do 1.º período, primeira metade do 2.º período, segunda metade do 2.º período e 3.º período.

A exemplificação da criação de grupos de alunos de acordo com os seus estilos de aprendizagem e a sua rotação entre as turmas de origem e a *TurmaMais*

poderá ser feita do seguinte modo, caso, por exemplo, se decida adotar a *teoria dos quatro estilos de aprendizagem* de Kolb (Kolb & Kolb, 2005):

- primeira metade do 1.º período - grupo de alunos que aprendem por experimentação e aplicação do conhecimento, ou experiência concreta;

- segunda metade do 1.º período - grupo de alunos que aprendem ouvindo, refletindo, observando e criando teorias e ideias, isto é, por observação reflexiva;

- primeira metade do 2.º período - grupo de alunos que aprendem por ensaio e erro e por aplicação prática de ideias e teorias, ou por concetualização abstrata;

- segunda metade do 2.º período - grupo de alunos que aprendem experimentando, criando ideias e teorias, observando, ouvindo e relacionando conteúdo e vivência, ou por experimentação ativa;

- 3.º período - alunos em risco de retenção.

Caso se decida haver maior conveniência em constituir grupos de alunos a partir dos seus desempenhos académicos próximos, poderá seguir-se uma rotação de alunos entre as turmas de origem e a *TurmaMais* deste modo:

- primeira metade do 1.º período - alunos de nível 5;
- segunda metade do 1.º período - alunos de nível 2;
- primeira metade do 2.º período - alunos de nível 4;
- segunda metade do 2.º período - alunos de nível 3;
- 3.º período - alunos em risco de retenção.

A organização de horários é feita de modo a que no tempo de frequência do projeto *TurmaMais* o aluno fique sujeito a um novo horário com o desenho curricular igual ao das turmas de origem.

A gestão do currículo é facilitada pelo facto do docente da turma de origem ser o mesmo da *TurmaMais*. No caso de serem vários os docentes a lecionar as turmas de origem e a *TurmaMais*, a articulação curricular ao nível do Departamento é essencial. Os conteúdos a lecionar na *TurmaMais* serão exatamente os mesmos dos lecionados nas turmas de origem, no mesmo espaço de tempo, cabendo aos professores a escolha das metodologias e das propostas de trabalho que julguem mais convenientes, de acordo com a especificidade de cada grupo de alunos.

Esta modalidade de organização do projeto *TurmaMais* é graficamente exemplificada na figura 1.

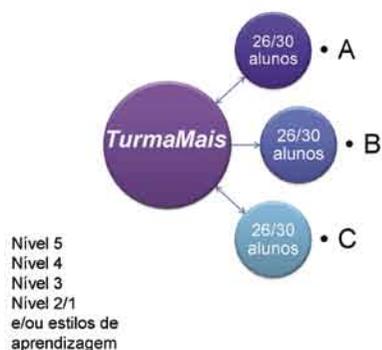


Figura 1 - Esquema organizativo da possível rotação de alunos entre as turmas de origem e a *TurmaMais*

O modelo de rotação dos alunos ilustrado na figura 1 é o modelo original do projeto *TurmaMais* obrigando, contudo, a um acréscimo de horas letivas disponíveis pela escola para poder ser implementado. A criação de uma *TurmaMais* obriga, para apoiar os alunos na totalidade das disciplinas por cada ano de escolaridade, a um acréscimo de cerca de 30 horas semanais por cada grupo de três turmas de origem.

Para garantir o alargamento do projeto aos vários ciclos do ensino básico ou secundário e assim se cumprir o estipulado na alínea d) do artigo 10.º A do Decreto-Lei 41/2012, de 21 de fevereiro, por forma a se “organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem adoptando estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos” sentiu-se a necessidade de encontrar formas de manter as bases do projeto criando soluções sem recurso a crédito horário acrescido.

Enuncia-se agora a descrição da modalidade organizadora de distribuição do serviço letivo e de criação de grupos de alunos que permite esta solução:

1. São criadas três turmas (ou quatro, preferencialmente) em qualquer ano de escolaridade, respeitando a heterogeneidade que os normativos legais obrigam - número de alunos por turma, equilíbrio no número de alunos por género, idade e percurso escolar;

2. Após a escolha das disciplinas (2.º, 3.º ciclos e ensino secundário) ou áreas (1.º ciclo) a intervir, um docente diferente lecionará a mesma disciplina ou área em cada turma;

3. Cada turma terá no mesmo dia e hora a disciplina ou área intervir;

4. Na primeira parte do 1.º, 2.º e 3.º períodos (caso

o 3.º período tenha mais de dois meses de aulas), as turmas são formadas pelos alunos originais das mesmas. Este período de frequência será de cerca de 6 semanas nos dois primeiros períodos e de 4 semanas no 3.º período.

5. Na segunda parte do 1.º período haverá reorganização dos alunos pelas três (ou quatro) turmas, apresentando-se como hipótese a seguinte constituição: a turma A+ recebe os alunos de nível 2+, a turma B+ recebe os alunos de nível 2, a turma C+ recebe os alunos de nível 3 e a turma D+ recebe os alunos de nível 4/5. Em alternativa pode distribuir-se os alunos pelas quatro diferentes turmas de acordo com os seus diversos estilos de aprendizagem. A figura 2 ilustra esta proposta.

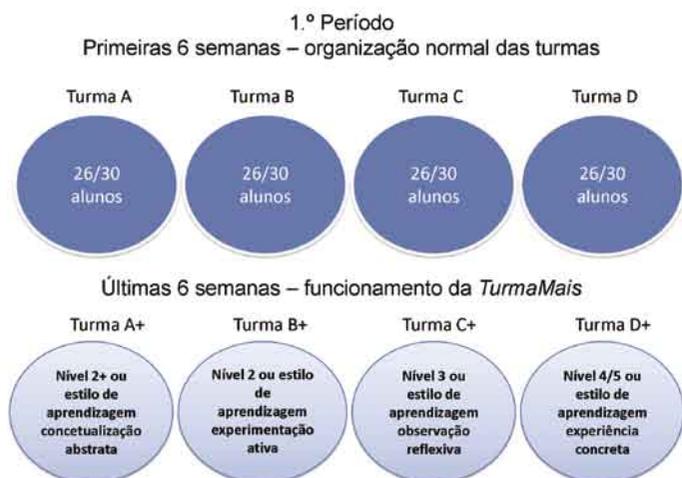


Figura 2 - Possível distribuição dos alunos no 1.º período, com a primeira modalidade do projeto *TurmaMais*, sem recurso a crédito horário adicional

6. Na segunda parte do 2.º período haverá nova reorganização dos alunos pelas turmas de acordo com o modelo ilustrado na figura 3. A turma A+ receberá os alunos de nível 3, a turma B+ receberá os alunos de nível 4/5, a turma C+ receberá os alunos de nível 2 e a turma D+ os alunos de nível 2+. Em alternativa, os alunos podem ser distribuídos pelas quatro diferentes turmas, de acordo com os seus diversos estilos de aprendizagem.

7. Na segunda parte do 3.º período (ou na totalidade do 3.º período, de acordo com a decisão da equipa educativa) haverá reorganização dos alunos pelas três turmas de acordo com o modelo observado na figura 4. A turma A+ receberá os alunos de nível 4/5, a turma B+ receberá os alunos de nível 3, a turma C+

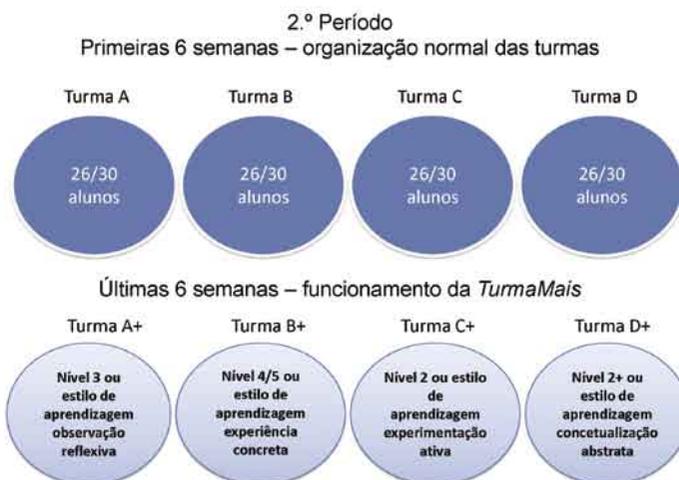


Figura 3 - Possível distribuição dos alunos no 2.º período, com a primeira modalidade do projeto *TurmaMais*, sem recurso a crédito horário adicional

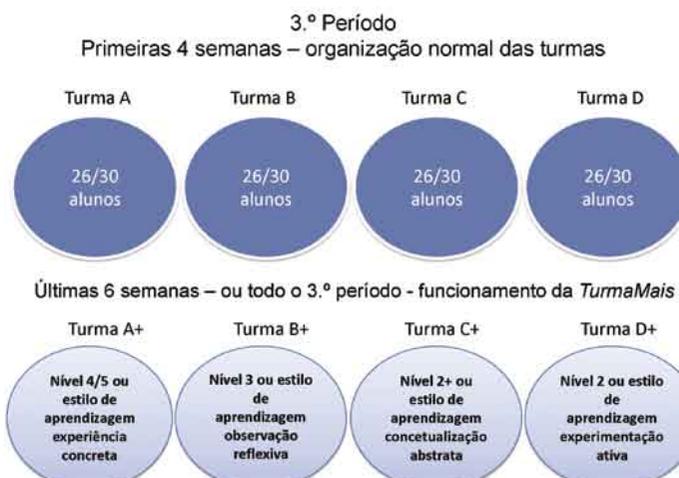


Figura 4 - Possível distribuição dos alunos no 3.º período, com a primeira modalidade do projeto *TurmaMais*, sem recurso a crédito horário adicional

receberá os alunos de nível 2+ e a turma D+ os de nível 2. Mais uma vez se refere que a distribuição dos alunos por diferentes grupos de acordo com os seus estilos de aprendizagem volta a ser possível.

8. A formação de qualquer um destes grupos de alunos deverá ter sempre em conta fatores de comportamento relacional dos mesmos, pelo que é desejável que alguns sejam agrupados não pelo seu nível de desempenho avaliativo mas pelas suas características comportamentais.

9. Cada professor, no decorrer do ano letivo, trabalhará com todos os diferentes grupos de alunos, por forma a desenvolver experiências profissionais estimulantes e continuadas, ao longo do ciclo de estudos, no apoio a alunos em atividades de recuperação e desenvolvimento.

10. O número de alunos por grupo de trabalho poderá (e deverá) ser diferenciado, com o intuito de existir um maior número de alunos nas turmas onde a motivação para o trabalho é maior e as dificuldades dos alunos são menores, por comparação com o grupo de trabalho de alunos com mais dificuldades.

11. Os quatro professores da mesma disciplina ou área de cada turma trabalharão em momentos diferentes com os alunos que constituem este grupo de trabalho e aperfeiçoarão estratégias partilhadas para atividades letivas de apoio, remediação e de desenvolvimento, de acordo com a característica do grupo de alunos com que se encontrem a trabalhar em cada momento.

12. A rotação de alunos, entre turmas, aqui proposta, tem como objetivo evitar a formação de “turmas de nível” puras com tendência a manterem-se ao longo de todo o ano letivo. Assegura-se o cumprimento do ideal da escolaridade obrigatória inclusiva e socializadora consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro) conjugado com o proclamado pela alínea d, ponto 10 A, do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, mencionado anteriormente.

13. Os diferentes grupos de trabalho reunidos em cada turma serão sempre avaliados formalmente através de instrumentos ou propostas de trabalho que respeitem o mesmo grau de dificuldade entre as diferentes turmas intervencionadas.

O ecossistema psicopedagógico *TurmaMais*

O diferente reagrupamento de alunos é acompanhado da mudança de ação dos docentes no interior da sala de aula.

A figura 5 resume as propostas de ação integrada de todos os professores que lecionem nas turmas intervencionadas pelo projeto:

a) atuação uniforme sobre as atitudes e valores dos alunos; b) monitorização dos resultados obtidos; c) contratualização dos resultados a obter; d) fomento das práticas de avaliação formativa no trabalho diário em sala de aula.

A equipa educativa centra a sua ação em procedimentos de avaliação formativa, essenciais para melhorar as aprendizagens dos alunos (Black & William, 1998), de monitorização e contratualização de

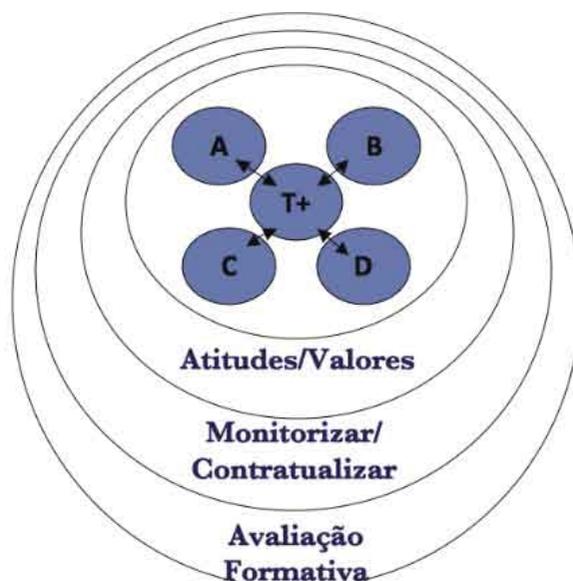


Figura 5 - Ecossistema psicopedagógico *TurmaMais*

novas metas de aprendizagem e da observância, em cooperação com os alunos, de atitudes promotoras de um ambiente de trabalho rico em sala de aula. A apropriação do ecossistema psicopedagógico garante o reforço continuado da motivação por manter elevados os níveis de expectativas dos alunos, professores e pais/encarregados de educação face à qualidade do trabalho desenvolvido e aos resultados.

Alargamento do projeto *TurmaMais*

Anos letivos	Alargamento do projeto <i>TurmaMais</i>
2002/03	Início do projeto <i>TurmaMais</i> na ESRSI
2005/06	Candidatura do projeto à Fundação Calouste Gulbenkian, sob a designação <i>TurmaMais</i> , uma plataforma giratória no combate ao insucesso e abandono escolares, através do Centro de Investigação em Educação da Universidade de Évora, em parceria com a Direção Regional de Educação do Alentejo.
2006/07	A Secretaria Regional de Educação e Cultura da Região Autónoma da Madeira autoriza o funcionamento de uma escola do Funchal com esta metodologia organizacional.

Anos letivos	Alargamento do projeto TurmaMais
2008/09	O Ministério da Educação abre o concurso do <i>Programa Mais Sucesso Escolar</i> , em maio de 2009, através da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, para apoio ao desenvolvimento de projetos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico. São selecionadas 67 escolas a nível nacional para se proceder ao primeiro alargamento controlado do projeto <i>TurmaMais</i> .
2009/13	Expansão do projeto <i>TurmaMais</i> a 16 escolas da Direção Regional de Educação do Norte, 16 escolas da Direção Regional de Educação do Centro, 11 escolas da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, 20 escolas da Direção Regional de Educação do Alentejo e 4 escolas da Direção Regional de Educação do Algarve, no âmbito do <i>Programa Mais Sucesso Escolar</i> .

Resultados do projeto TurmaMais

A análise da evolução das taxas de sucesso da ESRSI nos anos anteriores e posteriores à implementação do projeto *TurmaMais* leva-nos a concluir que o mesmo permitiu um acréscimo médio superior a 11% nas taxas de sucesso do 3.º ciclo (quadro 1).

	Taxa média de sucesso nos três anos anteriores ao projeto TurmaMais	Taxa média de sucesso nos cinco anos subsequentes ao projeto TurmaMais
7.º ano	74% (1999/00 a 2001/02)	85% (2002/03 a 2006/07)
8.º ano	80% (2001/02 a 2003/04)	90% (2004/05 a 2008/09)
9.º ano	77% (2002/03 a 2004/05)	91% (2005/06 a 2009/10)

Quadro 1 - Comparação das taxas de sucesso da ESRSI nos três anos anteriores à implementação do projeto *TurmaMais* com os cinco anos posteriores à sua operacionalização

Veja-se agora a comparação entre as médias nacionais de sucesso e as médias de sucesso obtidas pela ESRSI no decorrer de sete anos letivos com o projeto *TurmaMais*. O quadro 2 permite concluir que em sete anos com projeto *TurmaMais*, a ESRSI conseguiu obter, na transição/conclusão dos alunos do 3.º ciclo, uma taxa de sucesso 7% superior à média nacional.

	Taxa da média nacional de sucesso entre 2005/06 e 2011/12	Taxa da média de sucesso obtida pela ESRSI entre 2005/06 e 2011/12
7.º ano	81%	90%
8.º ano	87%	91%
9.º ano	83%	91%

Quadro 2 - Comparação entre as médias nacionais de sucesso e as médias obtidas pela ESRSI entre os anos letivos de 2005/09 e 2011/12

O alargamento do projeto *TurmaMais* a nível nacional, integrado no Programa Mais Sucesso Escolar, provou que também em outras escolas a sua implementação permitiu aumentar as taxas de sucesso, em cerca de 7%, como se pode ver no quadro 3.

	Taxa de Sucesso Histórico Escolas Tipologia Organizacional TurmaMais (PMSE)	Taxa de Sucesso Escolas Tipologia Organizacional TurmaMais (PMSE)
64 escolas PMSE	Taxa média de sucesso histórico (2005/06 a 2008/09) 84,6%	Taxa média de sucesso obtida pelas escolas em 2009/10 92%
54 escolas PMSE	Taxa média de sucesso histórico (2006/2007 a 2009/10) 84,7%	Taxa média de sucesso obtida pelas escolas em 2010/11 91,1%

Quadro 3 - Resultados obtidos pelo projeto *TurmaMais*, a nível nacional, nos dois primeiros anos do PMSE.

Considerações finais

Concluindo podemos afirmar que o projeto *TurmaMais* propõe duas mudanças na organização escolar acompanhadas de quatro procedimentos na sua operacionalização para, deste modo, promover o sucesso escolar. A primeira mudança é a do conceito de turma e a segunda é a mudança na articulação entre os docentes de cada Conselho de Turma ou de Ano. Os quatro procedimentos que aqui deixamos, já experimentados em dezenas de escolas, são: reformulação atenta dos critérios atitudinais, uso continuado da monitorização e contratualização e avaliação formativa, por forma a permitir que a sua prática se adapte à especificidade de cada grupo de alunos.

O projeto *TurmaMais* fundamenta-se na compreensão de que estes procedimentos e instrumentos, enquanto tecnologias organizacionais, quando conjugados entre si e usados pela maioria dos docentes de uma equipa educativa, têm um enorme potencial na mudança de atitudes dos alunos perante o trabalho na sala de aula. Sendo condição

necessária a circulação temporária de grupos de alunos com características menos heterogéneas entre as turmas de origem e a turma a mais, esta rotação urge ser conjugada com o aperfeiçoamento das práticas reflexivas e adhocráticas (Mintzberg, 2010) das equipas educativas para se alcançar o aumento continuado das taxas de sucesso escolar.

Referências bibliográficas

Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Disponível em www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm Consultado em outubro de 2010.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro - procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, de acordo com as orientações de política educativa consagradas no Programa do XIX Governo Constitucional.

Kolb, A., & Kolb, D. (2005). *The Kolb learning style inventory*. Disponível em <http://www.whitewater-rescue.com/support/pagepics/lsitechmanual.pdf> Consultado em dezembro de 2013.

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro - estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Endereço de correio eletrónico:

teod.mc@gmail.com

Paixão de ensinar, gosto de aprender

Vanda Gouveia¹ - Coordenadora do projeto *Paixão de ensinar, gosto de aprender*

Gosto de dizer. Direi melhor: gosto de palpar. As palavras são para mim corpos tocáveis, sereias visíveis, sensualidades incorporadas. Estremeço se dizem bem. Não tenho sentimento nenhum político ou social. Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa. (Bernardo Soares, 1982).

Apropriando-nos das palavras de Bernardo Soares (Fernando Pessoa), poderemos dizer (quem sabe se talvez com a mesma emoção e força anímica do Poeta...) que a língua portuguesa é, no projeto

Paixão de ensinar, gosto de aprender (PEGA), a nossa pátria.

Neste sentir “patriótico”, enraíza-se a determinação e o empenho de tornar o português um instrumento não só de acesso a todos os saberes, mas também de prazer, de estremecimento e de motivação criadora, quer por parte dos docentes que integram o projeto, quer dos alunos ao seu cuidado.

1. O desafio criador

O PEGA nasceu de um repto lançado pela Direção Regional de Educação, em julho de 2005, no sentido

de criarmos um projeto de formação que revitalizasse o ensino do português, no 1.º ciclo do ensino básico, na Região Autónoma da Madeira (RAM).

Ao idealizarmos uma formação de e para professores, estruturámo-la em função da valorização do mestre, tendo, contudo, como primeira e última instância os alunos e o seu processo individual e coletivo de ensino-aprendizagem.

O ano letivo 2006/2007 marcou o início oficial do PEGA. Dividido entre sessões teóricas e teórico-práticas, o projeto avançou com os professores das escolas convidadas, alicerçado no trabalho cooperativo e na partilha de experiências.

Acreditámos ser possível contaminar com a *paixão de ensinar* todos os docentes envolvidos. Queríamos ver desenvolvido o *gosto de aprender*.

Nas escolas envolvidas, ainda que de forma diferenciada, houve uma particular adesão às novas didáticas e modelos de escrita apresentados, bem como uma crescente interiorização e aceitação de novas formas de agir e de reagir, em contexto de sala de aula. Dos diferentes encontros entre as formadoras e os professores, que proporcionaram momentos particulares de coordenação de estratégias, de aprendizagem e de planificação de conteúdos, resultou uma consciencialização crescente da necessidade de interagir face a cada meio escolar na generalidade, e a cada turma em particular.

Motivação diária, espírito de aventura e de investigação, muito trabalho na sala de aula e nos bastidores, crença de que é possível ensinar indo ao encontro das expectativas e da forma de ser dos mais pequenos foram os ingredientes de sucesso do primeiro ano de implementação do PEGA.

Semear sonhos foi e é a primeira consequência da paixão pelo ensino que se estrutura no PEGA. Porém, o traço distintivo deste projeto em relação a outros cursos e oficinas de formação é a particularidade de as formadoras participarem na sala de aula, em interação dinâmica com os docentes e respetivos alunos. Desta forma, as novas propostas didático-pedagógicas são implementadas *in loco*, podendo os formandos aprender, analisar e refletir criticamente quer sobre os conteúdos trabalhados, quer sobre as estratégias de que se serviram as formadoras para viabilizar a concretização dos objetivos pré-definidos.

2. Objetivos e desafios: dos primeiros anos à atualidade

O primeiro ano de implementação do PEGA gerou a incontornável necessidade de o expandir a outras escolas. Urgia redirecionar estratégias de forma a otimizar a integração de um número crescente de professores e a prestação entusiasmada dos discentes envolvidos.



Para fazer face a algumas lacunas detetadas no ano anterior, ao nível de conhecimentos científicos ou pedagógicos, propusemo-nos trabalhar num regime coordenado de formação-reflexão-ação/implementação, que passou a incluir um conjunto de reuniões quinzenais com todos os intervenientes do projeto e, mensalmente, com o grupo-escola.

Garantir uma efetiva gestão programática, a par da consciencialização dos diferentes mecanismos indutores de uma sólida aprendizagem da oralidade, da escrita, da leitura e do funcionamento da língua, foi e é um dos nossos objetivos estruturais. Por isso, apostamos na reflexão da ação docente como meio facilitador da mudança de práticas estereotipadas, promovendo a análise das atividades, o aprofundamento dos conteúdos, a recriação das estratégias, a discussão e a comparação dos resultados em diversos momentos do ano letivo.

Ao longo dos anos de vida do PEGA, temos encontrado, por vezes, uma certa resistência à mudança, face aos novos desafios da educação, em contextos específicos, dado que os mestres nem sempre tiveram oportunidade de aprender a matéria que lecionam. Outros revelam mesmo a alegria da descoberta do conteúdo ou da técnica nos momentos

de partilha de experiências, ou nas reflexões pontuais das atividades inseridas no portefólio.

O espírito PEGA implica, na realidade, que o formador demonstre a importância de modificar comportamentos pedagógicos quando os resultados não correspondem às expectativas dos professores: exemplificamos, em contexto de formação, nas salas de aulas dos professores-formandos, como os alunos reagem melhor a esta ou aquela estratégia e conseguem atingir os objetivos propostos, com vontade, flexibilidade e criatividade do professor.

A integração e assimilação do verdadeiro espírito do PEGA, e conseqüente compromisso com ele, nem sempre acontecem com a celeridade que gostaríamos. Todavia, enquanto formadoras e professoras acreditamos, como Rousseau (cit. por Thums, 2003), que *a mais importante, a mais útil regra de toda a educação é não ganhar tempo, mas perdê-lo*. Na verdade, ao longo dos seus sete anos de existência, o PEGA tem vindo a consolidar-se como uma “aventura” formativa, plena de esperança, de motivação e de trabalho, que acaba, invariavelmente, por frutificar nas diferentes escolas que conosco trabalham.

Ensinar com paixão. Aprender com entusiasmo e alegria. Refletir. Refletir sempre para aperfeiçoar, porque sabemos que a cada ano letivo se exige mudança, flexibilidade e capacidade de adaptação aos novos tempos. Este é o verdadeiro espírito do projeto PEGA.

3. Dinâmicas PEGA

A seleção, planificação e gestão das atividades é feita pelo grupo de formadoras, aliando a teoria à prática, procurando corresponder aos desafios lançados pelos professores em formação ou, na sua ausência, propondo diferentes formas de compreender e ser fiel ao currículo, de forma prática e eficaz.

Da investigação e do estudo das Metas Curriculares em articulação com o Programa de Português são produzidos múltiplos materiais, posteriormente analisados e testados nas sessões de formação. Porém, essa partilha não se circunscreve aos formandos. Naturalmente irradia para fora do PEGA, promovendo o espírito de equipa em prol do sucesso educativo dos alunos da RAM.

Na “aventura” formativa e formadora que é o PEGA, procuramos apelar para a mudança, mostrando aos professores, na teoria e na prática, as benesses de uma escrita criativa plural, radicada em múltiplas possibilidades textuais - poesia, narrativa, texto dramático, texto informativo, entre outros. Os professores criam, em contexto de formação, textos de diferentes tipologias, experimentando, previamente, as estratégias que virão a implementar nas suas aulas.

Perante as dificuldades de natureza científica, no âmbito da língua portuguesa, procuramos elucidar os docentes através de um estudo mais aprofundado da história da língua e do seu sistema de comportamento. A descoberta dos “segredos” da língua tem sido a motivação sistemática para uma aprendizagem e reflexão, na vertente oral e escrita, de diferentes formas de comunicar com correção, clareza e criatividade.

A motivação e espírito missionário dos professores que aderem ao projeto tem culminado na criação de bibliotecas de turma e de recantos facilitadores da aprendizagem e desenvolvimento do ato de ler.



Registamos particularmente, a criação de pequenos livros pelas crianças dos primeiros anos de escolaridade e a compilação, em livro, dos textos coletivos e individuais de turma - os livros mais requisitados! - reveladores da criatividade, do orgulho e do prazer de quem lê a “sua” obra.

Motivar os professores para a leitura, consciencializando-os de que o desenvolvimento desta competência interage com a mestria da escrita e da oralidade é, e continuará a ser, um objetivo

basilar da *Paixão de ensinar e gosto de aprender*.

Assim, no primeiro período de cada ano, propomos aos professores a leitura de obras integrais, convidando-os a apresentar, num momento de oralidade formal, o seu livro, apoiados num conjunto diversificado de estratégias previamente sugeridas e analisadas criticamente, em função da obra e da intenção comunicativa do emissor.

Uma das atividades que tem despertado alguma dificuldade na implementação é o aperfeiçoamento de texto. Acreditamos que a melhor argumentação é o exemplo. Por isso, a vertente prática que anima o PEGA e que leva os formadores às escolas para um trabalho direto com os alunos é uma aposta ganha. O aperfeiçoamento de texto foi a técnica, para alguns inovadora, que mais vezes foi “requisitada”, para além das atividades de leitura e de escrita criativa.

4. Portefólio PEGA: o bilhete de identidade do professor

A criação do portefólio, como instrumento de reflexão crítica e de autoavaliação da prática docente, tem sido extraordinariamente eficaz. Se, nos primeiros tempos, a estranheza na compilação e reflexão das atividades leva a que tenhamos, por várias vezes, de refletir em conjunto sobre os objetivos e a natureza do trabalho a desenvolver - explicitando as tarefas e os materiais que podem ser agrupados - a verdade é que o produto final e, sobretudo, o testemunho dos docentes nos relatórios críticos, elegem o portefólio como um instrumento precioso de prática reflexiva.

Nestes dossiês, a maior parte dos professores reconhece a mais-valia dos caminhos propostos pelo PEGA e apresenta resultados significativos dos seus alunos na leitura, na escrita e na oralidade. Rendidos à paixão de ensinar, compreendem a essência e a exigência do ensino que defendemos. Este rigor, criatividade e amor ao ensino, aliados à experiência e à vontade de partilhar conhecimentos, experiências, valores e ideais são os ingredientes PEGA visíveis, também, nos portefólios. Na realidade, a leitura dos portefólios - registos fidedignos da pedagogia PEGA - permite-nos avaliar criticamente o nosso trabalho de formadoras, levando-nos a recriar e a redefinir sistematicamente o projeto, em função do seu permanente aperfeiçoamento.

5. PEGA - Coordenação de escolas

O interesse manifestado pelos professores em continuar ligados ao PEGA após o primeiro ano de participação no projeto, determinou, desde 2008, a monitorização e a coordenação em várias escolas.

Religar mais intensamente todos os docentes envolvidos na coordenação implica, também, visitar mensalmente as escolas neste regime, para atender, pontualmente, às diversas solicitações dos formandos e facilitar a implementação de estratégias que acarretam mais dificuldades. O aperfeiçoamento coletivo de um texto criado pelos alunos é uma atividade sistematicamente solicitada pelos formandos em coordenação, a par da iniciação da leitura e da escrita, a partir do registo das “novidades” das crianças.

A formação online, primeiro através da plataforma *Dokeos* e, posteriormente, através do *Moodle*, veio facilitar a comunicação não só entre os formadores e os docentes em formação, mas também na vertente da coordenação das escolas.

Procuramos incentivar o recurso à plataforma como ferramenta essencial de trabalho que permite, de acordo com a disponibilidade do utilizador, aceder à documentação, partilhar experiências e trabalhos pedagógicos, colocar dúvidas e/ou colaborar na resolução de problemas específicos.

Por outro lado, a plataforma agilizou a participação dos formandos em fóruns específicos de trabalho e de discussão pontual de uma determinada temática.

Acompanhar uma escola PEGA é um desafio empolgante. Na verdade, há frutos dos quais vislumbramos o valor pelos sinais promissores que encerram, mas que só se colhem em plenitude após uma fase de efetivo amadurecimento.

6. PEGA: um projeto em contínua evolução

Nascido sob o signo da *paixão de ensinar e do gosto de aprender*, o PEGA trilha, ano após ano, um percurso de contínuo amadurecimento e de recriação dinâmica. Para o sucesso do PEGA tem contribuído uma gestão radicada na flexibilidade criativa e criadora, a que não é alheia a avaliação feita pelos professores em formação. Incorporamos, sistematicamente, as propostas feitas pelos diferentes professores, quer ao nível dos temas e textos propostos, quer na busca de atividades e de estratégias cuja pedagogia privilegie

a carismática atitude do professor-PEGA: estudo, análise comparativa, descoberta, implementação, reflexão, análise crítica dos resultados e reorganização científico-pedagógica.

Quanto aos alunos, fim último do PEGA, sentimos a alegria de poder contribuir para muitos dos seus êxitos, sendo fiéis a uma forma particular de estar no ensino: trabalho cooperativo, partilha de práticas e de resultados, motivação diária, espírito de aventura e de investigação, correspondência interescolar, muito trabalho na sala de aula e nos bastidores, crença de que é possível ensinar indo ao encontro das expectativas e forma de ser dos mais pequenos.

Abraçar um projeto é comprometer-se com ele. Consequentemente, implica abraçar processos morosos de enriquecimento individual e coletivo.

Porque a paixão de ensinar supera os entraves de percurso, acreditamos que a semente do nosso trabalho continuará a vingar. E mesmo aqueles cuja resistência foi maior, a curto prazo darão frutos. Tal como Paulo Freire (1993), cremos que *A educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopias.*

Ano após ano, reinventamo-nos num exercício de contínuo aperfeiçoamento, limando arestas, flexibilizando e recriando estratégias que visam

desenvolver as competências da leitura, da oralidade e da escrita, conducentes à mestria da língua materna.

Todo o trabalho tem em si mesmo a sua misteriosa recompensa, diz Lerberghe (1924). Ao “refinar” sistematicamente metodologias, estratégias e atividades, sentimos que estamos a contribuir para o sucesso da educação nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico da Madeira, para que os professores se sintam mais realizados profissionalmente, para que se aprimore o “gosto de palavrav”, para que se estremeça de emoção ao ouvir “dizer bem”, para que a nossa “pátria” seja, no dizer pessoano, a língua portuguesa.

Referências bibliográficas

- Soares, B. (1982). *Livro do Desassossego*. (Vol. I). Fernando Pessoa. Lisboa: Ática.
- Lerberghe, C. (1924). *Cartas a Fernand Severin*. Epístolas.
- Freire, P. (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Thums, J. (2003). *Ética na educação, filosofia e valores na escola*. Canoas: Editora da Ulbra.

Endereço de correio eletrónico:

dfp.dre@madeira-edu.pt



O projeto *Baú de Leitura*



Ana Luísa Lopes¹, João Correia¹ e Licibel Gonçalves¹ - *Equipa coordenadora do projeto Baú de Leitura*



Direção Regional de Educação

O *Baú de Leitura* é um projeto escolar da Direção Regional de Educação, que foi implementado na Região Autónoma da Madeira no ano letivo 2001/2002, coordenado, nesse ano, por uma equipa de trabalho liderada pela professora Cecília Luísa Andrade e com sede na Escola Básica e Secundária de Santa Cruz.

Atualmente, abrange todos os concelhos, com um total de 84 escolas inscritas (58 do 1.º ciclo do ensino básico e 26 dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário) e 2 bibliotecas municipais, a saber: Biblioteca Municipal de Machico e Biblioteca Municipal de Câmara de Lobos.

Incutir e desenvolver hábitos de leitura nos alunos de todos os níveis de ensino são os principais objetivos deste projeto que promove o intercâmbio entre bibliotecas escolares, tornando-as num espaço mais atrativo e acolhedor, onde a reflexão e o debate em torno do livro e da leitura ganham outra dimensão.

Com o propósito de motivar os alunos para a leitura e escrita, os 132 dinamizadores do projeto desenvolvem diversas atividades, nas quais o livro desempenha o papel principal: tertúlias literárias; atividades de escrita criativa; investigação temática; dramatizações; gincanas; concursos; visitas de estudo; intercâmbios culturais; atividades de expressão artística e plástica; visionamento de filmes; audição de histórias; encontro

de escritores; comemorações de efemérides; criação de materiais lúdicos de incentivo à leitura e à escrita; partilha de conhecimentos e materiais sobre a dinamização de bibliotecas.

Iniciativas desenvolvidas pelo projeto *Baú de Leitura*

Rotação dos baús de leitura

Esta é, sem dúvida alguma, a iniciativa que deu o mote para o aparecimento do projeto.

Todas as escolas integradas no projeto *Baú de Leitura* recebem, no início de cada ano letivo, um conjunto de livros diversos que são colocados, normalmente, num baú na biblioteca da escola, sendo dinamizados através de concursos, de sopas de letras, da hora do conto, de caça ao erro ou ao livro, entre outras atividades.

Os livros que constam de cada baú podem ser consultados, lidos e requisitados por todos os elementos da comunidade educativa: os alunos; os professores; os funcionários; os pais e os encarregados de educação.

Passados, sensivelmente, dois ou três meses de permanência do baú na escola, esta entrega-o a uma outra escola e recebe um novo baú com livros, oriundos de um outro estabelecimento de ensino integrado no projeto. Esta rotação, que engloba todas as escolas, acontece, no ano letivo, duas ou três vezes.

Com este processo, os alunos de várias localidades da Madeira usufruem de literatura variada e diversificada, no decorrer dos períodos letivos, suprimindo, desta forma, eventuais carências das bibliotecas escolares.

A par da rotação dos baús, existe a partilha dos Baús Temáticos entre as escolas do 1.º ciclo do ensino básico. Este conjunto de recursos contém material livro e não-livro, que serve de apoio aos docentes no desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares.

Para proporcionar aos alunos dos vários estabelecimentos de ensino um local agradável e convidativo, de forma a promover e incentivar hábitos de leitura, muitos dinamizadores têm vindo a decorar o espaço onde se encontram os livros do Baú.

Concurso *Triatlo Literário*

Trata-se de um concurso literário no qual os alunos do 1.º e do 3.º ciclo do ensino básico realizam três provas: leitura, escrita e interpretação. Estas são baseadas em obras de autores regionais, nacionais ou estrangeiros, privilegiando-se aquelas que constam das Metas Curriculares do Português.

O *Triatlo Literário* desenrola-se em três fases: no primeiro período, ao nível de escola; no segundo período, ao nível de grupo concelhio (1.º ciclo) ou de grupo de escolas (3.º ciclo) e no terceiro período, disputa-se a fase regional.

Passatempo de fotografia *Flashes Literários* e exposição itinerante

Toda a comunidade educativa das escolas inscritas no projeto é convidada a participar no passatempo de fotografia *Flashes Literários*, com o envio de registos fotográficos baseados em excertos literários de escritores madeirenses e nacionais selecionados pela equipa coordenadora do projeto.

A exposição itinerante *Flashes Literários* é uma iniciativa cujo propósito é divulgar o passatempo acima referido.

Os dinamizadores poderão ter acesso às fotos e excertos do passatempo de fotografia *Flashes Literários* dos anos transatos e expô-los nas suas escolas.

Passatempo de escrita criativa (ensino básico)

Trata-se de um passatempo de produção literária em parceria com o Arquivo Regional da Madeira, destinado a todos os alunos do ensino básico, que pretende apurar o melhor texto original por ciclo.

Os alunos deverão criar textos inéditos relacionados com uma ou mais fontes históricas disponibilizadas pelo Arquivo Regional da Madeira, podendo abranger os vários géneros literários.

Concurso de leitura (2.º e 3.º ciclos)

No concurso de leitura, os alunos do 2.º e do 3.º ciclo do ensino básico, em pares, respondem a perguntas de interpretação sobre uma obra, de autores madeirenses, nacionais ou estrangeiros, selecionada pelos dinamizadores de cada escola.

Como o *Baú de Leitura* é um projeto de complemento do currículo, dá-se prioridade a obras das Metas Curriculares do Português.

Concurso de declamação de poesia (2.º e 3.º ciclos e secundário)

O concurso de declamação de poesia visa estimular um maior conhecimento no domínio do português, incutir o gosto pela leitura expressiva e dramatizada de livros de poesia, promover a vida e a obra de escritores regionais e nacionais e congregar alunos e dinamizadores em torno de uma atividade cultural inédita.



Os discentes, que participarem nas escolas cujos dinamizadores promovam este concurso, selecionam um poema e declamam-no de forma expressiva. Para enriquecerem a sua prestação, poderão fazer-se acompanhar por imagem e/ou dança e/ou música.

Comemoração de efemérides

Há várias efemérides, comemorações e datas festivas que são assinaladas pelos diversos dinamizadores que desenvolvem e organizam, individualmente ou em parceria com outras instituições, iniciativas diversificadas.



Os alunos são convidados a participar nas atividades escrevendo textos ou realizando outras atividades.

Concurso de soletração (2.º e 3.º ciclos)

Este concurso é dirigido aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos e tem como objetivos ampliar o vocabulário, valorizar os estudos de ortografia, ortoépia e prosódia em português, proporcionando uma abordagem ao acordo ortográfico de 1990.

É solicitada a cada aluno a soletração de palavras com nível progressivo de dificuldade. Para garantir a imparcialidade do processo, as palavras a ser soletradas pelos participantes serão definidas por sorteio.

Traga um livro para o baú

Como o projeto necessita constantemente de ter o seu acervo renovado, pede-se aos dinamizadores que promovam a campanha *traga um livro para o baú*.

Com esta iniciativa, dirigida a toda a comunidade educativa (alunos, encarregados de educação e funcionários), pretende-se angariar livros de leitura recreativa com o propósito de substituir os desatualizados, os antigos, os perdidos ou aqueles que foram danificados pelo uso.

A colaboração das escolas nesta iniciativa tem sido muito positiva e bastante benéfica para o baú, permitindo a recuperação do acervo, apesar da conjuntura financeira, na qual não é possível adquirir novos livros, mas sim contar com a cooperação de todos na angariação de livros novos/usados para o projeto.

Agradece-se, assim, a colaboração de todos aqueles que têm participado nesta atividade ao longo destes

anos, fazendo com que os jovens tenham acesso a literatura diversificada e variada, promovendo nessa atividade ao longo dos anos, uma das competências essenciais na formação dos mesmos.

A equipa coordenadora apela aos leitores deste artigo a colaboração nesta campanha, agradecendo o contacto através do endereço eletrónico do *Baú de Leitura*.

Feira do livro usado

Consiste na realização de uma campanha de recolha de livros usados, para serem, posteriormente, vendidos por um preço simbólico.

É uma forma dos dinamizadores angariarem fundos para, numa altura em que os apoios institucionais são cada vez mais escassos, continuarem a promover atividades do projeto nas suas escolas.

Nas asas do génio madeirense

A iniciativa *Nas asas do génio madeirense* tem como objetivo a divulgação e promoção de livros de autores e temáticas madeirenses e centra-se na produção criativa de trabalhos que incidam sobre obras de vários autores, de diversa tipologia (romance, poesia, aventura, conto e texto dramático).

Poder-se-á construir todo o tipo de materiais lúdicos, apelando sempre à criatividade: sopa de letras, declamações, palavras cruzadas, maquetes, dramatizações, puzzles, transformação dos textos selecionados, ilustrações, pinturas, produção musical ou fotográfica, peças de fantoches, entre outros trabalhos.

É de salientar e agradecer a colaboração incansável dos escritores convidados que se deslocam às diversas escolas. Estes disponibilizam-se para conversar com os discentes, satisfazendo algumas das curiosidades dos jovens, partilhando as suas experiências e memórias.

Estes são, sem dúvida alguma, momentos gratificantes, promotores do gosto pela leitura.

Projetos concelhios (1.º ciclo)

Os dinamizadores de todas as escolas do primeiro ciclo realizam, em conjunto e anualmente, um projeto concelhio específico, no sentido de concretizar

intercâmbios culturais e literários entre as comunidades educativas de cada escola.

Promoção da educação literária

No início de cada ano letivo, a equipa coordenadora seleciona obras literárias que vão ao encontro do programa de português, as quais são dinamizadas ao longo de cada período escolar.

A partir destas obras, os dinamizadores do projeto realizam trabalhos escritos e artísticos e os alunos participam no passatempo *Triatlo Literário*.

Produção literária

Ao longo dos treze anos de existência, o *Baú de Leitura* coordenou a publicação de quatro obras literárias infantojuvenis, constituídas por textos originais criados pelos alunos, aquando das atividades de escrita lúdica do projeto: *Histórias a Várias Mãos*, Editora O Liberal, 2009; *Ao virar da página... um novo mundo!* (1.º ciclo), 6 Dias 7 Noites, 2011; *A semente mágica das palavras* (2.º ciclo) 7 Dias 6 Noites, 2011; *Um livro, uma vida... 8/4 de magia!* (3.º ciclo e secundário), 7 Dias 6 Noites, 2011.



Sítio da internet do projeto

O sítio da internet do projeto *Baú de Leitura* (projectos.madeira-edu.pt/baudeleitura) tem como objetivos: cativar mais e novos leitores para a leitura; aliar as tecnologias de informação e de comunicação aos livros e à animação da leitura; dar a conhecer as atividades e os trabalhos desenvolvidos pelas escolas e por toda a comunidade educativa que a integra e estreitar a relação entre os dinamizadores do projeto.

A página do projeto tem diversas áreas, sendo que a mais dinâmica está relacionada com a divulgação das atividades promovidas pelos dinamizadores nas suas escolas. De facto, qualquer dinamizador poderá divulgar as iniciativas que promove, bastando para tal enviar a informação para a equipa coordenadora, ou então, publicando nos sítios da internet escolares, cuja plataforma (*DotNetNuke*) seja idêntica à do projeto.

Agradecimentos

Conclui-se este artigo, destacando e agradecendo a todos aqueles que contribuíram para a implementação e crescimento de tão nobre projeto: aos alunos, núcleo do projeto, pelo empenho, dinamismo e participação demonstrados; à Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos; à Direção Regional de Educação; à Divisão de Gestão de Projetos; aos coordenadores, os antigos e os atuais, pelo excelente trabalho desenvolvido; aos dinamizadores e outros professores, por toda a entrega e trabalho realizado; aos presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas e Diretores de Escola, pelo apoio constante nas iniciativas; aos escritores madeirenses, pela resposta positiva aos inúmeros convites; à Fundação Calouste Gulbenkian, pelos livros cedidos e pela doação da unidade móvel - a Carrinha Itinerante; à *FNAC Madeira*, parceira essencial, pela cedência do acervo da Carrinha Itinerante e pelos prémios para as diversas atividades (*Triatlo Literário*, *Escrita Criativa*, *Flashes Literários*, *Concurso de Leitura* e *Concurso de Declamação de Poesia*); às bibliotecas municipais; às casas do povo e às câmaras municipais dos diversos concelhos.

¹Endereço de correio eletrónico:

pbaudeleitura@gmail.com

Construindo o Êxito em Matemática: O projeto CEM

Elsa Fernandes¹ - Universidade da Madeira

O projeto *CEM* é um projeto de formação contínua de professores na área da matemática. Teve início no ano 2006/2007 com cerca de 50 professores do 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico (CEB). O momento era de mudança no ensino e no ensino da matemática em particular. Mudanças estas baseadas na investigação na área da Educação Matemática realizada a nível mundial e nas recomendações de um estudo realizado pela Associação de Professores de Matemática, nos finais dos anos 90 - *Matemática 2001 - Diagnóstico e Recomendações sobre o Ensino e Aprendizagem da Matemática*, “com o propósito de elaborar um diagnóstico e um conjunto de recomendações sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática no nosso país” (p.1). Este estudo que visava a melhoria no ensino e conseqüentemente na aprendizagem da matemática recomendou alterações específicas quer a nível da reorganização curricular (repensando as finalidades para o ensino da matemática), quer a nível das práticas pedagógicas dos professores.

Em 2001, na linha das recomendações advindas do estudo supra citado, o Ministério da Educação lança o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais - definindo as competências essenciais que um aluno deveria desenvolver no final de cada ciclo (1.º, 2.º e 3.º CEB). Era a primeira vez, que em Portugal, tínhamos um currículo que defendia um ensino focado no desenvolvimento de competências. Este aspeto implicava mudanças nas práticas dos professores. Com o propósito de ir ao encontro das reais necessidades de formação para implementar tais mudanças nas práticas pedagógicas, realizou-se na Madeira formação para professores de matemática, na qual estive envolvida como formadora.

Em 2005, no âmbito do Plano de Ação para a Matemática, iniciou-se, em todo Portugal Continental, formação de professores com vista a uma melhor preparação para uma mais profícua implementação

do novo programa de matemática, então em experimentação, que veio a ser homologado em 2007. Esta formação decorreu entre 2005 e 2011. Milhares de professores de todo Portugal Continental estiveram envolvidos nessa formação.

Nesta altura, a Direção Regional de Educação (DRE), da Região Autónoma da Madeira (RAM), convidou-me para preparar um programa de formação para professores, na área da matemática. Como docente do então Departamento de Matemática e Engenharias, da Universidade da Madeira (UMa), estendi o convite ao mesmo e criei o *projeto CEM*, apoiado pela DRE e pela UMa.

O que é o projeto *CEM*?



O projeto *CEM* tem como objetivo melhorar as aprendizagens e desenvolver competências matemáticas nos alunos, trabalhando com os professores do ensino básico da RAM, visando:

- Promover um aprofundamento dos conhecimentos matemáticos e didáticos nos professores envolvidos no projeto;
- Favorecer a realização de experiências de desenvolvimento curricular que contemplem a

planificação, implementação de aulas e posterior reflexão;

(c) Promover o trabalho cooperativo entre docentes (intra e inter-escolas).

Alicerçada nos referidos objetivos, a formação tem sido promovida tendo em conta os conhecimentos matemático, didático e curricular, de acordo com os conteúdos matemáticos a abordar e procurando atender às necessidades e solicitações dos professores envolvidos no projeto. A realização de experiências de desenvolvimento curricular contempla a planificação de aulas, a sua condução e posterior reflexão por parte dos professores envolvidos, apoiados pelos outros professores participantes no projeto e formadoras que integram a equipa do projeto.

Como suporte teórico para a conceção e implementação de um projeto que pretendia melhorar as aprendizagens matemáticas, adotei três teorias sociais de aprendizagem: a *Teoria da Aprendizagem Situada* (Lave & Wenger, 1991), a *Teoria da Atividade* (Engeström, 2001) e a *Educação Matemática Crítica* (Skovsmose, 1994).

A *Teoria da Aprendizagem Situada* que vê a aprendizagem como participação, defende que, para aprender, as pessoas têm que se empreender conjuntamente. Esta teoria defende que para aprender é preciso participar nas práticas e ter um propósito a alcançar. Outra das teorias que sustentam o projeto é a *Teoria da Atividade* que vê a aprendizagem como transformação. Transformação das práticas em que as pessoas (professores e alunos) se envolvem e transformação das pessoas que aprendem - professores e alunos. Por último, mas não menos importante, temos como terceiro pilar teórico do projeto a *Educação Matemática Crítica* que discute a aprendizagem como ação dialógica, defendendo que para aprender é preciso existir intencionalidade de quem aprende. Envolve ação e reflexão sobre essa ação por parte de quem aprende.

Munida destas três ferramentas teóricas, idealizei diferentes cenários de aprendizagem, dentro do projeto. Por um lado, cenários de aprendizagem para os professores, por outro, cenários de aprendizagem para alunos. Claramente estes dois cenários estariam fortemente interligados.

Os cenários de aprendizagem dos professores

têm como propósito promover a participação dos professores, envolvendo-os e tentando despoletar a intencionalidade de aprender e de transformar as suas práticas. Para tal, não podiam faltar momentos fundamentais como a partilha, a discussão, a ação e a reflexão sobre a ação.

As formadoras, professoras destacadas pela DRE, sob a minha orientação, preparam a formação, construindo propostas de trabalho adequadas à implementação do outro tipo de cenários de aprendizagem - o dos alunos. Nestes, também o propósito é promover a sua participação, criando atividades investigativas, situações problemáticas que façam emergir nos alunos a intencionalidade de aprender e, em que a sua ação tenha um papel central no seu processo de aprendizagem. A grande maioria das propostas de trabalho criadas pela equipa do projeto, utilizam materiais manipuláveis (já existentes ou construídos pela equipa) e/ou tecnologias (aplicações interativas, GeoGebra, robôs) como suporte para pensar matematicamente.

Quinzenalmente, as equipas de formação reúnem com os professores, organizados em pequenos grupos (não mais de 12), apresentam e analisam as propostas de trabalho e os materiais construídos e discutem metodologias para a implementação das mesmas. Finalmente, prestam apoio aos professores em contexto de sala de aula, aquando da implementação das propostas construídas. Cada professor envolvido na formação tem a liberdade de adaptar, à(s) sua(s) turma(s), a proposta construída pelo projeto CEM. Essa adaptação é apresentada e discutida com as equipas de formação.



Os cenários de aprendizagem para professores incluem ainda momentos de reflexão conjunta da prática pedagógica em que as formadoras participam, bem como momentos de discussão sobre temas teóricos (com base em artigos científicos fornecidos pela equipa do projeto), como sejam, por exemplo, a avaliação das aprendizagens matemáticas e a comunicação matemática. Outra componente importante destes cenários é a análise e interpretação dos documentos curriculares que foram emergindo ao longo de todos estes anos de projeto. Este aspeto do trabalho é muito apreciado pelos professores.

O CEM em números



a) Modalidade original

Como foi referido anteriormente, a implementação do projeto CEM teve início em 2006/2007 com 57 professores do 3.º ano e cerca de 1.140 alunos. A modalidade original (com acompanhamento dos professores em formação também em contexto de sala de aula) manteve-se no 1.º CEB até 2008/2009. Nesse ano letivo tivemos 206 professores e cerca de 4.000 alunos.

Em 2008/2009, chegaram os primeiros alunos do CEM ao 5.º ano. Iniciou-se nesse ano o CEM2 com o mesmo objetivo, mas formando agora os professores de matemática que estavam a lecionar o 5.º ano. O CEM2 funcionou dois anos consecutivos na modalidade original.

Em 2010/2011, o CEM 'chegou' ao 3.º CEB. Nesse ano aderiram ao CEM3, 56 professores do 7.º ano

de escolaridade. Primeiro no 7.º ano, depois no 8.º ano e finalmente no 9.º ano, pois entre 2010 e 2013 o Programa de Matemática para o Ensino Básico (2007) foi generalizado. Em 2013/2014, o CEM3 destinou-se a professores do 7.º ano, uma vez que as metas curriculares (2013) estão a ser implementadas nesse ano letivo.

b) Outras modalidades

No ano letivo 2008/2009 iniciou-se o *e-learning* no projeto, com a implementação da plataforma Moodle. Neste ano, e como forma de dar continuidade ao trabalho com os professores do 1.º CEB que participaram no projeto durante dois anos, foram preparadas propostas para o 1.º ano de escolaridade e disponibilizadas na plataforma. Esta foi a forma de garantir o elo de ligação aos professores que tinham agora terminado a formação presencial.

Entre 2009/2010 e 2011/2012, a DRE pretendeu estender o CEM1 a toda a Ilha e apostou-se na formação de formadores que iriam replicar pelos professores da RAM, sem a componente de ida à sala de aula. Seguiu-se uma modalidade semelhante para professores do 5.º ano. 40 professores das diferentes escolas da RAM recebiam formação com a equipa do CEM2 e dinamizavam formação para os colegas da escola que lecionavam o 5.º ano.

Em 2012/2013, a DRE propôs que se adotasse a metodologia utilizada nos CEM1 e CEM2 para os 7.º e 8.º anos. Ou seja, professores de 7.º e 8.º anos, indicados pelas escolas respetivas, faziam formação com as equipas do CEM3 e depois dinamizavam nas escolas formação para os colegas que lecionavam o 7.º ou o 8.º ano respetivamente. A meu ver esta formação para os 7.º e 8.º anos não teve o sucesso esperado, por várias razões, nomeadamente: a obrigatoriedade da mesma e a falta de critérios adequados na escolha dos professores que iriam receber a formação e replicá-la na escola.

A partir do ano 2012/2013, o CEM1 tem estado a trabalhar com todos os professores da RAM que estão a lecionar o 4.º ano.

Em 2013/2014 iniciou-se, com o 1.º e 3.º anos do 1.º CEB, formação em modalidade *b-learning*.

A tabela 1 apresenta o número de professores e alunos que participaram no CEM, nos diferentes anos letivos.

Ano letivo	N.º de professores por ciclo			N.º de alunos por ciclo		
	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º
2006/2007	57	-	-	1.140	-	-
2007/2008	168	-	-	3.360	-	-
2008/2009	206	65	-	4.012	1.625	-
2009/2010	70	31	-	140	775	-
2010/2011	15	40	56	1.920	1.000	1.046
2011/2012	19	33	48	2.400	825	772
2012/2013	153	53	113	3.060	1.300	2.418
2013/2014	235	36	29	4.700	900	658

Tabela 1 - Número de professores e alunos que participaram no CEM

Avaliando os resultados do CEM

Na avaliação do CEM (os resultados são semelhantes para os três níveis de ensino), tivemos em conta:

- As aprendizagens matemáticas dos alunos;
- As transformações nas práticas dos professores.

Para avaliar as **aprendizagens matemáticas dos alunos** utilizamos os seguintes instrumentos de avaliação, sendo uns de natureza quantitativa e outros de natureza qualitativa:

- Resultados das provas de aferição e dos exames nacionais;
- Observação do trabalho dos alunos e das suas aprendizagens aquando da participação das formadoras nas aulas dos professores em formação;
- Partilha feita pelos professores nas reuniões quinzenais sobre o desempenho dos alunos nas aulas e consequentes aprendizagens matemáticas;
- Inquéritos realizados aos alunos;
- Portefólios elaborados pelos professores;
- Múltiplas teses de mestrado realizadas nas várias edições do Mestrado em Ensino da Matemática no 3.º CEB e no secundário da UMA.

No que diz respeito aos resultados das provas de aferição e/ou exames dos alunos do projeto CEM1, CEM2 e CEM3, podemos constatar, ao longo dos anos, que estes são ligeiramente melhores do que os resultados globais dos alunos da RAM. A grande diferença está na ausência da classificação mais baixa (E) nos alunos do projeto e de uma percentagem maior de alunos com nível C. No ano 2012/2013, a média

dos resultados dos exames nacionais dos alunos do 4.º ano do 1.º CEB da RAM foi superior à média dos resultados dos exames nacionais dos alunos do mesmo ano em Portugal Continental.

Da observação direta do trabalho dos alunos denotam-se aprendizagens significativas ao nível dos conteúdos matemáticos, maior interesse e empenho para com a aprendizagem da matemática, mudança de atitude em relação à disciplina, maior competência na resolução de problemas matemáticos e utilização desta área de forma crítica por parte dos alunos.

Os professores que recebem 'os alunos do CEM', referem que estes aprenderam a discutir ideias matemáticas e a comunicar matematicamente, quer por escrito, quer oralmente, têm um forte poder de argumentação, sabem trabalhar cooperativamente, com materiais manipulativos e com software informático, mantendo uma postura crítica face à aprendizagem da matemática e têm muita facilidade em discutir estratégias e procedimentos, bem como em fundamentar as suas opiniões. Estes resultados são também corroborados pelos autores das várias teses e relatórios de mestrado em Ensino da Matemática no 3.º CEB e no secundário, elaboradas na UMA por professores que frequentaram o CEM (Alves, 2012; Caires, 2013; Camacho, 2011; Camacho, 2012; Côrte, 2012; Freitas, 2013; Gonçalves, 2012; Gouveia, 2012; Lopes, 2012; Mendonça 2012; Neto, 2013; Rodrigues, 2012; Santos, 2012; Silva, 2013; Vieira, 2013).

Para avaliar as **transformações nas práticas** dos professores temos como instrumentos de avaliação:

- Reuniões quinzenais, idas às escolas e reflexões

escritas e orais dos professores envolvidos no projeto;

- Planificação e execução das aulas, escolha dos materiais e seleção de estratégias;
- Portefólios elaborados pelos professores;
- Inquéritos realizados aos professores;
- Tese de doutoramento de Eva Gouveia (2010), cuja recolha de dados foi feita no projeto *CEM*.

Da análise de todos estes instrumentos de avaliação podemos afirmar que existem mudanças ao nível dos conhecimentos científicos e didáticos dos professores envolvidos no projeto (Gouveia, 2010), visíveis através dum maior rigor científico e matemático e maior necessidade de aprofundamento dos conhecimentos matemáticos.

Registaram-se também alterações no que diz respeito às planificações e condução das aulas, bem como na reflexão que fazem sobre as aulas participadas. As planificações são mais sistematizadas e fundamentadas. As aulas são menos expositivas e mais centradas no aluno. Os conteúdos matemáticos são tratados com maior rigor científico e os professores são mais críticos em relação ao seu desempenho.



No geral, ao final de um ano de projeto, a prática pedagógica dos professores envolvidos no mesmo sofre transformações, quer na diversificação de estratégias, quer na crescente inclusão de materiais manipulativos nas suas planificações e nas suas práticas, bem como na segurança com que trabalham a matemática.

No que diz respeito ao trabalho cooperativo entre os docentes temos alguns casos de sucesso mas, de um modo geral, os professores ainda resistem ao trabalho cooperativo intra e inter-escolas.

Referências bibliográficas

- Alves, A. (2012). *Cooperação e tecnologia na aprendizagem da matemática*. Relatório de mestrado em ensino da matemática no 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
- Associação de Professores de Matemática (1998). *Matemática 2001 - Diagnóstico e recomendações sobre o ensino e aprendizagem da matemática*. Lisboa: APM.
- Caires, N. (2013). *Os robots na aprendizagem da trigonometria*. Relatório de mestrado em ensino da matemática no 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
- Camacho, M. (2012). *Materiais manipuláveis no processo ensino/aprendizagem da matemática - Aprender explorando e construindo*. Relatório de estágio de mestrado em ensino da matemática no 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
- Camacho, N. (2011). *A matemática e as suas conexões com o quotidiano: à descoberta de matemática no dia a dia*. Relatório de estágio de mestrado em ensino da matemática no 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
- Côrte, S. (2012). *Atividades investigativas. Abordagem investigativa na aprendizagem da matemática*. Relatório de estágio de mestrado em ensino da matemática no 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Universidade da Madeira.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Freitas, S. (2013). *Aprendizagem cooperativa e colaborativa em matemática no espaço Facebook*. Relatório de mestrado em ensino da matemática no 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
- Gonçalves, L. (2012). *Geogebra: Um instrumento auxiliar no processo ensino/aprendizagem da matemática*. Relatório de estágio de mestrado em ensino da matemática no 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Universidade da Madeira.
- Gouveia, A. (2012). *Comunicação matemática na sala de aula: Uma ferramenta para ajudar a organizar e clarificar o pensamento matemático dos alunos*. Relatório de mestrado em ensino da matemática no 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
- Gouveia, E. (2010). *Pensamento e práticas de supervisão: um estudo no contexto de formação contínua*. Tese de doutoramento. Universidade da Madeira.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, A. (2012). *A aprendizagem da geometria: critérios de paralelismo e perpendicularidade entre planos, e entre retas e planos*. Relatório de mestrado em ensino da matemática no 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
- Mendonça, A. (2012). *Instrumentos de avaliação no contexto do ensino e aprendizagem da matemática*. Relatório da prática de ensino supervisionado no âmbito do mestrado em ensino de matemática no 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
- Neto, C. (2013). *Aprender geometria no 7.º ano de escolaridade. Diferenciação de estratégias na sala de aula*. Relatório de mestrado em ensino da matemática no 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
- Rodrigues, M. (2012). *Elaboração de relatórios na disciplina de matemática*. Relatório de estágio de mestrado em ensino da matemática no 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
- Santos, F. (2012). *Materiais manipuláveis: mediadores na aprendizagem significativa da matemática*. Relatório de estágio de mestrado em ensino da matemática no 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Universidade da Madeira.
- Silva, D. (2013). *Aprendizagens algébricas e o desenvolvimento do pensamento algébrico em alunos do 8.º ano*. Relatório de mestrado em ensino da matemática no 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
- Skovsmose, O. (1994). *Towards a philosophy of critical mathematics education*. Dordrecht: Springer.
- Sousa, L. (2012). *A importância do trabalho de grupo na aprendizagem da matemática*. Relatório de estágio de mestrado em ensino da matemática no 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
- Vieira, A. (2013). *A motivação dos alunos face à utilização de materiais manipuláveis na aula de matemática*. Relatório de mestrado em ensino da matemática no 3.º ciclo do ensino básico e secundário. Funchal: Universidade da Madeira.

¹Endereço de correio eletrónico:

dfp.dre@madeira-edu.pt

Projeto de Educação para a Segurança e Prevenção de Riscos *Plano Regional de Educação Rodoviária*



Carla Jesusⁱ, Cláudia Correiaⁱ, David Fazendeiroⁱ e Nelson Relvaⁱ - Equipa de coordenação do PRER

A invenção dos meios de transporte terrestre, com e sem motor, de duas ou mais rodas, veio alterar significativamente, nos mais variados sentidos, o quotidiano das pessoas, passando as mesmas, seja qual for o estatuto de utentes da estrada considerado, a sentirem a necessidade de assumir comportamentos defensivos, de adaptação.

Pouco a pouco, o parque de veículos foi crescendo e apesar dos aperfeiçoamentos tecnológicos associados à construção desses sistemas de transporte terrestre e dos traçados rodoviários, bem como a publicação de medidas legais repressivas, entre outros fatores, assistimos a uma subida vertiginosa dos valores da sinistralidade rodoviária, não obstante a feliz circunstância de nos últimos anos se ter verificado uma tendência de redução dos acidentes com e sem vítimas mortais nas estradas portuguesas, incluindo a Região Autónoma da Madeira (RAM).

Os mapas dos acidentes e vítimas referentes a Portugal Continental, elaborados e divulgados pela Autoridade Nacional de Segurança Rodoviária (ANSR), a partir das informações veiculadas pelas entidades fiscalizadoras, Guarda Nacional Republicana e Polícia de Segurança Pública (PSP), assinalam em 2014 (até 7 de março, inclusive), 81 mortos (contra 95 durante todo o ano de 2013), contabilizadas apenas as vítimas cujo óbito ocorre no local do acidente ou durante o respetivo transporte até à unidade de saúde, 311 feridos graves (contra 312 durante todo o ano de 2013) e 5.650 feridos ligeiros (contra 5.862 durante todo o ano de 2013), resultantes de 21.358 acidentes (contra 20.583 durante todo o ano de 2013), indicadores que atribuem o 8.º lugar a Portugal, no conjunto dos países da União Europeia, com mais mortos nas estradas.

Os dados dos acidentes de viação na RAM revelam a mesma tendência, traduzindo ora um

abrandamento, ora um agravamento do número de acidentes de trânsito. São resultados efetivamente muito preocupantes. Ainda assim, a edição impressa do Jornal da Madeira do pretérito dia 14 de fevereiro trouxe uma lufada de ar fresco, ao noticiar em primeira página que a sinistralidade rodoviária na RAM baixou 61,2% desde 2000 até 2013. O número de vítimas mortais decresceu 26,1%, o número de feridos graves baixou 56,5% e o número de feridos ligeiros caiu 42,3%. O Diretor Regional dos Transportes Terrestres, António Cruz Neves, relevou o papel desempenhado pela Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, concretizado através do desenvolvimento de inúmeras ações de sensibilização.

Julgo que a base para uma boa condução aprende-se ainda nos bancos das escolas e não é apenas com 18 anos, quando se tira a carta, que se vai saber tudo. Trata-se de uma aprendizagem que tem de começar o mais cedo possível e é precisamente nesta ótica que, nas escolas, temos vindo a desenvolver, em estreita colaboração com esta Secretaria, um bom trabalho de sensibilização das crianças para as boas práticas da circulação rodoviária. Além de crescerem com esta base, tornam-se, junto dos seus pais e familiares, elementos dissuasores de eventuais erros na condução, o que, naturalmente, é de assinalar - referiu o Diretor Regional dos Transportes Terrestres (Jornal da Madeira, 2014).

Mas as preocupações com a sinistralidade rodoviária não são de agora e já contam com algumas décadas. Com efeito, a III Conferência de Estrasburgo, promovida pelo Conselho da Europa e a Conferência Europeia de Ministros de Transportes, realizada em dezembro de 1980, despertaram as pessoas para a Educação Rodoviária como medida de segurança, visando a interiorização de conhecimentos e a mudança de comportamentos na estrada.

Em Portugal, as primeiras ações de sensibilização realizadas pelos Serviços de Ação Educativa da Prevenção Rodoviária Portuguesa, datam de 1967/68 e começaram de forma incipiente, naturalmente. Paulatinamente têm sido aperfeiçoados os modelos de intervenção nas escolas, com o intuito de os tornar mais atrativos para as crianças e jovens.

A escolaridade obrigatória e o seu alargamento gradual, em particular, fizeram com que diariamente e durante grande parte do tempo se concentrem na escola as crianças e os jovens desde tenra idade. Não surpreende pois que tenham sido as escolas a despoletar planos de intervenção no âmbito da segurança e prevenção de acidentes, à semelhança do que tem acontecido nos mais variados domínios. Portanto, parece-nos que a oferta de Educação Rodoviária às diferentes categorias de utentes da estrada não merece qualquer contestação, porque o aparecimento dos meios de transporte terrestre justifica-a só por si. As ações na RAM não se fizeram esperar. Julga-se que datam de 1969. As mesmas, da responsabilidade da Secretaria Regional que tutela a Educação, ocorriam esporadicamente, traduzindo-se na realização de colóquios com agentes da PSP e na concretização da conhecida Taça Escolar de Educação Rodoviária, direcionada para o 1.º ciclo do ensino básico (CEB), inicialmente, depois estendida ao 2.º e, mais recentemente, ao 3.º CEB, no ano letivo 2006/2007, quando a sua realização passou para a responsabilidade da Direção Regional de Educação (DRE).

Como vimos, os dados da (elevada) sinistralidade rodoviária tornados públicos em Portugal Continental, bem como os que semanalmente (balanço semanal de ocorrências na concessão) são contabilizados na RAM, pela *Vialitoral - Concessões Rodoviárias da Madeira, S.A.*, empresa responsável pela exploração e manutenção em regime de portagem sem cobrança aos utilizadores (SCUT) do troço rodoviário da VR1 (ER 101) entre a Ribeira Brava e Machico, são indiscutivelmente fortes indicadores da magnitude deste flagelo. A perceção da responsabilidade das escolas nesta matéria fizeram com que a Administração Educativa Regional, tal como tem feito a ANSR, suportada pela Estratégia Nacional de Segurança Rodoviária 2008/2015 e, mais

recentemente, o Ministério da Educação e Ciência, através do estabelecimento do Referencial de Educação Rodoviária para a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico, traçasse medidas e as apresentasse às escolas. Tais medidas levaram a tutela a oferecer um incentivo aos estabelecimentos de ensino, a partir do 2.º CEB, consubstanciado num crédito variável de horas (não incluídas no crédito da escola), considerada a dimensão do pessoal discente, para a criação, desenvolvimento e avaliação de projetos no âmbito da educação rodoviária. A resposta fez-se sentir de imediato, traduzindo-se numa rede alargada de estabelecimentos de ensino aderentes ao *Plano Regional de Educação Rodoviária (PRER)*, em média aproximadamente 100 por ano.

O ano escolar 2007/2008, com a indigitação de quatro professores com a responsabilidade de coordenar o PRER, é um marco importante, na medida em que esta estrutura permitiu articular e coordenar os diversos projetos da rede de escolas envolvidas neste plano, estratégia inexecuível no passado. Desde então a constituição da equipa de coordenação do PRER mantém-se inalterada, cuja intervenção tem vindo a ser progressivamente aperfeiçoada, factos que constituem mais-valias para a institucionalização deste plano.

A conceção dos projetos educativos associados à segurança rodoviária visam fundamentalmente a redução dos acidentes de viação, suas consequências e custos, objetivos que passam pela integração de conhecimentos sobre a sinalização e as regras de trânsito e a consequente operacionalização. Evidentemente a operacionalização destes objetivos é facilitada com o sentido de responsabilidade,



consciência cívica e o respeito pelos valores éticos fundamentais à convivência na estrada. Ao invés, o desenvolvimento de projetos de ação escolar neste domínio nem sempre se afigura tarefa fácil, se considerarmos as circunstâncias seguintes, que marcam o dia a dia das crianças e jovens:

- as suas escolas estão muitas vezes localizadas em zonas de grande perigosidade e risco;
- observam adultos que nem sempre adotam comportamentos defensivos, quer como condutores, quer como peões, ou mesmo como passageiros;
- os pais e encarregados de educação não dão os melhores exemplos enquanto utentes da estrada;
- as crianças e os jovens visualizam, por outro lado, filmes publicitários, que promovem atitudes e valores opostos aos que lhes são ensinados, o que empobrece e compromete as aquisições anteriormente feitas.

Consequentemente, o interesse e a motivação demonstrados tendem a diluir-se, em situação de aprendizagem e reflexão, e a ação dos agentes de ensino esbate-se.

Apesar dos constrangimentos descritos, acreditamos nos efeitos positivos da educação rodoviária. Os projetos de escola, elaborados, desenvolvidos e avaliados pelos professores e educadores dinamizadores do PRER nas diferentes escolas, têm uma identidade própria, considerada a sua ligação com o projeto educativo e a correspondente envolvente rodoviária, bem como a formação dos professores, designadamente. Neles, distingue-se uma parte comum, integrando um conjunto de ações definidas anualmente pela equipa de coordenação do PRER e que são desenvolvidas por todas as escolas da rede e outra que os distingue, definida localmente pelos professores e educadores dinamizadores nas escolas.

O PRER tem vindo a alargar progressivamente a sua intervenção. Depois de nas 3 primeiras edições se ter dirigido aos alunos do 5.º ao 12.º ano de escolaridade, atualmente abrange também as crianças que frequentam a educação pré-escolar e os jardins de infância.

Quanto ao desenvolvimento dos projetos, são expressos conforme o interesse, a motivação dos alunos, professores, funcionários, pais e encarregados de educação, entre outros, e as condições que se

estabelecem nas escolas, podendo constituir um espaço pedagógico com atividades sistemáticas regulares - Clube, Ateliê, Oficina, por exemplo, mas não se esgota aqui, podendo implicar ainda um trabalho a desenvolver nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, entre outras formas de organização e funcionamento.

Desde sempre que a atuação da DRE tem sido marcada também pela promoção do mérito, premiando aqueles que se têm preparado melhor e apoiando na logística das diversas atividades. Medida possível graças à generosidade dos seus patrocinadores. Neste sentido, em 2008/2009, a DRE criou a Rede de Escolas Modelo no Trânsito, constituída pelos estabelecimentos de ensino que anualmente se distinguem através do cumprimento, com qualidade e distinção, da planificação colaborada pela equipa de coordenação do PRER. Estas escolas ostentam uma bandeira gentilmente cedida pelas lojas Continente Modelo. No ano de institucionalização desta rede, a mesma foi constituída por 68 estabelecimentos de ensino, passando para 90, no ano letivo subsequente.



A Tutela Regional cedo percebeu que sozinha seria impotente para “montar guardas” aos elevados índices de sinistralidade rodoviária. Foi com total naturalidade que se associou, quer ao Comando Regional de PSP da Madeira, com quem tem traçado e concretizado diversas iniciativas (designadamente operações auto stop não repressivas e exposições), quer à Câmara Municipal do Funchal, ligação que tem possibilitado a concretização de ações variadas

(operações auto stop, exposições e mais recentemente a realização de reuniões preparatórias objetivando a implementação do Programa de Gestão da Mobilidade - Sustentável - nas escolas).

Finalmente, sublinhe-se que o PRER, pese a sua juventude, para além da sua presença sistemática e regular no dia a dia das escolas, numa ótica de educação contínua dos utentes da estrada, tem-se associado tanto ao movimento desportivo regional, como às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens da RAM, dando-se a conhecer e promovendo e desenvolvendo atividades, numa perspetiva de sensibilizar a comunidade escolar, em particular e através dela alcançar a comunidade civil, para a adoção

de comportamentos aconselhados de prevenção, redução dos acidentes, suas consequências e custos, com um evidente benefício social representado pela poupança de vidas humanas e que não tem preço, contabilizando-se ainda, indiscutivelmente, ganhos económicos.

Referências bibliográficas

Jornal da Madeira (2014). *Acidentes nas estradas da RAM baixam 61,2%*. Jornal da Madeira de 14 de fevereiro de 2014. Disponível em <http://impresso.jornaldamadeira.pt/noticia.php?Seccao=17&id=266255&sdata=2014-02-14>.

Endereço de correio eletrónico:

prer.dre@hotmail.com

Eu aprendo... com tecnologias adaptadas!

Graça Faria¹ - Divisão de Acessibilidades e Ajudas Técnicas



FUNDAÇÃO

Resumo

O projeto *Eu aprendo...com tecnologias adaptadas!* tem como objetivo promover a inclusão escolar e o desenvolvimento da literacia junto de alunos com perturbação do espectro do autismo, perturbações emocionais, problemas de comunicação ou outras necessidades especiais (NE). Pretende-se facilitar estratégias que possibilitem encontrar respostas para alunos com dificuldades no acompanhamento do currículo escolar. Trata-se de um projeto cofinanciado pela Fundação PT.

Uma das prioridades da equipa da Divisão de Acessibilidades e Ajudas Técnicas (DAAT), da Direção de Serviços de Apoios Técnicos Especializados, da Direção Regional de Educação (DRE), é a elaboração

de candidaturas a diferentes programas de apoio, de forma a aumentar o banco de ajudas técnicas (por exemplo, candidaturas ao apoio da Fundação PT, ou Programa “Educação Especial” da Fundação Calouste Gulbenkian) e dar continuidade aos projetos na área das “Tecnologias de apoio e adaptações tecnológicas”, desenvolvidos desde 2003.

O Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro, estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira (RAM). O seu artigo 34.º “Tecnologias de apoio e adaptações tecnológicas” ressalva que:

“1 - Sempre que necessário deverão existir tecnologias de apoio e adaptações tecnológicas enquanto dispositivos facilitadores, destinados a potenciar a funcionalidade e a reduzir ou compensar a incapacidade da criança ou jovem, permitindo a acessibilidade, a mobilidade, o desempenho de

atividades e a participação plena nos domínios da aprendizagem e da atividade profissional e social.

2 - Caberá aos centros especializados na área das tecnologias de informação e comunicação/adaptações tecnológicas avaliar as crianças e jovens que necessitem deste tipo de dispositivos na sua atividade diária, nos diferentes domínios.

3 - Os centros referidos no número anterior deverão disponibilizar as tecnologias de apoio nos diferentes domínios e a adequação de materiais, promovendo os meios necessários para a sua atualização e manutenção.

4 - No âmbito da política regional de educação especial proceder-se-á gradualmente à eliminação de barreiras arquitetónicas e à adequação das instalações às necessidades das crianças e jovens com problemas motores à exigência da ação educativa; à utilização de mobiliário adaptado, equipamentos específicos e sistemas alternativos e/ou aumentativos de comunicação.

5 - Sem prejuízo do disposto no artigo 61.º do presente diploma e, nomeadamente, do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril, os encargos decorrentes da aquisição e atribuição de tecnologias de apoio a alunos com necessidades educativas especiais devem ser inscritos no orçamento privativo da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação”¹.

De acordo com o Programa de Governo da RAM 2011 - 2015 (p. 149), na área da educação especial *pretende-se, também, intensificar a aposta na avaliação e intervenção especializada através do Centro de Recursos e Avaliação Especializada na área das tecnologias de informação e comunicação, acessibilidade e produtos de apoio, bem como do Centro de Produção de Material de Conteúdos Adaptados com vista a compensar ou reduzir a desvantagem escolar, profissional e social das pessoas com Necessidades Educativas Especiais.*

Segundo o artigo 13.º do Despacho n.º 6/2012, de 25 de junho, compete à DAAT:

“a) Conceber, desenvolver, promover e divulgar novas tecnologias ou experiências tecnológicas inovadoras a serem utilizadas por pessoas com deficiência, incapacidade ou outras necessidades educativas especiais;

b) Adaptar materiais e equipamentos facilitadores da autonomia pessoal e da integração social e escolar;

c) Propor as ajudas técnicas e tecnológicas adequadas à promoção do sucesso educativo;

d) Acompanhar todos os serviços ou estabelecimentos que desenvolvam projetos no âmbito das ajudas técnicas e tecnológicas adaptadas à pessoa com deficiência e ou incapacidade;

e) Promover e desenvolver projetos ligados ao ensino à distância para alunos impossibilitados de frequentar a escola de forma presencial.”

Hodiernamente, as atribuições supracitadas, traduzem-se nos seguintes objetivos:

- Habilitar pessoas com necessidades especiais para a utilização das ajudas técnicas/tecnologias de apoio adaptadas às suas necessidades especiais: avaliação, aconselhamento, adaptação, treino, cedência e formação aos técnicos de apoio e à família;

- Promover ações de formação para docentes, técnicos, alunos, outras pessoas com necessidades especiais e suas famílias sobre a utilização de software e/ou hardware específico;

- Adaptar materiais/equipamentos facilitadores da autonomia pessoal e da integração social e escolar;

- Gerir um banco de ajudas técnicas: gestão, manutenção e cedência de ajudas técnicas/tecnologias de apoio aos estabelecimentos de educação e ensino regular e especial, aos centros de atividades ocupacionais, às famílias, aos adultos em readaptação profissional, entre outras solicitações;

- Acompanhar serviços e/ou estabelecimentos que desenvolvam projetos no âmbito das ajudas técnicas e tecnológicas adaptadas a alunos/utentes com NE;

- Promover e desenvolver projetos ligados ao ensino à distância para alunos impossibilitados de frequentar a escola de forma presencial;

- Elaborar, implementar e avaliar projetos, estudos e experiências inovadoras ao nível das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para as pessoas com NE;

- Produzir conteúdos de apoio ao currículo em formatos acessíveis para alunos com deficiência visual, motora, dificuldades de aprendizagem ou dificuldades intelectuais e desenvolvimentais;

- Produzir conteúdos adaptados - tabelas de comunicação, atividades didáticas em formato digital, grelhas para teclados de conceitos, textos em Braille, relevo ou ampliação para os serviços de educação, os serviços da administração pública, bem como outras entidades ou particulares;

- Elaborar pareceres sobre condições de acessibilidade física (por exemplo, estabelecimentos de educação e ensino, domicílios), informática, Web, conteúdos digitais ou outros conteúdos adaptados;

- Promover a articulação ou troca de experiências com serviços de saúde, segurança social, instituições particulares de solidariedade social, associações, centros de investigação, assim como outros centros de recursos TIC para a educação especial.

De acordo com as atribuições supracitadas, a DAAT tem como objetivo geral propor à DRE as iniciativas necessárias - estabelecimento de parcerias, protocolos, candidaturas a programas de apoio - para que as pessoas com NE possam usufruir de forma plena dos benefícios dos equipamentos, dos produtos de apoio, dos conteúdos e materiais adaptados e das tecnologias de informação e comunicação, como fator de integração familiar, escolar, social e de melhoria da respetiva qualidade de vida.

Nesse sentido foram apresentadas candidaturas aos programas de apoio da Fundação PT, na área de acessibilidade às comunicações, nomeadamente os projetos: *Eu posso aprender com tecnologias adaptadas* e *Eu posso aprender*. Estes projetos foram aprovados e atualmente a DAAT está incluída na rede de Núcleos da Fundação PT. Esta Fundação apoia no país 203 núcleos (3 núcleos na RAM).

A criação dos Núcleos Fundação PT teve como princípio a promoção, o desenvolvimento e o apoio a projetos visando o acesso à Sociedade de Informação através de tecnologias de apoio, designadamente as Soluções Especiais PT. Estes Núcleos são centros abertos à comunidade no âmbito de parcerias estabelecidas entre a Fundação PT e IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social) e órgãos da Administração Pública, designadamente Ministérios da Educação e da Saúde, equipados com novas tecnologias de apoio apropriadas a cada tipo de deficiência ou incapacidade. O seu principal objetivo é a inclusão social e o incremento da autonomia dos

cidadãos com NE e, conseqüente, a melhoria da qualidade de vida, dos próprios e das suas famílias, assentando o trabalho aí desenvolvido no princípio de que a intervenção precoce deve nortear toda a atividade (Fundação PT, 2013). Destinados a servirem como centros de avaliação, de formação, de teste e de demonstração, os Núcleos Fundação PT para a Inclusão Digital de pessoas com deficiência neuromotora, cognitiva, sensorial e utilizadores de comunicação aumentativa estão associados a diferentes projetos.



Na DRE, a Fundação PT está associada aos seguintes projetos desenvolvidos pela DAAT: projeto de Teleaula *Aprender sem Barreiras* (disponibilização de acessos à internet); projeto *Eu posso aprender com tecnologias adaptadas*; projeto *Eu posso aprender* e ao centro de recursos e avaliação especializada desta divisão (disponibilização de produtos de apoio).

Eu aprendo... com tecnologias adaptadas!

O projeto *Eu aprendo... com tecnologias adaptadas!* pretende promover a inclusão escolar e o desenvolvimento da literacia junto de alunos com perturbações do espectro do autismo, perturbações emocionais e problemas de comunicação, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor e constituir um meio alternativo de comunicação que auxilia a realização de inúmeras tarefas escolares. Pretende-se, assim, facilitar uma mudança de

estratégias que possibilitam encontrar respostas para alunos com dificuldades no acompanhamento do currículo escolar.

O público-alvo são alunos com NE que frequentam preferencialmente estabelecimentos de educação e ensino regular da sua área de residência, na RAM. A faixa etária e o nível de escolaridade dos alunos que integram o projeto são ilustrados pelos gráficos 1 e 2, respetivamente.



Gráfico 1 - Distribuição dos alunos que integram o projeto *Eu aprendo... com tecnologias adaptadas!* pela faixa etária

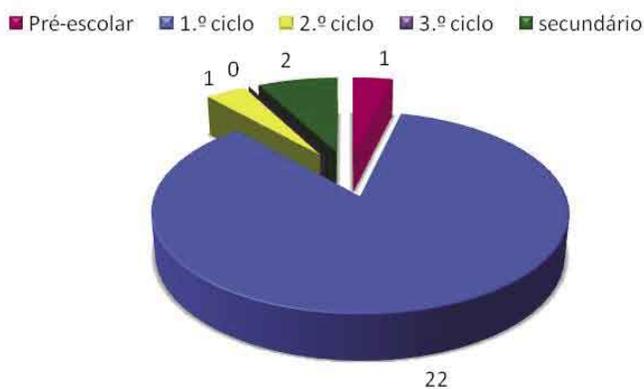


Gráfico 2 - Nível de escolaridade dos alunos que integram o projeto *Eu aprendo... com tecnologias adaptadas!*

A especificidade do seu atendimento é colmatada com a colocação de docentes especializados e de outros técnicos nos centros de apoio psicopedagógico concelhios que intervêm nos estabelecimentos de educação e ensino e com o acompanhamento regular da equipa da DAAT nos casos de alunos que necessitam de tecnologias adaptadas ou outros materiais e conteúdos para aceder ao currículo.

Assim, com o equipamento disponibilizado pelo projeto *Eu aprendo... com tecnologias adaptadas!* foi

possível apoiar 26 alunos que frequentam os diversos níveis de ensino, existindo uma maior incidência de alunos do 1.º ciclo do ensino básico que beneficiam das tecnologias de apoio fornecidas pela Fundação PT dentro da sala de aula. Importa também referir a abrangência da população-alvo que contempla alunos desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, dando resposta às necessidades específicas de cada educando, e, assim, facilita o acompanhamento do currículo escolar.

Após a disponibilização dos equipamentos pela Fundação PT, estes são cedidos aos alunos após uma avaliação especializada em que participam os docentes que os acompanham e os pais/encarregados de educação, seguindo-se formação aos técnicos e professores dos diferentes estabelecimentos de educação e ensino, se necessário.

Os alunos contemplados pelo projeto *Eu aprendo... com tecnologias adaptadas!* possuem as tecnologias de apoio atribuídas na sala de aula. Os estudantes acedem através de periféricos adaptados e software especializado instalados pela equipa da DAAT, designadamente, manuais escolares acessíveis em formato digital, software para desenvolvimento de competências de leitura, de escrita e do raciocínio lógico-matemático. Desta forma, os alunos podem participar nas atividades escolares em equidade com os seus colegas, pois o recurso às tecnologias de apoio aumenta o interesse e a autoeficácia na aprendizagem, valoriza as capacidades cognitivas e facilita a aquisição das competências escolares, através de atividades que estariam vedadas a estes discentes com dificuldades de coordenação, comunicação, ajustamento social, entre outras.

Na avaliação do projeto, procedemos à recolha de dados quantitativos (média em horas por dia de utilização do computador) semestralmente, atendendo à especificidade de cada aluno, de modo a verificar o aumento da participação ativa nas atividades curriculares. No final do projeto (junho de 2014) será aplicado um questionário para aferir o grau de satisfação dos alunos, encarregados de educação e dos docentes, altura em que esperamos que sejam registadas diferenças significativas em termos de participação ativa, nas atividades escolares entre as sessões iniciais e as finais.

Notas

¹ Em 2012, ocorreu a junção da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação com a Direção Regional de Educação, que a sucedeu no âmbito das competências, direitos e obrigações de ambas as direções (cf. Art. 8.º da Orgânica da Direção Regional de Educação, aprovada em anexo ao Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2012/M, de 18 de junho).

Referências bibliográficas

Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro - estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira.

Despacho n.º 6/2012, de 25 de junho - aprova a estrutura flexível da Direção

Regional de Educação, com as alterações promovidas pelo Despacho n.º 100/2013, de 12 de junho.

Fundação PT (2013). *Núcleos Fundação PT*. Disponível em <http://fundacao.telecom.pt/Home/Acesso%C3%A0scomunica%C3%A7%C3%B5es/N%C3%BAcleosFunda%C3%A7%C3%A3oPT.aspx>.

Moção de Confiança n.º 1/2011/M, publicada no Diário da República, 1.ª série - n.º 243, de 21 de dezembro de 2011 - aprova, sob a forma de moção de confiança, o programa do Governo Regional da Madeira para o quadriénio 2011-2015.

Endereço de correio eletrónico:

daat.dre@madeira-edu.pt



Vasco Cunhaⁱ - Coordenador do Educamedia

Apresentação

O programa *Educamedia*, da Direção Regional de Educação (DRE), da Região Autónoma da Madeira (RAM), surgiu no ano letivo 2008/2009, na sequência do “CAME” (Centro Audiovisuais e Multimédia Escolares) e do “CONTENT” (Conteúdo Multimédia), projetos INTERREG¹, com o intuito de fornecer uma nova dinâmica de aprendizagem com e através de uma pedagogia dos *media* e do cinema. Assenta na vertente *Educação para os media* e apresenta-se como veículo de promoção da inclusão social e do exercício da cidadania, procura melhorar a qualidade do ensino nas escolas e a qualidade de vida das comunidades nas quais se insere. Visa também introduzir novos métodos pedagógicos na sala de aula, promover novas técnicas de ensino e formas alternativas de aprendizagem ativa, através do contacto com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com os *media* e com o audiovisual.

O programa é composto, atualmente, por quatro projetos, a saber: *TV Escola*; *Cinedesafios*; *Aprender com o Cinema* e *Webradio*. Os mesmos possibilitam a melhoria da qualidade da comunicação e convergem para auxiliar o processo de conhecimento, criando novas alternativas, por forma a contribuir para o incremento da qualidade da educação e das condições de trabalho dos profissionais envolvidos no processo

de ensino-aprendizagem, como também para a construção de valores, fomentando no educando mais segurança e facilitando-lhe uma maior integração face às questões sociais.

Objetivo central

O *Educamedia* tem como objetivo implementar os projetos a partir de ações voltadas para o reforço de competências de análise e de crítica face à informação mediática e, em concreto, à linguagem cinematográfica. Pretende desenvolver a criatividade, incentivando à produção de conteúdos audiovisuais

São desenvolvidas diversas atividades, através de clubes, de projetos escolares, das atividades extracurriculares e de disciplinas que permitam a transversalidade.

Público-alvo

O programa *Educamedia* é dirigido às crianças e aos jovens que frequentam o ensino básico e secundário na RAM. Ao longo do ano letivo e em horário escolar, os alunos são levados à descoberta dos *media* e em específico do cinema, a partir de abordagens práticas, centradas no seu desempenho criativo, na discussão e troca de saberes e experiências. Pretende-se, ainda, que o programa assuma uma dimensão interativa e de ligação com as famílias, recorrendo ao



portal na internet (www.educamedia.educatic.info), no qual estão disponibilizados recursos didáticos e pedagógicos, instrumentos práticos e atividades diversificadas. Complementarmente, a DRE pretende fomentar a ligação da comunidade externa ao contexto escolar, convidando todos os intervenientes a envolverem-se no programa, aduzindo-se, assim, um importante contributo para a dinamização do setor audiovisual regional.

Descrição dos projetos

TV Escola

A *TV Escola* é um canal de televisão que tem como intuito capacitar, aperfeiçoar e atualizar professores e educadores da rede escolar da RAM. A sua programação exhibe produções próprias das escolas e de outros serviços.

Existem inúmeras possibilidades de uso da *TV Escola*, tais como: desenvolvimento profissional dos diretores/presidentes e dos docentes; dinamização das atividades na sala de aula; preparação de atividades extracurriculares; partilha de informação e comunicação com outras entidades; utilização de programas para trabalhos escolares; revitalização da biblioteca e aproximação da escola-comunidade

Trata-se de um canal totalmente dedicado à educação, no qual se pretende envolver a comunidade educativa na produção de programas e conteúdos pedagógicos, tais como: Informativo (noticiários, entrevistas, reportagens); Entretenimento (videoclips, curtas-metragens e animações) e Publicidade (spots).

Cinedesafios

Este projeto, com recurso ao sítio Web, pretende vir a constituir uma ferramenta que ensine a ver os *media*, mais concretamente, o cinema, através da disponibilização de diversos suportes documentais e informativos, relacionados com o audiovisual e com a educação para os *media*. Tem como objetivo promover as diferentes técnicas de animação/edição/filmagem, através de desafios mensais.

Está orientado para a formação técnica dos professores e alunos na área da produção cinematográfica e multimédia, o que implica um trabalho de análise e de pesquisa por parte dos mesmos, o levantamento de ideias, a produção de guiões, a planificação de sequências, o estudo de diálogos com os atores alunos, a edição de imagens, etc.

A operacionalização deste projeto é estruturada em oficinas de prática cinematográfica, de maneira a que os alunos possam percorrer as diversas etapas do processo criativo, inteirando-se e familiarizando-se com as técnicas e conceitos inerentes a esta arte.

Aprender com o Cinema

O projeto *Aprender com o Cinema* tem como linha principal a projeção de filmes e respetiva exploração pedagógica, ao longo do ano letivo, nas escolas da RAM. A seleção dos filmes tem em consideração a faixa etária dos alunos, sendo escolhido um filme para o pré-escolar, 1.º e 2.º ciclo e outro para o 3.º ciclo e secundário.

Após a projeção do filme, o professor realiza atividades, na sala de aula, relacionadas com a compreensão do filme a nível das personagens, das mensagens transmitidas e de outros aspetos importantes respeitantes ao tema.

De realçar que para a realização destas atividades é fornecido às escolas um guia curricular, um panfleto e uma ficha de trabalho de português que guiará e apoiará o professor nesta tarefa, visto que apresenta sugestões de atividades a realizar antes e após a visualização do filme, bem como outras atividades transversais que podem ser desenvolvidas na escola. Pretende também fazer a promoção de realizadores madeirenses.

Webradio

São muitas as escolas da RAM que possuem recursos para implementar um projeto *Webradio* na sua escola. Não só dispõem de um circuito interno de rádio, como também têm acesso a computadores, auriculares e microfones, e podem fazer o download de uma panóplia de programas gratuitos e utilizar sítios eletrónicos que permitem a divulgação dos trabalhos em formato digital. Este tipo de projeto, para além de permitir rentabilizar os recursos, possibilita aos professores e alunos explorarem e tirarem partido de muitas vantagens inerentes a este tipo de tecnologia.

É necessário ter em atenção que uma rádio escolar é, por natureza, diferente de outras rádios, tanto no que diz respeito aos objetivos, quanto nos meios de que dispõe.

O mais importante é inculcar um espírito crítico nos alunos e dotá-los de capacidades de desconstrução do discurso dos *media*. Ao mesmo tempo que aprendem a fazer um programa, uma notícia, uma entrevista, estão também a formar-se como ouvintes, leitores ou espetadores mais atentos e mais capazes de descodificar as milhares de mensagens que recebem todos os dias, muitas vezes, de forma passiva. O canal *Webradio* pretende apoiar no planeamento, na transmissão e produção de programas, indo ao encontro das políticas escolares dentro de várias áreas culturais, científicas, pedagógicas e também lúdicas. A gestão da *Webradio* é feita através de uma plataforma online.

Atividades complementares aos projetos

Além das atividades pertencentes a cada projeto, existem, ainda, outras iniciativas, seguidamente descritas, tendo por objetivo dotar os professores e alunos de competências de leitura crítica da linguagem cinematográfica e dos *media*, conhecimentos técnicos dos processos de criação cinematográfica, capacidade criativa, espírito de cooperação e trabalho de equipa.

- *Portal Educamedia*: estabelecer um elo de ligação entre o programa e os seus intervenientes, com diversas secções que servem de suporte ao trabalho desenvolvido nas escolas;

- *Dicionário de Cinema Madeirense*: filmografia e uma análise crítica de um conjunto de obras de

realizadores madeirenses, além de um sumário biográfico de cada um;

- *Mediateca*: portal de recursos com base de dados de filmes e tutoriais;

- *Manual Educamedia*: orientações a nível cinematográfico e audiovisual para apoio à produção de conteúdos;

- *Media Smart* (parceria): fornecer às crianças ferramentas que as ajudem a compreender e interpretar a publicidade;

- *Mostra Audiovisual Escolar*: no âmbito da Semana Regional das Artes;

- *Animarte*: desenvolver uma dinâmica com as escolas e outras entidades, relativamente ao cinema e proporcionar situações de aprendizagem, através de oficinas de formação para alunos, professores e o público em geral.



Direção Regional de Educação

Impacto escolar

O *Educamedia* visa dinamizar, na escola, uma nova abordagem pedagógica, favorecendo o uso das tecnologias e o acesso à informação. Através dos *media* e, mais concretamente, do cinema, pretende-se que os alunos descodifiquem as mensagens que circulam nos meios de comunicação e nos filmes, de forma crítica e construtiva. Após a análise dos relatórios e documentos de avaliação, verifica-se uma evolução do programa ao nível das atividades desenvolvidas, parcerias e participação das escolas.

Desde o arranque do programa (2008 a 2013), verificou-se uma taxa de crescimento de 20% em relação às escolas participantes, abrangendo cerca de 62% do total das escolas da RAM. Estes valores mostram bem o impacto crescente que o programa tem tido nas escolas da região.

Ao nível do portal do programa, verificam-se, ainda, constantes alterações ao longo do tempo, em termos de funcionalidades, informação disponibilizada e conteúdos pedagógicos criados. Estas atualizações tiveram influência junto dos utilizadores, verificando-se um aumento no número de registos, visitas e páginas visualizadas, apresentando uma percentagem de cerca de 51% de novas visitas.

Quanto aos resultados obtidos nos anos letivos anteriores, constata-se que as escolas, no geral, participaram, ativamente, nos projetos e realizaram um número significativo de atividades diversificadas, das quais resultaram vários trabalhos.

Num estudo realizado sobre *Os media na Escola e a influência do Programa Educamedia: estudo de caso* (Cunha, 2012), conferiu-se que os alunos participam em atividades diversificadas, no âmbito do *Educamedia*, e grande parte afirma ter participado na visualização de filmes (65,7%). Apurou-se também que 83,4% dos alunos considera que, após a sua participação nas atividades, aprenderam bastante mais sobre o assunto/tema. Relativamente à utilização do vídeo/filme em sala de aula, constatou-se que os alunos acham que o programa é interessante, divertido e importante para trabalhar assuntos que lhes são desconhecidos. No geral, os alunos têm consciência que, para além da diversão, a utilização do vídeo/filme, em sala de aula, contribui para a aprendizagem, facilitando a interiorização de conteúdos e para o desenvolvimento da criatividade. Ainda se concluiu no estudo, relativamente às entrevistas realizadas aos professores, que estes consideram o programa *Educamedia* importante e adequado aos níveis etários e às condições físicas e materiais que as escolas possuem para implementar um projeto desta índole. Valorizam as temáticas e os materiais disponibilizados e são da opinião que motivam os alunos, tendo uma influência positiva na sua aprendizagem.

Além dos resultados do programa a nível escolar, é de sublinhar que o *Educamedia* esteve envolvido em várias parcerias para a divulgação da sétima arte, de referir o INATEL e o *Funchal Film Festival*.

Por fim, é imprescindível abordar o *Animarte*, pelo impacto que teve a nível escolar e social. Através da análise dos relatórios finais, concluímos que esta iniciativa teve uma enorme aceitação, por parte do

público escolar e do público geral. Como se apurou, das duas edições desta atividade, as sessões de cinema para alunos e público geral tiveram lotação esgotada com cerca de 1.400 participantes, bem como as oficinas de formação, frequentadas por cerca de 80 alunos e 100 professores. Trata-se de uma ação com impacto a nível social e cultural, visto a igualdade de oportunidades que proporciona e os espaços que utiliza para o desenvolvimento de atividades.

Percebe-se que o *Educamedia* tem uma influência abrangente e transversal a várias áreas do ensino, acentuando a preocupação de aproximar a realidade social e cultural à escola, através das tecnologias e da educação para e através dos *media* e do audiovisual.

Rumo estratégico

O programa *Educamedia* pretende ser um espaço cada vez mais abrangente, a nível dos *media* e do audiovisual, favorecendo a análise dos mesmos através de metodologias pedagógicas inovadoras e ambiciosas que fomentam a introdução de métodos ativos de ensino, no contexto escolar regional.

No seio de uma perspetiva integradora de novas dimensões do saber, pretende continuar a mobilizar as TIC, os *media*, mais concretamente, a arte cinematográfica, e dar passos para uma incorporação mais efetiva desta área nas escolas, através de um apoio credível e sustentado para a sua exploração nas escolas. Cada vez mais estes meios estão presentes no nosso quotidiano, por isso, pretende-se preparar os alunos da RAM para um conhecimento mais consciente e efetivo sobre o seu funcionamento, além da sua exploração, com o intuito de se maximizar a produção audiovisual escolar.

Mais informações sobre o projeto *Educamedia* em www.educamedia.educatic.info

Notas

¹ O Programa de Iniciativa Comunitária INTERREG III B Açores - Madeira - Canárias 2000 - 2006 constituiu uma aposta na cooperação transnacional como elemento de valor para o desenvolvimento integrado das regiões dos Açores, Madeira e Canárias. Este programa esteve interligado ao projeto "CAME" (Centro Audiovisuais e Multimédia Escolares) entre 2003 e 2005 e ao projeto "CONTENT" (Conteúdo Multimédia) entre 2004/2006.

Referências bibliográficas

Cunha, V. (2012). *Os media na escola e a influência do Programa Educamedia: estudo de caso*. Lisboa: Universidade Católica de Lisboa.

¹Endereço de correio eletrónico: vasco.afc@gmail.com

Projeto de Educação Alimentar

Rede de Bufetes Escolares Saudáveis



Carla Ferreira¹ - Nutricionista do projeto Rede de Bufetes Escolares Saudáveis
Gonçalina Góis - Nutricionista

Nos últimos anos, os estudos científicos (Mahan, Escott-Stump, & Raymond, 2012) têm revelado a repercussão dos hábitos alimentares inadequados na saúde, encontrando-se relações significativas destes com a obesidade, a diabetes e as doenças cardiovasculares.

Neste sentido, a Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, através da Direção Regional de Educação (DRE), consciente do papel ativo da escola enquanto meio privilegiado para a promoção e adoção de comportamentos alimentares saudáveis, implementou no ano letivo 2001/2002, o projeto *Rede de Bufetes Escolares Saudáveis* (RBES) de adesão voluntária e dirigido às escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos e secundárias da RAM. Inicialmente com 6 escolas, a RBES envolve no presente ano letivo 26 dos 31 estabelecimentos de ensino público e particular.

Este projeto tem como objetivo principal aumentar a diversidade alimentar nos bufetes através da promoção de alimentos nutricionalmente equilibrados, em detrimento daqueles que, pela sua composição, constituem alternativas menos saudáveis.

Mediante a promoção de uma alimentação saudável e equilibrada, da partilha de experiências em rede (especial destaque para a realização do piquenique e da levada saudável), de encontros de trabalho, assim como de concursos envolvendo a elaboração de receitas, a RBES tem contribuído para facilitar e induzir comportamentos alimentares saudáveis. Embora o projeto esteja sob a coordenação da DRE, são extensas as iniciativas desenvolvidas pelas escolas participantes com a envolvência e a participação ativa dos alunos e docentes, dos funcionários do bar e da cantina, bem como dos restantes membros da comunidade educativa, na dinamização de atividades promotoras de alternativas alimentares saudáveis.

Dentro das inúmeras ações desenvolvidas realçamos: as semanas promocionais (um ou mais produtos alimentares são destacados no bufete escolar); os concursos (como por exemplo, “prova de sabores”); as atividades físicas alusivas à alimentação; as datas festivas acompanhadas de promoções especiais no bufete (dia das bruxas, dia dos namorados, Natal...) e a participação dos alunos na confeção e distribuição de alimentos.

O envolvimento dos encarregados de educação na educação alimentar demonstrou ser relevante para a adesão dos alunos a uma alimentação saudável, apesar de verificarmos uma diminuição na procura de alimentos pelos alunos no bar da escola devido às dificuldades financeiras do agregado familiar.

A análise estatística efetuada ao longo dos 12 anos da RBES revelou que de um modo geral os nossos alunos têm vindo a escolher alimentos saudáveis em detrimento de alimentos menos saudáveis. A título de exemplo, no ano letivo 2012/2013 os alunos preferiram consumir mais salada de fruta, fruta e frutos secos quando comparado com o ano letivo anterior, assim como mais sandes em detrimento de bolos.

Consideramos, ainda, importante salientar que a RBES, ao longo destes anos, tem contado com a colaboração de outras entidades e/ou instituições para a melhoria dos comportamentos face à alimentação.

Mais informações sobre a RBES em <http://rbes.weebly.com/>.

Referências bibliográficas

Mahan, L., Escott-Stump, S., & Raymond, J. (2012). *Krause's food and the nutrition care process*. New York: Elsevier Health Sciences.

¹Endereço de correio eletrónico:

redebufetes@gmail.com

O Futuro também se aprende

O desenvolvimento da consciência de carreira em crianças do 1.º ciclo do ensino básico

Armando Correia¹ - Coordenador do projeto *Preparando o meu Futuro*



O desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e sobretudo das novas estruturas do trabalho e das estruturas sociais, mudou a nossa forma de viver, de trabalhar e até de aprender.

A escola, lugar de eleição para o desenvolvimento de crianças e jovens, não pode manter-se desligada do mundo exterior, sobretudo do mundo do trabalho e das relações sociais.

É neste espaço educativo, que se promovem as fundações para um desenvolvimento global da criança, incluindo a sua consciência sobre o papel da escola no seu futuro e nas suas escolhas ou projetos de vida. A tomada de consciência de carreira, vista como o desenvolvimento das atitudes e competências que permitem o conhecimento do papel do sujeito na sociedade e no mundo do trabalho é, já há décadas, descrita como uma parte integrante do processo de socialização da criança (Erikson, 1963; Havinghurst, 1964; Super, 1957; Tiedeman & O'Hara, 1963).

A participação da criança, sobretudo no 1.º ciclo do ensino básico, onde o nível de curiosidade e o envolvimento são muito elevados, em programas de desenvolvimento da consciência de carreira, possibilita-lhe entender a importância da escola no desenvolvimento de capacidades e competências

necessárias no seu futuro pessoal e profissional.

A tomada de consciência de que algumas competências desenvolvidas na escola serão determinantes nas suas escolhas futuras, aumentará a sua compreensão sobre o papel funcional da escola e o seu envolvimento nas aprendizagens.

O desenvolvimento da consciência de carreira ajuda as crianças e os jovens a perspetivar o seu futuro como elementos essenciais do mundo do trabalho e a perceber que o desenvolvimento de determinadas competências deve ser feito o mais cedo possível, permitindo, em momentos críticos, fazer escolhas realistas e acertadas, aumentando a capacidade de tomar decisões nas suas carreiras (Correia, Pocinho, & Camacho, 2008; Pocinho, Correia, Carvalho, & Silva, 2010).

Os programas de desenvolvimento de carreiras têm também um papel importante na prevenção do abandono escolar, tendo em conta que abordam as necessidades dos alunos em risco e dos que precocemente abandonam a escola. Exemplos de sucesso neste campo são dados pelos países escandinavos, onde os programas de orientação de carreira dirigidos a alunos dos primeiros graus de ensino obrigam a um envolvimento e a uma planificação abrangente de todos os intervenientes.

Uma estrutura de suporte bem implantada ao nível da Educação para as Carreiras em todos os graus de ensino pode trazer muitos benefícios à sociedade, principalmente ao nível do abandono escolar precoce, uma vez que aqueles programas permitem aos alunos, desde muito cedo, desenvolver uma tomada de consciência de si, dos seus interesses, capacidades e de competências de autogestão dos seus percursos, determinando a sua auto orientação, assim como a focalização dos seus esforços para o desenvolvimento de áreas reconhecidamente mais fracas, mas cuja importância pode ser conscientemente reconhecida.

Os programas de desenvolvimento de carreiras podem ajudar os alunos, por um lado, a perceber a importância do estabelecimento de objetivos pessoais, num futuro distante, ajudando-os no processo de comprometimento com esses objetivos e, por outro, no estabelecimento de objetivos proximais (bom desempenho escolar, conhecimento de si, bom relacionamento social, entre outros), que desempenharão um papel autorregulador do comportamento em direção à consecução dos objetivos distais.

Desenvolvimento de um programa de carreiras no 1.º ciclo do ensino básico



No ano letivo 2005/06, a Direção Regional de Educação, através da Divisão de Apoio Psicológico e de Orientação Escolar e Profissional, promoveu o desenvolvimento de um programa de carreiras - *Preparando o meu Futuro* - implementado nesse ano em 11 escolas do 1.º ciclo do ensino básico e que em 2013 atingiu o número de 39, abrangendo cerca de 2.500 crianças.

O programa *Preparando o meu Futuro*, focalizado nas áreas do autoconhecimento, da exploração educacional e ocupacional e no planeamento da carreira, é composto por atividades lúdicas, desenvolvidas em grupo, tanto nas atividades curriculares como nas de enriquecimento curricular, uma vez que permite aos professores e educadores introduzir conteúdos funcionais relacionados com as diferentes áreas académicas, sociais e pessoais, de forma a que as crianças entendam como essas competências estão diretamente relacionadas com as

diversas profissões, tomando aquelas a consciência da importância dos saberes e de como estes se interligam com o mundo do trabalho.

O objetivo major deste programa é proporcionar aos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, o envolvimento em atividades que proporcionam aspetos importantes do desenvolvimento pessoal, educativo e de carreira, para que possam tomar consciência de si, das mudanças que se irão operar durante os próximos anos de vida, da relação entre as aprendizagens escolares e o mundo do trabalho e de como poderão utilizar as suas experiências de vida na exploração e preparação do seu futuro.

As crianças, ao longo do ano e de 25 atividades devidamente estruturadas para a sua idade e nível de escolaridade, desenvolvem competências de relacionamento interpessoal, gestão da informação e de recursos pessoais, consideradas por alguns autores (Carnevale, 1991; Herr, 1990; Rhinesmith, 1991) como *soft skills*, em oposição às competências técnicas e científicas que aprenderão ao longo de toda a vida (*hard skills*).

O desenvolvimento de competências

O programa *Preparando o meu Futuro* pretende desenvolver, durante os quatro anos de escolaridade, doze competências que estão organizadas à volta das três grandes áreas já descritas, e que consubstanciam os grandes objetivos do programa, visto que os indicadores para cada uma descrevem as atitudes específicas, conhecimentos e competências relacionadas com o desenvolvimento da carreira.

As competências que o programa promove/desenvolve nas crianças são as seguintes:

1. Conhecimento da importância de desenvolver um autoconceito positivo;
2. Aptidões para interagir com os outros;
3. Consciência da importância de crescer e mudar;
4. Consciência dos benefícios de um bom desempenho escolar;
5. Consciência das relações entre a aprendizagem e o trabalho;
6. Aptidões para usar e compreender a informação sobre as carreiras;
7. Consciência da importância da responsabilidade pessoal e de bons hábitos de trabalho;

8. Consciência de como o trabalho está relacionado com as necessidades da sociedade;
9. Compreensão sobre formas de tomada de decisão;
10. Consciência da inter-relação dos papéis sociais;
11. Consciência dos diferentes papéis que ocupam os homens e as mulheres nas várias ocupações;
12. Consciência do processo de planeamento da carreira.

Em resumo

Embora haja pouca ou nenhuma urgência nas escolhas ocupacionais imediatas por parte das crianças destas idades, é imperativo que elas desenvolvam uma compreensão da relevância da escola, baseada na aprendizagem da sua futura carreira (Johnson, 2000). Para além disso, dado que a orientação de carreira fornece meios fundamentais para a promoção da igualdade de oportunidades e da equidade educacional (Gordon, 1999), é importante adicionar ao conhecimento concetual do processo de desenvolvimento de carreira na infância um

processo educacional contínuo de melhoria e de desenvolvimento das capacidades pessoais.

Referências bibliográficas

- Carnevale, A. (1991). *America and the New Economy*. American Society for Training and Development. Alexandria, VA.
- Correia, A., Pocinho, M., & Camacho, C. (2008). *Preparando o meu Futuro: Um programa de desenvolvimento de consciência de carreiras em crianças do 1.º ciclo do ensino básico*. Braga: Atas do I Congresso Internacional em Estudos da Criança.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton.
- Gordon, E. (1999). *Education and justice: A view from the back of the bus*. New York: Teachers College Press.
- Havinghurst, R. (1964). Youth and Exploration and Man Emergent. In H. Borrow (Ed.), *Man in a World of Work*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Herr, E. L. (1990). Employment counseling in a global economy. *Journal of Employment Counseling*, 27(4), 147-159.
- Johnson, L. S. (2000). The relevance of school to career: A study in student awareness. *Journal of Career Development*, 26, 263-276.
- Pocinho, M., Correia, A., Carvalho, R., & Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 201-212.
- Rhinesmith, S. (1991). Agenda for globalization. *Training and Development Journal*, 45(2), 22-29.
- Super, D. (1957). *The Psychology of Career*. New York: Harper.
- Tiedeman, D., & O'Hara, R. (1963). *Career development. Choice and adjustment*. New York: CEEB.

Endereço de correio eletrónico:

armando.correia@live.madeira-edu.pt



Projeto CAPER

A robótica ao serviço da educação

Emanuel Garcês¹ e Rosa Silva¹ - Coordenadores do projeto CAPER



O projeto CAPER, da Divisão de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional, da Direção Regional de Educação, fornece a todas as escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM) um conjunto de ferramentas didáticas no âmbito da robótica. Estas ferramentas pretendem potenciar a aquisição de conhecimentos no âmbito das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) por parte de alunos que frequentam desde o 1.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

Ao longo do presente ano letivo, algumas atividades têm vindo a ser dinamizadas não só sob a forma de demonstrações práticas junto dos alunos nas várias instituições, como também através de pequenos encontros formalmente organizados exclusivamente para docentes, que pretendam desenvolver nas suas práticas letivas atividades pedagógicas com o recurso à robótica.

A título de exemplo, no passado dia 7 de março, decorreu, na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, um evento subordinado ao tema *Encontros Robo@TIC 2013/2014*, o qual contou com professores de diferentes níveis curriculares. As ações desenvolvidas foram estrategicamente planificadas, tendo por base o contexto de aprendizagem em sala de aula, remetendo sempre para conteúdos que possam ser trabalhados com os alunos. Deste modo, os docentes reuniram um leque de conhecimentos

essenciais sobre a robótica educacional e suas aplicações, podendo aplicá-los juntos dos seus alunos nas escolas onde lecionam, enriquecendo assim a componente curricular.

Em termos práticos, as atividades desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino com recurso aos robôs pretendem ser transversais às várias áreas. Neste caso, a abordagem da robótica para o 1.º ciclo do ensino básico obedece aos programas e orientações curriculares implementados pelo Ministério da Educação e Ciência. Sendo assim, foram criados mecanismos específicos que incitam à aprendizagem significativa de cada uma das áreas curriculares definidas para o 1.º ciclo, em articulação com a robótica educacional.

Em suma, os alunos desenvolvem competências nas seguintes áreas: língua portuguesa, matemática, estudo do meio e finalmente expressão artística e expressão físico-motora.

Fruto desta planificação, o projeto CAPER tem obtido resultados positivos no que concerne aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Como prova deste facto, temos por exemplo as inúmeras escolas que através do seu coordenador TIC têm efetuado a requisição do robô, o *Roamer*. Consideramos importante referir sucintamente que o *Roamer* faz parte da categoria dos robôs programáveis e que através da sua programação, feita pelos próprios alunos, desenha percursos numa folha de cenário e emite melodias/som. Focando nas aprendizagens em contexto pedagógico, o *Roamer* permite desenvolver competências e aptidões ao nível da matemática. Isto é, para o aluno programar o robô terá que aplicar conhecimentos matemáticos aprendidos anteriormente. Nestas atividades, são implicitamente abordados os seguintes conteúdos: cálculos, medidas, figuras geométricas, localização, orientação espacial e tempo (mais precisamente instrumentos de medida do tempo).



Como prova do sucesso da robótica no contexto educativo temos os testemunhos de alguns participantes do projeto CAPER: *um aluno meu com dificuldades básicas de matemática conseguiu programar o Roamer resolvendo as atividades que lhe propus... depois da sessão de demonstração efetuada, os alunos não paravam de me perguntar quando é que iam voltar a trabalhar com os robôs...*

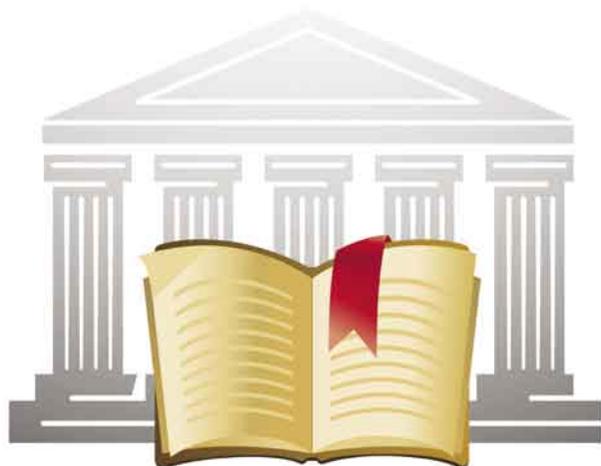
No contexto prático, o projeto CAPER tenta equilibrar a vertente lúdica com a vertente educacional, equacionando estratégias de aprendizagem que

permitam motivar e captar a atenção dos alunos para conteúdos didáticos lecionados em sala de aula. Assim sendo, podemos constatar que no espetro das tecnologias educativas, a robótica tem vindo a assumir um papel de destaque no âmbito da educação. Neste sentido, o projeto CAPER disponibiliza às diversas instituições de ensino da RAM a possibilidade dos alunos interagirem com o mundo da robótica.

¹Endereço de correio eletrónico:

caper@live.madeira-edu.pt

Núcleo para a Língua Gestual Portuguesa



A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tem como objeto promover, proteger e garantir o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, cabendo aos Estados Parte promover, aceitar e facilitar o uso da língua gestual.

O princípio constitucional da igualdade, não discriminação em razão da deficiência, bem como a alínea h) do n.º 2 do artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa dispõe que na realização da política de ensino incumbe ao Estado “Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e igualdade de oportunidades”.

Considerando que o Estado deve criar mecanismos para impedir que qualquer cidadão seja excluído do exercício dos seus direitos e deveres de cidadania por apresentar uma diminuição de funções de ordem física, psicológica, sensorial ou intelectual, a valorização da língua gestual assume-se como um instrumento fundamental para a melhoria da comunicação entre as pessoas surdas e a comunidade em geral, bem como para a sua integração na sociedade.

Neste sentido, o Despacho n.º 15586/2013, do Gabinete do Secretário de Estado da Solidariedade e da Segurança Social, do Ministério da Solidariedade,

Emprego e Segurança Social, proclama a constituição de um Núcleo para a Língua Gestual Portuguesa (LGP) composto por representantes e especialistas na matéria, tendo como missão nuclear, acompanhar, estudar e resolver as questões suscitadas no âmbito da Língua Gestual.

Este Núcleo funciona no âmbito do Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P., e prossegue os seguintes objetivos:

- a) Garantir a obtenção de padrões elevados de qualidade quanto à conceção, uso, aplicação, modalidades de produção e ensino da LGP;
- b) Promover a divulgação e o ensino da LGP.

São competências do Núcleo para a Língua Gestual Portuguesa:

- a) Assegurar a articulação e a otimização das atividades das entidades que se dedicam à divulgação e ensino da LGP;
- b) Emitir parecer sobre quaisquer questões relacionadas com a aplicação e ensino da LGP;
- c) Prestar apoio técnico a entidades públicas e privadas sobre questões relativas à LGP;
- d) Propor a atualização do Gestuário de acordo com a evolução linguística;
- e) Recomendar, com base em pesquisas, estudos, tratados e convenções, procedimentos que envolvam conteúdos, metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem da LGP com carácter de especialização, formação e reciclagem de professores e técnicos, cursos destinados a utilizadores e à comunidade em geral;
- f) Acompanhar a aplicação dos recursos tecnológicos com vista à sua adequada utilização e rentabilização;
- g) Elaborar anualmente, até 30 de junho, um relatório relativo às atividades realizadas, contendo propostas normativas e administrativas, bem como recomendações às entidades públicas e privadas sobre a harmonização, divulgação e ensino da LGP.

Package ECR

Package ECR consiste num CD-ROM orientado para o treino de competências cognitivas e aprendizagens básicas. Destina-se a ser utilizado por crianças ou adultos com necessidades especiais ou em reabilitação neuropsicológica, que apresentem dificuldades de manutenção da atenção e concentração, coordenação visuomotora, motricidade fina, memorização e vocabulário.

A realização dos exercícios é dirigida para resposta a estímulos, precisão visual, coordenação visuomotora, atenção, concentração e memória auditiva imediata.

Disponível para download gratuito em <http://cercifaf.org.pt/cerci/index.php/gratuito/cercifaf-recursos-download>



Os Miúdos no Laboratório - CD-ROM



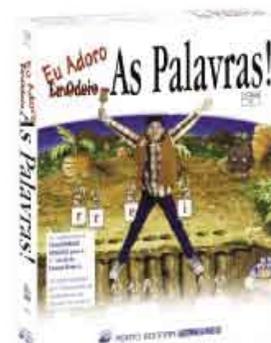
Esta aplicação multimédia, integrada na coleção *Os Miúdos* (Multimédia), visa despertar o interesse dos mais novos para os fenómenos da Ciência, pelo que apresenta inúmeras propostas para a realização de experiências simples, utilizando materiais acessíveis. Cada experiência é explicada passo a passo através de uma animação, sendo possível imprimir diversos materiais de apoio, tais como relatórios, pequenos testes e um glossário que permite apreender alguns conceitos científicos básicos. É recomendado para crianças a partir dos 7 anos de idade.

Comercialização: *Porto Editora* - Rua da Restauração, 365, 4099-023 Porto - Telefone: 707 22 33 66, 22 605 67 47 - Fax: 22 608 83 45
Página Web: www.portoeditora.pt

Eu Adoro as Palavras! - CD-ROM

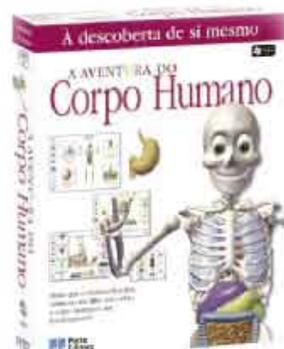
Eu Adoro as Palavras! é uma aplicação multimédia dedicada às crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos. Este programa integra mais de mil animações e cerca de 4.000 palavras diferentes, estimulando a criatividade dos mais novos e melhorando as suas capacidades de memória e aquisição de conhecimentos.

O CD-ROM é composto por seis jogos dinâmicos e interativos, contendo, também, um software que permite ao utilizador contactar com as palavras em que sente mais dificuldades. A aplicação inclui ainda um Guia de Exploração para pais e professores, com as indicações sobre o funcionamento do programa.



Comercialização: *Porto Editora* - Rua da Restauração, 365, 4099-023 Porto - Telefone: 707 22 33 66, 22 605 67 47 - Fax: 22 608 83 45 - Página Web: www.portoeditora.pt

A Aventura do Corpo Humano - CD-ROM



Aconselhado a crianças dos 6 aos 12 anos de idade, *A Aventura do Corpo Humano* proporciona uma aprendizagem ativa e divertida sobre a estrutura e funcionamento do nosso corpo. Guiados por um divertido esqueleto em 3D, os mais novos vão aprender como funciona o interior do seu corpo através de jogos e atividades interativas.

Este CD-ROM inclui mais de 25 gráficos 3D de diferentes órgãos e partes do corpo humano, cerca de 35.000 palavras, mais de 600 artigos sobre diversos assuntos e dezenas de experiências para as crianças realizarem.

Comercialização: *Porto Editora* - Rua da Restauração, 365, 4099-023 Porto - Telefone: 707 22 33 66, 22 605 67 47 - Fax: 22 608 83 45
- Página Web: www.portoeditora.pt

xplika internacional panorâmica sobre o mercado das explicações

Organizadores: Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura

Editora: UA Editora - Universidade de Aveiro, Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museológica

Ano: 2013



Com este livro, os organizadores pretendem dar visibilidade a alguns dos principais resultados da investigação desenvolvida na Universidade de Aveiro, entre 2010 e 2013, no âmbito de um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia intitulado *Xplika Internacional - análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais*.

Assim, o livro apresenta uma panorâmica alargada e profunda sobre o fenómeno das explicações em variados quadrantes geográficos, encontrando-se dividido em duas partes: Parte I - O mercado das explicações em Lisboa, Seul, Brasília e Otava e Parte II - O mercado das explicações: visões complementares.

Direitos humanos e violências nas escolas Desafios e questões em diálogo

Organizadora: Ana Maria Eyrng

Editora: Editora CRV

Ano: 2013



Este livro apresenta questões de grande relevância para o estudo, debate e efetivação da educação em direitos humanos na escola e na sociedade, abrangendo os diferentes níveis e espaços da educação, proteção e garantia dos direitos humanos. A temática aqui analisada e as complexas faces que a constituem são desafiadoras para a formação e atuação dos profissionais que atuam na rede de proteção de direitos.

Deste modo, nesta obra expõem-se em diálogo aspetos epistemológicos, políticos e empíricos que abarcam questões fundamentais das pesquisas sobre direitos humanos realizadas por investigadores de diversas nacionalidades.

Avaliação do desempenho docente Compreender a complexidade, sustentar a decisão

Organizadores: Eusébio André Machado, Nilza Costa e Maria Palmira Alves

Editora: De Facto Editores

Ano: 2013



Esta obra é o resultado de um projeto de investigação intitulado *Avaliação e desempenho docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação* (Projeto ADDin), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, com início em maio de 2010 e término em dezembro de 2013.

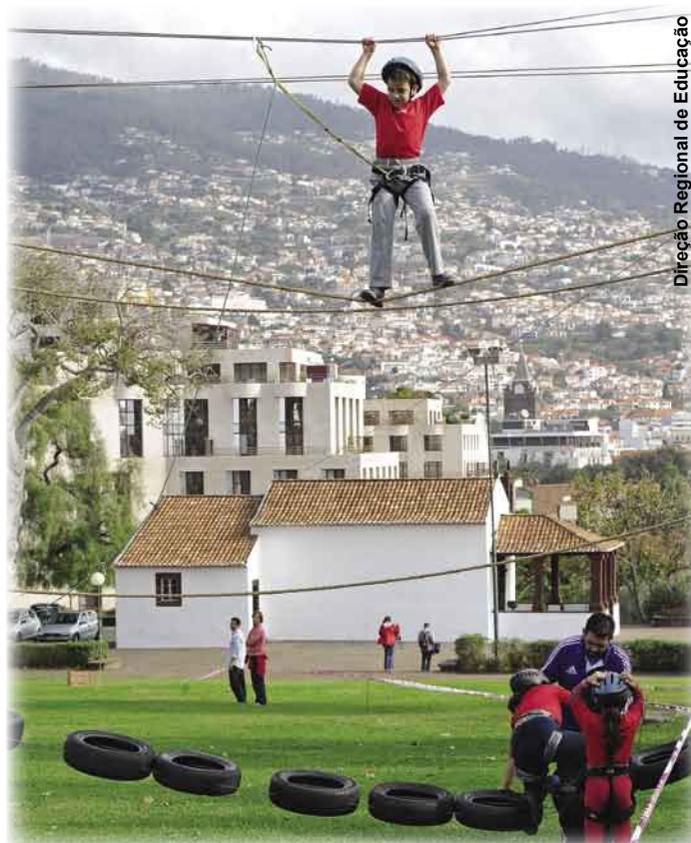
O principal objetivo da obra é partilhar com investigadores formadores de professores, dirigentes educativos e professores, os principais processos metodológicos, resultados e questões emergentes do projeto ADDin.

Multiatividades desportivas no Parque

Duarte Azevedo - *Direção de Serviços do Desporto Escolar*



A Direção de Serviços do Desporto Escolar tem vindo a realizar diversas atividades para todos os graus de ensino. Para os alunos do 1.º ciclo, por exemplo, têm decorrido competições de desportos coletivos, tais como futebol, voleibol, andebol e basquetebol, na maior parte dos concelhos madeirenses. As referidas modalidades irão estar presentes na Festa do Desporto Escolar, com competição neste nível de ensino.





Direção Regional de Educação

Além destas organizações locais, o majestoso palco que é, indiscutivelmente, o Parque de Santa Catarina, recebeu as *multiatividades desportivas*, juntando-se, assim, nesse espaço funchalense, jovens de toda a Região Autónoma da Madeira, representando os diversos estabelecimentos de ensino do 1.º ciclo.

Escalada, rapel, slide, voleibol, orientação, atletismo jogado, aeróbica, foram experiências que tocaram os alunos mais jovens da Madeira, tornando esses momentos certamente inesquecíveis. Estas vivências representaram momentos de enorme significado, na certeza de que todos aqueles que tiveram tal

oportunidade jamais a esquecerão. Paralelamente aos desportos radicais, houve ainda a oportunidade de experimentar o voleibol e o atletismo jogado, assistindo-se, nestes dois casos, a uma interação entre diversas escolas.

Destreza, agilidade, concentração e, sobretudo, convívio e divertimento, são palavras que têm de fazer parte obrigatoriamente do 'vocabulário' da atividade acolhida pelo Parque de Santa Catarina, numa organização da Direção de Serviços do Desporto Escolar, com o apoio de outras entidades, nomeadamente Câmaras Municipais.

I Concurso de Anjos Reciclados

Luísa Moniz - Centro de Atividades Ocupacionais de Santa Cruz - Camacha

Os Centros de Atividades Ocupacionais (CAO) são estruturas dinâmicas e funcionais que proporcionam à população com necessidades especiais o exercício de atividades socialmente úteis e estritamente ocupacionais, procurando favorecer o equilíbrio físico e emocional, valorizando capacidades e promovendo simultaneamente a autonomia e a independência pessoal. As respostas ocupacionais são tendencialmente normalizadoras, no sentido da afirmação dos direitos de cidadania e da facilitação dos processos de interação e inserção.

Neste sentido, com o intuito de reforçar os processos de participação da população atendida, o Centro de Atividades Ocupacionais de Santa Cruz - Camacha promoveu o concurso *Anjos Reciclados*,

que consistiu na decoração de um anjo, através da reutilização de materiais. Este concurso pretendeu incentivar os participantes a reutilizar materiais de forma a elaborarem anjos originais e criativos, com o objetivo dos mesmos serem expostos publicamente.

Os objetivos que nortearam este concurso foram os seguintes: sensibilizar os participantes para a importância da reutilização como forma de arte, promover a participação de grupos diversificados, possibilitando a revelação de novos artistas e esbater as fronteiras da diferença através da arte.

A abertura da exposição dos trabalhos a concurso decorreu no dia 17 de dezembro de 2013, pelas 11 horas, no *Dolce Vita Shopping Funchal*, durante a qual o júri avaliou as peças e selecionou os vencedores.

Para abrilhantar este evento, um grupo de utentes do CAO Santa Cruz - Camacha apresentou uma dança ao som de uma música interpretada pelo Prof. Bruno Monterroso com uma gaita de foles.

Após este momento artístico, a Diretora Técnica do Serviço Técnico de Atividades Ocupacionais, Dra. Ana Sousa, divulgou as obras de arte premiadas: o Centro Social e Paroquial de Santo António foi galardoado com o 1.º prémio; o Centro de Atividades Ocupacionais do Funchal em Santo António foi agraciado com o 2.º prémio e o Centro de Convívio da Casa do Povo da Camacha foi distinguido com o 3.º prémio.

As Menções Honrosas foram atribuídas à Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior, à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Camacha e ao Centro de Atividades Ocupacionais de Santana.

A exposição de *Anjos Reciclados* esteve patente ao público desde o dia 17 de dezembro de 2013 até ao dia 6 de janeiro de 2014, proporcionando um espaço com arte diversificada, original e criativa, contribuindo para a sensibilização da comunidade para a importância da reutilização de vários materiais.



III Exposição Arte nos Jardins do Concelho

Árvore de Natal Ecológica

Luísa Moniz - Centro de Atividades Ocupacionais de Santa Cruz - Camacha

A educação ambiental deve fazer parte da formação de todos os cidadãos, por meio de um processo participativo.

Considerando que na quadra natalícia, por vezes, as preocupações com os lucros sobrepõem-se aos princípios da conservação da natureza, pretendemos sensibilizar os jovens e a população em geral para as questões ambientais, incentivando a criatividade e originalidade na construção de uma Árvore de Natal, mediante a utilização de materiais recicláveis.

Neste sentido, de forma a mostrar à comunidade a existência de uma outra opção de reaproveitamento de materiais recicláveis, estimulando o pensamento ecológico, desenvolvemos o projeto *Árvore de Natal Ecológica*, desafiando os interessados a construir Árvore de Natal recicladas originais e criativas. A adesão foi muito significativa, conseguindo-se envolver as crianças e os jovens das escolas do ensino básico e secundário, os jovens e adultos dos centros de dia/comunitários, bem como os utentes dos centros de atividades ocupacionais do concelho de Santa Cruz.

Este projeto pautou-se pelos seguintes objetivos: desenvolver diferentes técnicas para transformar resíduos em obras de arte e de decoração, promover a criatividade dos participantes, fomentando o prazer pela expressão artística e alargar manifestações artísticas que promovam o tema e a linguagem do reaproveitamento e reciclagem de materiais como partes de um processo de educação ambiental artística e social.



A qualidade dos trabalhos recebidos, autênticas obras de arte, possibilitou a organização da III Exposição *Arte nos Jardins do Concelho* através da apresentação de Árvore de Natal recicladas na praça em frente à Câmara Municipal de Santa Cruz, no período compreendido entre 18 de dezembro de 2013 e 6 de janeiro de 2014.

A originalidade e a criatividade dos participantes deram vida a vários materiais reciclados, embelezando o concelho de Santa Cruz com a magia do Natal.

Pioneiro no tapete

Cirilo Borges - *Clube Naval do Funchal*



Ippon pela Inclusão é uma iniciativa dinamizada na Madeira pelo departamento de judo do Clube Naval do Funchal, no âmbito do Programa Juventude em Ação, da Comissão Europeia. O título do projeto advém da filosofia inerente ao judo, assente na educação física, mental e social dos seus praticantes, incutindo os princípios da cortesia, coragem, honra, controlo, sinceridade, modéstia, amizade e respeito, de acordo com o Código Moral do Judo, mundialmente reconhecido pela Escola Kodokan no Japão.

Partindo desta temática, *Ippon pela Inclusão* representa a necessidade “urgente” de incluir jovens com necessidades especiais, sociais, financeiras ou geográficas na sociedade pela via do desporto adaptado e tem como principais objetivos promover a cidadania ativa, desenvolver nos jovens uma consciência europeia, sensibilizá-los para a tolerância, solidariedade e compreensão mútua, incutindo-lhes a adoção de estilos de vida saudáveis através da prática desportiva, a defesa dos direitos humanos de todos os jovens em situação de marginalização, o combate contra a discriminação e a luta contra a pobreza.





Naval volta a inovar no âmbito do desporto adaptado na Região

Inclusão social adaptada ao judo

O *Ippon pela Inclusão* conheceu o seu 1.º Momento no passado dia 26 de fevereiro, no Complexo Desportivo da Nazaré.

O espaço do Naval recebeu a visita de cerca de 30 jovens oriundos da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia, do Estabelecimento Vila Mar e da Associação Reinventar, para uma aula alargada de judo com Sandra Godinho (coordenadora do projeto), César Nicola (Presidente da Associação de Judo da Região Autónoma da Madeira, parceira do projeto), Sónia Lemos e Débora Gouveia a auxiliar os participantes.

Tratando-se de jovens com necessidades especiais a diversos níveis - físicos, educativos, sociais, financeiros, entre outras -, alguns deles com pouco acesso à prática desportiva, especialmente ao judo, Sandra Godinho introduziu a modalidade, explicando as suas origens, regras, métodos e filosofia. Depois realizou-se a atividade prática no tapete, com os jovens a experimentarem os movimentos básicos da *via da suavidade* (tradução da palavra judo).

As técnicas e o contato proporcionado pelo judo conduziram a um convívio muito animado, num intercâmbio social muito interessante entre jovens que, na sua maioria, não se conheciam, num contexto e num espaço estranho. Apesar de inibidos no início, os participantes acabaram por se envolver com alegria nos exercícios e, à partida, reter alguns dos ensinamentos intrínsecos ao judo.

O feedback que obtive junto das instituições foi muito positivo, os miúdos gostaram bastante, analisou Sandra Godinho, que pensa já em alargar os Momentos Ippon. Constatamos que são muitos miúdos para termos em tão poucos momentos, por isso estamos a estudar a hipótese de fazermos mais encontros com menos participantes, o que até emprestará à atividade maior qualidade, argumentou Sandra Godinho, sem esconder alguma emoção com a reação dos jovens

Gostei de vê-los no tapete, principalmente aqueles com deficiências, ver miúdos que andam em cadeira de rodas reboarem no chão, em combate, digamos assim, foi espetacular, eles divertiram-se bastante. É óbvio que a interação destes com os outros jovens foi mais difícil, mas conseguiu-se quebrar o gelo e estiveram todos à vontade.

Semana da *Internet mais Segura* 2014

Cristina Proença - Núcleo das Tecnologias Educativas

É comumente aceite, hoje, que a internet é uma constante nos vários domínios da nossa vida quotidiana. Torna-se, por isso, necessário promover a literacia digital nos nossos alunos, futuros cidadãos. Ao mesmo tempo que a internet traz novos desafios, oportunidades e horizontes, tal como em qualquer outra situação do quotidiano, acarreta alguns perigos para os quais devemos estar devidamente informados. Neste sentido, a escola, como instituição privilegiada de aprendizagens em contexto formal e informal, tem um papel fundamental, devendo os professores/educadores educar com a Web e para a Web.

A segurança na internet é uma problemática de nível mundial que ditou a criação do programa INSAFE que integra, entre outras ações, *O Dia da Internet Segura*, que ocorre sempre em fevereiro, no sentido de promover na comunidade escolar a segurança e uma utilização responsável e crítica da web.

Na Madeira, estas atividades, promovidas pela Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, desenvolvem-se durante todo o mês de fevereiro, com especial incidência na semana de 10 a 14, período no qual se insere o Dia da Internet Segura.

No presente ano letivo, as atividades desenvolvidas tiveram como objetivo principal sensibilizar a comunidade educativa e o público em geral sobre temas como o cyberbullying, os direitos de autor, fraudes online, *e-reputação*, entre outros. Através do lema *Juntos vamos criar uma Internet melhor*, foi dada ênfase ao conhecimento dos perigos reais de uma utilização inconsciente da internet, bem como à promoção de comportamentos que respeitem as regras de conduta online.

Entre estas ações, destacamos as seguintes:

- Jogo online - *Pensarápido* - da equipa das Tecnologias Educativas, jogo em tempo real para os alunos do 1.º ciclo do ensino básico (CEB), com

Juntos vamos criar
uma
Internet melhor

Semana da Internet Mais Segura | 10 a 14 fevereiro'14



questões acerca da problemática da segurança da internet. O jogo, em forma de competição, decorreu ao longo de toda a semana, num horário previamente definido;

- Apresentação, no *Canal TV Escola*, de uma compilação de vídeos, com vários testemunhos, da autoria das escolas. Foram ainda divulgados, por ação da equipa responsável pelo projeto *Educamedia*, os vídeos *Minuto Seguro* do *Projeto Seguranet*.

- A equipa do *projeto Educamedia* disponibilizou, igualmente, um conjunto de guiões orientadores para a elaboração, por parte das escolas, de pequenos vídeos de sensibilização sobre a Segurança na Internet (*Cinedesafios*).

- Incentivo à produção de spots, por parte das escolas, sobre os cuidados a ter na internet e consequente divulgação dos mesmos no canal *Webradio*.

- Produção de conteúdos e divulgação de atividades, ao longo da semana, no Portal de Tecnologias Educativas.

- Para o pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico e, nomeadamente, para as Atividades TIC, foram sugeridas algumas situações de aprendizagem específicas de acordo com desenho curricular destes níveis de educação e ensino. Assim, para a Atividade de Enriquecimento Curricular TIC foram realizadas atividades no âmbito do Módulo *Segurança na*

Internet presente no Documento de Orientações Metodológicas (DOM). Na Atividade de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Componentes do Currículo foi desenvolvido um guia de sugestões de experiências de aprendizagem.

Por fim, e não menos importante, foram realizadas 17 ações de sensibilização para diferentes públicos-alvo. Consideramos que este contacto direto com os jovens e adultos é fundamental porque a partilha e troca de experiências associadas a um diálogo informal permitem atingir níveis de participação e de envolvimento de maior dimensão. Com esta atividade foi possível contabilizar a participação de 350 alunos do 1.º CEB, 550 alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário, 70 pais/encarregados de educação e 92 professores.



Direção Regional de Educação

Realçamos, ainda, o nosso agradecimento à equipa nacional do projeto *Seguranet*, pelo envio de recursos materiais para a Região Autónoma da Madeira.

E lembre-se: *navegue, mas em segurança!*

Snoezelen

Mundo mágico, maravilhoso e intrigante

Maurília Cró - Centro de Atividades Ocupacionais da Ribeira Brava

O conceito/abordagem *snoezelen* surgiu no final da década de 70, resultante da experiência de dois terapeutas holandeses - Jan Hulsegge e Ad Verheul - no *De Hartenberg Institute*, que acolhia jovens e crianças com deficiência intelectual profunda.

Numa atividade de verão montaram uma sala para experimentação sensorial que continha instrumentos musicais, objetos táteis, comidas saborosas, essências para cheirar e imagens em movimento. Verificaram que as crianças e os jovens com baixo funcionamento melhoraram as respostas em termos verbais e não-verbais.

A experiência ganhou força, consolidou-se e atualmente o seu campo de atuação é vasto e está presente em inúmeros países, verificando-se uma enorme evolução técnica nos materiais.

Os materiais utilizados são desenhados para interagir com os utilizadores e incentivar as sensações e as respostas sensoriais, produzindo efeitos de luz,

cor e movimento e promovendo a estimulação tátil e o relaxamento. Os sons, a música e os aromas completam estes espaços, tornando-os *maravilhosos, mágicos e intrigantes...* a atmosfera criada é sensível, segura e contentora. A escolha livre é encorajada, o prazer e o bem-estar são o foco central da atenção do terapeuta/mediador, facilitando aos utilizadores um estado que lhes permita retirar o máximo prazer nas atividades e nos materiais com que se envolvem.

O cariz humanista da abordagem *snoezelen* assume particular relevância nas palavras de Martins (2011, p. 7) ... *mesmo que o desenvolvimento técnico do snoezelen seja uma realidade, a atenção e o cuidado prevalecem sobre a eficiência técnica.*

Os precursores defenderam uma abordagem não diretiva, que marcou um corte com os princípios da intervenção terapêutica tradicional ... *devemos estar libertos das pressões de alcançar, do controlo e da rotina, bem como distantes dos diagnósticos médicos,*



os utilizadores podem reagir e responder a este novo mundo sensorial, não havendo um foco formal sobre os resultados terapêuticos e deixaram ainda alertas no que se relaciona com os objetivos do *snoezelen*...

We do not wish to give development and therapy a central focus in snoezelen. It is fully open. We do not declare aims beforehand (Flaghouse, 2014).

No entanto, podemos identificar em termos gerais a capacidade do *snoezelen* em promover/induzir estados de relaxamento psicocorporal, estimular os sentidos (visão, audição, tato, olfato, paladar) e em proporcionar a exploração, a descoberta, o prazer e o lazer.

Deste modo, e pelo seu carácter versátil e flexível, o *snoezelen* é um recurso com impacto na área educacional e terapêutica com crianças e jovens com necessidades especiais (multideficiência, deficiência intelectual e motora, autismo), mas também no trabalho com idosos.

Estudos conduzidos nos últimos anos (Flaghouse, 2014; Shapiro et al., 1997) têm apontado para inúmeros benefícios nas diferentes áreas: autismo (redução da estereotipia a curto prazo e dos comportamentos auto e heteroagressivos); deficiência intelectual (diminuição da frequência cardíaca e melhoria do comportamento); idosos com demência (melhorias na cognição, comunicação e no comportamento funcional). Encontram-se, ainda, referências a melhorias no padrão de sono de crianças com diversas patologias, dada a sua capacidade de potenciar estados de relaxamento profundo. Neste âmbito, esta abordagem tem sido sugerida em programas de gestão do stress e da ansiedade.

Face a esta abrangência, a intervenção poderá ser individual ou em grupo, podendo ainda ser desenvolvida por técnicos da área da educação e saúde, tais como: terapeutas, psicomotricistas, enfermeiros, docentes, psicólogos e outros, desde que se preveja a formação específica necessária.

Sala Snoezelen Fundação PT

Decorrente de um protocolo de colaboração celebrado entre a Fundação PT e a Associação dos Amigos de Pessoas com Necessidades Especiais da Madeira, nasceu a *Sala Snoezelen Fundação PT* no Centro de Atividades Ocupacionais da Ribeira Brava.

Esta sala representa uma mais-valia para todo o concelho, na medida em que se assume como um importante recurso pedagógico-terapêutico não só para crianças e jovens com necessidades especiais, como também para a comunidade escolar e para os idosos, prevendo-se o estabelecimento de parcerias com instituições do concelho da Ribeira Brava e concelhos limítrofes.

Referências bibliográficas

- Flaghouse (2014). *Snoezelen*. Disponível em <http://www.flaghouse.com>
- Hulsege, J., & Verheul, Ad. (2006). *Snoezelen - another world*. Derbyshire: Rompa.
- Martins, A. (2011). *Snoezelen com idosos. Estimulação sensorial para uma melhor qualidade de vida*. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/151517935/snoezelen-com-idosos-estimulacao-sensorial-para-melhor-qualidade-de-vida>
- Sella, M. (2008). *Snoezelen - um caminho para o mundo sensorial*. Curitiba: AMCIP.
- Shapiro, M. et al (1997). The efficacy of the snoezelen in the management of children with mental retardation who exhibit maladaptive behaviours. *The british journal of development disabilities*, 43(2), 140-155.
- Viegas, P. (2003). Snoezelen - um recurso para o psicomotricista. *Revista da Associação Portuguesa de Psicomotricidade*, 1(1), 61-70.

Arte na Periferia

Carolina Silva - Centro de Atividades Ocupacionais de São Vicente
Catarina Freitas - Projeto Arte na Periferia

O projeto *Arte na Periferia* enquadrou-se no programa *Juventude em Ação - ação 1.2 - Iniciativas Jovens* e foi direcionado para a criação de uma oficina de cerâmica e de tecelagem onde se realizaram, com o apoio do Centro de Atividades Ocupacionais de São Vicente, produtos artísticos que foram apresentados posteriormente em duas exposições.

O trabalho realizado nestas oficinas consistiu na conceção de peças cerâmicas e tecelagens regionais realizadas por jovens com e sem necessidades especiais (NE), com poucas oportunidades de vivências artísticas, sociais e culturais, uma vez que são oriundos de uma zona periférica e mais isolada da Ilha da Madeira - São Vicente. Nesse sentido, o projeto aspirou retratar as raízes de uma população, o reviver e reavivar das tradições, promovendo a difusão do artesanato regional, o sentimento de pertença cultural, o desenvolvimento artístico, a sensibilização perante as desigualdades sociais e, por fim, a inclusão e igualdade de oportunidades para jovens com NE.

Partiu-se do pressuposto que a sociedade atual tem uma menor ligação com as suas raízes e com o seu passado, considerando-se, no entanto, que é do património histórico e cultural que saem os ensinamentos que “encantam novos e velhos”. É através do espólio cultural que as regiões se entrelaçam para transmitir as suas raízes e se desenvolver. Vivemos num mundo em constante transformação, cujos efeitos se fazem sentir nos aspetos mais íntimos e pessoais das nossas vidas.

Na sociedade contemporânea, valorizam-se os bens materiais e tecnológicos em detrimento, muitas vezes, dos valores e princípios inerentes às relações humanas positivas. A quebra com estes pressupostos foi o princípio sobre o qual se regeu este projeto, que se pretendeu que fosse o reflexo dos interesses dos habitantes de São Vicente, já que a sua história foi trazida à “tona”. Pretendeu-se a valorização do passado de uma zona periférica, tendo patente a missão da luta pela inclusão de jovens com NE,

com fracas condições económicas e/ou com poucas oportunidades culturais.

E pusemo-nos ao trabalho: um grupo de 10 jovens com NE em colaboração com 3 jovens sem NE, com baixos recursos financeiros e sociais, criaram, em 210 dias de colaboração e partilha, as suas peças de cerâmica e tecelagem.



Ao longo destes meses de trabalho nas oficinas tivemos como objetivo orientar este grupo de jovens a desfrutar da arte, enquanto linguagem capaz de proporcionar a exploração e concretização do universo simbólico e subjetivo, capaz de facilitar a exploração dos seus sentimentos e emoções e de propiciar a utilização e o desenvolvimento dos recursos cognitivos indispensáveis ao ato de conhecer. Desta maneira, estes jovens, puderam beneficiar deste projeto, enquanto atividade capaz de integrar e de fomentar a igualdade de oportunidades, contribuindo para o seu bem-estar e qualidade de vida.

Com esta intervenção foi possível enaltecer o potencial do ser (competência pessoal), valorizar a convivência (competência social), promover o conhecimento (competência cognitiva) e estimular o fazer (competência produtiva). Mesmo sendo uma intervenção de curta duração, os jovens passaram por todos esses processos e as suas contribuições tiveram em conta o potencial de cada um.

Quero viver a vida
Ir prá avenida com a multidão
Braço e abraço
Mão na mão
Todo mundo é meu irmão
Noite ou dia é tudo igual
Alegria e carnaval

Alegria Carnaval
Ney Matogrosso





Mas é Carnavall
 Não me diga mais quem é você!
 Amanhã tudo volta ao normal.
 Deixa a festa acabar,
 Deixa o barco correr.
 Deixa o dia ralar, que hoje eu sou
 Da maneira que você me quer.
 O que você pedir eu lhe dou,
 Seja você quem for,
 Seja o que Deus quiser!
 Seja você quem for,
 Seja o que Deus quiser!



Noite dos Mascarados
 Chico Buarque





REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL



EDUCAÇÃO RECURSOS HUMANOS
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO



FESTIVAL da

CANÇÃO INFANTO-JUVENIL DA MADEIRA

13 ABRIL | 16H | FÓRUM MACHICO