

Diversidades

Prelúdios

Região Autónoma da Madeira · Secretaria Regional de Educação · Direção Regional de Educação · janeiro - junho 2015



6 - 36

No campo da educação



48

Despacho normativo
n.º 9/2014 de 9
de dezembro



51 - 81

Educação em notícias



Economia Solidária



Guilherme Jofili



pedrosimoes7



Beraldo Leal

Ficha Técnica

Diretor	Marco Paulo Ramos Gomes
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
Email	revistadiversidades@madeira-edu.pt
Grafismo e Paginação	Divisão de Apoio Técnico
ISSN	1646-1819
Distribuição	Gratuita - Disponível em www.madeira-edu.pt/dre
Fotos	Alan Kleina Mendes Beraldo Leal Bruno Biagioni Neto Câmara Municipal de Câmara de Lobos Carlos Alberto Gomes Dani_vr Dina Castro Direção Regional de Educação (DRE) Economia Solidária Eiti Kimura Eternity Portifólio Fr Antunes Fundação Matutu Gruenewiese86 Guilherme Jofili Julio César Mesa mararie Ministerio de Ciencia 'O quarto em Arles', Van Gogh (1888), Museu Van Gogh, Amsterdão Palhaço Ribeirinho pedrosimoes7 Secretaria Regional de Educação (SRE) Senado Federal Tiago A. Pereira UnB Agência Urbano_Canoas zappowbang



Índice

04 ■ Editorial

■ Artigos

06 **Viver Freire nas práticas pedagógicas do século XXI**
| Nuno Fraga

10 ***Sob as janelas abertas do lar, o interior da alma pessoa***
| Carla Freitas Martins

16 ***Paradigmas da Inclusão: da reflexão à ação*** | Maria José Camacho

19 **Deficiência intelectual e integração socioprofissional: Que imagens tem a sociedade?** Representações Sociais da Deficiência Intelectual e a sua Integração Socioprofissional | João Pedro Estanqueiro

23 **Um breve périplo pelo apaixonante mundo da sobredotação**
| Nuno Pinto, Joana Xavier, Micaela Henriques e Rita Domingos

32 O Canto

Prática privilegiada para a comparticipação total da personalidade do ser humano - Visão estratégica na RAM | José Carlos Bago d' Uva

■ Testemunho

37 **Abrir a porta à mudança na avaliação das aprendizagens** | Olga Pinto Basto

■ Reflexão

42 **Administração Escolar: Estudos, de Licínio Lima, um olhar** | João Estanqueiro

■ Legislação

48 Despacho normativo n.º 9 / 2014,
de 9 de dezembro

■ Espaço TIC

49 Rato Quha Zono | Os Miúdos na União Europeia - CD-ROM | Jaws | Claro MagX

■ Livros

50 Sugestões de Maria José Camacho

■ Notícias

51 Pet'sCAO

52 Núcleo de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

54 aeQUALIS

59 Exposição Deco@rte

60 Semana da Internet Mais Segura 2015

62 Educar com Sucesso

64 Festival da Canção Infantojuvenil

66 Projeto Nacional SOS Azulejo

68 Festa do Desporto Escolar

70 I Concurso de Joeiras

71 Final do Concurso Matematicando

72 AgenteX

73 INOVA!

74 Sessão de Encerramento - Baú de Leitura

75 5.ª edição do Concurso de Curtas-Metragens

77 Prémio Fundação Ilídio Pinho Ciência na Escola

78 XXIII Encontro Regional do Ensino Básico Recorrente do 1.º Ciclo

79 Semana Regional das Artes

81 Educação, Artes e Valores



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL





Marco Gomes

Diretor Regional de Educação

“Saberes necessários à prática educativa”. Vem já de longe este desafio educativo, quase sempre formulado em forma de pergunta. Corresponde a um sonho. Teremos desistido dele?

Que irá pedir a sociedade de amanhã à criança e ao adolescente que frequenta a escola hoje? Que representações, que valores terão de ser desenvolvidos, aprofundados e mesmo ultrapassados para que possam constituir um elo da imensa cadeia cultural e pedagógica que é o processo de aperfeiçoamento do humano? Estas referências permitem-nos recordar as complexas inter-relações entre as múltiplas dimensões da vida humana e a educação, para que “sob as janelas abertas do lar”, esta última seja verdadeiramente humana.

Esta consciência tem de ser acompanhada pela certeza de que é necessário deixar para trás as linhas e as perspetivas que nos impedem de ultrapassar a fase das perguntas sem resposta ou das respostas sem confirmação. É tempo de fazer germinar “novas” ideias.

O tema deste número da revista *Diversidades*, “Prelúdios”, pretende abordar, com perspetivas diferentes, algumas questões relevantes que terão implicações no processo educativo. Pensar um número sobre esta temática equivale a recuperar, de modo feliz e certo, através dos seus diversos artigos e reflexões, a “intuição” que se procurou seguir ao organizar este número: a educação que se revela como lugar de demanda do sentido da vida e, finalmente, da possibilidade de encontro privilegiado consigo próprio e com os outros.

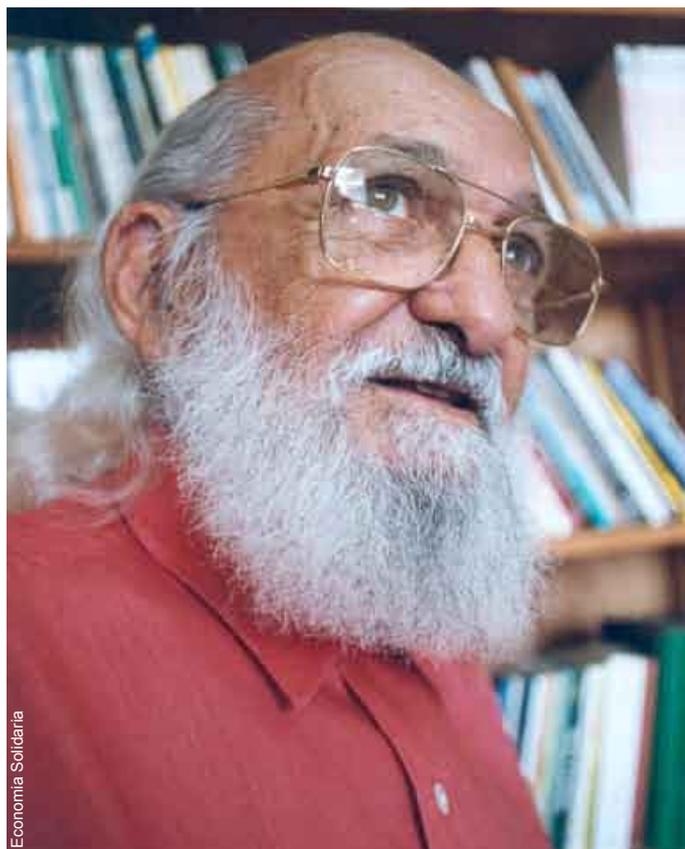
Diga-se, desde já, que o que vai escrever-se é apenas a “ponta emergente do iceberg”. Submerso há um enorme bloco constituído por dúvidas, receios, indecisões, mas também muita energia, motivação e criatividade para vencer obstáculos incompreensíveis.

Um número de uma revista, quando bem sucedido, será apenas um apelo, um convite, uma sugestão, um desafio. Esperamos que os leitores possam efetivamente encontrar aqui alguns “subsídios” para o seu decidir, para o seu discernimento e mesmo para as suas conversas. E também para ler os sinais da realidade. Para viver uma vida mais humana, mesmo nas condições difíceis em que hoje nos encontramos. Uma vida que, no contexto dos “Prelúdios”, faça viver à sua volta.

Os responsáveis pela organização do presente número da *Diversidades* deixam igualmente um sincero agradecimento aos autores dos textos aqui publicados e um voto confiante aos seus leitores: que possam cada vez mais encontrar nesta revista uma fonte de Sabedoria e Prazer.

Viver Freire nas práticas pedagógicas do século XXI

Nuno Fraga¹ - Universidade da Madeira



Viver Freire nas práticas pedagógicas do século XXI é um revisitar do sonho de que é possível mudarmos a cara da escola. Publicado em 1996, o livro *A Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* reveste-se de um conjunto de atitudes, tidas como direitos e deveres, de um educador progressista, eticamente responsável e comprometido com a sua profissionalidade e com a sua deontologia que impele a ação pedagógica, crítica e refletida, a um patamar de conscientização que, naturalmente, nos convida a desvelar outros e possíveis caminhos ao presente e futuro da escola.

A obra é um exercício de reflexão. É um convite a remexer no que raras vezes remexemos, por medo, falta de ousadia ou por puro comodismo, de quem cansado, há muito deixou de querer colorir a escola

de outras cores. Ao longo de três capítulos, Freire alerta-nos para três grandes saberes fundamentais à prática pedagógica progressista: “não há docência sem discência”; “ensinar não é transferir conhecimento” e “ensinar é uma especificidade humana”.

Neste sentido, existem alguns temas geradores do seu pensamento que são transversais às suas obras e pelos quais a passagem é obrigatória. Não podemos ler Freire sem compreender a sua antropologia. Para Paulo Freire o homem e a mulher têm que se assumir na relação consigo e com o mundo, como sendo seres curiosos, incompletos, inconclusos ou inacabados e como seres conectivos. É do reconhecimento e assunção da minha incompletude que encontro na curiosidade que me move, a necessidade de buscar respostas à concretização dos meus sonhos, à certeza das minhas ações, à cientificidade da minha prática enquanto educador. É no processo contínuo e cíclico de pesquisa que me formo como educador progressista, desvelando na conectividade com os outros as principais características da minha profissionalidade e da minha rigorosidade enquanto professor.

Compreendendo que “não há docência sem discência”, reconheço que não poderei exercer as minhas planificações sem, num primeiro momento, ler o mundo onde exerço a minha prática pedagógica. Freire ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” encoraja-nos ao exercício de uma avaliação diagnóstica que nos permita interpretar os mundos que habitam as nossas salas de aula, para que, num segundo momento, possamos assumir a palavra, isto é, o conteúdo, traduzindo-o significativamente às diversidades culturais que povoam o espaço pedagógico (formal ou não-formal).

Vejamos quais os saberes que estruturam o pensamento freiriano quanto à prática pedagógica. Ensinar exige rigorosidade metódica: não basta querer ser educador; é crucial que essa vontade esteja acompanhada de um desejo constante em querer “pensar certo”, o que nos incute uma preocupação constante, mas saudável, pela busca de outras tantas formas de (des)construir o conhecimento. Enquanto professor tenho que me aliar do rigor metódico que norteia a minha visão pedagógica e me faz *ser mais*. De acordo com Freire (2009), “só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.” (pp. 27-28).

No decorrer deste saber, reconheço que ensinar exige pesquisa, pois é através dela que alicerço o meu conhecimento e é no seu encontro com a rigorosidade metódica que posso me tornar mais capaz, mais apto, mais reflexivo e crítico. Contudo, este processo de pesquisa deve nortear a minha necessidade em ler o mundo dos meus alunos. É através dessa leitura que reconheço como fundamental o respeito pelos saberes e pela autonomia dos educandos. “Por que não estabelecer “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a

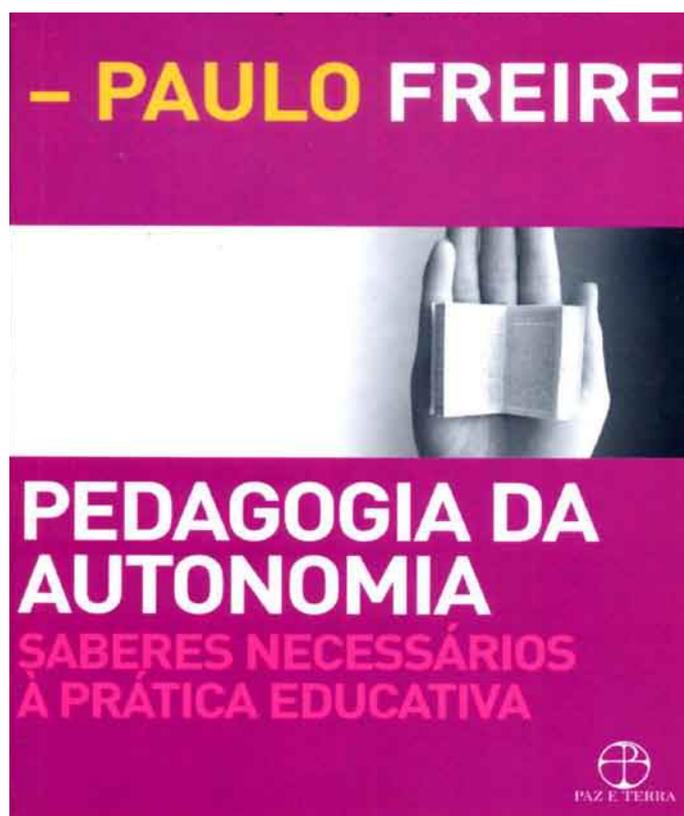
experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 2009, p. 30). Esta aproximação reconhece na curiosidade ingênua alicerces para uma aprendizagem significativa. A aprendizagem torna-se significativa na medida em que reconheci que “ensinar exige criticidade”, sendo a superação da curiosidade ingênua uma condição necessária ao conhecimento, à curiosidade epistemológica.

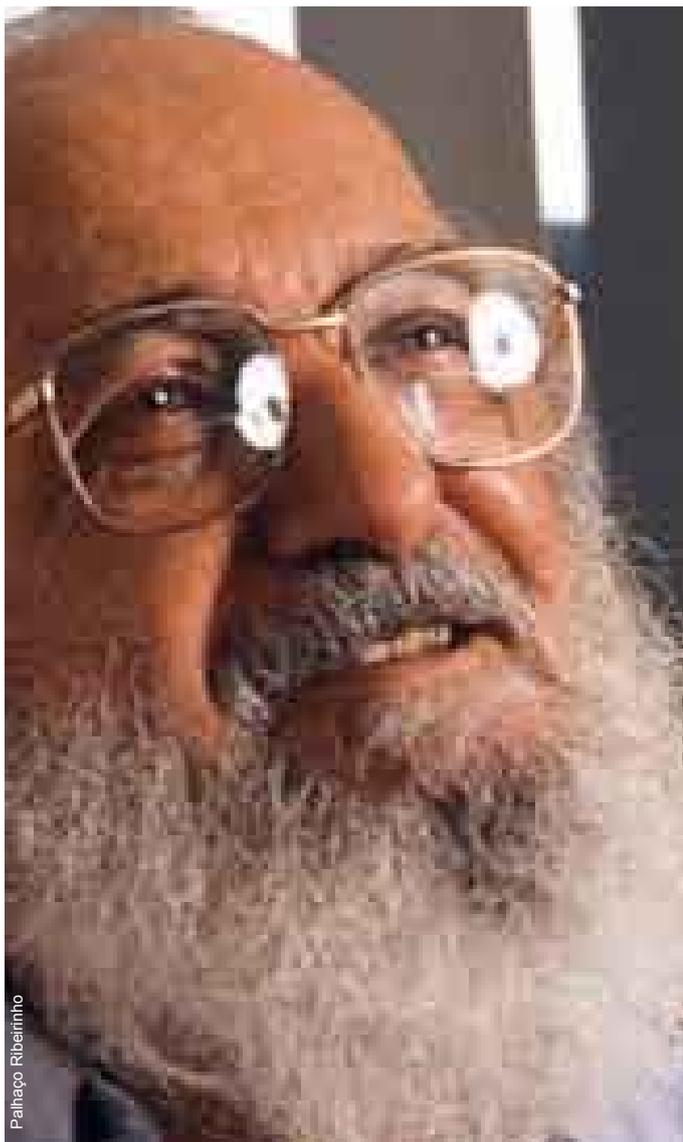
Freire alerta-nos para o sentido ético e estético que o ensino-aprendizagem acarreta e que se apresenta como um desafio à profissão de professor. O exercício ético da minha prática pedagógica deve compreender que para lá do colorido das dinâmicas de grupo existe um fundamento ético que as corporifica, tal como as minhas ações devem ser expressão corporificada das minhas palavras. Há um dever ético na minha profissionalidade, que me impele a acreditar que “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (Freire, 2009, p. 34).

Do mesmo modo este sentido ético da minha profissionalidade deve exercer-se na certeza de que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, pelo que “a aceitação do novo (...) não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo” (Freire, 2009, p. 35). O ensino é um ato de “bom senso” que nos chama a resolver as tensões e as contradições entre “autoridade-liberdade” (Freire, 2009, p. 61).

Assumir que o ensino-aprendizagem apenas se concretiza na relação dialógica que é gerada com o outro, por ver em nós, professores progressistas, uma janela de oportunidade para o conhecimento, devo aceitar que essa visão me chama a refletir criticamente sobre a minha prática. A reflexão crítica sobre a prática assume-se, então, como uma condição essencial “na formação permanente dos professores”, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2009, p. 39).

No exercício dessa reflexão que me empodera e me transforma aceito que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”,





Paulinho Ribeiro

dado que é nela que me afirmo como educador democrático. É nesta aceitação que livremente abraça a tolerância, que aceito (des)construir caminhos “para uma sociedade menos feia e menos arestosa” (Freire, 2009, p. 42), descomplexada face às diferenças e despida de travestismos políticos ou ideológicos que sorrateiramente desvirtuam o foco para uma educação democrática; para todos. Há neste olhar crítico que reconhecer “que a luta é uma categoria histórica” que nos chama e nos incute a “reinventar a forma também histórica de lutar” (Freire, 2009, p. 68).

Ao tornar consciente que as minhas práticas enquanto educador estão alicerçadas na relação com o outro, devo assumir que “ensinar não é transferir conhecimento”, mas antes “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2009, p. 47). É reconhecendo que em

ambos os mundos onde a educação se corporifica que há inacabamento, que me poderei assumir como ator crítico e participativo na problematização e transformação das práticas e processos pedagógicos que povoam não só as escolas, mas também as cidades enquanto espaços educadores e educandos.

Este reconhecimento socrático de que *só sei que nada sei* é, por incrível que pareça, libertador! Pois é na curiosidade que me move a *ser mais* que descubro que me apresento ao mundo como um ser condicionado e jamais determinado. Neste sentido, diz-nos Freire (2009): “Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, económicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.” (p. 54). É desta esperança que a obra *Pedagogia da Autonomia* nos envolve, até porque “seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança” (Freire, 2009, p. 72).

Tenho-me cruzado com educadores que colocam o coração em cada palavra; alguns, pedras; outros, apenas vento... Mas também sei que há uma força inquestionável e uma bravura que me comove, naqueles que corporificam as suas palavras e erguem bem alto a sua voz por uma escola para todos! É nesses que a História se faz. São esses que ficarão na História, porque foram Verdades e porque desvelaram através das suas práticas pedagógicas que “mudar é difícil mas é possível” (Freire, 2009, p. 79).

Alicerçando a minha prática numa ética que me faz *pensar certo* e *ser mais*, não abandono, jamais, o princípio base de que “ensinar exige apreensão da realidade”. Apreensão que se faz pela *leitura crítica do mundo*; pela *conscientização* das realidades que habitam as nossas salas de aula. “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (...) É assim que venho tentando ser professor (...) assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las,

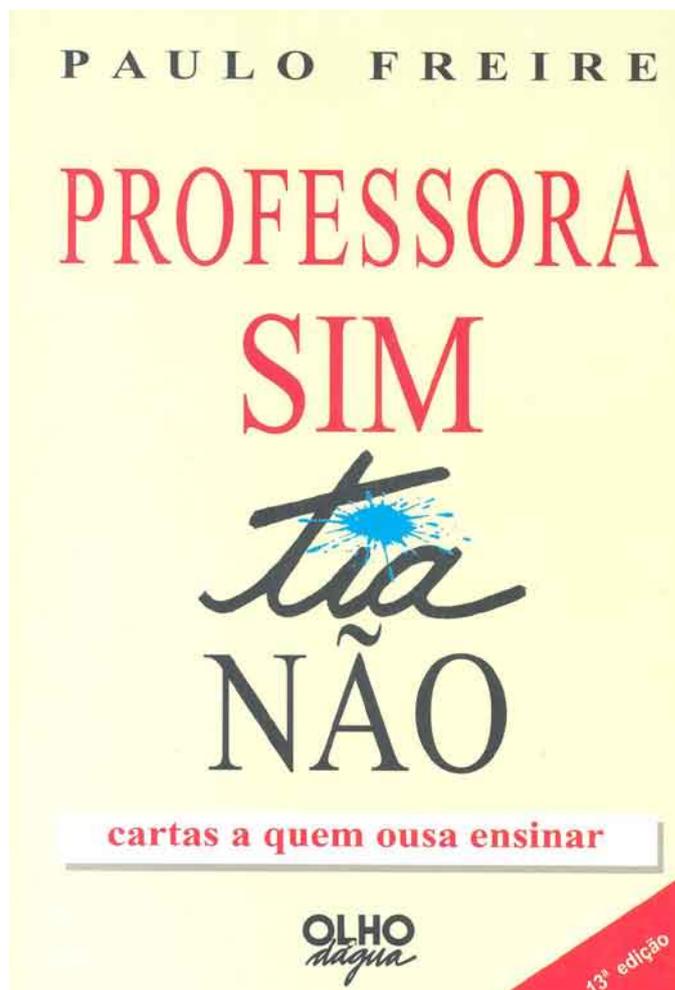
limitações que não procuro esconder em nome do respeito que me tenho e aos educandos” (Freire, 2009, pp. 71-72).

Enquanto *especificidade humana* o ensino exige “segurança, competência profissional e generosidade”. Estas são três dimensões do pensamento freiriano para a formação inicial e permanente dos educadores que não podem estar dissociadas das práticas, nem tão-pouco das reflexões críticas sobre a prática pedagógica, pois atestam eticidade ao ensino-aprendizagem. Para Freire (2009), “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (p. 95).

Ao assumir-me como educador, comprometo-me com o espaço e tempo pedagógicos da minha ação, consciente das suas múltiplas leituras, das suas diversas interpretações e das suas possibilidades de (des)construção. Estarei assumindo que uma das premissas do ensino-aprendizagem é “compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2009, p. 98), pois *decidir é romper* e em cada momento de rutura geram-se janelas de oportunidade; de conhecimento; de transformação da realidade. “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que (...) minha prática exige de mim uma definição” (Freire, 2009, p. 102), perante as armadilhas ideológicas que *amaciam* a minha criticidade e a minha revolta contra as injustiças; contra as visões distorcidas da política educativa.

Para Freire (2009) *a mudança da cara da escola* consubstancia-se pela disponibilidade para o diálogo; pelo “querer bem aos educandos” (p. 141) pois é “preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade”, dado que “não é certo (...) que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos. (...) Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente” (Freire, 2009, pp. 141-146). Deveria entristecer-nos o comportamento de certas *tias* (numa alusão à obra *Professora Sim, Tia*

Não - Cartas a quem ousa ensinar, de Paulo Freire) que assumindo-se como professoras, desvirtuam o espaço pedagógico, os seus atores e as suas aprendizagens, numa ação que não corporifica, estou certo, os valores e os saberes que a sua formação, se não permanente, pelo menos inicial, lhes desvelou.



A *Pedagogia da Autonomia* é este manifesto à ética e à deontologia do ser professor. Contém em si os saberes necessários a uma prática pedagógica crítica e democrática. É uma leitura essencial (obrigatória) *a todos os que se estão fazendo educadores*, na certeza de que cada conquista é uma alavanca para uma escola mais bonita, certamente mais inclusiva.

Bibliografia

Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (39.ª ed). São Paulo: Paz e Terra.

¹ Correio eletrónico: nfraga@uma.pt



Sob as janelas abertas do lar, o interior da alma pessoa

Carla Freitas Martins¹ - Escola Secundária Jaime Moniz

Sim, o que eu sou fora insuportável, se eu não pudesse lembrar-me do que fui. E esta multidão alheia que continua ainda a sair da missa, e o princípio da multidão possível que começa a chegar para entrar para a outra - tudo isto são como barcos que passam por mim, rio lento, sob as janelas abertas do meu lar erguido sobre a margem.

Bernardo Soares

1. **Que paisagens trazemos para o quarto onde existimos? Que janelas abrimos para criar outro tempo e outro lugar? Como anular as sombras, a angústia, a dor, o desassossego que nos perturba? Como sonhar?**

2. A vida que se sente quotidianamente como real e irreal. O fingimento que instaura a consciência múltipla de si. As máscaras que, na expressão do drama interior, traduzem a angústia existencial, na procura incessante da essência do ser. O poeta revelou que “a origem mental dos [seus] heterónimos est[ava] na [sua] tendência orgânica e constante para a despersonalização e para a simulação (Pessoa, 1999, p. 340). Por conseguinte, declarava: “Quando falo com sinceridade não sei com que sinceridade falo. Sou variavelmente outro do que um eu que não sei se existe (se é esses outros)” (Pessoa, 1966, p. 93). O processo de *outrar-*

-se estava já presente na poesia do ortónimo, esta tendência para a despersonalização é, em última análise, uma construção literária, uma espécie de jogo de identidade, onde todos os heterónimos se metamorfoseiam em personagens de uma obra de ficção. A construção da heteronímia resulta da multiplicação de sensações, através do “devir-heterónimo” (Gil, s.d., p. 231), que “equivale a uma intelectualização da emoção” (Gil, s.d., p. 231). A sinceridade poética é, assim, não uma sinceridade ingénua, mas uma sinceridade transformada por um processo intelectual, a arte expressa as sensações vividas, mas acrescenta-lhes o artifício estético, expressando-as de uma forma mais verdadeira, pois só a arte “permite aprender a sentir, sentir melhor, sabendo o que se sente e sentindo mais intensamente” (Gil, s.d., p. 232). O poeta das máscaras é um poliedro de *outros-eus*: Caeiro, Reis, Campos, Soares, etc., que espelham o drama existencial. A heteronímia potencia, através da utilização de um nome diferente, de uma entidade autónoma, com estilo e escrita bem definidas, o estabelecimento de um diálogo entre as criações heteronímicas e entre estas e o próprio ortónimo. Segundo Zenith, “[c]ada seu heterónimo representou uma nova abdicação, uma nova declaração de que não queria viver, preferia ver” (1996, p. 52). Que via ele? “[E]le-mesmo, nos espelhos que não poderiam

refletir mais do que o homem-que-se-viu-neles (em real verdade ou em verdade sonhada)” (1996, p. 52). Segundo Jorge de Sena, Pessoa “não foi um «eu», mas um «anti-eu»” (Sena, 1977, pp. 4-5). Os heterónimos “parecendo máscaras, o não são, mas as realidades virtuais de um homem que cindiu em estilos as suas íntimas contradições e versatilidades, [...] ele fazia essas experiências consigo mesmo, era, rodeado de «eus» positivos, um anti-eu” (Sena, 1977, pp. 4-5). O poeta procurou, num processo de autocontemplação, como uma espécie de “crochet mental” (Pessoa, 1998), a própria vida nos seus paradoxos. Segundo Zenith (1996, p. 53), cada um dos heterónimos é uma lente de onde se projetam as imagens e pensamentos do autor que se multiplicam continuamente, tal como um “caleidoscópio”. Deste processo resultam “muitas maneiras de dizer o mesmo nada” (Zenith, 1996, p. 52).

As janelas, nos textos pessoanos, parecem delinear uma espécie de metamorfose do espaço e do tempo. Fazer um recorte nos muros que nos cercam e olhar através das janelas para o mundo lá fora ou, talvez, para o feixe de imagens exteriores que se projetam no nosso mundo interior.

3. O obsidiante vício de pensar leva o narrador-personagem do *Livro do Desassossego* a dirigir-se à janela. Este recorte sobre a parede permite a ligação entre dois polos: o sonho e a prisão. Se preferirmos, o devir e angústia (o desassossego mau) e a libertação, o infinito. A janela permite a entrada de luz, é uma espécie de objetiva sobre a paisagem exterior enquadrada pela subjetividade daquele que a capta, em planos diversos (em contrapicado, visões panorâmicas). Metaforicamente, a janela alude a esse “lusco-fusco da consciência” (Pessoa, 1998, p. 96), o momento súbito de consciência, a essa luz que transforma. Afinal o que vê Bernardo Soares da janela? O pseudoencontro entre Fernando Pessoa e Bernardo Soares.

Um dia houve um acontecimento na rua, por baixo das janelas - uma cena de pugilato entre dois indivíduos. Os que estavam na sobreloja correram às janelas, e eu também, e também o indivíduo de quem falo. Troquei com ele uma frase casual, e ele respondeu no mesmo tom.

(Pessoa, 1998, p. 40)

A atmosfera da cidade surge como extensão do estado de espírito do narrador. Um quadro depressivo, de sonolência absurda que se arquiteta pela visão do exterior. A ausência de movimento leva a projetar sobre a cidade o abismo, a existência absurda, o tédio. O espaço exterior amplia as paisagens interiores.

Debruço-me, de uma das janelas de sacada do escritório abandonado ao meio-dia, sobre a rua onde a minha distração sente movimentos de gente nos olhos, e os não vê, (...). Durmo sobre os cotovelos onde o corrimão me dói, e sei de nada com um grande prometimento. Os pormenores da rua parada onde muitos andam destacam-se-me com um afastamento mental (...). A gente que passa na rua é sempre a mesma que passou há pouco, é sempre o aspeto flutuante de alguém, nódoas de movimento, vozes de incerteza, coisas que passam e não chegam a acontecer.

(Pessoa, 1998, p. 160)



Lemo-lo numa espécie de espelho que procura “no *fora* real o *dentro* da meditação” (José Gil, 1996). Raramente se descreve o interior do quarto, o fundo do quarto é um espaço negro. O espaço que se abandona para ir à janela. Esse fundo negro, indefinido, é o espaço que permite o olhar (o espaço do pensamento solitário, o espaço interior) - como uma câmara que permite reter o exterior. A vidraça interrompe esse olhar e devolve o narrador ao seu pensamento.

O silêncio que sai do som da chuva espalha-se, num crescendo de monotonia cinzenta,

pela rua estreita que fito. Estou dormindo desperto, de pé contra a vidraça, a que me encosto como a tudo. Procuo em mim que sensações são as que tenho perante este cair esfiado de água sombriamente luminosa que [se] destaca das fachadas sujas e, ainda mais, das janelas abertas. E não sei o que sinto, não sei o que quero sentir, não sei o que penso nem o que sou.

(Pessoa, 1998, p. 75)

Depois não há mais nada senão o vento - só o vento, e reparo com sono que as portas estremecem presas e as janelas dão som de vidro que resiste.

(Pessoa, 1998, p. 271)

A janela enforma o olhar que se projeta na memória da infância. Esse retângulo catalisador de rememoração.

Outrora, criança, eu ia a esta mesma missa, ou porventura à outra, mas devia ser a esta. Punha, com a devida consciência, o meu único fato melhor, e gozava tudo - até o que não tinha razão de gozar. (...) E esta multidão alheia que continua ainda a sair da missa, (...) - tudo isto são como barcos que passam por mim, rio lento, sob as janelas abertas do meu lar erguido sobre a margem.

(Pessoa, 1998, p. 161)

O sossego da cidade que tranquiliza. A calma da cidade que se projeta no interior do narrador. A objetiva do olhar que se metamorfoseia em espaço de sensações, o ponto de partida para o sonho.

Há sossegos do campo na cidade. (...) Que bom à alma ver calar, sob um sol alto quieto, estas carroças com palha, estes caixotes por fazer, estes transeuntes lentos, de aldeia transferida! Eu mesmo, olhando-os da janela do escritório, onde estou só, me transmuta: estou numa vila quieta da província, estagno numa aldeola incógnita, e porque me sinto outro sou feliz.

(Pessoa, 1998, p. 387)

O negro da noite devolve o narrador à sua solidão, à prisão de existir, à angústia. O fora que estabelece com o interior da alma uma espécie de espelho.

Deixei abertas as portas da janela, para despertar cedo, mas até agora, e a noite é já

tão velha que nada se ouve, não pude deixar-me ao sono nem estar desperto bem. Um luar está para além das sombras do meu quarto, mas não passa pela janela.

(Pessoa, 1998, p. 168)

De repente, fecha-se sobre si próprio. E fechar as janelas é um ato de autoexclusão do mundo.

Fecho, cansado, as portas das minhas janelas, excluo o mundo e um momento tenho a liberdade. Amanhã voltarei a ser escravo; porém agora, só, sem necessidade de ninguém (...) tenho a minha pequena liberdade, os meus momentos de excelsis.

Na cadeira, aonde me recosto, esqueço a vida que me oprime. Não me dói senão ter-me doído.

(Pessoa, 1998, p. 273)

As janelas de outras casas multiplicam o tédio de existir de Bernardo Soares.

Bem sei: se ergo os olhos, está diante de mim a linha sórdida da casaria, as janelas por lavar de todos os escritórios da Baixa, as janelas sem sentido dos andares mais altos onde ainda se mora, e, ao alto, no angular das trapeiras, a roupa de sempre, ao sol entre vasos e plantas.

(Pessoa, 1998, p. 387)



A janela é assim o espaço das sensações que liga o infinitamente grande, o universo, ao infinitamente pequeno, as sensações (Gil, 1996, p. 14). Sempre que esta passagem é interrompida ameaça o tédio, e dá-se o retorno à estagnação, a um mau desassossego (excesso de sossego). Segundo José Gil, no *Livro do Desassossego*, “os espaços objetivos não existem senão como paisagens exteriores - suportes de transformações de paisagens interiores que resultam de uma exteriorização do interior” (1996). As ruas, a cidade surgem como o prolongamento dos fluxos do sonhador, são extensões ou recriações do sujeito de enunciação. A janela aciona o dispositivo “quarto-janela-olhar”, “o interior da alma comunica com o interior das coisas [ou seja] com o interior do exterior” (José Gil). Esta cidade imaginada é uma espécie de “cidade no intervalo”, entre o real e o sonho, entre o escritório e a escrita. Contudo, o mundo exterior é um mundo necessário para o estabelecimento de um equilíbrio. Acedendo a um simulacro da cidade real, Bernardo Soares ambiciona exteriorizar-se esteticamente: “Às vezes não me reconheço, tão exterior me pus a mim, e tão de modo puramente artístico empreguei a minha consciência de mim próprio” (Pessoa, 1998, p. 139). O diálogo entre o interior da alma e o exterior das coisas opera uma metamorfose que permite simultaneamente a interiorização da cidade e a exteriorização do sujeito, construindo uma outra realidade, puramente estética.

Assim soubesses tu compreender o teu dever de seres meramente o sonho de um sonhador. (...) Talhares os teus gestos como sonhos, para que fossem apenas janelas abertas para paisagens novas da tua alma.

(Pessoa, 1998, p. 422)



4. Na “Carta da corcunda para o serralheiro”, Maria José, uma jovem de 19 anos, assume-se como autodestinatário; “escrevo esta carta só para a guardar no peito como se fosse uma carta que o senhor me escrevesse em vez de eu a escrever a si” (Pessoa, 2007, p. 336). O ato de escrita está associado ao amor, apesar da consciência da ausência de uma resposta. Roland Barthes enuncia-o dizendo que o começo da escrita daquele que ama ocorre no momento em que se sabe “que não se escreve para o outro, (...) [que] não me fará ser amado por quem ama, (...) que a escrita nada compensa” (1987, p. 130). Ainda assim, a corcunda pormenoriza a imagem do outro. A janela permite a troca de olhares: o encontro fortuito: “Tem-me visto à janela quando o senhor passa para a oficina e eu olho para si, porque o espero a chegar, e sei a hora a que o senhor chega” (Pessoa, 2007, p. 333). O olhar pela janela permite a troca simultânea de olhares: um quase encontro.

Houve um dia em que o senhor vinha para a oficina e um gato se pegou à pancada com um cão aqui defronte da janela, e todos vieram ver, e o senhor parou, (...) e depois olhou para mim para a janela, e viu-me a rir e riu também para mim, e essa foi a única vez que o senhor esteve a sós comigo, por assim dizer, que isso nunca poderia eu esperar.

(Pessoa, 2007, p. 334)

A janela está associada ao discurso da fealdade e da doença. Trata-se do discurso do corpo, numa espécie de autocomiseração. O feio que se torna sublime. O *eu* está desfigurado na visão monstruosa de si, o outro é a projeção do sonho, do belo, do amor pleno e irreal.

Não é por ser corcunda que estou aqui sempre à janela, mas é que ainda por cima tenho uma espécie de reumatismo nas pernas e não me posso mexer, e assim estou como se fosse parálitica, o que é uma maçada para todos cá em casa e eu sinto ter que ser toda a gente a aturar-me.

(Pessoa, 2007, p. 335)

A exposição pública de Maria José projeta-se na possibilidade da queda da janela. Essa exposição e a consciência do *corpo disforme* provocam a imagética da morte e o desejo de anulação. A dor e a

infelicidade atenuam o desejo, pois para a corcunda não há lugar para si, nem mesmo na morte. A imagem do outro e da sociedade torna-se cada vez mais real, e o dentro do quarto apenas um simulacro.

Eu às vezes dá-me um desespero como se me pudesse atirar da janela abaixo, mas eu que figura teria a cair da janela? Até quem me visse cair ria e a janela é tão baixa que eu nem morreria, mas era ainda mais maçada para os outros, e estou a ver-me na rua como uma macaca, com as pernas à vela e a corcunda a sair da blusa e toda a gente a querer ter pena mas a ter nojo ao mesmo tempo ou a rir se calhasse, porque a gente é como é não como tinha vontade de ser.

(Pessoa, 2007, p. 335)



O estar à janela está relacionado com a sua inutilidade no desempenho de funções sociais. A ausência de movimento (e, conseqüentemente, de uma ação) extravasa para o tédio existencial, através de referências, que a fragilizam, como “vaso com uma planta murcha”, “trapo”, “sinal redondo dos vasos”.

Eu estou à janela todo o dia e vejo toda a gente passar de um lado para o outro e ter um modo de vida (...) e parece que sou um vaso com uma planta murcha que ficou aqui à janela. (...) para quem é um trapo como eu que ficou no parapeito da janela de limpar o sinal redondo dos vasos.

(Pessoa, 2007, p. 335)

(...) que faço eu no mundo, que não faço nada senão estar à janela com toda a gente a mexer-se de um lado para o outro (...)

(Pessoa, 2007, p. 336)

Nesta missiva, a voz feminina atinge o ponto máximo da despersonalização, segundo Teresa Rita Lopes, o texto consubstancia esse “ninguém”, “num retrato duma alma que sofre por se sentir ‘feminina’ e ‘desprotegida’”. É o retrato desse “farrapo humano, aborto sobrevivente”, “aleijado de espírito” (1990, p. 145). Para Humberto Eco (2007), a hediondez na escrita perde o seu efeito repugnante”, o feio, o disforme, torna-se belo, o reverso do sublime, porque excepcional. A decadência física da corcunda, por comparação com a Margarida costureira ou a amiga do senhor António, leva-a ao desejo de completa anulação. Incapaz de lidar com a fealdade e deformação corporal, ao pensar no serralheiro - “mas eu não penso senão em si” - (Pessoa, 2007, p. 333), sabendo da existência da amante - “uma rapariga loura alta e bonita” - (Pessoa, 2007, p. 333), deseja ser outra mulher - “com outro corpo e outro feitio” - (Pessoa, 2007, p. 333). O ciúme estimula o querer. Na impossibilidade de concretizar essa aspiração, a única solução é a morte, o aniquilamento. Mas essa *pré-visão* do fim seria “ainda mais maçada para os outros” (Pessoa, 2007, p. 335). Maria José sabe que a consciência que tem de si é também uma consciência socioideológica. A sociedade vê-a como um ser desajustado, algo incómodo. O seu destinatário é um destinatário vazio, ela própria, que contém o ser que ama. Seria o Sr. António o Sr. Fernando António Nogueira Pessoa?

5. No texto «Maridos», não temos uma janela configurada num espaço, mas sim uma espécie de recorte no tempo, onde uma mulher, humilde e madura, explica a um juiz e a um conjunto de jurados o motivo que a levou a assassinar o marido. É o discurso do crime de legítima defesa contra uma vida de silêncios.

A arguida alude ao afeto sem razão ou à razão de não ter afeto.

A gente cria o costume e gosta mais por costume que por outra coisa. Que outra coisa. Que coisa é que podia ser. Depois, a gente afeiçoa-se, mas afeiçoa-se já d’outra maneira, e são uns filhos grandes que casam connosco.

(Pessoa, 2009, p.12)

A educação feminina eleva-se como a deformação da vontade.

Não há mulher nenhuma neste mundo - nem a mais séria, senhor juiz - que não tenha invejado essas que lá andam nas ruas à procura de homens - nenhuma, senhor juiz, se dissesse a verdade. (...) porque a gente aprende a ser séria como a tocar piano.

(Pessoa, 2009, p.12)

O texto faz alusão à deformação moral: “A alma da gente é uma coisa suja e o que vale é que a alma não tem cheiro” (Pessoa, 2009, p.12). O último apelo é feito através da consciência da deterioração da relação afetiva.

Sempre o mesmo homem, senhor juiz - o mesmo homem todos os dias, com o mesmo corpo e a mesma maneira! (...) Se os homens soubessem o que custa a aturar! Se soubessem o nojo que a gente tem por eles cá dentro quando está encostada a eles!

(Pessoa, 2009, 13)

Podemos ler este discurso no feminino como a reflexão que evoca a educação e a ideologia falocêntrica como responsáveis por uma vida vazia. A libertação da mulher acontece com a desvalorização e aniquilamento do mundo masculino.

6. Como a janela do tempo formata um ciclo que continuamente se retoma, o desejo formulado pelos textos pessoanos é de deambular, fazer uma metamorfose do espaço e do tempo, através do pensamento abstrato, pela visão simultaneamente fragmentada e plural da vida. A multiplicidade de sensações que experimenta à “janela do lar” coloca-o, face aos limites da existência, perante a consciência dos mistérios e das coisas. A fugacidade e mutabilidade das coisas está presente na sequência “quarto-janela-olhar”. A fragmentação do quotidiano interior é *re-lida* à luz do quotidiano exterior. Para ser tudo, tornou-se nada, numa vertigem de pensamento que o deixou a navegar no vazio. Pessoa escreve através da sua mutilação. A janela é o recorte que amplifica, no seu pensamento, o mundo de lá fora cá dentro. Exterioriza-se interiorizando-se ou interioriza o exterior. Nas palavras do guardador de livros: “destruí-me; tanto me exteriorizei dentro de mim, que dentro de mim não existo senão exteriormente. Sou a

cena viva onde passam vários atores representando várias peças” (Pessoa, 1998, p. 284).

Bibliografia

- Barthes, R. (1987). *Fragmentos de um discurso amoroso*. Lisboa: Edições 70.
- Bréchon, R. (1996). Jacinto do Prado Coelho e o mito de Pessoa. *Tabacaria: Revista de Poesia e Artes*, 1, 50-51.
- Eco, U. (2007). *A história do feio*. Alges: Difel.
- Eliá, S. (1991). O existencialista Bernardo Soares. In *Estudos Portugueses - Homenagem a Luciana Stegagno Picchio* (pp. 719-740). Lisboa: Difel.
- Gil, J. (s.d.). *Fernando Pessoa ou a Metafísica das Sensações* (trad. de Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria). Lisboa: Relógio d'Água.
- Gil, J. (1996). A cidade e o quarto de Bernardo Soares. *Tabacaria: Revista de Poesia e Artes*, 1, 14-17.
- Lopes, T. (1990). *Pessoa por conhecer - Roteiro para uma exposição - I*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Monteiro, A. (1937). Sobre a carta que antecede. *Presença*, 49, III, 5-6.
- Pessoa, F. (1966). *Páginas íntimas e de auto-interpretação*. Lisboa: Ática (textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho).
- Pessoa, F. (1998). *Livro do Desassossego*, composto por Bernardo Soares. Lisboa: Assírio & Alvim (3.ª ed., 2001, edição de Richard Zenith).
- Pessoa, F. (1999). *Correspondência (1923-1935)*. Lisboa: Assírio & Alvim (edição de Manuela Parreira da Silva).
- Pessoa, F. (2007). *Carta da corcunda para o serralheiro. Prosa íntima e de autoconhecimento*. Lisboa: Assírio & Alvim (ed. Richard Zenith).
- Pessoa, F. (2009). Maridos. *Mealibra - Revista de Cultura*, III, 24, 12-13.
- Sena, J. (1977). O cinquentenário da presença. In R., José (Ed.), *Régio, Casais, a presença e outros afins* (pp. 3-40). Porto: Brasília Editora.
- Vila Maior, D. (1993). Fernando Pessoa-Maria José: Alteridade e Discurso Feminino. *Discursos*, 5, 81-114.
- Zenith, R. (1996). A heteronímia: muitas maneiras de dizer o mesmo nada. *Tabacaria: Revista de Poesia e Artes Plásticas*, 1, 52-56.

¹ Correio eletrónico: carlamfmartins@gmail.com



Paradigmas da Inclusão: da reflexão à ação

Maria José Camacho¹ - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada



Somos contemporâneos da era que elegeu a Inclusão como caminho a seguir, de acordo com as recomendações emanadas da Conferência Mundial de Salamanca, que congregou os esforços, as vozes e desejos de 92 países e 25 organizações internacionais. Dela adveio a urgência de garantir a Educação Para Todos, com especial enfoque na população com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Dada esta circunstância, somos chamados a repensar, quotidianamente, a sua condição, potencialidades e fragilidades, no sentido de a concretizarmos com êxito.

Ao longo de décadas, subjacente à filosofia da Inclusão, foram patenteadas políticas, práticas e culturas, protagonizadas por diferentes intervenientes que espelharam tomadas de decisão, opções, sensibilidades e vontades distintas.

Hoje, passados vinte anos sobre a referida Declaração e, com o intuito de ser fiel à temática apontada para este artigo, talvez bastasse deixar o convite à leitura do poema de António Gedeão (1971, p. 65), confiando-lhe a missão de fazer ecoar em cada um aquilo que o mesmo lança e propõe, enquanto desafio acutilante para o pensamento e para a ação.

Sim! Acredito que, tal como as variedades de folhas multicores e multiformes, eles (as meninas e os meninos das nossas escolas) existem nas suas

Não há, não
duas folhas iguais em toda a criação.
Ou nervura a menos ou célula a mais,
não há, de certeza, duas folhas iguais.

Limbo todas têm,
que é próprio das folhas;
pecíolo algumas;
bainha nem todas.

Umas são fendidas,
crenadas, lobadas,
inteiras, partidas,
singelas, dobradas.

Outras acerosas
redondas, agudas.
macias, viscosas,
fibrosas, carnudas.

Nas formas presentes,
nos actos distantes,
mesmo semelhantes,
são sempre diferentes.

Umas vão e caem no charco cinzento,
e lançam apelos nas ondas que fazem;
outras vão e jazem
sem mais movimento.

Mas outras não jazem,
nem caem, nem gritam
apenas volitam
nas dobras do vento.
É dessas que eu sou.

diferenças e povoam os cenários do nosso cotidiano, hora a hora, minuto a minuto, desde que entramos até à hora em que saímos da escola.

Do alto dos seus olhos brilhantes (os olhos das crianças são sempre brilhantes) de curiosidade, de vontade, de entusiasmo, de súplica, de apreço, de tenacidade, eles observam-nos, registrando cada gesto, cada palavra, cada sorriso, cada silêncio.

Eles caem e levantam-se, eles perdem e conquistam, eles detestam e gostam, eles choram e riem, eles desistem e aderem, eles... desafiam-nos constantemente!

Eles estão vivos, querem continuar a viver e aspiram a que lhes mostremos *um projeto* que os alicie; *um caminho* que os conduza à descoberta de si próprios, dos outros e do mundo; *um contexto* construtivo para se relacionarem; *um modo* de aprender e conhecer emancipador, pródigo em alternativas, bem-estar e esperança; *um espaço* para a conquista de sonhos, irmanados com os seus pares, em ambientes inclusivos.

Este continua a ser o nosso grande desafio, enquanto defensores da Inclusão. Parafraseando Sassaki (2005) (...) *felizmente a Inclusão é um processo Mundial irreversível* (...) sinto que é urgente continuar a questionar: Inclusão? Como a compreendemos? De que modo nos comprometemos com ela?



Do presente periclitante em que nos situamos, ao futuro imprevisível a que almejamos, precisamos de um horizonte que, de acordo com Furter (1966, p. 26) (...) *não existe para nos trazer de volta à origem, mas para nos permitir medir toda a distância que temos a percorrer* (...) *mas, para nos apropriarmos*

deste horizonte (...) precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito (Nóvoa, 2005, p. 71).

Sim! Porque circunscrever-se ao imediato poderia tolher-nos os passos e abortar a descoberta do devir. E... o fundamentalismo e a obsessão por um futuro mais-que-perfeito poderia precipitar-nos no abismo da convergência, impedindo-nos de respeitar e intensificar a diversidade.

Esta mudança de paradigma, há muito desencadeada, é um processo que não pode ser revertido, na medida em que as crianças com NEE têm direito à educação junto dos seus pares, têm direito a alcançar um nível aceitável de conhecimentos, têm direito a frequentar o ambiente o menos restritivo possível, têm direito a idealizar e têm direito a ser felizes.

Para que isto se torne realidade, as escolas devem assumir-se como meios eficazes de combate à discriminação e transformar-se em comunidades significativas e acolhedoras das diferenças.

Entretanto, é tempo de assumirmos e reafirmarmos que a Inclusão não se circunscreve apenas aos alunos com NEE. Como refere Ainscow (2003, p. 113) (...) *ela supõe a melhoria de práticas educativas para Todos e para o conjunto da escola*.

O que é então a Inclusão? A Inclusão é recusar a exclusão, recusar a segregação, recusar o preconceito, recusar as deficiências, suscetíveis de esconderem a PESSOA que existe em cada um.

Mas... segundo António Nóvoa (2005, p. 13) (...) *recusar não é esquecer, não é negar, não é omitir. Recusar é conhecer, estudar, investigar, compreender. É tentar imaginar outros destinos*.

Abraçar a Inclusão é não esquecer que a diferença existe e...

Olhar em cada criança o seu passado, o seu presente, as suas manifestações e...

Descobrir a sua essência, as suas emoções, os seus sentimentos, as suas expectativas, os seus sonhos e...

Compreender os seus antecedentes, as suas características, as suas potencialidades, os seus interesses, as suas necessidades, as suas motivações, as suas atitudes e...

Mobilizar esforços, qualidades, saberes, experiências, recursos, tomadas de decisão e...

Empreender um sistema de valores gerador de oportunidades, assente no respeito, na autenticidade, no empenho e...

Gerir o imprevisível e o inesperado porque por detrás da planificação e da formatação, a surpresa espreita a cada momento e...

Valorizar a harmonia da simultaneidade, as alternativas, a riqueza de estímulos, a variedade de intervenções, de modos de interpretar, de interiorizar e...

Eleger o sentido de escola-comunidade em detrimento da escola-fábrica, em que singrem espaços de partilha voluntária, livre e espontânea para discutir, redimensionar e...

Nomear lideranças eficazes que acompanhem, vivifiquem e apoiem os processos, revisitando opções, comparando, questionando, despertando para a emergência da inovação, da mudança, da criação de consensos, da participação e...

Definir como meta a base comum de conhecimentos (ponto de partida para o pensamento divergente e criador), a adequação de percursos (porque há diferentes ritmos e modos de caminhar), o nível e o modo de participação (quem faz o quê? quando faz? como faz?) dos intervenientes (docentes, alunos, assistentes, diretores, famílias, comunidade) e...

Estabelecer a colaboração na partilha de responsabilidades, na tomada de decisões, no estabelecer de metas, na paridade do relacionamento, na confiança, no respeito pelas diferenças, sensibilidades, histórias de vida e...

Promover o envolvimento na procura de novos conhecimentos e linguagens, no estabelecer de pontes e elos de ligação, no atrevimento de ensaiar outros modos e formas de fazer, na disseminação de boas práticas, na atenção e no cuidado com a transição e complementaridade de processos, na proatividade e...

Encontrar, tal como defende Lopes Morgado (1983, p. 52) *olhos diferentes para ver as coisas iguais, olhos iguais para ver as coisas diferentes*. Sim! *Encontrar* e fixar o nosso olhar no olhar das crianças, no olhar das famílias, no olhar dos decisores políticos, no olhar da sociedade, para acolher, incluir, acompanhar e entrecruzar perspetivas e...

Sonhar que é possível e necessário transformar, construir, criar, desenvolver, sensibilizar, consolidar, valorizar e potenciar decisões, opções metodológicas,



Foto cedida pela Câmara Municipal de Câmara de Lobos

éticas, relacionais, afetivas e...

Acreditar na diferença como valor, na perspetiva multifacetada da aprendizagem, na implementação de práticas inclusivas e potenciadoras, no alicerçar da partilha e da confiança, na otimização da pedagogia diferenciada, no alicerçar de sinergias e...

Afiar que podemos e somos capazes, que eles podem e são capazes, que eles apreendem do currículo oculto muito para além do que transmitimos: aprendem ouvindo, registando, cantando, experienciando. Apesar de tudo, aprendem e evoluem!

Mas... a Inclusão não se constrói à pressa nem depressa. Ela demanda-nos um tempo de *reflexão*, qual patamar indispensável ao retemperar de energias que nos relancem e incitem à edificação de uma *ação* eficaz, dinâmica e significativa, capaz de decifrar enigmas e resgatar acasos, missão a que nos convida Nietzsche na sua célebre obra *Assim falava Zarathustra*: "E como suportaria eu ser homem, se o ser humano não fosse também poeta decifrador de enigmas e redentor do acaso?"

Bibliografia

- Ainscow, M. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Furter, P. (1966). *Educação e vida*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gedeão, A. (1971). *Poesias Completas*. (3.ª ed). Lisboa: Editora Portugalíia.
- Morgado, L. (1983). *De Raiz*. Lisboa: Ed. Multinova.
- Nietzsche, F. (2010). *Assim falava Zarathustra*. Guimarães: Guimarães Editores
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente, Histórias da Educação*. Lisboa: Edições Asa.
- Sasaki R.K. (2005). *Inclusão, o paradigma do séc. 21*. Acedido a 25 de abril de 2015. Disponível em <http://www.scribd.com>

¹ **Correio eletrónico:** ze.camacho@gmail.com

Deficiência intelectual e integração socioprofissional: Que imagens tem a sociedade?

Representações Sociais da Deficiência Intelectual e a sua Integração Socioprofissional

João Pedro Estanqueiro¹ - Universidade de Coimbra



Vivemos numa época em que temas como o (des)emprego, a discriminação, a inclusão e exclusão social são assuntos recorrentes. Seja em conversas de café, no noticiário ou no jornal, todos os dias nos deparamos com números, estatísticas, opiniões ou até com situações próximas da nossa realidade em que pessoas vivenciam as consequências do estado socioeconómico do país e da região. Neste panorama, o estudo aqui apresentado teve como propósito contribuir para uma melhor compreensão das dificuldades que as pessoas com deficiência intelectual enfrentam no momento da (tentativa de) entrada no mundo do trabalho, procurando encontrar respostas para os números alarmantes referentes ao desemprego e à exclusão neste grupo social.

O trabalho é hoje tido como um dos fatores centrais na estruturação da sociabilidade e organizador fundamental da vida, identidade e bem-estar dos indivíduos (Soares & Afonso, 2014). Basta pensarmos nas conversas diárias ou nas notícias que todos os dias lemos/ouvimos para perceber que o desemprego tem uma conotação negativa e encontra-se associado à marginalização social, ao contrário do emprego que é sinónimo de inclusão social. Esta centralidade do trabalho é ainda mais decisiva no que se refere a grupos socialmente

desfavorecidos e que se encontram à margem do mundo laboral, como o caso das pessoas com deficiência intelectual.

Todavia, ao contrário do que é recomendado e exigido legalmente, as pessoas com deficiência intelectual continuam excluídas do mercado de trabalho, sendo um dos grupos mais marginalizados neste domínio. Não havendo dados para a deficiência intelectual, é de crer que não fujam muito aos da deficiência no geral e estes, como constatou o GRACE (2005), são bastante elucidativos: num universo de 448.511 pessoas com deficiência em Portugal, apenas 149.477 (cerca de 33.3%) têm no trabalho o seu principal meio de vida; a grande maioria subsiste com recurso a pensões e reformas. Assim, para além de todas as outras consequências psicossociais, *as pessoas com deficiência têm maior probabilidade de viver na pobreza e de serem excluídas do setor laboral* (Devenney, 1997, p. 9). Estes dados, além de confirmarem a realidade alarmante em que vive este grupo social, mostram como a pessoa com deficiência ainda é tida como um elemento passivo, que precisa de subsistir com base em subsídios de apoio - pressuposto que distorce o seu real valor e as mais-valias que podem trazer, de forma ativa, à sociedade.

Adicionalmente, se fizermos uma breve resenha histórica à deficiência (não existe documentação sobre a deficiência intelectual mas é de crer que seria semelhante à deficiência no geral) e à forma como a sociedade a encarou, percebemos que sempre esteve associada a imagens negativas, havendo mesmo civilizações que praticaram atos como o infanticídio em crianças e recém-nascidos. Neste âmbito, o trabalho de Devenney (1997) é bastante esclarecedor: na Grécia Antiga e em Roma, por exemplo, era comum os recém-nascidos

com deficiência identificada serem mortos, enquanto que na Idade Média as crianças com deficiência eram associadas a pecados e ao diabo, pelo que eram completamente marginalizadas. Apenas na I e II Guerras Mundiais, quando o número de ex-combatentes com deficiência adquirida devido aos combates obriga a que esta se torne uma matéria de estado, começa a haver progressos de ordem legal e política no apoio a este grupo social. Medidas legais de discriminação positiva são elaboradas pelos países ocidentais, providenciando dessa forma uma aproximação no que à igualdade de oportunidades (direito ao trabalho incluído) diz respeito.

Hoje em dia, no século XXI, é possível que política e legalmente, a pessoa com deficiência intelectual já é alvo de um programa de apoios consonante com a sua condição. No entanto, se olharmos para os dados previamente expostos, a exclusão social é evidente. Se outrora esta exclusão se consubstanciava em atos mais “visíveis” e brutais como a morte, atualmente reside em fatores de ordem psicossocial (como o estigma, preconceito e discriminação) que originam diferenças, por exemplo, nos números relativos à empregabilidade. Desta forma, e como afirma Massie (2004), as atitudes - sustentadas pelo quadro partilhado de representações sociais -



em relação às pessoas com deficiência continuam a ser um sério problema e a maior barreira à sua integração plena, contribuindo para sentimentos de misericórdia, incapacidade e baixas expectativas por parte das próprias pessoas com deficiência, que descrevem as atitudes dos outros como tendo consequências muito negativas nas suas vidas.

Estabelecido o pressuposto de que, atualmente, a discriminação é mais “encoberta”, de natureza psicossocial, e manifesta-se através do preconceito e estigma social, o estudo aqui apresentado procurou estudar as imagens que a sociedade tem sobre este grupo social (pessoas com deficiência intelectual).

Para isto, necessitámos de pontos comparativos, pelo que se procurou comparar com imagens que se tem de pessoas com sucesso profissional (com o propósito de refletir sobre as implicações para a integração profissional) e pessoas próximas dos sujeitos respondentes. A operacionalização destas comparações fez-se com recurso a questionário, em que se perguntou aos participantes até que ponto atribuíam uma série de traços de personalidade (32) às três condições já mencionadas: pessoa com deficiência intelectual, pessoa com sucesso profissional, pessoa que se conhece bem. Simultaneamente, perguntou-se às pessoas o seu grau de conhecimento e proximidade com pessoas com deficiência intelectual (se não têm contacto, se têm, se têm algum familiar próximo ou não), no sentido de averiguar eventuais diferenças nas imagens de pessoas com diferentes graus de proximidade.

Os resultados emergiram como bastante esclarecedores, sendo que os sujeitos classificam a pessoa com deficiência intelectual em torno de características de conotação mais negativa que as restantes condições. A imaturidade, intemperividade, fraca capacidade de adaptação e carácter afetuoso foram os principais *clusters* (grupos de características correlacionadas) que apareceram na classificação da pessoa com deficiência intelectual, pelo que a sua imagem é de alguém bastante dependente e com pouca autonomia, algo claramente desvalorizado no mundo laboral.

Por seu lado, a imagem relativa à pessoa com sucesso profissional e pessoal é de alguém com uma grande propensão proativa, em que a capacidade adaptativa tem um cariz - mais do que funcional - empreendedor. A baixa atribuição de fragilidade



emocional e intempestividade revela uma imagem de segurança e estabilidade emocional em que a intempestividade e a autoridade são usadas poucas vezes, provavelmente apenas quando necessário em contexto profissional. Neste sentido, o êxito profissional parece estar associado a uma capacidade de adaptação, estabilidade e segurança em termos emocionais e relacionais - características exatamente opostas à imagem da pessoa com deficiência intelectual.

A pessoa que os sujeitos consideram conhecer bem é vista como muito bem adaptada em termos gerais - a adaptação aqui não é meramente funcional mas características como “sonhador” e “espontâneo” encontram-se ausentes, daí que o caráter ambicioso não esteja tão marcado como na adaptação empreendedora da pessoa com êxito -, de caráter pouco fechado, muito afetuoso e ponderado. Estes resultados corroboram o estudo de Fernandes (2011) - que também evidenciou características claramente positivas relativas à pessoa que se conhece bem -, o que acaba por ser normal, dado esta condição se referir a *alguém próximo, com quem o sujeito se identifica e partilha um nível de intimidade considerável* (Fernandes, 2011, p. 30). Ainda em relação a este perfil, não deixa de ser curioso que seja a única condição em que não emerge uma dimensão afetiva na sua caracterização.

No que respeita aos resultados relativos à proximidade, as conclusões já não são tão nítidas

e necessitam claramente de estudos futuros para clarificação. Isto porque a proximidade não produziu qualquer diferença nas características atribuídas à pessoa com deficiência intelectual (isto é, pessoas com familiares e sem familiares tendem a classificar estas pessoas da mesma forma), à exceção da imaturidade. Neste *cluster*, as pessoas com maior proximidade a pessoas com deficiência intelectual perspetivam-na como menos imatura que as pessoas com menor proximidade. Estes resultados são ligeiramente animadores e indiciam (apenas com estudos futuros se poderão traçar efetivas conclusões) que se aumentarmos a proximidade a este grupo social - através da inclusão escolar, profissional ou de outra ordem -, a tendência será para a desmistificação de muitos mitos e preconceitos associados à deficiência intelectual. No entanto, importa reforçar que apenas com estudos futuros se poderá clarificar a influência da variável proximidade nas representações sociais (imagens) relativas a este grupo social.

Numa ótica comparativa, constata-se que, de forma recorrente, as características atribuídas à pessoa com deficiência intelectual contêm conotações mais negativas do que aquelas atribuídas à pessoa com sucesso e à pessoa que se conhece bem. De facto, estas duas últimas condições aparecem, na maioria das vezes, juntas no extremo contrário ao da pessoa com deficiência intelectual, o que revela claramente a forma como as imagens relativas a esta população se estruturam muito em torno da diferença e do desvio em relação ao que é normativo, como os estudos de Paicheler, Beaufile e Ravaud (1987) e, mais recentemente, de Fernandes (2011) também verificaram. Mais do que este desvio ao que é apenas normativo, podemos afirmar que se verifica um défice em relação ao que é desejável (aquilo que é tido como modelo) em dois planos diferentes: a nível profissional, com a pessoa com deficiência intelectual a ser percecionada como estando muito aquém daquilo que caracteriza uma pessoa com êxito; e a nível pessoal, onde também aparecem diferenças marcadas relativamente à pessoa com quem os sujeitos se identificam e conhecem bem. Se a diferença em relação ao que é normativo é em si mesma produtora de estigma (Goffman, 1980), o défice no que se refere ao que é desejável pessoal e profissionalmente é evidência de

uma ideia de deficiência intelectual como limitação e incapacidade *per se*, também identificada noutros estudos (Chen, Brodwin, Cardoso, & Chan, 2002; Rosenthal, Chan, & Livneh, 2006; Shapiro, 2000; Veiga & Salgado, 2013). Nesta ideia pré-concebida e nitidamente prevalecente no mundo ocidental contemporâneo, parecem radicar muitas daquelas que são as barreiras a uma participação plena da pessoa com deficiência intelectual em contextos sociais, educacionais e profissionais. Assim, a visão de alguém incapaz e limitado parece justificar a situação de exclusão social da pessoa deficiente mental ao longo da história, bem como os processos discriminatórios associados.

Desta forma, é possível afirmar que, de forma geral, as diferenças nas representações sociais das três condições traz à tona uma imagem de desadequação ao mundo do trabalho, no que se refere à pessoa com deficiência intelectual. Esta desadequação torna-se evidente na caracterização desta condição, pela ausência de características essenciais ao sucesso profissional e à presença de características que parecem ser a antítese do que é um bom profissional, como a imaturidade/fragilidade emocional e relacional e a fraca capacidade adaptativa. Na linha dos estudos de Lopes (2010) e Fernandes (2011), verifica-se, então, a existência de imagens que podem funcionar como obstáculo à integração das pessoas com deficiência intelectual no mundo do trabalho, apesar da investigação científica já ter provado que este grupo social é capaz profissionalmente, se providenciado com programas de formação profissional enquadrados num processo de reabilitação e de desenvolvimento do indivíduo (Fernandes, 1997).

Perante este quadro de resultados, fica patente a necessidade de intervenção pública e privada na esfera da integração socioprofissional da pessoa com deficiência intelectual. Sendo certo que, no domínio público, já existem apoios (como prémios de mérito para empregadores que se destaquem neste âmbito, apoios financeiros para adaptação física dos espaços, apoio em programas de formação, apoio técnico e de acompanhamento aos empregadores, entre outros) nesse sentido, a problemática da discriminação e o preconceito podem ser minimizados desde cedo com políticas educativas de inclusão, ações de sensibilização

para a diferença e uma adaptação arquitetónica dos espaços públicos.

Na iniciativa privada, os benefícios comprovados (GRACE, 2005) - para a organização, para a pessoa e para a sociedade - são prova de que uma estratégia aberta à integração e à diferença é mais do que uma simples questão de imagem perante o meio externo. As organizações têm uma grande capacidade de influenciar a transformação da sociedade - mesmo as mudanças de carácter interno têm repercussões diretas na vida dos colaboradores, nas suas famílias e nas comunidades com as quais a organização interage (GRACE, 2005). Assim, uma política empresarial inclusiva não só contribuirá para a integração das pessoas com deficiência intelectual, como também produzirá efeitos nas representações sociais acerca das mesmas, contribuindo para uma transformação social a longo prazo.

Bibliografia

- Chen, R. K., Brodwin, M. G., Cardoso, E., & Chan, F. (2002). Attitudes toward people with disabilities in the social context of dating and marriage: A comparison of american, taiwanese, and singaporean college students. *Journal of Rehabilitation*, 68(4), 5-11.
- Devenney, M. J. V. (1997). *The social representations of disability: Fears, fantasies and facts*. Tese de Doutoramento não publicada. University of Cambridge: Cambridge.
- Fernandes, M. M. (1997). Sobre o emprego de pessoas com deficiência. *Revista Integrar*, 13, 5-13.
- Fernandes, C. S. C. (2011). *Representações sociais de profissionais de saúde relativamente a pessoas deficientes mentais e sua integração socioprofissional*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Devenney, M. J. V. (1997). *The social representations of disability: Fears, fantasies and facts*. Tese de Doutoramento não publicada. University of Cambridge: Cambridge.
- Goffman, E. (1980). *Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (3.ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- GRACE (2005). *A Integração de pessoas com deficiência nas empresas: Como atuar*. Lisboa: GRACE.
- Lopes, M. A. F. M. (2010). *Representações sociais de estudantes universitários relativamente a pessoas deficientes e sua integração socioprofissional*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Massie, B. (2004). Delivering effective policies and structures on equalities and human rights. Disponível em <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/DRC-speeches20042.pdf>
- Paicheler, H., Beaufils, B., & Ravaut, J.-F. (1987). Personnalisation et stigmatisations sociales. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduits sociales* (vol. 1, pp. 45-61). Fribourg: DelVal.
- Rosenthal, D. A., Chan, F., & Livneh, H. (2006). Rehabilitation students attitudes toward persons with disabilities in high-and low-stakes social contexts: A conjoint analysis. *Disability and Rehabilitation*, 28(24), 1517-1527.
- Shapiro, A. H. (2000). *Everybody belongs*. London: Routledge.
- Soares, C., & Afonso, R. M. (2014). Valores associados ao trabalho: um estudo com população residente na Covilhã. *Análise Psicológica*, 1, 91-103.
- Veiga, C. V., & Salgado, J. A. (2013). Mexican and portuguese young students facing disability. A comparative study using social representations. *Convergencia - Revista de Ciencias Sociales*, 20(63), 99-124.

Um breve périplo pelo apaixonante mundo da sobredotação

Nuno Pinto¹, Joana Xavier¹, Micaela Henriques¹ e Rita Domingos¹ - Núcleo de Apoio à Sobredotação



Abordagem concetual

À semelhança de múltiplos conceitos, o de sobredotação tem vindo a sofrer alterações significativas desde os primórdios das civilizações, refletindo a evolução da ciência e as mudanças culturais que foram ocorrendo na sociedade (Kirk & Gallagher, 1987).

Durante várias décadas, o estudo desta problemática evidenciou apenas as altas capacidades intelectuais dos indivíduos, mais concretamente os elevados resultados em testes de Quociente de Inteligência (QI) (Kirk & Gallagher, 1987).

Apesar da avaliação da capacidade intelectual ter promovido o estudo e a definição da sobredotação, os testes de QI centravam-se demasiadamente no raciocínio convergente, na associação e na memória, sendo a sua utilização de forma isolada, limitada e não representativa das capacidades do sobredotado (Kirk & Gallagher, 1987).

Torrance (1975) tende a advogar que o conceito de sobredotação tem uma dimensão multidimensional, que deve abranger a avaliação de aspetos como a criatividade, originalidade e flexibilidade do pensamento, o que muitas vezes é condicionado e influenciado por fatores de personalidade intrínsecos, do contexto familiar, do contexto cultural, escolar e do grupo de pares.

Já em 1986, Renzulli foi responsável pela *Conceção de Sobredotação dos Três Anéis*, um construto teórico importante à sobredotação e que se destaca ainda na atualidade, estabelecendo uma ponte fundamental para a avaliação, identificação e intervenção psicoeducativa junto dos alunos sobredotados.

Esta conceção compreende a sobredotação como o resultado da interação de três componentes: (I) habilidade intelectual superior à média, relativamente às competências gerais e às competências específicas do indivíduo; (II) altos níveis de motivação, interesse, empenho e perseverança na realização das tarefas; (III) elevado grau de criatividade, flexibilidade e originalidade nas respostas, resolução de problemas e nas questões apresentadas.



Renzulli (1986) preconiza que as crianças e jovens sobredotados são aqueles que possuem, ou têm capacidade de desenvolver, este conjunto de traços, sendo capazes de aplicá-los a alguma área potencialmente valiosa da realização humana. No sentido de complementar a conceção anterior, Mönks (1994) confere um processo dinâmico

de desenvolvimento da personalidade, baseado na influência do meio no indivíduo, admitindo a necessidade das três dimensões anteriores (habilidade superior, motivação e criatividade) exigirem condições de educação, de vida e de realização adequadas e estimulantes. Este autor considera que a manifestação da sobredotação depende das interações que a criança e/ou jovem estabelece, ao longo do seu desenvolvimento, com o meio ambiente, familiar, escolar e do grupo de pares.

Posto isto, o contexto social é considerado um aspeto bastante importante para a revelação da sobredotação, pois é na interação com o meio que a criança e/ou jovem encontra oportunidades para aprender e desenvolver as suas habilidades.

Com base no exposto anteriormente, acreditamos que a evolução do conceito de sobredotação e as características que vão sendo consideradas na descrição da criança e/ou jovem sobredotado também vão adquirindo relevos diferentes, de acordo com os diversos modelos teóricos vigentes e o valor atribuído pela sociedade a cada domínio da capacidade humana.

Atualmente, a heterogeneidade de características dentro do grupo de alunos sobredotados é reconhecida e apesar de não se poder falar da existência de um perfil único de sobredotação, podem-se apontar algumas características de diferenciação dos alunos sobredotados com as outras crianças (Canavarro, 2011).

Tendo por base os trabalhos de Renzulli (1986), o Ministério da Educação em 1998, enuncia um conjunto de características comportamentais distribuídas em diferentes domínios (aprendizagens, motivação, criatividade, liderança, social e juízo moral), facilitando deste modo a identificação de crianças e/ou jovens sobredotados em contexto escolar e facilitando a adoção de estratégias de intervenção educativas adequadas às suas necessidades e potencialidades (cit. por Serra, 2004): um vocabulário avançado para a idade; tendência a iniciar as suas próprias atividades; persistência e perfeição na realização de tarefas; curiosidade elevada perante um grande número de coisas; domínio rápido da informação e facilidade na evocação de factos; resultados e/ou conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas de atividade ou de conhecimento;

originalidade na resolução de problemas; capacidade para generalizar conhecimentos e ideias; fácil adaptação às situações novas e desmotivação face a tarefas rotineiras, são algumas das características psicológicas encontradas em crianças e/ou jovens sobredotadas.

Estas particularidades deverão ser vistas de forma flexível, pois a maneira como o aluno se manifesta é variada e depende do meio ambiente criado e das oportunidades educativas que lhe são proporcionadas.

Segundo o Comité Económico e Social Europeu (2013), apesar da sobredotação no âmbito da atividade escolar e académica estar usualmente associada a um bom aproveitamento escolar, é possível encontrar casos de insucesso escolar em alunos sobredotados.



A discordância entre as características dos alunos sobredotados e as condições proporcionadas pelo ensino, muitas vezes traduzidas por um ensino repetitivo, pela realização de tarefas demasiadamente dirigidas pelo professor, pela falta de adequação dos currículos, leva o aluno a apresentar frustração, desinteresse, dificuldades no seu desempenho escolar e também no seu comportamento. É também frequente encontrar alunos sobredotados que enfrentam problemas de marginalização e rejeição por parte do grupo.

Um dos objetivos enunciados na Estratégia Europa 2020 para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo é identificar e acompanhar adequadamente os alunos sobredotados, contribuindo para a diminuição do abandono escolar e aumento da percentagem da população com estudos superiores (Comité Económico e Social Europeu, 2013).

Núcleo de Apoio à Sobredotação - O atual projeto que o edifica

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), a avaliação e intervenção com crianças e jovens sobredotados e/ou talentosos é da responsabilidade do Núcleo de Apoio à Sobredotação (NAS).

Em termos organizacionais, o NAS é uma estrutura que se situa na orgânica da Direção Regional de Educação (DRE), da Secretaria Regional de Educação (SRE), encontrando-se na dependência da Divisão de Apoio Psicológico e Orientação Escolar e Vocacional (DAPOEV) e integrado na Direção de Serviços de Apoios Técnicos de Apoios Técnicos Especializados (DSATE), conforme designado no ponto 2 do artigo 12.º do Despacho n.º 6 de 2012, de 25 de junho (Jornal da Região Autónoma da Madeira, Série II, número 10).

A ação do NAS é norteada por dois objetivos gerais: (I) despistar, avaliar e intervir junto de crianças/jovens sobredotados e/ou talentosos que frequentem estabelecimentos de educação e ensino (público ou privados) da RAM; (II) desenvolver (ou prestar consultoria) no que concerne à realização de estudos de carácter científico cuja temática central seja a sobredotação.

Neste contexto, podemos afirmar que o projeto do NAS assenta em três traves-mestre que se encontram balizadas, mas que concomitantemente, se articulam entre si: (I) Processo de Sinalização e Avaliação; (II) Processo de Intervenção; (III) Elaboração de Artigos e Materiais de Carácter Científico e/ou Técnico, cuja temática central é a sobredotação e/ou talento.

Orientando a atenção para o Processo de Sinalização e Avaliação, convém sublinhar que o mesmo terá de ser, obrigatoriamente, desencadeado com uma referência por escrito de uma criança ou adolescente potencialmente sobredotada e/ou talentosa, recorrendo ao modelo para esse efeito em vigor na DRE-SRE. Esta referência pode ser desencadeada por qualquer agente educativo (docente titular de turma, diretor de turma, encarregado de educação, psicólogo, psicomotricista,...) junto do NAS ou do Centro de Apoio Psicopedagógico (CAP) do concelho em que reside a criança. Importa assinalar que quando este processo é desencadeado por um agente educativo, que não pelo encarregado de educação, para

podermos prosseguir é fundamental a autorização deste.

Na continuidade desta linha de ação, a criança referenciada será submetida a uma avaliação de natureza psicológica, psicomotora e psicopedagógica.

Outrossim, neste Processo de Avaliação convidamos sempre o docente especializado em educação especial do estabelecimento de educação que o aluno frequenta, a realizar uma avaliação de cariz pedagógico.

Na hipótese de estarmos perante um caso de uma criança talentosa, solicitamos uma avaliação específica, na área em que é evidenciado o talento, a um especialista dessa mesma área. A título de exemplo, se a criança for talentosa ao nível da expressão musical, solicitamos a um especialista desta mesma área (professor de expressão musical, músico...), que seja realizada uma avaliação específica acerca do desempenho do avaliado.



No passo seguinte, a equipa do NAS com base na informação reunida junto dos diferentes instrumentos de avaliação, procura extrair as suas conclusões acerca de se tratar, ou não, de uma criança sobredotada e/ou talentosa.

Subsequentemente, a equipa do NAS realiza uma reunião com o diretor de turma (se for no 1.º ciclo, com a docente titular de turma), o docente especializado em educação especial, o diretor da escola e os encarregados de educação.

O primeiro objetivo desta reunião consiste na partilha das conclusões coligidas com base no processo de avaliação e dissipar, eventuais, dúvidas.

O segundo objetivo só é considerado, caso se confirme que estamos perante uma criança sobredotada e/ou talentosa. Nesta fase o NAS pretende elaborar em conjunto com o docente titular de turma e o professor especializado em educação especial o Plano Educativo Individualizado (PEI) e o Plano de Intervenção (PI).

Ao avançarmos para a etapa da intervenção, cumpre-nos assinalar que nesta etapa, o NAS alicerça todo trabalho que será realizado, no “lançamento de um olhar” holístico para a criança sobredotada/ou talentosa. Isto é, não sobrevalorizamos o domínio cognitivo, considerando, igualmente, e colocando-os ao mesmo nível o domínio socioafetivo e o domínio psicomotor. Mais, procuramos operacionalizar formas de potenciar as áreas fortes, assim como, as áreas menos fortes (caso existam), sendo que não raras vezes, se verifica uma dialética evolutiva entre estes dois conjuntos de áreas.

As medidas educativas colocadas em prática pelo NAS assentam na premissa que os alunos sobredotados e/ou talentosos configuram um grupo heterogéneo, visto que se diferenciam em função das suas características de personalidade, autoconceito, preferências... Quando se abordam as medidas educativas para esta população, não podemos eleger uma medida que garanta a eficácia do processo educativo para todos os discentes, dada a multiplicidade de variáveis interatuantes (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Miranda, 2008). A complexidade deste processo alicerça-se ainda no facto das crianças e dos jovens sobredotados e/ou talentosos apresentarem necessidades educativas especiais e, por isso, requererem, como refere Serra (s.d.), uma efetiva diferenciação pedagógica. Dada a heterogeneidade entre os alunos com elevadas capacidades e/ou talentosos, é fundamental recorrer a diversas estratégias educativas, que de um modo genérico podem ser classificadas em três tipos: a aceleração, o agrupamento e o enriquecimento (Acereda & Sastre, 1998; Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Freeman & Guenther, 2000; Lombardo, 1997; Pereira & Guimarães, 2007).

Ao ser implementada a aceleração académica, os alunos sobredotados acedem ao programa curricular num ritmo mais rápido ou numa idade mais prematura do que o normalmente esperado, podendo a aceleração ser de nível escolar ou de

conteúdo curricular (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013).



Na aceleração de nível escolar, é fornecido ao aluno o currículo usual numa idade mais precoce que o habitual, como acontece por exemplo com a antecipação de matrícula no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico ou com o avanço de ano escolar (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013). Esta medida procura ter como principais benefícios um maior ajustamento entre o nível de exigência e as reais competências do aluno, de forma a evitar a emergência de comportamentos de risco como o desinteresse e a indisciplina (Southern, Jones, & Stanley, 1993); o facto do aluno se sentir mais desafiado, o que contribui para o desenvolvimento de hábitos de estudo mais adequados e de atitudes mais favoráveis face ao contexto escolar (Alcón, 2005; Lombardo, 1997); bem como a integração do aluno num grupo de pares com interesses semelhantes, o que possui efeitos benéficos ao nível da sua autoestima (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013).

Todavia, a tomada de decisão relativa à aceleração de nível escolar necessita de ser consubstanciada num processo de avaliação psicoeducativa do aluno que contemple quer as suas competências cognitivas, quer as suas características socioemocionais e motivacionais, de modo a evitar situações de desfasamento entre o potencial cognitivo e o desenvolvimento emocional da criança. É, também, crucial, auscultar a vontade do aluno, analisar a concordância dos encarregados de educação, bem como avaliar a recetividade da

escola e as próprias condições do contexto escolar (Alencar & Fleith, 2001; Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Freeman & Guenther, 2000).

Por seu lado, a aceleração de conteúdo curricular envolve a diferenciação do currículo ao nível da natureza e do ritmo de ensino, de acordo com as necessidades educativas especiais dos alunos. Este tipo de aceleração pode ser concretizado, por exemplo, através do procedimento de compactação curricular, que consiste em reduzir os conteúdos do currículo que os alunos já possuem, e do estudo independente, no qual o aluno seleciona um tema do seu interesse no âmbito do programa curricular e efetua uma investigação mais aprofundada, através de uma aprendizagem autodirigida, com orientação do docente (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013). Estas estratégias almejam uma maior adequação entre a complexidade, o ritmo do currículo e as reais potencialidades e o nível motivacional do aluno (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004), criando um ambiente mais desafiador.

O agrupamento refere-se à constituição de grupos de alunos de acordo com os seus interesses e desempenhos, podendo realizar-se intraclasse, quando os estudantes dentro da sua turma heterogénea são agrupados pelo professor, de acordo com os seus interesses e competências, ou interclasse, quando são formados grupos de alunos, provenientes de diferentes turmas, em função dos seus níveis de interesses e habilidades (Kulik & Kulik, 1992; Tieso, 2003).

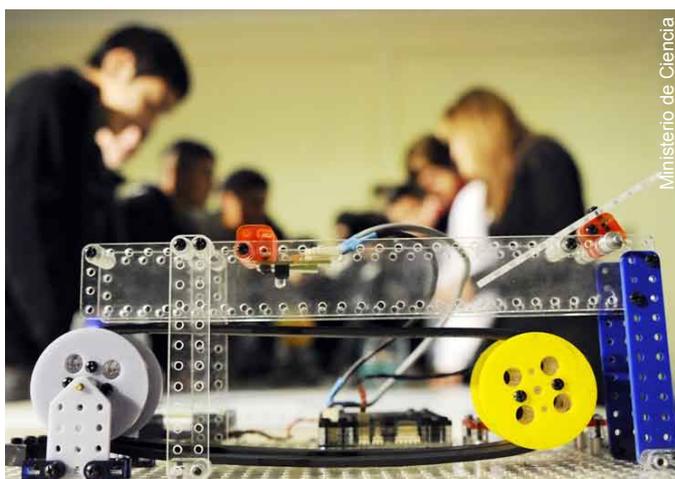
No âmbito do agrupamento, uma outra forma recomendada para alunos sobredotados é a aprendizagem cooperativa, que se traduz na criação de grupos de alunos de competências diferenciadas, tendo de realizar objetivos de grupo, promovendo-se a interação entre os colegas e fomentando-se valores como a interajuda, o respeito, bem como a tolerância à frustração e a aceitação das diferenças (Johnson & Johnson, 1992; Slavin, 1990a; Slavin, 1990b; Slavin, 1990c).

No que concerne ao enriquecimento, este remete-nos para a elaboração de programas educativos adequados às necessidades específicas dos alunos (Genovard & Castelló, 1990; Lombardo, 1997).

O enriquecimento pode ser realizado em duas dimensões: através da implementação de um currículo enriquecido e de programas de enriquecimento. O

enriquecimento do currículo é efetuado através da modificação ou adição de conteúdos ou estratégias ao currículo escolar regular, com o intuito de proporcionar ao aluno conhecimentos e atividades mais amplas e complexas, de forma a que este se sinta desafiado e estimulado (Davis & Rimm, 1994; Schiever & Maker, 1997). Para que o aluno sobredotado e/ou talentoso tenha oportunidade de desenvolver e concretizar o seu potencial, o enriquecimento deve contemplar as componentes cognitivas, mas também as dimensões sociais e da criatividade, abrangendo as suas áreas de interesse e criando um ambiente flexível no contexto de sala de aula (Miranda, 2008; Oliveira, 2007).

Para além do enriquecimento do currículo escolar regular, é importante conceber e implementar programas de enriquecimento que ofereçam aos alunos o aprofundamento de determinadas áreas de interesse ou a possibilidade de participarem em áreas novas, concretizados mediante programas extracurriculares ou clubes de interesses (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Schiever & Maker, 1997). Estes programas podem assumir formatos muito diversos, desde atividades em pequenos grupos a trabalhos de projeto individuais, possibilitando a esta população a oportunidade de se tornarem produtores de conhecimento (Southern, Jones, & Stanley, 1993).



Nesta senda, consideramos que o delinear de um programa de intervenção psicoeducativa para um aluno sobredotado e/ou talentoso deve ser orientado por uma perspetiva eclética, que atenda à sua dimensão holística e à complementaridade das medidas educativas, ressaltando a centralidade

da diferenciação pedagógica, enquanto vetor determinante da eficácia das medidas implementadas (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Antunes, 2008).

A aditar a estas medidas educativas explicitadas, o NAS dinamiza ações de formação, existindo dois formatos: a) designado por nível um, cujos objetivos, estratégias, conteúdos e formas de avaliação já se encontram pré-definidos; b) ação de formação personalizada às necessidades dos formandos.

Ainda no âmbito da etapa da intervenção, o NAS participa em reuniões de discussão acerca dos casos que se encontram diagnosticados como sobredotados e/ou talentosos nos estabelecimentos de educação e ensino frequentados por aqueles, com docentes e outros técnicos que tenham contato direto com a criança/jovem em questão.

Ainda nesta fase é prática comum os elementos do NAS aceitarem os convites para participarem em eventos técnico-científicos e realizarem preleções neste contexto, sendo que a temática em questão terá, forçosamente, de se encontrar relacionada com a sobredotação e/ou talento.

A findar esta etapa, importa referir que quando se justifica o NAS faz um trabalho de prospeção de organizações que se encontrem no concelho em que reside a criança sobredotada/talentosa com o objetivo de ela poder passar a frequentá-las. Procurando ilustrar com um exemplo o que foi referido a montante, se estivermos perante uma criança sobredotada que tenha uma elevada motivação pela robótica, o desiderato do NAS é encontrar uma organização que ofereça esse serviço à criança sobredotada.

A última trave-mestre consiste na colaboração do NAS com estudos realizados por elementos deste núcleo ou por investigadores e estudantes de outras instituições que se encontrem a estudar fenómenos arrolados com a sobredotação. Nestes casos, o NAS tem a preocupação de, sempre que exista um acordo de todas as partes envolvidas nestes estudos elaborar e publicar um artigo que reflita o trabalho realizado em revistas de natureza técnico-científicas. Acreditamos que este procedimento será o modesto contributo que o NAS pode oferecer ao estudo da sobredotação.

Por último, ainda, nesta fase o NAS constrói um conjunto de materiais com componente

lúdico-pedagógica associada, de forma a serem disponibilizados para crianças sobredotadas e/ou talentosas.

Programa de Enriquecimento: *Enriquecer com xadrez*

No período compreendido entre janeiro e abril de 2015, o NAS desenvolveu o programa de enriquecimento *Enriquecer com Xadrez*.



Com a convicção que as competências de pensamento podem ser promovidas, e que no caso dos alunos sobredotados e/ou talentosos, o investimento no seu potencial é fundamental para o incremento da sua motivação, pois as suas competências necessitam de ser perspetivadas como estados dinâmicos, que beneficiam de estimulação (Sternberg, 1998, 1999, 2001; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011) e não como perfis estáveis e imutáveis (Garcia-Santos, Almeida, & Cruz, 2012), o programa *Enriquecer com Xadrez* procurou promover experiências de aprendizagem diversificadas no xadrez, desafiando as crianças e os jovens sobredotados e/ou talentosos com um conjunto de atividades criativas.

O xadrez é um jogo de estratégia e tática, que pode ter natureza recreativa e/ou competitiva. A sua composição é complexa, visto combinar aspetos cognitivos, científicos, artísticos e desportivos (Federação Portuguesa de Xadrez, 2014).

A aprendizagem e a prática do jogo de xadrez contribui positivamente para o desenvolvimento de habilidades como memorização, raciocínio lógico dedutivo, avaliação estética, resolução de problemas, imaginação espacial e criatividade, pelo

que a sua utilização na área educacional apresenta diversos benefícios, transversais às diferentes áreas disciplinares (Federação Portuguesa de Xadrez, 2014).

Neste sentido, este programa pautou-se pelos seguintes objetivos gerais: (a) desenvolver um conjunto de competências específicas relacionadas com o xadrez; (b) favorecer os sentimentos de pertença ao grupo e a construção de uma rede social de suporte; (c) fomentar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação dos participantes; (d) promover a criação, por parte dos alunos, de um projeto de investigação numa área de interesse, tendo como base o xadrez e as aprendizagens realizadas no programa; (e) impulsionar a apresentação do projeto elaborado pelos alunos; (f) compreender o significado que os alunos e os seus encarregados de educação atribuem à participação no programa de enriquecimento.

Assim, diametralmente a todas as sessões e atividades do programa, pretendeu-se desenvolver o raciocínio lógico e dedutivo, a memorização, a perseverança; a autoconfiança; a imaginação, a estruturação espaço-temporal; a criatividade; a resolução de problemas, a pesquisa e seleção de informação, a comunicação oral, a cooperação e o respeito pelos outros.



Com uma frequência semanal, foram realizadas 11 sessões de grupo, com a duração de 90 minutos, que decorreram aos sábados, entre as 15h30 e as 17h, na sala de formação do Núcleo de Lares e Residências Apoiadas, sito à Quinta do Leme.

Em termos de participantes, frequentaram o programa 10 crianças/jovens sobredotados e/ou talentosos, com idades compreendidas entre os 7 e os 15 anos de idade, do sexo masculino.

No que se refere à organização das sessões, as mesmas foram planificadas, não de uma forma rígida ou estanque, mas de modo a garantir a intencionalidade do programa e de acordo com o feedback recolhido com os alunos.

As sessões foram estruturadas da seguinte forma: a primeira atividade era dedicada ao acolhimento dos participantes, com a realização de dinâmicas de grupo de “quebra-gelo”, seguida da apresentação das soluções dos desafios semanais. Estes desafios semanais consistiam em atividades criativas, de situações enigmáticas, que tinham como principal objetivo reforçar a continuidade entre as diferentes sessões, promover a motivação dos participantes para o programa e simultaneamente promover outras competências como o raciocínio lógico, a criatividade e a interação social.

O período intermédio destinou-se à aprendizagem do xadrez, mediante estratégias diversificadas.

No final da sessão, solicitava-se aos participantes a avaliação da sessão por escrito, recolhendo-se as suas opiniões sobre o grau de satisfação e sugestões de melhoria para as sessões posteriores, finalizando-se os encontros de grupo com uma dinâmica coletiva de interação social.

Na última sessão do programa, os alunos apresentaram um projeto de investigação que desenvolveram numa área de interesse à sua escolha, relacionando a mesma com a temática do xadrez.

Após terem definido a área de interesse em que realizaram o projeto, selecionaram os materiais e os recursos necessários, concretizaram a iniciativa e apresentaram o projeto a uma audiência constituída pelos participantes no programa e os encarregados de educação. As áreas de interesse selecionadas pelos alunos foram: futebol, matemática, história e física quântica.

Com o intuito de identificar quais os elementos conducentes ao sucesso da intervenção, possibilitando o delinear de ações futuras mais eficientes e eficazes (Wolfe & Haddy, 2001), procedeu-se à avaliação do programa em questão.

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem dos alunos no xadrez foi efetuada pelo professor em dois momentos distintos: uma avaliação inicial, na primeira sessão, de forma a averiguar o nível de conhecimentos no xadrez de cada participante e uma avaliação final, na última sessão, com o intuito de verificar a progressão e as competências específicas adquiridas.

Relativamente à participação, os moderadores do programa observaram continuamente os alunos ao nível do seu comportamento, receptividade às atividades, colaboração nos trabalhos de grupo, bem como à participação nos desafios. De forma a avaliar o programa de um modo contínuo, a satisfação dos alunos e o seu envolvimento, foi realizado no final de cada sessão um momento de reflexão em grupo com os moderadores.

Com o objetivo de avaliar o nível de satisfação dos alunos e dos encarregados de educação, foi solicitado na última sessão do programa, o preenchimento de um questionário de avaliação da totalidade das sessões, tendo este instrumento sido disponibilizado online.

Da análise dos resultados obtidos, podemos concluir que o programa apresentou um impacto significativo nos alunos sobredotados e/ou talentosos e nas suas famílias. Tal foi constatado quer pela participação e aquisições que os participantes fizeram ao longo das sessões, quer pelo significado atribuído pelos mesmos e suas famílias ao programa em questão.

Constatamos que o nível de satisfação dos alunos em cada sessão foi bastante elevado, bem como em relação ao programa em geral.

Relativamente ao aspeto mais importante das sessões, consideramos pertinente realçar que para além da aprendizagem do jogo do xadrez, foi enfatizado pelos alunos a partilha de informações e o diálogo com os colegas.

Tanto os encarregados de educação, como os alunos revelaram estar muito satisfeitos quanto às suas expectativas, manifestando interesse na continuidade do programa.

Uma vez que se considera essencial a criação de oportunidades diversificadas que envolvam ativamente os alunos sobredotados e/ou talentosos, de modo a responder da melhor forma às características e necessidades de cada um (Miranda, 2008), dada a sua avidez de saber, o NAS levou, igualmente a cabo, durante o mês de junho, uma atividade de enriquecimento, na área do desporto, mais concretamente no domínio do Hapkido, estando agendada uma atividade na área do Yoga.



Em suma

Numa perspetiva inclusiva, é crucial criar ambientes criativos, proporcionar atendimento diferenciado, para que se revelem capacidades latentes e otimizem potencialidades demonstradas (Serra, s.d.), de forma que os nossos jovens talentos possam voar e sonhar ao ritmo e ao som das suas competências.

Face ao tratado no presente texto, consideramos apósito terminar este artigo citando um autor que preferiu adotar o anonimato e que terá preconizado que “o nível de desenvolvimento de uma sociedade é aferido pela forma como trata as pessoas com deficiência”.

Nós, NAS, acreditamos que o nível de desenvolvimento de uma sociedade é aferido pela forma como trata as suas crianças, jovens, adultos sobredotados/talentosos.



Bruno Biagiomi Neto

Bibliografia

- Acereda, A., & Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Alcón, M. C. G. (2005). *El niño superdotado, fundamentos teóricos y psicoeducativos*. Badajoz: Abecedario.
- Alencar, E. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento* (2ª edição). São Paulo: EPU.
- Almeida, L., Fleith, D., & Oliveira, E. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação: Braga.
- Antunes, A. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. Dissertação de doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Canavarro, B. (2011). *A integração de alunos sobredotados no ensino regular - perspectivas dos docentes*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa: University of Iowa.
- Comité Económico e Social Europeu (2013). *Libertar o potencial das crianças e dos jovens sobredotados*. Bruxelas.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Despacho n.º 6/2012, de 25 de junho de 2012 - retifica a criação das unidades orgânicas nucleares da Direção Regional de Educação e fixadas em dezanove as unidades orgânicas flexíveis. Jornal da Região Autónoma da Madeira de 25 de junho de 2012, Série II, número 109.
- Federação Portuguesa de Xadrez (2014). *Os benefícios do xadrez*. Acedido a 8 de setembro de 2014. Disponível em www.fpx.pt/web/atividades-e-formacao/aprender-xadrez/ensino-de-xadrez
- Freeman, J., & Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas*. São Paulo: E.P.U.
- Genovard, C., & Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirâmide.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 174-199). New York: Cambridge University Press.
- Kirk, S. & Gallagher, J. (1987). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda.
- Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.
- Lombardo, J. R. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: Editorial EOS.
- Miranda, L. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*. Dissertação de Doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Mónks, F. J. (1994). Desarrollo socio-emocional delos niños superdotados. In Y. Benito (Ed.), *Intervención e investigación psicoeducativa en alunos superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Oliveira, E. (2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*. Dissertação de Doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pereira, V. L., & Guimarães, T. G. (2007). Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In D. S. Fleith & Alencar, E. S. (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientações a pais e professores* (pp. 163-175). Porto Alegre: Artmed
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Schiever, S. W., & Maker, C. J. (1997). Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 113-125). Boston: Allyn & Bacon.
- Serra, H. (s.d.). *Alunos sobredotados: Respostas educativas/Dinâmicas de Ação Educativa*. Acedido a 2 de março de 2015. Disponível em www.esepf.pt/u/apcs/publicacoes/artigo_alunos_sobredotados.pdf
- Serra, H. (2004). *O aluno sobredotado - compreender para apoiar - um guia para educadores*. Vila Nova de Gaia: Edições Gaialivro.
- Serra, H., Mamede, M. C., & Sousa, T. (2004). *Sobredotação: Uma Realidade/Um Desafio*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Slavin, R. E. (1990a). Ability grouping, cooperative learning and the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 3-8.
- Slavin, R. E. (1990b). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Slavin, R. E. (1990c). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47(4), 52-54.
- Southern, W. T., Jones, E. D., & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and enrichment: The context and development of program options. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 387-405). New York: Pergamon.
- Southern, W. T., Jones, E. D., & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and enrichment: The context and development of program options. In W. C. George, S. J. Cohn, & J. C. Stanley (Eds.), *Educating the gifted: Acceleration and enrichment* (pp. 387-409). Baltimore: MD: Hopkins University Press.
- Sternberg, R. J. (1998). Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? *Instructional Science*, 26, 127-140.
- Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 359-375.
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12, 159-179.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54.
- Wolfe, R. B., & Haddy, L. (2001). A qualitative examination of parents' experiences in parent education groups. *Early Child Development and Care*, 167, 77-87.
- Tieso, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, 26(1), 29-36.
- Torrance, E. P. (1975). Emerging concepts of giftedness. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and education of the gifted* (2nd ed.). New York: Irvington.

Correio eletrónico:

nmpinto@madeira-edu.pt
joanaxavier@live.madeira-edu.pt
micahen13@hotmail.com
ritadomingos1@sapo.pt

O Canto

Prática privilegiada para a participação total da personalidade do ser humano - Visão estratégica na RAM

José Carlos Bago d’Uvaⁱ - Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia



Não pode haver uma personalidade completa sem música (Kodály, cit. por Cruz, 1988, p. 12).

O canto (coral) configura-se como uma prática musical exercida e difundida em diferentes culturas, um dos pilares estruturantes do currículo vigente ao longo da escolaridade em muitos países e regiões cujo perfil histórico-cultural, por norma, define os reflexos qualitativos que a opção ‘estratégica’ da prática do canto coletivo aí representa, como exemplo paradigmático de dinâmica e orientação socioeducativa.

É possível encontrar numa alargada revisão da literatura, alusões relativas ao poder de socialização do canto coral também referenciado por diferentes autores, no seu sentido lato, *como canto coletivo, canto em conjunto ou canto em comum, ou ainda música vocal em grupo.*

Todavia, a concetualização do termo “canto coral”, quer por questões arreigadas a matrizes, modelos ou tradições histórico-culturais e educativas, poderá involuntariamente inferir ao entendimento de uma prática de cariz mais especializado, convencionada formalmente como *canto polifónico*, algo ainda distante da realidade generalizada da prática cantada

quotidianamente em contexto letivo curricular no “nosso” ensino básico (EB). Esta circunstância, agravada por um certo “preconceito do conceito” (*Canto Coral*), tem contribuído para criar algumas barreiras que, em alguns casos constatados, induzem ao distanciamento de alguns professores mais relutantes ou menos (in)formados para o exercício desta prática nas suas aulas.

Considerado como verdadeira “ferramenta global de aprendizagem”, o canto praticado em contexto escolar assume assim particular relevo na tomada de consciência educativa que não devemos menosprezar face ao quadro curricular atual, muito em especial no ensino básico, terreno privilegiado para o incremento de uma estrutura programática e metodológica que, desde a expressão cantada mais natural e espontânea do *cantar em conjunto* na sala de aula, até ao desempenho mais criterioso e formal do *canto coral* na escola, permita às crianças, a partir do ensino genérico, como alegava E. Willems, cultivar as riquezas e as exigências do “encontro com o outro” através duma aprendizagem e de um desempenho qualitativamente proficiente e reconhecido.

Ao reportarmo-nos aos primeiros níveis de ensino no nosso país, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME-DEB, 2001, p. 149), a música no 1.º ciclo desenvolve-se num quadro alargado de atividades, onde se insere também “o cantar em conjunto”. Por outro lado, com base no regime de funcionamento de Escolas a Tempo Inteiro (Portaria n.º 110/2002, de 22 junho), num modelo pedagógico específico da Região Autónoma da Madeira (RAM) proporcionado pela autonomia de gestão curricular, torna-se possível, desde cedo, potenciar esta área através de projetos que abarquem a Modalidade Artística de Canto Coral, a funcionar como atividade extracurricular no ensino generalista.

Mediante o comprometimento a que somos

permanentemente desafiados com os processos de transformação emergentes e que pautam a necessidade de adequarmos novas formas de encarar o ensino nos dias de hoje, o autor viu-se aliciado a desenvolver um processo de investigação e experimentação, visando a melhoria do canto alargado a todos a partir do ensino básico, desígnio auspiciado e apoiado pela Secretaria Regional de Educação, através da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), da Direção Regional de Educação, e materializado através do projeto *Crescer a Cantar*.



Implementado a partir do ano letivo 2010/2011, com particular abrangência às escolas do 1.º ciclo do ensino básico e de educação pré-escolar, o projeto *Crescer a Cantar* começa por desenvolver-se a partir do questionamento sobre a realidade observada e registada no âmbito da Coordenação da Modalidade Artística de Canto Coral nas escolas da Madeira, acerca da forma generalizada como o canto em contexto letivo vinha sendo “tratado”. Em conformidade com os resultados constatados, a ideia deste programa assumiu-se como propósito estratégico, tendo por finalidade: *cantar cada vez melhor, começando na sala de aula - uma meta para as escolas da RAM, a partir do pré-escolar*.

Este programa surge assim com o propósito de fornecer orientações metodológicas e programáticas aos professores que pretendam fomentar a prática do *canto coletivo* (coral) com contornos de qualidade e maior rigor nas suas escolas, no pressuposto de que o respetivo enquadramento curricular lhes propicie a implementação de projetos lineares e progressivos ao longo do nível de escolaridade que lecionam e níveis subsequentes, não subestimando a importância basilar duma abordagem criteriosa e consciente do *canto em conjunto* na sala de aula, prática comum nas aulas curriculares dos primeiros anos dos níveis iniciais do ensino genérico.

Face ao contexto educativo regional na Madeira, privilegiado pelo acesso na escola pública à educação com as artes a partir da educação pré-escolar, e com a possibilidade de nas escolas do 1.º ciclo do EB começarem a disseminar-se projetos escolares que contemplem a *prática do canto coral* através das denominadas «modalidades artísticas», o professor deve estar consciente do percurso a seguir. Deve procurar que o trabalho desenvolvido nesta modalidade artística não se cinja aos “patamares rudimentares” do desenvolvimento musical a que por vezes o ato de cantar nas aulas pode (aparentemente) restringir, mas que, na valorização do discurso musical dos alunos, complementarmente com uma abordagem “técnica” da mesma (ludicamente dissimulada, tal como o autor preconiza na implementação das *PRATÉVOR* - [“*Práticas de Técnica Vocal e Respiratórias adaptadas ao contexto escolar*”]), se construa o caminho que perspetive uma evolução qualitativa com vista à partilha social (em atuações públicas), onde a música “feita em coro” vislumbre adquirir, tal como defende K. Swanwick (1994), significado valorativo e simbólico.

Neste sentido, Swanwick e Tillman (1986) preconizam que o significado musical é apreciado em contexto musical, onde os materiais são vivenciados na sua transformação para elementos e acontecimentos musicais. No entanto, no caso do *modelo cónico em espiral* que sustenta a matriz do plano curricular proposto para as escolas da RAM, essa *transformação* deverá entender-se numa perspetiva de sedimentação faseada de saberes em que se pretende que os resultados (as aprendizagens/desempenhos) vão sendo a consequência natural

uns dos outros: *saber estar -> saber ouvir...e explorar -> saber vocalizar -> saber entoar -> saber escutar -> saber afinar -> saber cantar -> saber encantar (...)* - tal qual alicerces que vão sustentando uma estrutura que se vai erguendo gradativamente, cimentando os seus componentes num entrelaçar de camada após camada, como que um processo de osmose, até a obra poder ser apresentada como um todo - na 'dimensão artística' - considerando-se que a *arte* é julgada e apreciada pelo seu produto final, já que, como defendia Willems (1968), a música é

na escola, em época importante do desenvolvimento da criança, poderá ser fundamental para enriquecer sua vida adulta.

Torna-se assim preponderante encarar o papel educativo do *canto em conjunto* na escola com vista à qualificação dos seus resultados tendo em conta as suas 4 dimensões, defendidas pelo autor: «Dimensões Fisiológica; Auditiva; Performativa; Sociocultural e Artística».

Esta cogitação encontra-se particularmente reforçada pela teoria Willemsiana do



diretamente tributária das faculdades humanas, físicas, afetivas, mentais e espirituais.

É neste pressuposto que o objetivo final da didática do canto coral no EB aqui apresentado face ao enquadramento curricular atual na RAM¹, suscita-nos a legítima expectativa de vir a ser possível seguir-se um percurso linear ao longo da escolaridade básica, assim como defende Hylton (1995, p. 78):

Um bom programa da música coral deve iniciar na escola elementar, mantendo-se até o final do ensino básico, pois dessa maneira o aluno terá a oportunidade de um aprendizado sequencial e efetivo da música. Uma experiência positiva de Canto Coral

«desenvolvimento artístico do indivíduo», fundamentada sobretudo segundo as suas obras “*As Bases Psicológicas da Educação Musical*” (1970) e “*El valor humano de la educación musical*” (1981), de acordo com as quais a representação gráfica que se tenta reproduzir simbolicamente através da “*espiral envolvendo o cone dos saberes*”, escora da matriz programática proposta para o ensino do canto nas escolas da RAM, reporta-nos a essas dimensões do desenvolvimento artístico do aluno (como ‘Ser’ potencialmente *Dinâmico, Sensível, Afetivo, Mental e Espiritual*), resumindo desta forma, “as faculdades que constituem a comparticipação total da personalidade do ser humano” (Willems,

1981) e que são suscetíveis de ser progressivamente incrementadas e cimentadas de forma equilibrada e harmoniosa ao longo do percurso de aprendizagem/desempenho como marca identitária artístico-musical das crianças e jovens discentes, a par do processo de aquisição de *saberes* “a construir” através da prática evolutiva do *canto coletivo* exercido a partir da sala de aula.

Com base nesta reflexão, Willems (1970 e 1981) pretendeu estabelecer as bases psicológicas para uma educação musical que desejava que fosse

Entender o ‘Canto’ segundo este esquema programático aplicado ao ensino básico nas escolas do ensino genérico, onde a RAM se antecipa como modelo paradigmático a nível nacional, através da sua política educativa visionária e inconformista, é reconhecer que esta “iniciação”, e conseqüente percurso evolutivo, constituem ao mesmo tempo um meio privilegiado de desenvolvimento artístico, fator significativo de cultura geral e de educação para a cidadania, que justifica ser encarada estrategicamente como *prática privilegiada para a participação*



profundamente enraizada a partir do valor humano e acessível a todas as crianças desde os primeiros anos de vida, iniciando-as incontornavelmente através “das canções” e do movimento corporal, mesmo que não sendo especialmente dotadas. É nesta razão que, ao requerer como participação do ser humano no seu todo, também o *canto coral*, como forma de aprendizagem e vivência musical, deverá contribuir para o crescimento de todas essas faculdades já que, se forem “educadas” de forma equilibrada e harmoniosa entre si, irão fortalecer o desenvolvimento da personalidade humana (Paynter, 1991).

total da personalidade do ser humano, e por isso, por direito, dever ser difundida de forma abrangente e gratuita, a todos, sem exceção.

Ao cumprir este plano estratégico de intervenção, o projeto *Crescer a Cantar* propõe assim atingir o equilíbrio que justifica a sua dinamização através da consecução de iniciativas de intervenção performativa transversal a todos os agentes e sujeitos que constituem os pilares do sistema socioeducativo local e regional, numa visão abrangente e integradora da “Educação pelas Artes”. A título de exemplo, destacam-se as atuações conjuntas com alunos das escolas da Madeira integrando o “grande coro” acompanhado pela Banda da Armada em

2010 ou em 2011 com a Banda da Força Aérea, nos concertos comemorativos do Dia da Região (...), ou nos concertos pedagógicos (em modelo de plateias ativas) difundidos pela região insular, denominados “Ídolos do nosso en-Canto”, não esquecendo o papel de destaque que a organização do Festival da Canção Infantojuvenil da Madeira representa desde a sua 1.ª edição, tanto para o incentivo e divulgação do “canto de qualidade”, como no despoletar de novos talentos nesta área (autores e intérpretes).

O projeto *Crescer a Cantar* permite-nos assim perspetivar que, pela revitalização da prática do canto coral na escolaridade básica da RAM através do ensino genérico, o *canto em conjunto* se constitua (também) um território de desenvolvimento musical significativo e para a qualidade, alargado a todos, criando raízes sustentáveis à imagem do que se pretende de um sistema de ensino democratizado e abrangente.

Estima-se que este assunto investigativo venha conclusivamente a culminar na apresentação pública de um manual interativo de práticas pedagógicas para o canto coletivo em contexto escolar em formato de DVD-Rom (atualmente em fase final de edição) a publicar brevemente sob o título *CRESCER A CANTAR - Aplicações Metodológicas e Programáticas para a Prática do Canto Coral no Ensino Básico e Coros em Geral* e que, pela sua articulação e coerência transversal com os artigos já publicados pelo mesmo autor sobre esta temática, constitua mais um contributo para sensibilizar para a pertinência que o processo e o valor educativo do *canto coletivo* pode (vir ainda a) ter na atualidade do nosso modelo escolar e no incremento da melhoria qualitativa dos coros em geral (escolares, associativos, paroquiais, comunitários, etc.) nomeadamente pela forma como encaramos nos dias de hoje, o valor civilizacional que a educação pelas artes representa, independentemente da faixa etária, do nível de ensino ou esfera sociocultural, como pilar na edificação ética e artística das sociedades que se distinguem e assinalam modelarmente a nossa contemporaneidade.

A verdadeira ARTE é uma das forças mais poderosas no progresso da Humanidade.
(Kodály, cit. por Cruz, 1988, p. 12)

Nota

¹ Na RAM a Expressão Musical e Dramática/Educação Musical faz parte do currículo ao longo de toda a escolaridade básica no ensino genérico, desde o pré-escolar ao 3.º ciclo, também com projetos paralelos de modalidades artísticas, onde se inclui a de Canto Coral, a funcionar conforme oferta de escola por opção em regime de complemento curricular.

Bibliografia

Bago d’Uva, J. (2012). Práticas de técnica vocal e respiratória (‘PRATÉVOR’) e outros fatores potenciadores da qualidade do canto coral no 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2, 3-30.

Bago d’Uva, J. (2013). Contributos metodológicos e programáticos para o processo de ensino e aprendizagem do canto coral no ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 3, 97-113.

Bago d’Uva, J. (2013). Projeto Crescer a Cantar: um desafio para a requalificação do canto alargado a todos, a partir do ensino genérico na Região Autónoma da Madeira. *APEM News Letter*, 12-13.

Cruz, C. B. (1988). Zoltan Kodály - Um novo conceito de formação musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. *Revista de Educação Musical, APEM*, 56, 10-14.

Hylton, J. (1995). *Comprehensive Choral Music Education*. New Jersey: Prentice-Hall.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2006). *Documento Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Paynter, J. (1991). *Oir aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Portaria n.º 110/2002 de 22 junho - Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge

Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: RoutledgeFalmer

Willems, E. (1968). *Novas ideias filosóficas sobre a música e suas aplicações práticas*. Bienne: Edições Pró-Música.

Willems, E. (1968). *Iniciação musical das crianças: princípios e plano de trabalho*. Bienne: Pró-Música.

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Edições Pró-Música.

Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona Paidós.

¹ **Correio eletrónico:** uva.josecarlos@gmail.com

Abrir a porta à mudança na avaliação das aprendizagens

Olga Pinto Basto¹ - Agrupamento de Escolas D. Maria II, Braga

Partindo da experiência educativa

A dinamização da ação de formação *Avaliação Formativa das Aprendizagens: princípios e práticas* surgiu de um convite que veio quebrar as minhas rotinas profissionais como professora do ensino básico. Foi um convite irrecusável, precisamente porque amplifica todo o investimento e trabalho desenvolvido ao longo dos últimos anos, resultado de um percurso colaborativo que entrelaçou universidade e escola. A ponte foi lançada através do e-book: *(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens. Narrativas de experiências pedagógicas* (Basto, 2014), que é um conjunto de seis narrativas profissionais sobre experiências inovadoras no campo da avaliação das aprendizagens, escritas pelos professores que as experienciaram com os seus alunos, desenvolvidas no âmbito de uma ação de formação na modalidade de Círculo de Estudos, realizada em 2012, com docentes do agrupamento



Carlos Alberto Gomes

onde trabalho. O Círculo de Estudos partiu de uma vontade de quebrar rotinas na avaliação das aprendizagens e de explorar a temática na escola de forma mais aprofundada, à qual se aliou uma investigação na área da supervisão pedagógica (o meu projeto de doutoramento), que representou uma mais-valia na sua construção e dinamização. Foi neste contexto que se editou o referido e-book, que potenciou uma partilha com um alcance que inicialmente não se podia imaginar. Agora, vejo com maior nitidez quão importante é a narrativização de experiências no campo da educação (Vieira, 2014) e como é útil termos acesso a exemplos que nos estimulem a aprofundar ou explorar novos caminhos para as nossas práticas pedagógicas.

As narrativas do e-book foram o elemento central no desenho desta ação de formação, trazendo para o debate toda uma experiência coletiva que resultou em conhecimento construído com base na sua realização e na reflexão sobre ela. Deste modo, procurou-se prolongar um caminho que se desenhou a partir do interior: do interior da escola e das dinâmicas que lá se geram, do interior das experiências relatadas, do interior da experiência



refletida de cada um nesta caminhada, do interior criativo de cada um. Para mim, essa é a marca e o poder da mudança: criar a partir do interior e dessa forma obter um sentido mais coeso e coerente para o que se quer mudar conscientemente na avaliação das aprendizagens. Muitas vezes, a avaliação parece estar parada no tempo, e é urgente uma intervenção que provoque mudanças visíveis, tanto no sentido de clarificar conceitos e princípios como no sentido de apontar formas de operacionalização.

Assim, antes de prosseguir e traçar de forma mais detalhada algumas coordenadas desta ação de formação, não posso deixar de sublinhar que este é um caminho impossível de se fazer isoladamente, pois ele vive justamente da criação de espaços coletivos de indagação e reflexão onde se partilhem dúvidas, conhecimentos e experiências que potencializem a mudança de concepções e práticas avaliativas.

A ação de formação: um diálogo a várias vozes



Para desenvolver um diálogo sobre avaliação é preciso começar por clarificar a linguagem que usamos, de modo a eliminar equívocos, pois podemos não estar a falar da mesma coisa. Esse primeiro ajuste conceitual, essencial para encetar a comunicação, foi o primeiro passo para a

reflexão conjunta nesta ação de formação. Seguiu-se o levantar de questões, a problematização, baseada essencialmente em duas linhas de atuação que convergiram para o desenvolvimento desse espaço de reflexão alargado sobre a avaliação das aprendizagens e das suas múltiplas ligações. A estratégia passou por ligar percepções iniciais dos formandos acerca de vários aspetos da avaliação - obtida através da aplicação, na 1.^a sessão, de um questionário sobre concepções e práticas de avaliação - com a realização de tarefas de reflexão conjuntas sobre avaliação das aprendizagens, articulando-as ao longo da ação de formação, de modo a promover o confronto de percepções e uma maior consciência da reconstrução de ideias. Deste modo, traçou-se

um espaço de reflexão e de renovação de ideias sobre avaliação das aprendizagens através de um diálogo a várias vozes.

Algumas das ideias dos professores sobre avaliação formativa, expressas no questionário inicial, nem sempre correspondiam a características de uma avaliação formativa, pelo que focalizei nelas a nossa reflexão, quando se proporcionou, por serem ideias a repensar. Porém, apenas devolvi as respostas sobre essa questão na última sessão, para voltar ao princípio e fechar o círculo que se foi desenhando ao longo das sessões. Olhar para elas no final foi como olhar para um retrato com algum tempo. Já não havia uma identificação total, algo tinha mudado. Houve atributos que foram repensados ao longo da ação de formação, nesse espaço de diálogo e confronto de ideias que se criou, que também acabou por ser um espaço de reflexão sobre o ensino em geral, dado que a avaliação é uma área de múltiplas interações propícia ao questionamento sobre o desenrolar da nossa profissionalidade. Todavia, o elemento fundamental, que foi usado para a construção de ideias mais claras acerca do que é, e sobretudo de como se pode concretizar a avaliação formativa, foi a utilização das narrativas incluídas no e-book. Com elas, a voz e a experiência dos professores esteve no centro desta ação de formação. A sua análise tornou mais real, aos olhos de todos, possibilidades de explorar a avaliação formativa em contextos diversos, os papéis que alunos e professores podem desempenhar, como se podem desenvolver princípios de avaliação que caracterizam uma avaliação formativa, como se pode integrar aprendizagem, ensino e avaliação com a utilização de instrumentos/estratégias que os liguem, que vantagens e constrangimentos a atravessam. Entrar nestes meandros foi como um levantar do véu no campo da avaliação formativa e tornou mais fácil vislumbrar um cenário à medida de cada um.

Na minha experiência como professora do ensino básico, tenho sentido que, em geral, há alguma resistência à implementação de práticas avaliativas mais formativas, por um lado, talvez porque há muita pressão pela obtenção de resultados e tudo se quer quantificar, esquecendo-se que é preciso investir também em aprendizagens significativas, é preciso ouvir mais os alunos. Por outro lado, parece haver

um grande mistério sobre essas práticas, como se uma neblina as envolvesse, pois há muita dificuldade em imaginar formas de as operacionalizar. Nesta ação de formação, os seus contornos tornaram-se mais claros e definidos com a partilha e discussão de práticas inovadoras e reais. Sinto que o poder dos exemplos ocupou o espaço e conquistou os formandos, e ousou pensar que não se verificou essa resistência e que daqui vão sair outras experiências, também elas úteis para as aprendizagens e para o ensino nos espaços dos seus dinamizadores.

Com efeito, ao longo das sessões foi-se construindo um quadro de referência para a construção de práticas de avaliação formativa das aprendizagens, assente na apropriação dos princípios que a devem reger, que destaco em seguida: ser *útil*, para a melhoria da aprendizagem e do ensino, ser *participada* pelos alunos, *transparente* e *negociada* com os alunos, *coerente* como o ensino, *diversificada* nos instrumentos/estratégias, *abrangente* nas competências avaliadas, *adequada na exigência* ao nível de maturidade e de competências dos alunos, *diferenciada* em função das suas necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem, *justa e inclusiva* por não ser discriminatória.

Nas últimas sessões, criaram-se instrumentos/estratégias de avaliação em colaboração. Para apoiar este trabalho, foi usado um guião de planificação que ajudou os professores a delinear os seus contornos, atendendo ao enfoque, contexto de aplicação, papéis do aluno e do professor e princípios de avaliação que pretendiam desenvolver. Apresento em seguida, sinteticamente, um dos trabalhos elaborados por um grupo de formandos.

Recorte de uma experiência:

Produção escrita - como orientar e avaliar?

Partindo da perceção das dificuldades dos alunos em redigir, um grupo de professores projetou uma experiência a realizar no 1.º ciclo - 3.º ano, que levasse os alunos a identificar dificuldades e encontrar estratégias para as superar, de modo a melhorar o desempenho na escrita, através da realização de tarefas de avaliação, que simultaneamente constituíssem tarefas de aprendizagem, ligando ensino e avaliação.

Numa 1.ª etapa de *planificação*, pensaram negociar com os alunos os elementos a incluir num texto narrativo - o conto. Partindo desta negociação, que significa envolver os alunos na definição de critérios de qualidade (e de avaliação) da escrita, pretendem elaborar uma grelha de *planificação* da escrita que idealizaram e onde constam as partes constituintes da narrativa, os respetivos aspetos a ter em conta, e um espaço para o registo de ideias-chave/palavras em relação a cada um deles, por forma a prepararem a 2.ª etapa da experiência, a *textualização*, que será a escrita do texto de acordo com o plano traçado. Desta forma, processa-se, em simultâneo, a aprendizagem e a avaliação formativa, na medida em que estes instrumentos permitem ao aluno e ao professor regular e reajustar o processo de escrita. Para a 3.ª etapa, que consiste na *revisão e aperfeiçoamento do texto*, os professores elaboraram duas fichas de auto e heteroavaliação com a mesma estrutura, que incidem em duas vertentes do texto: o conteúdo - elementos do conto; a forma - expressão escrita. Apresento no quadro 1 um recorte de uma dessas fichas, em que tanto

Elementos formais da expressão escrita	A minha avaliação (autoavaliação)*	Avaliação do colega (heteroavaliação)*	Avaliação do(a) professor(a)*
Escrevo com letra legível			
Escrevo o texto de forma alinhada no espaço			
Escrevo sem erros ortográficos			
Assinalo as maiúsculas			
(...)			

* Preencher com: Sim / Não / Não sei

Quadro 1 – Recorte de uma ficha de autoavaliação e heteroavaliação para revisão de um texto

alunos como professor procedem à avaliação dos elementos formais relativos à expressão escrita contemplados no texto.

Após uma troca de textos e a respetiva avaliação, os alunos reescrevem o texto, de acordo com as sugestões assinaladas, procedendo-se desta forma a uma regulação do processo de escrita, monitorizado em todas as suas fases. Por fim, são dadas algumas sugestões pelo professor, que incluem estratégias a utilizar para superar dificuldades, ou seja, há um *feedback* final regulador das aprendizagens, essencial na avaliação formativa. Segundo afirmam os formandos, esta experiência pretende contribuir para a aprendizagem e para o ensino, por permitir monitorizar a escrita de um texto, ajudar a identificar dificuldades, favorecer a responsabilização pela aprendizagem, permitir a planificação/negociação conjunta, adaptar o ensino ao ritmo de aprendizagem e às necessidades dos alunos e implementar uma pedagogia diferenciada. A meu ver, é um exemplo bastante completo que ilustra a grande parte dos princípios da avaliação formativa.

A voz dos professores

Procurei perceber a valorização que os professores deram às tarefas realizadas. Apresento no quadro 2 o grau de utilidade atribuído a cada uma delas.

Materiais/Tarefas	Grau de utilidade* n=20
Desenho de um instrumento/estratégia de avaliação formativa	2,95
Tarefa de análise de instrumentos/estratégias de avaliação formativa	2,9
Tarefa de análise de uma narrativa profissional	2,8
Tarefa de análise de excertos de textos teóricos	2,75
Questionário inicial (preenchimento e reflexão sobre resultados)	2,7
Tarefa de análise sobre um incidente crítico	2,65

* O grau de utilidade varia entre 0 e 3

Quadro 2 – Grau de utilidade atribuído a cada uma das principais tarefas realizadas

Nestes dados, obtidos no fim da ação de formação através de um questionário de opinião que incidia sobre o trabalho desenvolvido e na perceção sobre a ação de formação, destaca-se o desenho de um instrumento/estratégia de avaliação formativa, o que evidencia a valorização dada à tarefa mais próxima das práticas, o que a meu ver é um sinal muito claro da motivação para a sua mudança. A título de exemplo, apresento o testemunho de um formando, no momento da avaliação final da ação de formação, a 27 de março de 2015:

Este momento de formação foi de extrema importância para mim pois permitiu-me refletir sobre as minhas práticas a nível da avaliação, conhecer novas e interessantes metodologias e a construção de um instrumento de avaliação, apesar de complexa, fez-me perceber e querer aplicá-lo na minha prática letiva.

Também procurei conhecer que motivações os levaram a participar nesta ação de formação, e em que medida ela correspondeu aos seus interesses. As razões apontadas para a frequência foram muito variadas, desde a atenção ao tema, passando pela vontade de aprofundar conhecimentos, saber mais, até às dúvidas sobre como implementar práticas, inquietação que o tema causa, querer trocar ideias e experiências, ser raro haver formações nesta área, etc. Convém ainda dizer que os professores pertenciam a níveis educativos e grupos disciplinares distintos, o que enriqueceu o diálogo e o confronto de pontos de vista, permitindo a cada um descentrar-se relativamente às suas rotinas profissionais, tomar contacto com outras realidades e outros olhares sobre a avaliação e a profissão. Essa diversidade de olhares foi outra mais-valia da ação de formação, possível por se ter aberto a sua frequência a qualquer professor do ensino básico. Ao conseguir esse leque de situações, conseguiu-se criar um espaço de múltiplas visões que condiz com a transversalidade e abrangência que caracteriza a avaliação e potenciou uma maior reflexão crítica sobre a temática.

Em geral, os professores afirmaram que a ação de formação correspondeu aos seus interesses. Procurei conhecer as perceções sobre o impacto da ação de formação no seu desenvolvimento profissional. Apresento no quadro 3 o grau de importância

A ação contribui para...	Grau de importância* n=20
... conhecer melhor outras realidades educativas	2,8
... aprofundar os meus conhecimentos no campo da avaliação	2,75
... motivar mudanças nas minhas práticas avaliativas	2,75
... (re)pensar as minhas práticas de avaliação	2,7
... (re)pensar as minhas conceções de avaliação	2,65
... confrontar diferentes conceções e práticas de avaliação	2,6

* O grau de importância varia entre 0 e 3

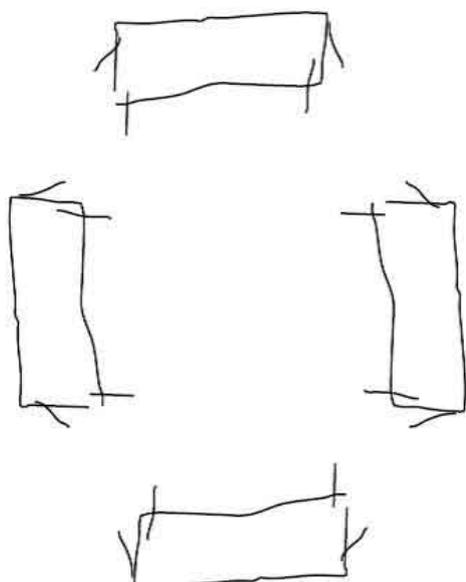
Quadro 3 – Grau de importância atribuído a diversos aspetos do desenvolvimento profissional

atribuído a vários aspetos do desenvolvimento profissional.

Destaco o contributo para o melhor conhecimento de outras realidades educativas, que vem confirmar que uma formação que aposte na diversidade de realidades é uma mais-valia no campo da avaliação das aprendizagens.

Abrir portas

É preciso não esquecer que não podemos estar de costas voltadas uns para os outros quando se



trata de avaliação das aprendizagens. Nem alunos, nem professores! Precisamos todos uns dos outros para que as portas da mudança neste campo se abram e se deixe de a ligar constantemente a uma classificação, para que sirva realmente as aprendizagens. É no diálogo e na partilha que podemos refletir sobre o que fazemos e sobre o que ainda é preciso fazer para melhorar desempenhos e aprender mais. É aí que tudo começa! É esse o caminho da avaliação formativa.

Neste testemunho, resta-me dizer que foi muito gratificante poder partilhar o que fui construindo e contribuir para uma mudança de atitude em relação à avaliação das aprendizagens, no sentido de reforçar a ideia de ela ser um meio de aproximação aos alunos, de democratização da relação pedagógica e educativa e de melhoria das suas aprendizagens.

Por fim, quero aqui agradecer a todos os meus colegas que colaboraram comigo nesta odisséia e que escreveram as narrativas do e-book, à professora Flávia Vieira que acompanhou todo este trabalho, e à Direção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira.



Bibliografia

Basto, O. (Org.) (2014). *(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens. Narrativas de experiências pedagógicas*. Braga: Cadernos de Escola e Formação do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Disponível em <http://cfae-braga-sul.dmaria.pt>

Vieira, F. (Org.) (2014). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de supervisão*. Santo Tirso: De Facto Editores.

¹ **Correio eletrónico:** olgampsb@gmail.com

Administração Escolar: Estudos, de Licínio Lima - um olhar¹

João Estanqueiroⁱ - Inspeção Regional de Educação



Administração Escolar: Estudos, de Licínio Lima, dada à estampa pela Porto Editora em 2011, é mais uma das muitas obras-primas nesta área de estudo, facto a que o autor já nos habituou com a sua vasta publicação, em vários países, como o confirmam, aliás, as cátedras nos mais diversos continentes onde o Professor tem partilhado as suas pesquisas, quer através das aulas que leciona nos cursos de mestrado e doutoramento, quer nos projetos de investigação em que está envolvido, ou ainda na participação em conferências e seminários por esse mundo fora.

Outrossim, ver esta obra publicada numa editora portuguesa é um bom sinal e dá-nos a esperança de poder encontrar mais estudos publicados nesta área, a par, claro, da Fundação Manuel Leão, onde o Professor já detém, também, obra própria.

Administração Escolar: Estudos é constituída por seis capítulos, todos fruto de investigação feita pelo autor ao longo dos últimos anos no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, investigação esta que como o próprio nome indica, anda à volta da administração das escolas portuguesas e constitui uma referência obrigatória para quem se dedica ao estudo da administração escolar e da organização das escolas em Portugal, nomeadamente os alunos e as alunas de pós-graduações, mestrados e doutoramentos, mas não só.

Estes artigos resultaram, *grosso modo*, o primeiro e que corresponde ao I capítulo, de um estudo efetuado para o Conselho Nacional de Educação (CNE) a pedido da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) por ocasião dos vinte anos da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo - *Administração e Autonomia das Escolas*². O II capítulo corresponde a um artigo já publicado na Revista *Sociologia* da Faculdade de Letras da Universidade do Porto - *Modelos de Governo das Escolas e Universidades: A Progressiva Erosão da Gestão Democrática*. O III capítulo pega num artigo também já publicado na *Revista Portuguesa de Educação*, editada pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho - *O Agrupamento de Escolas como Novo Escalão da Administração Centralizada*. O IV capítulo aprofunda um texto que tive oportunidade de ouvir no âmbito de um simposium organizado pela Universidade de Aveiro, integrando, ainda, uma intervenção realizada pelo autor num seminário organizado pelo CNE - *Assessoria, Saberes e Poderes na Produção de Políticas em Educação*. O capítulo V é, simultaneamente, a revisão e a criação de um texto apresentado num seminário na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil - *A Escola como Categoria de Investigação*. O VI capítulo, que encerra a obra, tem por base um texto apresentado em homenagem ao

Professor Joaquim Ferreira Gomes, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, por ocasião do seu jubileu académico - *A Legislação Escolar e os Ofícios da Mudança em Educação*.

Antes de prosseguir e para o leitor mais incauto, não posso deixar de sublinhar que, não obstante todos estes textos terem sido produzidos em momentos diversos, todos eles foram revistos, uns mais do que outros, mas para quem conhece o autor de outra forma não teria sido possível a conceção deste livro atendendo a algumas características que lhe podemos encontrar, como sejam, por exemplo, e parafraseando Torres e Neto Mendes (2011, p. 249), a incessante busca pelo aperfeiçoamento concetual e pelo *aprofundamento teórico* das inúmeras pesquisas que lhe tomam o quotidiano e que apenas revelam aquilo que poderemos designar como *vigilância crítica*, a sua atitude permanente de desvelar, de desnudar a realidade, num processo de intersubjetivismo em que sujeito cognoscente e objeto de conhecimento interagem e interinfluenciam-se num processo metodológico hermenêutico e dialético em que se procura interpretar a realidade, confrontando as diferentes construções dessa realidade.

O I capítulo aborda uma das temáticas ou um dos conceitos, consoante a perspetiva, surgidas em Portugal com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - a autonomia da escola. Penso que nesta área de estudo, e passo a citar o autor (Lima, 2011, p.12) (...) *nenhum outro conceito, emergiu com semelhante centralidade nos discursos políticos, normativos e académicos no transcurso dos últimos 20 anos a ponto de já ter sido considerado com estatuto semelhante ao de uma "Terra Prometida (cf., Lima e Afonso, 1995). Como diz o ditado, muita parra e pouca uva*, tal a dimensão retórica que esta categoria alcançou e que, substantivamente poderá ser mesmo considerada, senão como uma verdadeira fraude... pelo menos travestida de outra coisa qualquer, porventura ressemantizada, processo em que, ao invés de adquirir novos significados, adquire outros significados, em rutura com a essência do conceito, que tem nas teorias da democracia como participação a sua existência. Apenas uma questão polissémica?

O autor abordará esta categoria de estudo convocando três perspetivas: *político-ideológica, teórico-concetual e gerencial-pragmática*. O discurso da autonomia das escolas e dos conceitos que lhe estão intimamente ligados, como a descentralização, é paradoxalmente confrontado com o reforço dos poderes da administração central, quer por processos de desconcentração, quer da *imposição de lógicas de reordenamento da rede escolar*, acentuando o autor *as tensões entre centralização versus descentralização, entre orientações, decisões e ações, entre discursos autonómicos e contextos organizacionais heterónomos, entre escolas governantes e escolas governadas*.



Os princípios da *Nova Gestão Pública*, materializados na importância cada vez maior do *gerencialismo* na administração pública, também designado *managerialismo* ou, se quisermos, na *administração pública empresarial*, na introdução de mecanismos de mercado e na adoção de ferramentas de gestão privada, tão em voga hoje e quase constituindo catecismo do poder político, poderá apresentar, como refere o autor, um elemento relevante a ter em consideração e uma possível chave para a compreensão das variações em torno do conceito de autonomia.

Como tão bem *pintou* Gilberto Freyre naquela outra obra-prima *Casa Grande e Senzala*, esse extraordinário ensaio sociológico sobre a identidade nacional brasileira, não posso deixar de relevar a

aguarela que nos fala da distância lusitanamente grande entre o que o colono português diz e o que faz... ou, como diz Olsen (1991), a *crescente distância entre retórica e implementação*.

Soberba a forma como o autor estuda a *autonomia do centro*, da administração central versus a autonomia da escola, esta, política e administrativamente periférica e subordinada que como diz o autor (Lima, 2011, p.15), poderá ser *traduzível através do seguinte oxímoro: a escola heteronomamente autónoma ou a escola com autonomia heterogovernada*.

Situada a categoria “autonomia da escola”, o autor viaja entre a autonomia como prática autogestionária e a gestão democrática das escolas como consagração do governo heterónimo, num período de tempo compreendido entre 1974 e 1998 com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, diploma este que vendendo uma gestão verdadeiramente democrática, irá revelar-se, como diz o autor, em *muita gestão para reduzida democracia*. Recorrendo-se a *elementos simbólicos de raiz democrática*, que se acabam, mesmo assim, por se transformar na simples *prática de rituais eleitorais*, o autor discutirá a Lei de Bases e a Reforma Educativa, questionando: “uma autonomia da escola sem descentralização?”

Sublinhando, uma vez mais, a “subordinação” do discurso da autonomia a uma agenda gerencialista e modernizadora e entre o tempo da diacronia e a ação da sincronia, Lima analisa o transcurso de tempo que vai desde a publicação da LBSE aos estudos solicitados à Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) ao grupo de trabalho da Universidade do Minho, trabalhos estes assinados individualmente (João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima) e que são tornados públicos no Seminário realizado em Braga pela CRSE, a 7 e 8 de maio de 1987, subordinado ao tema “A Gestão do Sistema Escolar”, trabalhos estes que serão publicados nos Documentos Preparatórios II e o Projeto Global de Reforma publicado pela CRSE, proposta esta que, no que à temática diz respeito, assume grande parte dos textos destes autores.

Entre as críticas à centralização burocrática que tornaria possível uma conceção de autonomia de escola substantiva e que descentralizaria

democraticamente o sistema de administração escolar, e aqueles que criticando a burocracia da administração *lato sensu* e do Ministério da Educação *stricto sensu*, se inscreviam numa ideologia de crítica ao Estado Providência e à administração pública, estes últimos ganham terreno e a autonomia das escolas é reduzida a uma mera técnica de gestão, a uma simples delegação política e de encargos e de responsabilidades, a que o autor designa como autonomia instrumental e delegação política. O discurso da autonomia estava, assim, subordinado a uma agenda gerencialista e modernizadora, a uma agenda em que a periferia gere o bem de outrem, a uma agenda sem ingerência da “periferia”, qual gado asinino ou mular, sem qualquer desprimor para asnos ou jumentos ou mulas, cavalgadas estas cujos vestígios mais antigos de domesticação remontam à idade do bronze, precedentes do Egito, admitindo-se que a sua chegada à Europa se situe no 5.º milénio antes de Cristo, sobretudo como servindo para serviço de carga e transporte, mas também de montaria!



Continuando a sua viagem, a sua abordagem diacrónica na “construção da “autonomia” da escola, ou, se quiserem, da categoria “autonomia” da escola, o autor questiona a decisão política e a produção normativa, interrogando a autonomia de escola sem descentralização, analisando o momento em que estando em cima da mesa as propostas de descentralização e autonomia da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), a orgânica que estruturará, então o Ministério da Educação (ME), prever a criação das direções regionais

(Decreto-lei n.º 3/87, de 3 de janeiro), em sentido, portanto, completamente oposto às perspetivas reformistas. Assim, à revelia da LBSE que previa estruturas descentralizadas e autónomas a criar no quadro das futuras regiões administrativas, *optou-se por uma reorganização do centro e das suas estruturas pericentrais*, para utilizar as próprias palavras do autor (Lima, 2011, p. 18). Os Decretos-lei n.º 43/89 e 172/91 continuarão a manter a autonomia num impasse, diria que entre parêntesis, acentuando-se o contexto global da administração central centralizada-desconcentrada, não podendo deixar de citar um pequeno trecho do relatório da Comissão de Acompanhamento e Avaliação (CAA) do novo modelo de gestão (172/91):

Não me parece possível consagrar e regulamentar a autonomia das escolas/áreas escolares através, exatamente, dos mesmos processos, regras, e linguagens que sempre serviram, no passado, objetivos políticos antagónicos: ou seja, definir primeiro todas as regras, sem exceção, e esperar, depois, por um exercício de autonomia, quando este envolve, desde logo, a possibilidade de intervenção na própria produção de regras.

As críticas ao conceito e estratégia de reforma educativa vindas a lume a partir de 1996 ou a recusa de se assumir a “reforma” da “reforma” concentrarão o autor no dilema da análise: *da autonomia sob contratualização ao grau zero da autonomia centralizada*. Assim, esta estratégia pós reformista, como a designa o autor, ou neoreformista como a designa Afonso, ficará marcada pelo óbito do nado morto e pelos estudos, debate e produção legislativa daquele a quem, o *requiem*, também há muito, inscrevera a lápide de *sit tibi terra levis*.

A territorialização das políticas educativas e a distinção entre *autonomia decretada*, com um estatuto meramente retórico, e *autonomia construída*³, tão caras a Barroso, marcará esta fase, sendo o contrato de autonomia a face mais visível e, como diz o autor, onde se jogará tudo em termos de descentralização e autonomia da escola.

Mantém-se a ilusão, e citando mais uma vez o autor, *que a alteração de um determinado modelo de gestão, se faz apenas pela via da revisão do ordenamento jurídico anterior*, ou, como diz Freire (2011, p. 25),

Numa perspetiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a cara da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. A administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir.

ou, recuando mais tempo, *On ne change pas la société par décret*⁴, como tão bem escreveu Crozier em 1997, expressão que dá título ao livro publicado na altura.

Racionalização e Agrupamento de Escolas: um módico de democracia para uma autonomia instrumental, constitui a análise que o autor fará nesta sua viagem, nesta sua abordagem diacrónica e que ocorre nos primeiros anos do ano de 2000, anos estes que encerram os discursos reformistas, pós ou neo reformistas, acentuando-se a modernização do sistema, a racionalização de recursos, o “reordenamento” da “rede nacional de ofertas educativas”, a competitividade, a performatividade, continuando a autonomia subordinada a perspetivas técnico-instrumentais.

A direção escolar atópica e a retórica da autonomia como obstáculos à governação democrática das escolas encerra o I capítulo, não deixando o autor de afirmar o que já antes tantas vezes dissera e escrevera: a direção das escolas está, no essencial, fora das próprias escolas, está nos órgãos centrais e desconcentrados do Ministério da Educação, sendo que a categoria autonomia de escola, como tão bem Barroso qualificou, mantém-se como ficção e citando o autor, não tanto como ficção necessária, isto é, como realidade ainda do domínio das utopias alcançáveis, ou de qualquer forma sempre passíveis de perseguição em termos de sucessivos aprofundamentos democráticos, mas como refere Barroso, como *mistificação legal*.

Aliás, Lima, num diálogo que cruza teoria e empiria e que ilustra o resultado de muitos anos de investigação, pinta um quadro soberbo quando nos diz que, e passo a citar

Numa administração escolar fortemente administrada, com a consequente administrativização do governo das escolas

baseada em profundas assimetrias de poder entre o centro e as periferias escolares, ignorando que estas são as únicas verdadeiramente centrais e indispensáveis em termos de ação educativa, a autonomia da escola é sujeita a um processo de despolitização, configurando-se como uma espécie de autonomia “pós-política”, já reduzida a dimensões predominantemente técnicas e gerenciais que reclamam a neutralidade axiológica da razão instrumental e que naturalizam as escolhas consideradas ótimas ou incontornáveis (2011, p. 45).

No 2.º capítulo, o autor aborda os modelos de governo das escolas e universidades, acentuando a sua análise na progressiva erosão da “gestão democrática” e iniciando o seu diálogo com o leitor dando a retrospectiva do período que vai desde as práticas autogestionárias até à institucionalização da gestão democrática, abordando, também, o contexto universitário da altura e do então paradigma assente na “fundação pública com regime de direito privado”, mais uma vez de matriz gerencialista. À margem mas como complemento para o estudo desta categoria “gestão democrática”, no *Dicionário Paulo Freire* editado pela Autêntica, a minha edição é a 2.ª e data de 2010, entrada esta da autoria de Lima. É pertinente a alusão que Lima (2011, p.71) faz “ao próprio campo lexical da educação e do governo das escolas, que foi progressivamente abandonando palavras como democracia, cidadania, liberdade, cooperação, solidariedade, bem comum, justiça, para se concentrar na modernização, racionalização, eficácia, concorrência, rivalidade, aproximando-se consideravelmente do universo semântico mais típico da esfera económico-empresarial”.

No 3.º capítulo, o autor analisa o processo de agrupamento de escolas como novo escalão da administração centralizada, sendo notável a discussão sobre as duas lógicas de construção dos agrupamentos, lógicas estas em confronto claro: uma lógica associativa-autonómica e outra racionalizadora-centralizadora, convocando para este efeito diversos trabalhos de investigação, de diferentes proveniências, como sejam teses, investigações académicas, estudos de caso e estudos e relatórios de avaliação produzidos por solicitação do Ministério da Educação a autores e equipas independentes.

Assessoria, saberes e poderes na produção de políticas em educação, constitui o 4.º capítulo desta obra e este texto teve por base uma comunicação apresentada pelo autor na Universidade de Aveiro no âmbito de um Symposium de Organização e Gestão Escolar.

Não posso deixar de vos citar, neste resumo, o início desta que foi, primeiro, uma comunicação e onde o autor começa por dizer que a palavra assessoria se revela, com frequência, ortograficamente arriscada e de escrita infirme, foneticamente sibilante e insinuante, semanticamente densa e, até, contraditória, de certo modo como na mitologia grega, em que assessoria correspondia a uma divindade, embora subalterna.

É notável a forma como Lima analisa a assessoria que, segundo certos paradigmas, seria, detentora do saber mas não do poder, denunciando quão artificial é a separação entre as questões do saber e do poder. Numa atitude de provocação, com “Nem um Faraó: questões conceptuais”, Lima leva-nos até ao Egito, cerca de 1500 anos antes de cristo para situar a origem deste vocábulo, que terá tido a génese no campo militar, reportando, ainda a obra de um tenente coronel norte americano publicada em 1949, ou o Tratado de Guerra, da autoria de um general do exército prussiano ou para a referência que dois mil anos antes, Sun Tzu, na China, fazia e passo a citar, “aos oficiais do estado maior e às suas funções de cálculo e estimativa” (Lima, 2011, p.122).

Simplemente maravilhosa a forma como Lima fala do “sofisticado aparelho assessorial, de tipo interno” (2011, p.129), que se constitui face ao poder político que governa o Ministério da Educação. Será



que os diretores destes agrupamentos de escolas ou de escolas não agrupadas se situam nesta função assessorial? Como será a assessoria numa administração escolar centralizada?

Saberes, poderes e decisão política, transportar-nos-á para o estudo dos processos de reconfiguração do Estado num tempo e num espaço de globalização, da ação transnacional, da governação pluriescalar, implicando níveis de intervenção simultaneamente supra regionais, infrarregionais e transregionais de regulação ou desregulação, ou para utilizar os conceitos de Fátima Antunes (2008), uma nova ordem educacional.

O 5.º capítulo é excelente para os alunos de pós-graduações e mestrados, quiçá para doutorandos - a escola como categoria de investigação. Como objeto de estudo complexo e polifacetado, a escola exige uma abordagem teórica de tipo plural e multifocalizado, fazendo o autor duas observações pertinentes: a primeira para que as análises de tipo macro/meso/micro, ou mesmo mega, não deverão ser entendidas como uma remissão direta para setores ou subsetores da realidade social, dessa forma empiricamente dividida ou fragmentada; a 2.ª observação para o protagonismo que é desempenhado em todo o processo de investigação pelos modelos organizacionais analíticos ou interpretativos, ou as lentes que permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais escolares, modelos estes intimamente ligados com os paradigmas sociológicos de análise organizacional. O autor identificará, tomando como referência um vasto corpus de trabalhos de pesquisa, alguns elementos teoricamente típicos de certas abstrações teóricas ou a categoria escola objeto de uma variedade de representações: a escola como categoria jurídico-formal, reflexo, invólucro, coleção e mediação.

O estudo da escola como organização em ação e outras formas organizacionais emergentes encerrará este 5.º capítulo.

A legislação escolar e os ofícios da mudança em educação dão o título ao 6.º e último capítulo, onde o autor regressa à distinção analítica entre o plano das orientações para a ação e o plano da ação organizacional, a escola como locus de reprodução mas também de produção de regras, distintos modelos organizacionais, como sejam os modelos

consagrados e os modelos decretados, modelos interpretados e modelos recriados, no plano das orientações e modelos organizacionais praticados, no plano da ação.

Outros textos e contextos de mudança encerram este capítulo e passo a citar o autor: “As mudanças em educação não correm simplesmente ao ritmo dos ofícios burocráticos nem apenas sob as orientações dos oficiais superiores; exigem quase sempre o concurso de diferentes oficiais, de distintos ofícios, e a complexa oficina de coconstrução das mudanças, mesmo quando estas são consensualmente consideradas oportunas e desejáveis por parte dos atores envolvidos, o que só raramente acontece” (Lima, 2011, p.174).

Termino fazendo jus ao início deste artigo, convidando-os a lerem esta obra, escrita por um autor português que esteve na génese dos estudos da administração educacional em Portugal.

Notas

¹ Texto apresentado no I Encontro Internacional Paulo Freire, realizado no Funchal nos dias 2 e 3 de março de 2012, no Fórum Machico - Região Autónoma da Madeira.

² Para ser mais preciso, importa referir que este trabalho encomendado à SPCE pelo CNE abarcou diversos campos do conhecimento em educação, tendo como referência a investigação em educação nos últimos vinte anos. Assim, para além do artigo de Licínio Lima que constitui o primeiro capítulo da presente obra, este trabalho contém, ainda, um artigo sobre *Currículo, Investigação e Mudança*, de José Augusto Pacheco da Universidade do Minho, *Formação de Professores - das Concepções às Realidades*, de Manuela Esteves da Universidade de Lisboa e, finalmente, *Aprender Sem Ser Ensinado - a importância estratégica da educação não formal*, da autoria de Rui Canário da Universidade de Lisboa.

³ Lembrando, mais uma vez, a Comissão de Acompanhamento e Avaliação, “A autonomia só é concretizável a partir do momento em que os actores escolares dispõem da faculdade de participar na produção de regras próprias e não apenas agirem em regras totalmente impostas por outros.”

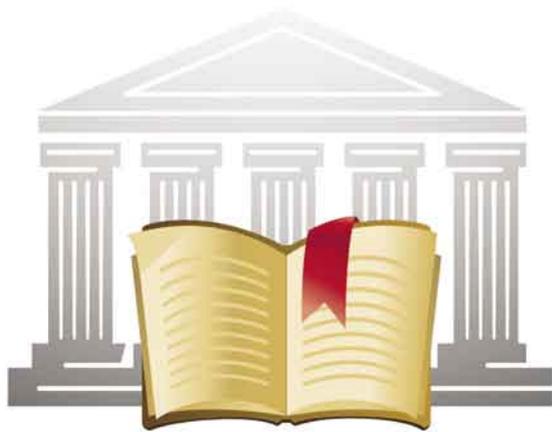
⁴ A título de curiosidade consulte-se a recepção que esta obra teve na comunicação social francesa, nomeadamente o *Le Monde*, *Le Figaro*, *Le Nouvel Économist*, *L'Unité*, *Trance-Nouvelle*, *L'Express*, *Royaliste*, *L'Expansion*, *Le Nouvelle Observateur*, para citar alguns exemplos.

Bibliografia

- Antunes, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional-Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Almedina.
- Barroso, J. (1996). (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Freire, G. (2001). *Casa Grande & Senzala*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Freire, P. (2011). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Streck, D., Redin, E., & Zitzoski, J. (Orgs.). (2010). *Dicionário Paulo Freire*. (2.ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Olsen, J. (1991). *Modernization programs in perspective: institutional analysis of organizational change*. *Governance*, 4(2), 125-149.
- Torres, L., & Neto-Mendes, A. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 249-257.

¹ Correio eletrónico: estanqueirojm@live.madeira-edu.pt

Despacho normativo n.º 9/2014, de 9 de dezembro



O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, estabelece os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação e certificação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidos pelos alunos, aplicáveis às diversas ofertas curriculares do ensino básico e do ensino secundário, ministradas em estabelecimentos do ensino público, particular e cooperativo.

A avaliação, constituindo-se como um processo regulador da prática educativa e do ensino, é orientadora do percurso escolar e permite determinar as diversas componentes do processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente a seleção dos métodos e recursos educativos, as adaptações curriculares e as respostas às necessidades educativas especiais dos alunos, orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os outros professores, com outros profissionais que acompanhem o desenvolvimento do processo educativo e com os encarregados de educação, bem como auxiliar os alunos a formular, ou reformular decisões que possam influir positivamente na promoção e consolidação do seu próprio processo educativo.

Assim sendo, a avaliação é um processo contínuo, deliberado, sistemático e contextualizado de recolha de informação que permite compreender

o que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento e tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino no quadro do sistema educativo regional, através da aferição do grau de cumprimento dos programas e das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico. Esta verificação deve ser utilizada por professores e alunos para, em conjunto, suprir as dificuldades na aprendizagem. A avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado geral da educação e do ensino, retificar procedimentos e reajustar a aprendizagem das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados.

No que respeita, em particular, à escala a adotar na classificação dos alunos, mantém-se a escala de 1 a 5, de acordo como previsto no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

No âmbito da promoção do sucesso escolar, a autonomia pedagógica e organizativa da escola assume particular importância na gestão e na aplicação do currículo, adaptando-o às características dos alunos. É assim imperativo criar as condições necessárias, disponibilizando ofertas curriculares complementares que permitam a todos os alunos colmatar dificuldades na aprendizagem, não descurando a importância da avaliação formativa no processo de ensino, visto constituir, ela própria, uma modalidade de carácter interativo e contínuo das aprendizagens que fornece indicadores relativos aos objetivos pedagógicos.

Assim sendo, o despacho normativo n.º 9/2014, de 9 de dezembro regulamenta:

a) A avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público e privado da Região Autónoma da Madeira, bem como os seus efeitos.

b) As medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, sem prejuízo de outras que as escolas definam no âmbito da sua autonomia.



Rato Quha Zono

O rato *Quha Zono* abre novas possibilidades de utilizar o computador quando não é possível manusear o rato normal do computador.

Este equipamento permite ao utilizador trabalhar sem fios, usar qualquer parte do corpo que seja funcional, não necessitando de estar diretamente em frente ao computador (funciona até 10m).

Trata-se de um rato giroscópico desenhado especificamente para pessoas com necessidades especiais, que apresenta ainda como vantagem o facto de ser extremamente leve, pois pesa apenas 23g.

Comercialização: *Anditec*, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa - Telefone: 217 110 170 Fax: 217 110 179 - Email: anditec@mail.telepac.pt - Página Web: <http://www.anditec.pt>



Os Miúdos na União Europeia - CD-ROM

O lema ou primeiro princípio da União Europeia é a unidade na diversidade. Conduzindo a criança numa viagem pela Europa, este produto percorre os passos da construção da União Europeia, explica aos mais novos como funcionam as instituições europeias e guia-os na descoberta dos diferentes aspetos culturais de cada um dos países que constituem o espaço comunitário.

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



Jaws

O *Jaws* é uma aplicação de leitura de ecrã que se destina a utilizadores cegos ou com baixa visão. Este programa, utilizado apenas com o teclado, passa toda a informação existente no ecrã em forma de áudio, utilizando um sintetizador de voz português e permitindo aos utilizadores acederem a todas as aplicações instaladas no computador.

O *Jaws*, graças ao padrão MSAA - *Microsoft Active Accessibility*, consegue ler com rapidez no Internet Explorer.

Comercialização: *Ataraxia* - Rua José Saramago Nº 5 – B 1675-180 Pontinha - Telefone: 211 452 050 - Telemóvel: 965 125 151 - Fax: 211 452 059 - Email: ataraxia@ataraxia.pt - Página Web: <http://www.ataraxia.pt/>



Claro MagX

Claro MagX é uma aplicação gratuita para iPhone, iPod Touch ou iPad que permite o acesso a uma lupa de alta definição, destinada a pessoas com baixa visão. *MagX* tem uma função de ampliação de 16x, permite alterar rapidamente a forma como o texto é exibido, nomeadamente a capacidade de alterar os níveis de contraste, aplicar filtros de cores (mudando as cores do fundo e do texto) e para tirar fotos (proporcionando uma imagem estática do texto ampliado). Todas estas opções de visualização de cores e alterações do contraste podem ser selecionadas pelos seus utilizadores, consoante as suas necessidades específicas. *Claro MagX* está disponível na App Store.

Mais informações em: <http://www.claro-apps.com/claromagx/>





Maria José Camacho

Sugere...



Será o meu filho sobredotado?

Autores: Helena Serra e Ana Serra Fernandes

Editora: Porto Editora

Ano: 2015

Em cada 100 crianças, três a cinco serão sobredotadas. Como estão a ser acolhidas na sua diferença? Os pais, perante o comportamento dos seus filhos, sentem necessidade de obter respostas para as suas dúvidas, de procurar esclarecimento e orientação. Nas escolas, aceitam-se mitos que a pesquisa já derrubou, como a crença de que estas crianças não precisam de atenção especial, podendo educar-se por si. Este livro pretende, por isso, ajudar os pais a familiarizarem-se com o conceito de sobredotação e dar a conhecer formas de promover um desenvolvimento salutar, tanto afetivo como educativo.



O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares

Organizadores: Theresinha Guimarães Miranda e Teófilo Alves Galvão Filho

Editora: EDUFBA

Ano: 2012

O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares foca três aspetos centrais da relação entre o professor e a educação inclusiva: a formação do professor, que atualmente implica transcender antigas e superadas seguranças e paradigmas; a sua prática, que deve possibilitar a interação crítica e criativa entre pessoas singulares e os lugares, que ultrapassam os muros da escola tradicional para abarcarem novos e mais profícuos espaços para a aprendizagem.

A presente obra está disponível para download gratuito no seguinte endereço:
www.galvaofilho.net/noticias/baixar_livro.htm



Desassossegadamente, à sombra de Pessoa

Questões existentes pessoais em Vergílio Ferreira

Autor: Carla Ferreira Martins

Editora: Edições Afrontamento

Ano: 2011

O desassossego de Vergílio Ferreira em torno do fingimento poético pessoano e do culto exacerbado da crítica relativamente à geração de Orpheu é a procura consciente de desobstrução de um espaço no sistema literário, do qual resulta inevitavelmente a inclusão do romancista na bibliografia crítica do seu predecessor. A possibilidade que se coloca com este ensaio é a de que, ainda que inicialmente formulando uma discordância, o processo de leitura crítica da obra de Pessoa tenha permitido uma leitura dissemelhante e, progressivamente, mais alargada da obra do seu predecessor e tenha proporcionado um longo processo de maturação dos mecanismos de escrita vergiliana.

Pet'sCAO

Equipa Pet'sCAO

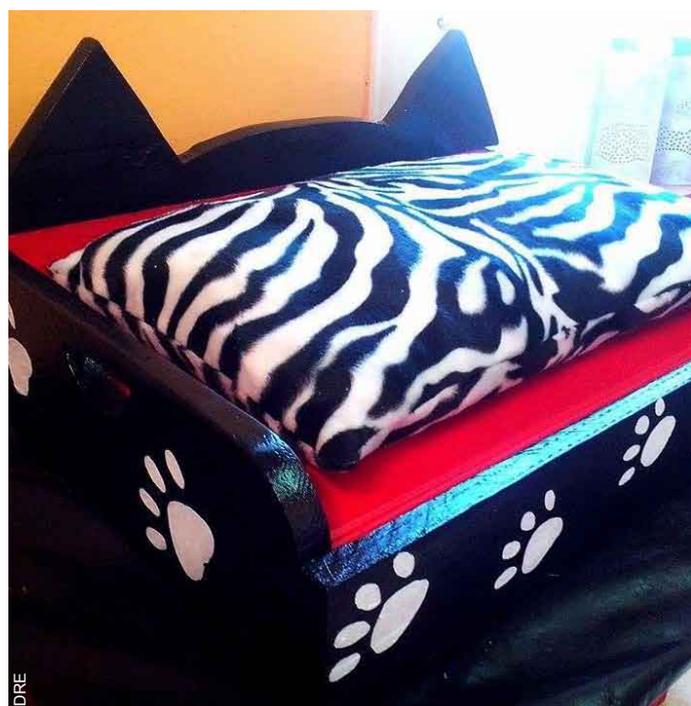
Numa sociedade pautada pelo risco e pela incerteza em que o abandono e os maus-tratos aos animais são predominantes, surgiu a ideia de elaborar um projeto direcionado para a sensibilização da comunidade e para o envolvimento dos utentes do Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) do Funchal, em São Pedro na causa animal.

Assim sendo, nasceu o projeto *Pet'sCAO* que contempla três esferas interventivas: comunitária, pedagógica e terapêutica.

No que concerne à área comunitária, o *Pet'sCAO* é uma espécie de intermediário entre a população e as instituições/associações da Região Autónoma de Madeira que apoiam os animais em situação de risco e abandono. Deste modo, são realizadas ações de sensibilização no âmbito da proteção, do bem-estar e dos direitos dos animais, assim como são executadas campanhas que promovem a recolha de alimentos e a angariação de fundos em diversas entidades públicas e privadas.

No âmbito pedagógico, revertem para este projeto os trabalhos (beliches; mealheiros para angariação de fundos; arranhadores; casotas; mantas, entre

outros) que são executados pelos utentes do CAO, nas diversas áreas de aprendizagem, nomeadamente madeiras, têxteis e artes criativas.



No que diz respeito ao campo terapêutico, este focaliza-se em promover o bem-estar dos utentes, a nível emocional, social e cognitivo, através da interação com os animais. Neste sentido, têm sido dinamizadas sessões de cinoterapia em parceria com a Clínica Veterinária Vetmedis-Madeira, realçando-se o facto de que este tipo de terapia apresenta diversos benefícios para o ser humano, tais como: a melhoria do sistema imunológico; a estimulação da interação social; o aumento da autoconfiança e da autoestima; a melhoria da capacidade cognitiva e sensorial e a facilitação do processo de aprendizagem/comunicação, objetivando-se assim a resposta às lacunas que alguns dos utentes apresentam nestas áreas.

O *Pet'sCAO* numa primeira fase encontra-se a ser desenvolvido no concelho do Funchal, ambicionando-se a sua ampliação aos outros concelhos da Região Autónoma da Madeira através dos Centros de Atividades Ocupacionais, que desenvolvem a sua intervenção a nível concelhio.

Núcleo de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

Cristina Cruz, Goreti Mendes e Luísa Novais - NAFAP



O Núcleo de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (NAFAP) apoia as famílias com filhos em risco escolar que frequentam o ensino público ou privado a nível regional.

O NAFAP teve origem nas conclusões retiradas de um estudo sobre as problemáticas familiares e o sucesso escolar que inventariou o número e a tipologia de problemáticas familiares existentes nas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM) (Cruz, Mendes, Novais, & Pocinho, 2014). Constatou-se um número significativo de famílias com necessidade de intervenção familiar, sendo que a maioria das problemáticas enunciadas agravam-se com o prosseguimento da escolaridade. Desta forma, o estudo sugere a pertinência de uma intervenção familiar como medida de promoção do sucesso escolar.

Sendo assim, surgiu a necessidade de adotar medidas e delinear planos de intervenção familiar norteados pelos modelos ecológicos, desenvolvimentais e sistémicos, como por exemplo um serviço orientado para a família e o aconselhamento parental.

Finalidades

Algumas das formas de melhorar a educação básica, diminuindo o insucesso e o abandono escolar, passam pela promoção do sucesso escolar para todos, por dar utilidade e vocação à escola e por envolver as famílias. Assim, o NAFAP tem como finalidade a intervenção familiar para a promoção do sucesso escolar, fomentando competências parentais e familiares positivas.

Objetivos gerais

- Centrar-se nas forças e no reforço de competências familiares, relacionais e individuais, necessárias para a construção do bem-estar das crianças, na promoção do sucesso escolar;
- privilegiar a construção de relações de colaboração com as famílias que promovam a sua competência e autonomia;
- promover a articulação e a colaboração escola-família-comunidade.

Destinatários

O projeto destina-se a famílias com crianças/jovens a frequentar o ensino básico e secundário da RAM em que exista ou haja o risco de existir insucesso escolar e em que se conclua que esse risco está associado a situações familiares, nomeadamente, onde permaneça:

- Alguém violento, negligente, ameaçador ou abusador;
- Alguém que se descontrole com frequência;
- Pais que não estão de acordo sobre as formas de educar e exteriorizam-no frente aos filhos;
- Relação conjugal conflituosa e/ou violenta;
- Pessoas em sofrimento devido a mudanças na família.

Em suma, sempre que se considere ser importante uma intervenção familiar para combater o insucesso escolar.



Encaminhamento e referência

O encaminhamento de famílias para este Núcleo pode ser efetuado pela escola que a criança/jovem frequenta (pelos técnicos superiores e pelos professores) ou pelos pais/ encarregados de educação.

A referência é elaborada através do preenchimento de um formulário presente no sítio eletrónico do NAFAP.

Equipa técnica

Cristina Cruz - psicóloga doutorada, arteterapeuta, psicoterapeuta, terapeuta familiar, a desempenhar funções na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros.

Goreti Mendes - psicóloga, terapeuta familiar, a desempenhar funções na Escola Básica e Secundária Bispo D. Manuel Ferreira Cabral.

Luísa Novais - psicóloga, terapeuta familiar, a desempenhar funções na Escola Básica e Secundária D. Lucinda de Andrade e na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de São Vicente.

Contactos e informações adicionais

Horário de atendimento: Sexta-feira entre as 9h30 e as 17h30

Morada: Caminho de Santo António, n.º 285, Quinta do Leme, 9020-002 Funchal

Telefone: 291 740 560

Correio eletrónico: nafap.dre@gmail.com

Sítio eletrónico: nafapdre.wix.com/nafap

Bibliografia

Cruz, C., Mendes, G., Novais, L., & Pocinho, M. (2014). Problemáticas familiares e sucesso escolar: necessidade de uma intervenção familiar. *Mosaico*, 57, 5-11.



aeQUALIS

uma simbiose pela inclusão artística

Ester Vieira - Núcleo de Inclusão pela Arte



aeQUALIS, é um espetáculo musical e dramático que foi concebido para a Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais (SRPNE) 2015, tendo por base o lema da semana *Inclusão: tornemos o desafio real*. Foi exibido em três espetáculos - um a 6 de dezembro de 2014 no CIFEC/Madeira Tecnopolo e os outros dois a 7 de fevereiro de 2015, no Teatro Municipal Baltazar Dias. Reuniu 140 crianças, jovens e adultos com e sem necessidades especiais - 98 alunos, 27 utentes com necessidades especiais, 4 colaboradores e 11 professores, em 8 grupos artísticos da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM): *Ser Mais Teatro*, *Orquestra Eleutério de Aguiar*, *Consort Bisel*, *Ensemble de acordeões*, *Ensemble de guitarras*, *Novéis Tangedores*, *Coro Infantil* e *Kaleidoscope*. Foi visto por cerca de 700 espetadores e em 19 atividades da SRPNE 2015,

foi o segundo evento mais cotado pelos inquiridos, segundo dados recolhidos online pela Direção Regional de Educação.

aeQUALIS é o quarto projeto de simbiose inclusiva, ocorrido desde 2012, ano em que o Núcleo de Inclusão pela Arte foi integrado na DSEAM. O primeiro projeto ocorreu em dezembro de 2012, celebrando o 25.º aniversário de três grupos artísticos: a *Orquestra Juvenil da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação* (Núcleo de Inclusão pela Arte - NIA), o *Coro Infantil* e o *Si Que Brade*. O segundo projeto, ocorreu em 2013, designou-se *Especial Natal* e reuniu: a *Orquestra de Sopros*, o *Coro Infantil*, o *Coro Juvenil*, o *Alta Cena* (teatro juvenil), o *Grupo de Iniciação ao Teatro* (NIA) e Carla Jarimba (membro da Orquestra Orff do NIA), a solo. O terceiro projeto, decorreu em maio de 2014, reunindo os grupos de teatro *Línguas de Palco*

e *Altacena*, o *GMT Oficina Versus* (Teatro Inclusivo) e o *Kaleidoscope* (Dança). Mas foi em *aeQUALIS* que mais nos aproximamos do formato simbiótico inclusivo, porque tudo foi pensado em função do processo criativo e focado na interação entre os diferentes intervenientes. Apesar de partirmos de peças musicais já existentes nos diferentes grupos, quisemos criar um guião que nos permitisse sair do previsível, misturando diferentes linguagens artísticas e os seus intervenientes, com base numa mensagem geradora de consciência inclusiva, no que se refere às pessoas com necessidades especiais.



Porquê “aeQUALIS”?

Ao discutirmos em grupo, o guião inicial, quisemos eleger e defender valores que levassem ao respeito pelas diferenças individuais e pela aceitação e inclusão da pessoa com necessidades especiais, dita “diferente”. E começamos por nos questionar: ser diferente implica igual tratamento, no seu todo? Afinal, o tratamento adequado face à diferença, deverá ser feito em que base? Na base da igualdade ou da equidade? Alguém resumiu, com a frase “Não há maior desigualdade do que tratar pessoas desiguais de forma igual”.

aeQUALIS corresponde à origem latina da palavra ‘igual’, que tem hoje diferentes conotações que nos distanciam da atitude assertiva face à diferença. Igual significa aquilo “que não apresenta diferenças”, “que é sempre o mesmo”, “que não varia”. Ao escolher a palavra *aeQUALIS* quisemos questionar a condição da pessoa e chamar a atenção para a atitude social. Afinal, em que é que somos iguais e em que é que somos diferentes? A tónica da resposta recairá naturalmente sobre o conceito de “equidade”, por oposição a uma igualdade massificada que esquece a pessoa e as suas diferenças pessoais. O espetáculo termina com a questão para o público: “E você é igual ou é diferente?”.

Mais-valias deste espetáculo

Já no próprio título e no percurso de todo o espetáculo, a relação com o público é pedagógica. Queremos que as pessoas observem o que lhes é dito, o que lhes é mostrado, e que se deixem tocar sobre uma realidade que pode também ser a sua, já amanhã... A mensagem é riquíssima e reconhecível - escolhemos alguns momentos emblemáticos da pessoa com necessidades especiais: na família, na escola, na discoteca, na emigração, nas barreiras físicas, na cegueira inesperada, na arte...

Mostramos uma atitude no campo artístico que poderia ser transportada para o todo social e político. Evidenciamos que é possível dar um lugar a todos, independentemente das suas capacidades e que as capacidades das pessoas estão para além da sua aparência ou dos seus próprios limites. Há pessoas com necessidades especiais que são mais felizes no exercício da arte, mas que há OUTRAS pessoas que, apesar da sua condição, também

são ARTISTAS, considerando o domínio técnico e criativo que são inerentes ao exercício criativo.

Este espetáculo registou pequenas e grandes intervenções, possibilitou aos intervenientes a experimentação de diferentes papéis e desempenhos, permitiu a proximidade com pessoas diferentes e a desmistificação de muitos preconceitos existentes, mesmo nos mais novos. Os músicos tornaram-se atores. Os bailarinos dançaram, interagindo diretamente com a música e a dramatização feita pelas pessoas com deficiência. O coro recitou os textos de António Gedeão, Luís Vaz de Camões e Fernando Pessoa... Os solistas com e sem necessidades especiais cantaram em conjunto. No final e em tom de apoteose, todos “mudaram a cor da camisola”, simbolicamente, mostrando que o mundo só mudará se cada um mudar a sua atitude, todos os dias.

No processo, todos ficaram a ganhar: os alunos, os utentes, os professores, os colaboradores, as famílias, os funcionários do Teatro e o público. Só o facto de 140 pessoas se apresentarem em palco de forma tão equilibrada e genuína, com uma mensagem tão real, gerou no público uma atitude emotiva e empática.

Depoimentos:

■ *Como em qualquer simbiose artística, é uma experiência enriquecedora, uma vez que é na variedade que está o enriquecimento. Neste caso,*

para além da variedade no género (música, dança, canto e teatro), tivemos ainda a variedade dos artistas, no ser, no sentir e no estar. Artistas com e sem necessidades especiais, numa convivência social e artística, como mais-valia do processo e do resultado final. Os outros artistas são modelos de referência que os incentivam, motivam e encorajam na sua performance, contribuindo para um maior nível de desempenho. Há um conhecimento vivo dos outros géneros artísticos e uma perceção mais alargada do valor e rigor do papel de cada um e da noção de pertença a um todo. Por outro lado, há um valor acrescentado para todos os outros intervenientes, cujo resultado se vai refletir no reconhecimento do direito à diferença, no respeito e atenção ao outro e no convívio mútuo. É um contributo importante no percurso artístico de todos, por diferentes razões. (Duarte Rodrigues - responsável pelo grupo SER MAIS TEATRO / desenho de luz, direção de palco e bastidores em aeQUALIS)

■ *Foi uma experiência diferente que aproximou realidades diferentes. Vimos que o Ensemble de Guitarras se sentiu empenhado, interessado em participar, o que criou uma boa dinâmica de grupo. Foi uma boa experiência, artisticamente rica. (...) Os alunos sentiram o impacto emocional e gostaram de ter participado, tendo ficado mais sensibilizados para as diferenças. Este projeto resultou porque todos se empenharam e deram o seu melhor. (José Silva e Neuza Abreu, docentes do Ensemble de Guitarras)*





■ Foi uma experiência bastante interessante, pois pude observar e interagir com pessoas que gostam muito de arte e que, apesar das suas dificuldades, deram o seu máximo para aprenderem coisas novas com os mais experientes e que, mesmo vendo a diferença de capacidades, decidiram continuar, o que foi inspirador para quem já estava mais à vontade no mundo artístico. Como aluno do Ensemble de Guitarras, esta experiência permitiu-me uma evolução, tanto a nível musical como a nível da mentalidade, pois fez-me perceber que algumas pessoas não são “presas” pelas condições e problemas que têm. (Marcelo Ramos - aluno de baixo elétrico)

■ Senti-me bem e foi uma boa experiência. Agora vejo que as pessoas com deficiência são capazes de fazer tudo o que gostam e mais alguma coisa. Depois deste espetáculo, percebi que somos todos iguais. (Tomás Mentis - aluno de guitarra)

■ Na minha opinião, esta simbiose humana foi um acontecimento didático que levou cada integrante a melhorar alguns aspetos artísticos e também outros, a nível mais pessoal. Acho que foi um processo muito proveitoso, visto que nos exigiu maior dedicação para lidar com diversas situações em que foi necessário limar algumas diferenças. Esta experiência mostrou que, apesar da diversidade humana, somos todos capazes e de igual valor. Assim sendo, considero que este evento fez transparecer a igualdade e a valorização do ser humano. (Joana Correia - aluna de guitarra)

■ Acho que foi uma oportunidade de vermos que as pessoas com deficiência têm a mesma ambição que nós, lutam para fazer tudo correto, não existiram papéis pequenos... O ambiente nos ensaios foi também acolhedor. Vejo agora as pessoas com deficiência de outra forma, trabalhadoras, especialmente capazes de concluírem algo de que gostam. (Nestor Fernandes - aluno de guitarra)

■ Na Sérvia e na Ucrânia, projetos desta natureza existem, mas num formato menos declarado. A situação económica limita a maior exposição das diferentes práticas artísticas. Aqui, essas ações artísticas são mais apoiadas, afunilando os gastos para as vertentes e níveis de interpretação diferentes, favorecendo os envolvidos e o público em geral. (Slobodan Sarcevic - docente de acordeão, responsável pelo Ensemble de Acordeões)

■ Julgo que ficou o interesse e gosto por trabalhos a favor da inclusão de grupos em situação de vulnerabilidade na sociedade, especialmente crianças e jovens com necessidades educativas especiais. (Zélia Gomes - docente de canto, responsável pelo coro infantil)

■ Perguntaram-me se me sentia bem na cadeira de rodas. Cada vez que me sentava, os sentimentos que surgiam eram: o prazer e a vontade de dar o meu melhor a uma personagem, dignificando e enaltecendo a coragem e o respeito por todas as pessoas que, por alguma situação da sua vida, foram obrigadas a viver nesta condição, consciente de que, terminava a minha interpretação e tinha a dívida de “me levantar” para continuar a minha vida. O mais importante, para mim, era desempenhar da melhor forma o meu papel neste projeto, de modo a poder corresponder às exigências estabelecidas.(...)

Acredito que todos nós aprendemos com as experiências novas que vão surgindo na nossa vida. O meu papel neste espetáculo exigiu que tivesse uma interação mais pessoal com os membros do grupo de teatro do Núcleo de Inclusão pela Arte. A participação neste projeto fez-me ponderar sobre duas grandes questões que muitas vezes e por diversas razões acabo por não valorizar. Qual o meu papel, enquanto ser humano, neste mundo, e qual a minha atitude perante a diferença. O facto de parar e refletir sobre estas questões fez-me tornar numa



melhor pessoa e alterar a minha perspectiva de vida. (Márcio Faria - docente de acordeão e intérprete de aeQUALIS)

■ *Mesmo já tendo outras experiências de participação, noutros espetáculos desta natureza, este marcou-me particularmente pela forma como foi concebido: numa verdadeira simbiose de expressões artísticas. É sabido que estes projetos têm como propósito, combater a exclusão social de pessoas que, à partida, não têm as mesmas oportunidades, devido a condições específicas. É, antes de mais, uma oportunidade de partilhar um palco com estas pessoas que, podemos observar, se sentem realizadas e se sentem felizes. E por isto são pessoas especiais. (Roberto Moritz - docente de cordofones madeirenses e responsável pelo grupo Novéis Tangedores)*

■ *Esta foi, sem a mínima sombra de dúvida, uma experiência que me marcou!*

Enquanto docente, é fabuloso dar a conhecer aos meus alunos outras formas de ver a vida. (...) Através dessa possibilidade de conhecimento, sinto que posso contribuir e que, mais do que formar médicos, engenheiros, ou professores, estamos a formar bons cidadãos e a caminhar, aos poucos, para uma sociedade inclusiva e justa.

No que diz respeito à minha experiência pessoal, a interpretação de uma pessoa cega, nas condições em que essa pessoa surge no nosso espetáculo, confirma a lição de que, na vida, nada é para sempre, nada é certo e nada é seguro! (...). Destaco

o contacto com os utentes do NIA, com quem nunca havia convivido. Conheci seres humanos que, entre muitas características próprias, me apresentaram uma que admiro de sobremaneira: a de não ter medo ou vergonha de mostrar os seus sentimentos, sejam eles, uma capacidade incrível de amar, um desespero por um erro que cometeram, um ataque repentino de raiva ou uma gargalhada espontânea. Esta capacidade, de sentir a vida na sua plenitude, não ter “filtros” de comportamento, é difícil até de entender, mas é espontânea e é um ensinamento para nós, os ditos “normais” que nos castramos, diariamente, e que não nos permitimos SENTIR. (...) Constato o excelente trabalho de grupo, efetuado entre os docentes que estiveram envolvidos neste projeto, o qual nos permite comprovar que, através das artes, contribuimos para uma educação pela cidadania. (Sara Faria - responsável pelo Consort Bisel e intérprete de aeQUALIS)

■ *Em primeiro lugar valeu-me o ter de preparar os meus alunos para valores como a igualdade, o respeito e o civismo. Um trabalho gradual, diário, em cada aula e em algumas semanas. Senti o espetáculo forte e mesmo dramático! Sensível e ao mesmo tempo agradável ao nível da execução. Tenho a certeza de que os alunos tiveram uma experiência única (...) Neste tipo de trabalhos, temos é que estar sempre atentos para fazermos um mundo melhor, a partir da área em que trabalhamos. (Yuriy Tsikhotsky - docente de dança, responsável pelo grupo Kaleidoscope).*

Exposição Deco@rte

Raquel Pereira - Centro de Atividades Ocupacionais de Santa Cruz



Atualmente, a arte é apresentada sob variadas formas: artes plásticas, dança, música, cinema, teatro, arquitetura, escultura...

A arte é uma forma de expressão artística, que permite um aumento do desenvolvimento intelectual em diversos fatores, nomeadamente, na criatividade, observação, expressão, curiosidade...

Através da arte... da cor... do olhar... conseguimos chegar à essência das obras, promovendo uma participação ativa do observador e dar uma maior valorização aos indivíduos que a realizam.

Neste sentido, a arte tem também um papel fundamental na educação especial, sendo uma grande estratégia para o desenvolvimento expressivo de cada pessoa com necessidades especiais, conforme a sua deficiência e limitações. Por sua vez, a arte ajuda-as trabalhando a sua própria sensibilidade estética, desenvolvendo de uma forma geral o nível motor, a socialização, a criatividade, a autonomia, e, até, aperfeiçoando as suas habilidades perceptivas, analíticas e críticas.

A prática de arte oferece ainda uma melhoria da autoestima, da perceção do mundo, da inclusão social e o conhecimento de si mesmo. Portanto, o trabalho num recinto escolar com a arte, em muitos dos casos funciona como uma terapia.

O Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) de Santa Cruz intervém no sentido de ajudar as pessoas com necessidades especiais, na integração das rotinas da vida diária, assim como a promover o desenvolvimento da motivação e da criatividade do utente, numa tentativa de torná-lo num sujeito mais sensível e aberto para descobrir as suas habilidades.

Neste âmbito, entre o dia 2 e 19 de março foi realizada uma exposição no hall de entrada da Câmara Municipal de Santa Cruz, intitulada *Deco@rte*. Esta exposição teve como principal objetivo dar a conhecer a toda a comunidade os artigos de decoração que foram feitos no CAO pelos utentes, com o apoio de toda a equipa de profissionais e orientados pela professora de Educação Visual e Tecnológica.

Na área da recuperação de materiais foram utilizados os seguintes: as paletes de madeira, na realização da mesa; pneus, na realização de *puffs*; rolos de papel prensado, na realização de veleiros; jornais, na realização de um pote; garrafão, utilizado como base de um candeeiro; bolas de plástico e garrafas de vidro.

Quanto às técnicas aplicadas, para além do lixar, pintar e envernizar, foi utilizada a técnica de estofar em tecido o assento dos *puffs*. A técnica do gesso foi utilizada na decoração da base do candeeiro e nas bolas, que posteriormente foram pintadas e na execução dos potes foi utilizada a técnica da trama, com rolinhos de jornal.

Em suma, os utentes do CAO de Santa Cruz deixaram bem patente à comunidade local que visitou ou passou pelo hall de entrada da Câmara Municipal do concelho, as suas capacidades e a beleza dos trabalhos por eles efetuados, tendo sempre em conta a reutilização de diversos materiais.

Semana da Internet Mais Segura 2015

Juntos vamos criar uma Internet melhor

Berta Bernardo e Cristina Proença - Núcleo das Tecnologias Educativas

Não marques encontros com pessoas que conheceste na internet.



O mundo da Web e da Internet tornou-se no maior meio de difusão de informações e troca generalizada de dados, até hoje conhecido.

Atualmente é utilizado frequentemente por milhões de utilizadores de todas as idades.

A segurança na internet torna-se, cada vez mais, uma política indispensável. A grande rede é, sem dúvida, uma rica fonte de informação e entretenimento. Contudo, apesar de ser um meio

versátil e uma fonte interminável de recursos e informação, apresenta alguns riscos associados pois trata-se de um espaço aberto onde qualquer pessoa pode ter acesso.

A segurança é, assim, uma das questões-chave da internet e que preocupa a maior parte dos utilizadores. Se estamos todos interligados, a ameaça para um é a ameaça para todos!

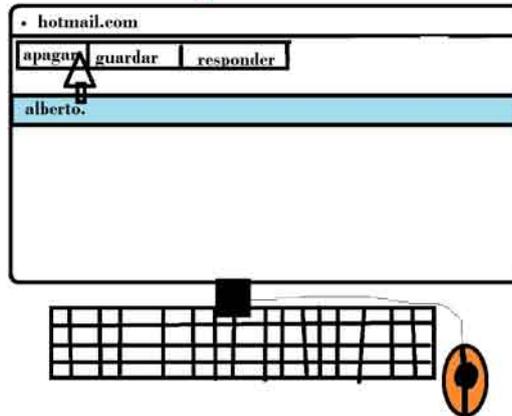


Semana da Segurança na Internet 2015

Nunca abras mensagens de e-mail de desconhecidos.

Cuidado quando navegas na Internet!!!

Usa as regras da "Netiqueta".



Madalena 3.º Ano

Pensarmos que a internet não apresenta qualquer tipo de riscos e perigos ou que estes só afetam alguns de nós é uma atitude errada e pouco informada. Por outro lado, enveredarmos por uma atitude alarmista só ajuda a ocultar a realidade e não a minimizar esses riscos e perigos.

Desta forma, a segurança na internet desempenha um papel primordial na aquisição e desenvolvimento de competências básicas nas diversas áreas disciplinares e de enriquecimento curricular ao longo do Ensino Básico e Secundário.

Tomar consciência desses riscos e perigos e estar devidamente informado sobre como prevenir ou minimizar essas situações é o objetivo principal para uma navegação consciente e segura na Web.

Anualmente, a Direção de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional tem apostado na realização de um conjunto de atividades e na divulgação de informação sobre diferentes temáticas relacionadas com a segurança na internet.

O tema para este ano foi *Juntos vamos criar uma Internet melhor* e centrou-se num conjunto de conteúdos programáticos que abordam temas como o bullying, os direitos de autor, fraudes online, e-reputação, entre outros.

A *Semana da Internet Mais Segura 2015* teve como principal objetivo focar a atenção de alunos, professores e encarregados de educação para esta temática e acima de tudo sensibilizar a comunidade educativa para uma utilização consciente e cuidada da internet para fins profissionais e pessoais.

As atividades realizadas pelo Núcleo das Tecnologias Educativas versaram diferentes componentes como a realização de ações de sensibilização junto da comunidade educativa de cada estabelecimento de ensino, abordagem de aprendizagens específicas no âmbito das atividades de TIC e na componente multimédia e lúdico-didática inserida nos projetos *Pensarápido* e *Educamedia*.

Não envies fotografias tuas para pessoas desconhecidas.

Diana 2.º ano



Educar com Sucesso

Gonçalo Olim - *Direção de Serviços de Apoios Técnicos e Especializados*

Marcelo Melim - *Projeto Carta da Convivialidade Escolar*

Susana Gonçalves - *Projeto Capacitação de Alunos*

No dia 6 de março do corrente ano, teve lugar o Seminário *Educar com Sucesso: Objetivos partilhados pelos projetos Capacitação de Alunos e Carta da Convivialidade Escolar*, iniciativa esta, organizada pelo Gabinete do Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos.

Este seminário teve como objetivo a apresentação dos dois projetos acima referidos, bem como a assinatura de um Protocolo de Colaboração entre a Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos e a Universidade da Madeira e entre os respetivos projetos, sendo que ambos visam a promoção do sucesso educativo de todos os alunos das escolas da Região Autónoma da Madeira.

Existe, portanto, uma confluência entre os objetivos dos dois projetos, sendo que no que diz respeito à *Carta da Convivialidade Escolar*, procura-se atingir a melhoria dos resultados escolares, tentando promover um ambiente escolar mais favorável às aprendizagens, atuando ao nível da indisciplina e outros fenómenos que obstam ao saudável clima vivenciado na escola, que prejudica naturalmente as aprendizagens dos alunos.

Por sua vez, o projeto *Capacitação de Alunos* tem como objetivo primordial também a melhoria dos resultados escolares, intervindo para isso



nas famílias de alunos em risco previamente referenciados. Através desta intervenção, pretende-se um maior envolvimento da família, com naturais consequências positivas ao nível do sucesso escolar, contribuindo, também assim, para a redução da indisciplina e para a melhoria do clima de escola.

O projeto *Carta da Convivialidade Escolar* é um projeto de intervenção/investigação tutelado pela Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, da Região Autónoma da Madeira, supervisionado cientificamente pelo Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), da Universidade do Minho e com colaboração do Centro de Investigação de Estudos Locais e Regionais (CIELR) da Universidade da Madeira.

O principal objetivo deste projeto é contribuir para um ambiente escolar seguro, inclusivo e respeitador, potenciador das aprendizagens e consequentemente favorecedor do sucesso escolar dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos de escolaridade. Da experiência colhida durante os seus dois anos de existência, permite-nos aferir que não existe um conjunto de políticas e estratégias, que num formato único possam resolver os conflitos, as incivildades e a violência de todas as escolas. Um ambiente escolar desfavorável é sem dúvida uma fonte de vulnerabilidades à integração



e segurança de toda a comunidade educativa. Neste sentido, só com uma ação concertada entre todos, num diagnóstico preventivo e incisivo com estratégias adequadas, poderá ser minimizado o efeito destes fenómenos nas escolas, tornando-as locais mais securizantes e promissores para todos.

O projeto *Capacitação de Alunos* da Região Autónoma da Madeira é um projeto regional do Gabinete do Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos, com um prestador de serviço externo – a EPIS (Associação Empresários pela Inclusão Social). Este projeto enquadra-se no âmbito da escola promotora de igualdade de oportunidades, proporcionando ao indivíduo a possibilidade de sucesso em função das suas necessidades e características particulares. O projeto em si, é assumido como uma proposta de intervenção social, tendo como objetivo constituir uma rede de mediadores sociais que intervenham diretamente nas escolas com os alunos e famílias, estando em situação de risco ao nível dos 5.º e 6.º anos de escolaridade. Existem vários protocolos com diferentes entidades de modo a promover o trabalho cooperativo, possibilitando a troca de informações entre serviços e profissionais. A rentabilização de recursos evita deste modo a sobreposição de



atividades na intervenção, tendo como intuito o desenvolvimento pessoal e social da criança/aluno e o seu sucesso educativo.

Nestes protocolos está contemplada ainda a avaliação externa do projeto (Universidade da Madeira), que visa reformular, atendendo a diferentes variáveis que corroborem para a compreensão do insucesso e do abandono escolar, de modo a contribuir para a criação de especificidades regionais e contextuais necessárias à prevenção.



Beatriz Marinho e Ana Marques vencem 4.º Festival da Canção Infantojuvenil

Lisete Rodrigues - Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia



Uma vez mais, o palco do Centro de Congressos da Madeira encheu-se de cores e sons num espetáculo que, mais do que uma competição, revela ser, ano após ano, um momento de destaque no panorama cultural da Região Autónoma da Madeira. A Beatriz Martinho, com 10 anos, e a Ana Marques, com 16, foram as grandes vencedoras da 4.ª edição do *Festival da Canção Infantojuvenil* da Madeira, organizado pela Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia e que decorreu, no passado mês de abril.

O tema *Ginasticar*, com letra e música de Carolina Caires, foi o eleito pelo júri na categoria infantil, enquanto que *Mágica Canção*, com letra de António Castro e música de Maria Ferreira, foi o favorito dos jurados na categoria juvenil.

Os prémios a Beatriz Martinho, na categoria infantil, e a Ana Marques, na categoria juvenil, foram entregues pelo Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos, Jaime Freitas, e pelo diretor da RTP-Madeira, Martim Santos, respetivamente.

Com 13 temas a concurso, este evento foi conduzido pela jornalista Tânia Spínola e abrilhantado pelas atuações dos três irmãos Garcia, Pedro, Diogo e o caçula Rodrigo.





Projeto Nacional SOS Azulejo

José Renato Nóbrega e Nuno Alves - Centro de Atividades Ocupacionais de Santana



O Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) de Santana candidatou-se a participar no ano de 2015, no projeto nacional *Ação Escola SOS Azulejo 2015*. Este projeto foi criado em 2007, e é coordenado pelo Museu de Polícia Judiciária, tendo como base a preservação, divulgação e o gosto pelo Património Azulejar Português.

Tem também como objetivo fazer face aos casos inquietantes, casos de roubo, vandalismo e descuido. O projeto conta com várias entidades parceiras cuja união permite uma otimização de recursos e a cobertura do leque de vertentes necessárias à efetiva proteção e valorização deste património azulejar. Este projeto foi galardoado em 2013 com o Grande Prémio Europa Nostra, atribuído pela Federação Pan-Europeia para o Património Cultural Europa Nostra sob a égide da Comissão Europeia.

Face à importância do Património Azulejar Português, também na Região Autónoma da Madeira, onde é de destacar que a nossa ilha exhibe ampla diversidade de cores e padrões de azulejos espalhados pelas ruas e monumentos,

em especial as igrejas e capelas, o CAO Santana através da iniciativa do seu professor de Educação Visual e Tecnológica, José Renato Nóbrega, decidiu participar no referido projeto.

Essa participação foi feita em parceria com a Junta de Freguesia de São Jorge, com a Comissão 500 Anos de São Jorge e com a Associação dos Amigos de Pessoas com Necessidades Especiais da Madeira, sem as quais este projeto não poderia se realizar. É de salientar que somos a única instituição da Região Autónoma da Madeira a participar nesta ação.

Este projeto implica não só a criação de painéis de azulejos, mas também visitas temáticas a locais com azulejos, não só para vislumbrar os mesmos, mas também para falar sobre a sua preservação e importância na cultura portuguesa.

No que concerne aos painéis, o CAO Santana decidiu reproduzir símbolos da freguesia de São Jorge, tais como o brasão de São Jorge, o farol, a vigia da baleia, o moinho de água e a vila primitiva de São Jorge. Estes painéis foram colocados em



paragens de autocarros e na lateral da junta de freguesia de São Jorge, tendo a particularidade que os frisos em volta destes painéis são baseados em motivos azulejares presentes na Igreja Matriz de São Jorge, construída em 1761 e considerada o *ex-libris* do património edificado do concelho de Santana.

Assim, inserido no dia da freguesia, 23 de abril, o CAO Santana inaugurou os dois primeiros painéis, o brasão de São Jorge, e o farol de São Jorge incluindo a vigia da baleia. Na cerimónia estiveram presentes várias entidades, entre elas, o presidente da Câmara Municipal de Santana e contou com muita participação da comunidade local.

O projeto nacional acordou também que todas as escolas/instituições inscritas teriam de assinalar a data de 6 de maio com atividades alusivas ao azulejo. Assim, o CAO Santana neste dia, durante a manhã, efetuou uma pintura mural recorrendo a um *stencil* produzido para o efeito, junto à Igreja de São Jorge, na qual era repetido um motivo Azulejar, presente na torre da igreja. Os participantes foram os utentes do CAO e duas turmas de alunos, uma da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Jorge e uma da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de São Jorge - Cardeal D. Teodósio de Gouveia. Durante a tarde foram inaugurados os últimos dois painéis da 1.ª fase, a vila primitiva de São Jorge e o moinho de água.

Assim, acabamos afirmando que é importante e imprescindível continuar a lutar e a defender o Património Azulejar Português e convidamos todos a dar um saltinho a São Jorge para ver os recentes painéis e mural desta freguesia.



Festa do Desporto Escolar: *marco de referência!*

Duarte Azevedo - Direção de Serviços do Desporto Escolar



A *Festa do Desporto Escolar 2015* reuniu, durante uma semana, mais de oito mil alunos de todos os graus de ensino da Região Autónoma da Madeira. Esta organização da Direção de Serviços do Desporto Escolar teve o arranque na habitual cerimónia de abertura que aconteceu no Estádio do Marítimo, transformado num grande palco de cor, luz e alegria. Num entusiasmo transbordante, os milhares de espetadores puderam observar um espetáculo de grande dimensão.

Subordinado ao tema *O nosso mundo, a nossa dignidade, o nosso futuro*, uma escolha que se ficou a dever ao facto de o ano 2015 ter sido eleito o *Ano Europeu para o desenvolvimento*, a cerimónia de abertura da Festa teve, assim, forte componente pedagógica, moral e ética, a par de apresentações gímnicas e teatrais de grande expressão.

Tendo por base a história de *O Príncipezinho*, de Saint-Exupéry, o espetáculo procurou levar a mensagem a todos os presentes, na medida em que a necessidade atual do mundo abraçar a dignidade,

reflete na necessidade de compreendermos que *O essencial é invisível para os olhos...* no dizer de O Príncipezinho. Em três atos (1.º ato - *O mundo e nós - mudanças necessárias*; 2.º ato - *Nova geração - a geração do sentimento*; 3.º ato - *Interdependência com responsabilidade e compromisso*), durante mais de uma hora o relvado do Estádio do Marítimo foi palco de um extraordinário espetáculo que a todos cativou, calando bem fundo em cada coração.





Já no que toca à componente competitiva, foi muito intensa, com diversos motivos de interesse, bem patente no empenho e alegria demonstrados pelos alunos.

Distribuídas por diversas instalações desportivas do Funchal, Caniço e Câmara de Lobos, sem esquecer a baía do Funchal, as várias modalidades conheceram expressão na prática feita com intensidade, com cada um a dar o melhor de si na busca do mais positivo resultado. Andebol, atividades motoras adaptadas, atletismo, badminton, basquetebol, futsal, ginástica, judo, canoagem, escalada, orientação, patinagem, SUP, caiaque polo, natação, ténis de mesa e voleibol foram os desportos ao dispor dos alunos, para além de vivências realmente novas como foi o caso do frisbee para os alunos do primeiro ciclo ou o bilhar para os restantes, este também ainda como “modalidade de demonstração”.

Como destacou o Secretário Regional de Educação, Jorge Carvalho, *a Festa do Desporto Escolar constitui uma excelente oportunidade para a afirmação do potencial formativo do Desporto aprendido nas Escolas, reconhecendo que os participantes tiveram oportunidade para demonstrar as competências alcançadas ao longo do ano escolar, através das aulas que frequentaram nos Núcleos e Equipas das suas Escolas.*

Elmano Santos, Diretor de Serviços do Desporto Escolar, sublinhou que *a Festa do Desporto Escolar é um evento de referência nas áreas da educação e do desporto na Região Autónoma da Madeira, que junta alunos de todos os níveis de ensino, incluindo utentes da educação especial, lembrando que a mesma de há anos a esta parte constitui como um marco de referência, não só para os nossos jovens,*



mas para toda a população, habituados a vê-la como o corolário lógico de todo o trabalho que é desenvolvido ao longo do ano pelas nossas escolas em termos de Desporto Escolar.

E, efetivamente, durante três dias tal ficou demonstrado, tempo de verdadeira festa para os alunos madeirenses participantes no Desporto Escolar.



I Concurso de Joeiras

Roberto Rodrigues - Centro de Atividades Ocupacionais da Ponta do Sol



O Centro de Atividades Ocupacionais da Ponta do Sol, do Serviço Técnico de Atividades Ocupacionais, dinamizou no passado dia 4 de junho, na praia da Calheta, o *I Concurso de Joeiras*, com o principal objetivo de reavivar os costumes da construção e lançamento de joeiras, procurando reforçar a inclusão pela tradição, estimulando a criatividade e a imaginação dos participantes, bem como a promoção do convívio intergeracional.

Numa tarde dinâmica, com vivências e interações únicas, juntaram-se grupos e concorrentes de várias idades, desde os 11 aos 69 anos, e contou-se com uma pequena mostra de brinquedos tradicionais, promovida pelo etnólogo António Sousa, da Associação de Artes e Tradições da Madeira.

Os grandes feitos são conseguidos ... pela perseverança (Samuel Johnson).

O Centro de Atividades Ocupacionais da Ponta do Sol pretende, assim, ser perseverante no reviver e no dinamizar das tradições, onde o *I Concurso de Joeiras* é o primeiro passo para que, através da arte e tradição possamos juntar várias gerações, em especial as escolas e outras instituições do concelho, propiciando momentos únicos e verdadeiros de inclusão comunitária.



Final do Concurso *Matematicando*

Coordenação do Ensino Recorrente

No passado dia 4 de junho, pelas 15h, realizou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Achada a final do concurso *Matematicando* promovido pela Direção Regional de Educação (DRE), no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Ensino Recorrente. O concurso, realizado pelo 5.º ano consecutivo, visou, essencialmente, incentivar e promover, numa perspetiva lúdico-didática, o gosto pelo desafio do saber fazer ao nível do raciocínio, cálculo e resolução de problemas do quotidiano.

Tendo como referência as competências gerais previstas para o ensino básico, o concurso teve por objetivos: valorizar a capacidade de lidar com as situações problemáticas, realizar atividades de forma autónoma e crítica, interpretar informação e compreender métodos para processar, realizar cálculos, interpretar resultados e apresentar conclusões e ainda interpretar o espaço físico enquadrando-o num modelo matemático.

O projeto *Matematicando* assume-se como um concurso de exercícios de cálculo e resolução de problemas dirigido aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico Recorrente, das escolas e instituições da Região Autónoma da Madeira, organizado pela Direção de Serviços da Educação Pré-Escolar e Ensino Básico e Secundário, da DRE, a quem competiu assegurar o bom funcionamento do concurso, divulgar e prestar todos os esclarecimentos necessários às escolas e instituições participantes.

No total, inscreveram-se na competição 214 alunos, provenientes de escolas e instituições de 10 concelhos da Madeira e Porto Santo. O concurso concretizou-se em duas eliminatórias e uma final, que contou com a participação de 22 alunos finalistas e com a colaboração dos respetivos professores a quem coube a divulgação, vigilância e classificação das provas. Na 1.ª eliminatória, a prova realizou-se em cada escola ou instituição participante sendo admitidos à 2.ª eliminatória 4 alunos, 2 efetivos e 2 suplentes, de cada escola ou instituição que obtiveram a melhor pontuação. Na 2.ª eliminatória, a prova realizou-se a nível concelhio numa das



escolas participantes, ficando apurados para a final 2 efetivos e 2 suplentes, por cada concelho. A final visou o apuramento de 3 vencedores, a nível regional.

As provas foram constituídas por exercícios de cálculo de somas, diferenças, produtos e quocientes - situações problemáticas envolvendo as operações e cálculo mental - exercícios de identificação do sistema de numeração decimal, algoritmos e preenchimento de exercícios lacunares. Todos os enunciados, critérios de classificação e cotações foram elaborados e divulgados pela Coordenação do Ensino Recorrente.

A primeira eliminatória realizada em cada escola/instituição participante decorreu na semana de 23 a 27 de fevereiro, enquanto que a segunda eliminatória realizada a nível concelhio aconteceu na semana de 4 a 8 de maio e a final realizou-se a 4 de junho.

A cerimónia de entrega de prémios da final do concurso *Matematicando* ocorreu pelas 16h30 na EB1/PE da Achada, na presença da Diretora de Serviços de Educação Pré-Escolar e Ensino Básico e Secundário, do Coordenador do 1.º Ciclo do Ensino Básico Recorrente, da Diretora da EB1/PE da Achada, dos docentes e alunos finalistas. Todos os alunos participantes receberam um certificado de participação e foram distribuídos prémios aos 22 finalistas, destacando-se os 3 melhores classificados. Os prémios foram patrocinados pela DRE e pela empresa Auto Zarco.

AgenteX

Gonçalo Amorim e Pedro Damião - AgenteX

O *Campeonato Regional de Resolução de Problemas de Matemática - AgenteX* realizou a final da sua 9.^a edição no dia 5 de junho de 2015, na Escola Básica e Secundária Bispo D. Manuel Ferreira Cabral, em Santana. Nesta final estiveram presentes 115 alunos dos mais de 1.300, de todas as escolas dos 2.^o e 3.^o ciclos da Região Autónoma da Madeira (RAM), que competiram ao longo do ano letivo.

Os finalistas chegaram a Santana pelas 10 horas e às 10h30 realizaram as respetivas provas, compostas por 6 problemas matemáticos. Depois da realização das provas, os alunos almoçaram na cantina da escola anfitriã, deslocando-se, de seguida, para o Parque Temático da Madeira, onde participaram numa prova de orientação.

Às 15h30 deu-se início à sessão de encerramento e entrega dos prémios. Em primeiro lugar, os coordenadores agradeceram todo o apoio recebido das entidades públicas e privadas, dos professores envolvidos e das escolas da RAM, fundamental para a concretização do Campeonato de Matemática. De seguida, procedeu-se à entrega dos prémios e à divulgação dos grandes vencedores desta



9.^a edição. Todos os finalistas receberam prémios de participação, oferta do Parque Temático da Madeira, Aquaparque de Santa Cruz e hipermercados Continente. Os grandes vencedores foram ainda premiados com cheques oferta do Banif no valor de 250 euros, 3 viagens para observar a vida marítima da VMT Madeira e 2 viagens ao Porto Santo da Porto Santo Line.

Mais informações no sítio do AgenteX em <http://agentex.pt.vu>

Vencedores - AgenteX Mini

Classificação	Nome	Escola
1. ^o lugar	Sara Sousa	Escola Básica dos 2. ^o e 3. ^o Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia
2. ^o lugar	Boris Yurzditskiy	Colégio Salesianos do Funchal
3. ^o lugar	Tiago de Jesus	Escola Básica e Secundária da Calheta

Vencedores - AgenteX Max

Classificação	Nome	Escola
1. ^o lugar	Guo Zhangying	Escola Básica dos 1. ^o , 2. ^o e 3. ^o Ciclos com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo
2. ^o lugar	Álvaro Teles	Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares
3. ^o lugar	João Temtem	Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol

INOVA!

Gracinda Figueira - Divisão de Gestão de Projetos



O *INOVA!* é um concurso de ideias destinado a estimular o empreendedorismo e a cultura empreendedora nas escolas nacionais e destina-se a todos os alunos, das escolas públicas e privadas nacionais, que estejam a frequentar o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário.

É promovido pelas seguintes entidades: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.; Direção-Geral de Educação; Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; Agência para a Competitividade e Inovação, I. P.; Instituto Português do Desporto e Juventude, I. P.; Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e Banco de Inovação Social.

O regulamento do concurso instituiu prémios para as seguintes categorias:

- *INOVA Atitude*: melhor solução para um problema da escola, identificado pelos alunos, que revele uma atitude empreendedora. Exclusivo para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (prémio: 1.000 euros).

- *INOVA Criatividade*: projeto mais criativo; novas ideias; novas soluções; novas maneiras de combinar recursos. Os prémios para as categorias de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e de 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário são de 1.000 euros, respetivamente.

- *INOVA Social*: elaboração de uma resposta inovadora de impacto social a uma necessidade identificada, potencialmente sustentável. Os projetos vencedores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário - são premiados com o valor de 1.000 euros.

As crianças e os jovens de todo o País foram desafiados a desenvolver ideias criativas, que se traduziram em projetos inovadores nas mais variadas áreas. As equipas candidatas totalizaram 912 alunos e 347 professores, num total de 187 escolas nacionais.

O concurso que, pela primeira vez, abrangeu a Região Autónoma da Madeira (RAM), desenvolveu-se em duas fases: a fase regional e a fase nacional ou final.

De 21 a 24 de abril, decorreu a fase regional, tendo sido apurados três projetos da RAM:

- Categoria *INOVA Social* (1.º e 2.º Ciclos) - Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Curral das Freiras - *A Rota do Linho: uma experiência pedagógica centrada na tecnologia tradicional do linho.*

- Categoria *INOVA Criatividade* (1.º e 2.º Ciclos) - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira e Lamaceiros - *O Sol é um amigo que pode ser utilizado na secagem dos frutos.*

- Categoria *INOVA Atitude* (1.º e 2.º Ciclos) - Colégio Salesianos do Funchal - *Patrulha do Recreio.*

Estes três projetos passaram à fase nacional que se realizou, em Lisboa, no dia 5 de junho, onde as equipas apresentaram uma defesa nacional do seu trabalho. Nesta fase, pelo valor do projeto, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira e Lamaceiros obteve o primeiro prémio, no valor de 1.000 euros.





Sessão de Encerramento

Ana Luísa Lopes, João Correia e Licibel Gonçalves - Coordenação do projeto Baú de Leitura



O *Baú de Leitura*, um projeto da Direção Regional de Educação que congrega várias dezenas de escolas de toda a Região Autónoma da Madeira, realizou a sua décima quinta sessão de encerramento de atividades letivas, no passado dia 9 de junho, no Museu de Eletricidade - Casa da Luz, local escolhido como forma de comemorar o *Ano Internacional da Luz*.

Este evento foi uma festa que pretendeu enaltecer o livro e a leitura num auditório repleto de alunos, professores, diretores, pais, escritores e entidades públicas, onde não faltaram enriquecedoras apresentações literárias, protagonizadas pelos discentes de algumas escolas participantes no projeto *Baú de Leitura*. Ao longo de duas horas, mais de 200 alunos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Camacha; EB1/PE do Campanário; EB1/PE do Covão; EB1/PE da Visconde Cacongo; Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar do Curral das Freiras; Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos (EB23) da Torre; EB23 de Santo António; Escola Básica e Secundária (EBS) da Ponta do Sol e EBS Padre Manuel Álvares subiram ao palco.

Os alunos, orientados pelos respetivos dinamizadores e professores das suas escolas, mostraram o seu talento em diversas áreas culturais, tais como: a leitura performativa; o teatro; a música; a dança e a declamação poética, proporcionando momentos fabulosos a todos os espetadores presentes.

De salientar que o espaço esteve decorado a preceito, notabilizando o espaço de leitura, o baú, a palavra e os livros publicados, no âmbito das atividades de escrita criativa. Além disso, esteve também patente na galeria do Museu de Eletricidade - Casa da Luz a Exposição Itinerante dos Passatempos 2014/2015, com os melhores trabalhos dos passatempos *Ilustração Infantil*, *Escrita Criativa* e *Flashes Literários*.

Por fim, a coordenação do *Baú de Leitura* endereça os agradecimentos a todas as entidades públicas e privadas que apoiaram a realização de atividades oferecidas pelo projeto no presente ano letivo.



5.^a edição do Concurso de Curtas-Metragens

Vasco Cunhaⁱ - Programa Educamedia



Apresentação

O *Concurso de Curtas-Metragens* surgiu em 2010 no seio da Educação Especial, mais especificamente no Centro de Atividades Ocupacionais de Machico (CAO de Machico), fruto da ideia dos professores Hélder Vasconcelos e Vera Santos (coordenadores do projeto) de que é possível promover a produção audiovisual nas escolas, sobretudo quando associada a causas sociais e princípios educativos. Aliás, desde cedo, as curtas-metragens apresentadas mostraram claramente o talento que estava escondido, descoberto por entre participações de qualidade de jovens com deficiência na área da representação, através de talentosos trabalhos de imagem e edição por parte dos profissionais que com imensa dedicação lançavam-se ao desafio ou simplesmente refletido nos conceitos apresentados que, desafiando a própria imaginação, elevavam o tema proposto para novos patamares.

A primeira edição do concurso realizou-se no ano seguinte com a modesta participação de 8 instituições, a maioria oriundas do Serviço Técnico de Atividades Ocupacionais. Como projeto nascido na Educação Especial, embutido do espírito de inclusão, a participação de qualquer pessoa, seja a título individual ou através de uma instituição pública, esteve sempre assegurado.

Durante as últimas edições o concurso tem gradualmente aumentado de dimensão, sobretudo desde a sua operacionalização através da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), da Direção Regional de Educação (DRE), fruto de um intenso trabalho de organização, de divulgação e de envolvimento, em muitos casos sucessivo, dos seus participantes.

5.^a edição do Concurso de Curtas-Metragens

No seu quinto aniversário, o *Concurso de Curtas-Metragens*¹ foi integrado no programa *Educamedia*² da DRE através da DSEAM. Este programa assenta na vertente “Educação para os media” e apresenta-se como veículo de promoção da inclusão social e exercício da cidadania, procura melhorar a qualidade do ensino nas escolas e a qualidade de vida das comunidades em qual se inserem. 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, com os media e com o audiovisual.

O programa é composto por quatro projetos, a saber: *TV escola*, *Cinedesafios*, *Aprender com o Cinema* e *Webradio*. Além das atividades inerentes a cada projeto existem outras iniciativas, na qual se destaca o Festival de Audiovisual e Cinema Escolar (FACE).

O FACE, que acolhe o *Concurso de Curtas-Metragens*, decorre no âmbito da Semana Regional das Artes, organizada pela Associação Regional de Educação Artística - AREArtística. Pretende



desenvolver uma dinâmica com as escolas e outras entidades relativamente ao cinema e ao audiovisual, dando a conhecer filmes/curtas-metragens escolares e proporcionar situações de aprendizagem através de workshops de formação para alunos, professores e público em geral e premiar/reconhecer o que de melhor se faz nesta área.



A 5.ª edição do *Concurso de Curtas-Metragens* (5CCM), que pretendia reconhecer e premiar o trabalho realizado na área do vídeo de curta duração (até 2 minutos), contou com um número assinalável de 28 curtas-metragens, subordinadas ao tema *Energia para o futuro*. Os participantes vieram praticamente de toda a ilha, oriundos de escolas públicas, instituições de educação especial e participações individuais.



Sessão de entrega de prémios do 5CCM

Na II edição do FACE, que decorreu dia 19 de junho de 2015, no Teatro Municipal Baltazar Dias, a sala de espetáculos encheu-se para ver as curtas-metragens a concurso e sobretudo saber quais os vencedores de cada categoria a concurso, nomeadamente melhor representação, melhor imagem, melhor som, melhor guarda-roupa e adereços, melhor conceito e melhor curta-metragem, ao qual foram entregues, para além de alguns prémios, troféus realizados pelos utentes e profissionais do CAO de Machico.

O grande vencedor veio de uma participação individual com um trabalho de enorme qualidade, intitulado *Indefinível Riqueza* da autoria de Paulo Sardinha, que venceu nas categorias de Melhor Imagem, Melhor Som e Melhor Curta-Metragem. O Centro de Atividades Ocupacionais do Funchal em S. Pedro foi vencedor na categoria de Melhor Representação, a categoria de Melhor Guarda-Roupa e Adereços foi para a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) de São Filipe e a categoria de Melhor Conceito foi ganha pela EB1/PE de São Vicente.



O 5CCM foi um sucesso, apresentando-se como uma verdadeira referência na promoção e reconhecimento do trabalho audiovisual realizado na Região Autónoma da Madeira.

Notas:

¹ <https://www.facebook.com/concurso.metragens>

² www.educamedia.educatic.info

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

Prémio Fundação Ilídio Pinho

Ciência na Escola

Juvelina Pita - Divisão de Gestão de Projetos



A Fundação Ilídio Pinho, o Ministério da Educação e Ciência e o Ministério da Economia realizaram, no ano letivo 2014/2015, a 12.ª edição do Prémio Fundação Ilídio Pinho “Ciência na Escola”, iniciativa a que se associou, desde logo, a Secretaria Regional de Educação.

Este concurso que tem como principais objetivos motivar os alunos para a aprendizagem das ciências e estimular o interesse dos alunos pelas ciências e tecnologias, através do apoio a projetos inovadores, destina-se a todos os alunos da educação pré-escolar, dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário das diferentes vias de educação e formação.

Numa primeira fase, a que concorreram 496 escolas de todo o País (12 projetos de 8 escolas da Região Autónoma da Madeira apresentaram a sua candidatura à fase regional), foram apurados 6 projetos das seguintes escolas da região:

- *Fauna e Flora: Heróis de Sacola* da Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar do Porto da Cruz;

- *Do óleo alimentar ao sabão* da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira e Lamaceiros;

- *A banana verde e a sua transformação em farinha e em biomassa - Aplicações e benefícios* da Escola Básica e Secundária da Calheta;

- *Sustentabilidade na Reserva da Biosfera de Santana* da Escola Básica e Secundária Bispo D. Manuel Ferreira Cabral;

- *Repara-se o PC* da Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar do Curral das Freiras;

- *Biblioteca Digital: Curral no Coração da Europa* da Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar do Curral das Freiras.

Entre os 66 projetos candidatos à fase nacional a que concorreram escolas de todo o País, a Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar do Porto da Cruz foi premiada com uma Menção Honrosa no primeiro escalão (pré-escolar), com o valor de 1.000 euros.

O vídeo promocional do projeto pode ser visualizado na hiperligação: <https://youtu.be/r9uFhE8560Y>

A Escola Básica e Secundária Bispo D. Manuel Ferreira Cabral (Santana) foi premiada com um cheque no valor de 2.250 euros. O vídeo promocional do seu projeto está disponível em https://youtu.be/33MQUH5PS_I

XXIII Encontro Regional do Ensino Básico Recorrente do 1.º Ciclo

Coordenação do Ensino Recorrente



No passado dia 19 de junho realizou-se, em São Vicente, o *XXIII Encontro Regional do Ensino Recorrente* em que alunos e professores celebraram o culminar de mais um ano letivo no ensino recorrente. Para além da confraternização, os participantes neste Encontro Regional tiveram a oportunidade de assistir a um vasto programa de atividades composto por diversas atuações culturais e recreativas, à cerimónia de entrega de Certificados de Conclusão do 4.º ano de escolaridade e ainda à inauguração oficial de uma exposição.

A Exposição Coletiva: *Tradições da nossa gente* constituída por trabalhos realizados pelos alunos dos cursos do 1.º Ciclo do Ensino Básico Recorrente, lecionados em escolas e instituições de solidariedade social, nos diversos concelhos da Região Autónoma da Madeira, esteve patente ao público, no Centro de Promoção Cultural de São Vicente, até ao dia 22 de junho.

Paralelamente ao Encontro Regional alunos e professores puderam ainda realizar visitas panorâmicas aos locais mais emblemáticos de São Vicente e assim ficar a conhecer melhor o meio e cultura regional.

A organização a cargo da Direção Regional de Educação, pertencente à Secretaria Regional de Educação, teve a colaboração dos professores do ensino recorrente do concelho anfitrião e contou com o apoio da Câmara Municipal, da Delegação Escolar e da Junta de Freguesia de São Vicente na organização do evento, do Centro de Promoção Cultural de São Vicente na disponibilização do espaço para a exposição e ainda com a colaboração de câmaras municipais, juntas de freguesia e instituições de solidariedade social no transporte dos alunos e professores para o Encontro.



Semana Regional das Artes

Um outro olhar das artes na educação

Natalina Cristóvão - Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia



As artes vestiram-se de gala e invadiram a cidade! Foi deste modo que um “curioso” se expressou quando observava a Exposição Regional de Expressão Plástica. É de facto uma bonita frase que traduz toda a dinâmica, cor, movimento, criatividade e imaginação da *Semana Regional das Artes* (SRA).

De facto, entre os dias 15 e 21 de junho, a cidade do Funchal presenteou madeirenses e visitantes, com uma amostra daquilo que são as práticas artísticas no ensino genérico, na Região Autónoma da Madeira (RAM) - falo da *Semana Regional das Artes*, um evento integrado no Festival do Atlântico (Secretaria Regional da Economia, Turismo e Cultura), através da Direção Regional de Turismo - uma cooperação institucional que se realça como um bom exemplo a seguir em termos de parceria, pela importância que reveste para a concretização de projetos desta natureza. Vinte e três espetáculos dinamizaram vários espaços da cidade do Funchal, envolvendo 136 escolas e instituições, dinamizados por cerca de 4.000 “artistas em palco”, de entre crianças e alunos, desde o pré-escolar ao ensino secundário, aos quais se juntaram várias formações artísticas da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM) e utentes de Centros de Atividades Ocupacionais.

Do vasto programa da Semana destacamos: Espetáculo de abertura - cuja temática versou sobre a LUZ, numa alusão ao Ano Internacional da Luz, decretado pela Organização das Nações Unidas - tema este transversal a outros espetáculos e contextos do evento; Festa no Jardim (pré-escolar) que para além das 13 participações do pré-escolar, contou com uma intervenção pela Equipa de Animação com a estreia da história *A loja do mestre André*; Espetáculos das Modalidades Artísticas (canto coral/cordofones tradicionais madeirenses/instrumental e bandas rock/dança/expressão dramática e teatro) - seis espetáculos diversificados e que envolveram a maioria das escolas participantes na SRA; Espetáculo de encerramento - uma simbiose artística que procurou trazer a palco o historial da educação artística na RAM, através da DSEAM, envolvendo mais de 200 alunos em palco; Concurso de pintura - *Imagens que a Luz desenha*, com a participação de 59 instituições e Exposição Regional de Educação e Expressão Plástica - *De que cor é luz?* com 121 escolas participantes.

Com esta exposição, patente ao público durante toda a semana, a Avenida Arriaga transformou-se num espaço “iluminado” por 121 candelabros construídos com materiais de desperdício e também reciclados,

uma autêntica montra de criatividade e imaginação que contagiou madeirenses e visitantes.

Salientamos também o *ESCOLArtes* constituído por dois espetáculos de simbiose artística levados a efeito na sala Ursa Maior do Madeira Tecnopolo. No primeiro dominaram as Estórias, numa alusão aos valores basilares para uma vivência e convivência social saudáveis, entrelaçadas num enredo baseado na história *O velho, o rapaz e o burro*. No segundo espetáculo, pudemos apreciar a evolução da LUZ, desde a formação do universo até aos dias de hoje, indo ao encontro da temática decretada pela Organização das Nações Unidas para 2015 - Ano Internacional da LUZ e das energias renováveis. Os dois espetáculos contaram com a participação de diversas escolas do 1.º ciclo do ensino básico e uma do ensino secundário e foram gravados pela RTP Madeira, para transmissão posterior.

Pela segunda vez integrou-se a “sétima arte” na SRA com o Festival Audiovisual e Cinema Escolar, cujo sucesso é uma aposta que já conquistou um lugar de destaque, considerando o número de escolas participantes.

Regista-se, de igual modo, as participações das formações artísticas da DSEAM, cujas performances ilustram um aprofundamento dos percursos escolares, isto é, uma prática artística

mais especializada e que vem incentivar e mostrar aos mais novos as potencialidades das artes.

Como novidade, referenciamos a exposição e fantoches pela Equipa de Animação, bem como as animações associadas levadas a efeito no hall de entrada do Teatro Municipal Baltazar Dias, assistidas por mais de uma centena de crianças do pré-escolar.

Em jeito de síntese, podemos afirmar que as artes estão de “boa saúde”, considerando as práticas curriculares dos alunos da RAM e que deverão continuar a merecer a atenção de todos quantos têm responsabilidades nas decisões políticas, até porque o currículo é o “coração” do sistema educativo e para que este esteja saudável, é preciso haver equilíbrio.

Para terminar, registamos o grande trabalho da equipa envolvida, o apoio e os contributos da comunidade educativa, dos parceiros e de todos quanto, de algum modo, contribuíram para que a 5.ª edição da *Semana Regional das Artes* fosse uma grande montra daquilo é o trabalho desenvolvido no âmbito das artes em contexto formal no ensino genérico, não apenas para a RAM, mas também para todo o mundo, através dos milhares de registos realizados ao longo da Semana. A todos, o nosso reconhecido agradecimento.



Educação, Artes e Valores: *Um Contributo para a Reflexão*

Lisete Rodrigues- *Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia*



“Contribuir com pensamentos e ideias, muitas delas com desafios para o futuro, apelando a um outro olhar sobre a Educação em geral, e das Artes em particular, e contribuir para a reflexão sobre outras áreas como a investigação, a cultura, as lideranças e os valores”, são os objetivos, segundo Carlos Gonçalves, do livro *Educação, Artes e Valores: Um Contributo para a Reflexão*, uma obra que reúne os artigos de opinião que publicou no Diário de Notícias ao longo de cinco anos, publicamente apresentada, no dia 29 de junho, no Museu de Eletricidade - Casa da Luz, no Funchal.

Integrado na Coleção *Contributos e ideias para a Educação Artística - 2.º volume*, a apresentação coube precisamente ao diretor do Diário, Ricardo Miguel Oliveira, que evidenciou a inevitabilidade de “interpretá-la como contributo sério e preocupado com o futuro coletivo. Na Educação, artes e valores. Para que haja maior investimento no setor, um ensino das artes num patamar superior, a coordenação de eventos culturais, a união nas associações, e proliferação de associados pagantes, o fim das borlas, os espaços para os artistas independentes...”.

Como referiu o autor, em novembro de 2010, a convite do diretor do Diário de Notícias, iniciou um contributo neste matutino de referência, com um artigo de opinião mensal, na qualidade de docente do ensino superior e, mais recentemente, como investigador integrado do INET-MD.

Fê-lo por uma questão de isenção para com o cargo que vem desempenhando há mais de três décadas, na Secretaria Regional de Educação.

A publicação destes 56 artigos em livro tem o objetivo, desprezioso, de dar um contributo para a valorização da Educação em geral, e das Artes em particular, constituindo, igualmente, um contributo para a reflexão sobre outras áreas como a Investigação, a Cultura, as Lideranças e os Valores.

O livro está dividido em 4 partes: Parte I - *Artes e Educação*; Parte II - *Artes e Investigação*; Parte III - *Cultura e Liderança*; Parte IV - *Escutismo, Valores e Ação Cívica*. Em cada um deles, o autor apresenta vários artigos que consubstanciam alguns dos seus pensamentos e ideias, podendo muitos deles se constituírem como desafios para o futuro.





REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL



VI CONGRESSO de EDUCAÇÃO

Artística

9, 10 e 11 SET'015

Funchal