



# noesis

Revista trimestral | n.º 82 Julho/Setembro 2010 | € 3,00 (Isento de IVA)

**Dossier**  
Bibliotecas  
Escolares

**Entrevista**  
Carmen Maestro



Ficha Técnica

Directora  
**Maria Emília Brederode Santos**  
 Editora  
**Teresa Fonseca**  
 Produtor  
**Rui Seguro**  
 Redacção  
**Elsa de Barros, Helena Skapinakis**  
 Secretariado de redacção  
**Carla Delfino**  
 Colaboradores permanentes  
**Carlos Batalha, Teresa Gaspar**  
 Colaboram neste número  
**Ana Maria Pessoa, Conceição Ramos,**  
**Elsa Conde, Fernanda Croca, Isabel Escarduça,**  
**Joana Salaviza, Jorge Martins, Lígia Azevedo,**  
**Lina Duarte, Márcia Ferreira,**  
**Teresa Calçada**  
 Revisão  
**António Simões do Paço (Edições Pluma)**  
 Fotografia  
**Jorge Padeiro, Pedro Aperta**  
 Ilustração e capa  
**Laura Cesana**  
 Destacável  
**Rita Tainha**  
 Projecto gráfico  
**Entusiasmo Media/White Rabbit**  
 Paginação  
**Atelier Gráficos à Lapa**  
**Rua S. Domingos à Lapa, n.º 6**  
**1200-835 Lisboa**  
 Impressão  
**Editorial do Ministério da Educação**  
**Estrada de Mem Martins, n.º 4 – S. Carlos**  
**Apartado 113 – 2726-901 Mem Martins**  
 Distribuição  
**CTT – Correios**  
**Rua de São José, n.º 10**  
**1166-001 LISBOA**  
 Tiragem  
**13 500**  
 Periodicidade  
**Trimestral**  
 Depósito legal  
**N.º 41105/90**  
 ISSN  
**0871-6714**  
 Propriedade  
**Direcção-Geral de Inovação**  
**e de Desenvolvimento Curricular**  
**Av. 24 de Julho, n.º 140**  
**1399-025 Lisboa**  
 Preço  
**€ 3 (Isento de IVA)**

Isento de registo ao abrigo do Decreto  
 Regulamentar 8/99 de 9/6 antigo 12.º, n.º 1B

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

Revista Noesis  
 Redacção  
 Av. 5 de Outubro n.º 107 – 8.º  
 1069-018 Lisboa  
 Telefone 217 811 666  
 Fax 217 811 863  
 revistanoesis@sg.min-edu.pt

05 Editorial

MUDOU A BIBLIOTECA, A ESCOLA MUDOU

*Maria Emilia Brederode Santos*

06 Notícias... entre nós

09 Notícias... além fronteiras

10 Diário de uma professora

*Márcia Ferreira*

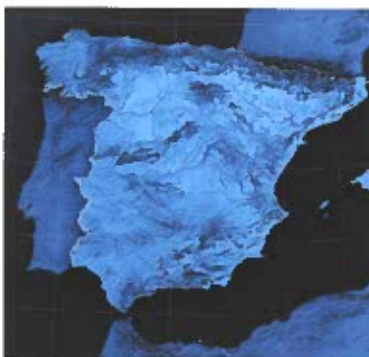
Com a serra como pano de fundo, esta professora cruza os caminhos da Escola Secundária de Arouca à espera das surpresas que os desafios em que se envolve lhe oferecem.



14 Lá fora

Educação em Espanha

— proposta de um Pacto Social e Político



*Teresa Gaspar*

O Governo espanhol procurou negociar com as diferentes forças sociais e políticas um acordo global para a educação. A proposta foi lançada no final do ano passado e foi discutida com os grupos parlamentares, organizações sindicais e governos das comunidades autónomas.

16 Entrevista a  
 Carmen Maestro

O ambicioso caminho do compromisso em educação

*Elsa de Barros e Helena Skapinakis*

Carmen Maestro, presidente do Conselho Escolar do Estado em Espanha, apresenta um panorama da educação no seu país: as tentativas para alcançar um pacto educativo, os resultados obtidos no PISA, as mudanças que a reforma curricular trouxe e a difícil gestão das várias línguas faladas no território.



22 Dossier  
 Bibliotecas escolares

DGIDC  
 Centro de Documentação  
 N.º de Registo PP2  
 Data 24/9/10



## 48 Reflexão e acção

Movimento da Escola Moderna portuguesa:  
síntese de uma história

*Ana Maria Pessoa*

O Movimento da Escola Moderna parece particularmente adequado às novas realidades sociais. Em Portugal, é seguramente o único movimento pedagógico que tem sobrevivido a ventos e marés, impondo-se pelas suas práticas de qualidade nas escolas e na formação em exercício dos professores

## 54 Projecto em destaque

A Linha do Pensamento, a Cor da Emoção

*Conceição Ramos*

Desenvolvido pelos professores de Artes Visuais e de Português da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, este projecto partiu de um desafio lançado aos alunos dos 12.º anos de escolaridade: reflectir sobre o presente a partir do tema “Eu e o Mundo”.



## 58 Meios e materiais



## 62 Visita de estudo

Tchin, tchin! Mas sem abusos!

*Helena Skapinakis*

No Museu da Farmácia, alunos do 7.º ano da Escola Secundária Francisco Simões, após um breve passeio pelas farmácias à moda antiga, realizam um *atelier* onde se mostram, de forma prática e divertida, os efeitos do abuso do álcool no organismo.

## 66 Com olhos de ver

Se era para ver a Deolinda, entraram no sítio certo!

*Rui Seguro*

A capa de um CD do grupo Deolinda, elaborada por João Fazenda, é o ponto de partida para uma reflexão sobre a evolução da relação entre a música e a imagem.

## Destacável

À descoberta d' *O Casal Arnolfini*

*Rita Tainha*

Conjunto de actividades destinadas a alunos do 3.º ciclo do ensino básico, para que estes descubram o quadro do pintor holandês Jan van Eyck.

MUDOU A BIBLIOTECA, A ESCOLA MUDOU

Entra-se hoje numa escola e a biblioteca está presente quase desde a porta. No escaparate da entrada anuncia-se a chegada de novos livros, revistas e materiais digitais ou alguma actividade pontual: a visita de um autor, a leitura de um conto, um trabalho de projecto... Na própria biblioteca, não são só os computadores, em destaque, que marcam a diferença. Há expositores com revistas para alunos de várias idades e prateleiras com documentos recolhidos e organizados, muitas vezes pelos próprios alunos, de apoio a aprendizagens centradas em projectos. Dentro da biblioteca, os alunos marcam presença deslocando-se, sem ruído, mas com à vontade, sozinhos, aos pares ou em grupos, entre computadores, livros e *dossiers*. Esta "paisagem" escolar é recente, mas não é já incomum entre nós.

A biblioteca escolar sempre foi um importante serviço de uma escola. Mas, agora, alargadas as suas funções a centro de documentação e a centro de recursos, enriquecida a sua capacidade com as novas tecnologias da informação, animada a sua acção por professores bibliotecários cada vez mais especializados, enquadrada, coordenada e apoiada numa Rede de Bibliotecas Escolares com uma experiência de mais de uma década, tornou-se muito mais interveniente na vida escolar. Tornou-se quase naquilo que foi uma utopia dos anos 70: o centro de aprendizagem da escola.

De facto, a biblioteca escolar, hoje, corresponde a uma concepção diferente e é já uma realidade diferente. É, em primeiro lugar, como se diz no *dossier*, um "ambiente de aprendizagem permanente" a que alunos e professores podem recorrer em qualquer momento não só para terem acesso à informação (extraordinariamente exponenciada pelas novas tecnologias), não só para desenvolverem e exercitarem competências de leitura e tecnológicas, mas para trabalharem e produzirem conhecimento.

Mesmo a sua função mais tradicional – disponibilizar livros – é hoje assumida pela biblioteca de uma forma muito mais pró-activa: não basta haver livros, é preciso criar leitores será o seu *motto*. E para isso as visitas de escritores continuam a ser uma prática insubstituível, agora enriquecida pelas ideias e pelo dinamismo proporcionados pelo Plano Nacional de Leitura.

Já não são só alunos e professores que vão à Biblioteca. É também o professor bibliotecário que se desloca às salas, preparando e executando aulas em conjunto com o professor da turma – e desta prática damos também um estimulante exemplo no *dossier*.

Outros temas deste número mereceriam destaque. Não sendo possível mencioná-los todos, limito-me a sublinhar que a Noesis, através da divulgação de um estudo de Ana Pessoa, se associa à homenagem ao pedagogo Sérgio Niza pelos seus 70 anos, recordando, em especial, o seu apelo ao regresso dos professores-pedagogos, isto é, ao professor como alguém que reflecte profunda e seriamente sobre a sua prática procurando transformá-la ao serviço do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.





### CADERNETA INDIVIDUAL DE COMPETÊNCIAS

O modelo da caderneta individual de competências foi aprovado com o objectivo de permitir aos seus titulares o registo das competências adquiridas e das formações realizadas ao longo da vida.

Esta caderneta possibilita aos empregadores uma avaliação mais imediata da adequação das competências dos candidatos aos postos de trabalho. Para os titulares, tem a vantagem de manter o respectivo percurso formativo actualizado e organizado em suporte electrónico.

O conteúdo da caderneta inclui o registo de todas as competências desenvolvidas e formações realizadas pelo seu titular ao longo da vida, referenciadas ao Catálogo Nacional de Qualificações, bem como de outras acções de formação não inseridas neste catálogo.

O registo das competências e das formações é efectuado pelas entidades formadoras ou pelos Centros Novas Oportunidades, por via electrónica, através do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO).

A caderneta individual de competências será disponibilizada em formato electrónico, em página especificamente criada para o efeito. Mediante validação electrónica, podem aceder a esta página os respectivos titulares, as entidades formadoras e os Centros Novas Oportunidades. ::

EB

### CALENDÁRIO ESCOLAR PARA 2010/2011

O calendário escolar para o próximo ano lectivo determina que as aulas para os estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário tenham início entre os dias 8 e 13 de Setembro de 2010.

Para os alunos dos 9.º, 11.º e 12.º anos, as aulas terminam em 9 de Junho de 2011, enquanto para os restantes alunos dos ensinos básico e secundário o ano lectivo acaba em 22 de Junho de 2011. Para a educação pré-escolar, o final do ano lectivo é no dia 5 de Julho.

Para as interrupções lectivas estão previstas as seguintes datas:

- 1.ª INTERRUPÇÃO: de 20 de Dezembro a 31 de Dezembro de 2010;
- 2.ª INTERRUPÇÃO: de 7 a 9 de Março de 2011;
- 3.ª INTERRUPÇÃO: de 11 a 21 de Abril de 2011. ::

### PROJECTO ROCHA AMIGA

Alunos e professores interessados na área da geodiversidade podem participar no Projecto Rocha Amiga, que surgiu integrado nas celebrações do Ano Internacional do Planeta Terra.

O Projecto Rocha Amiga destina-se preferencialmente a alunos do ensino secundário, mas pode também ser desenvolvido com alunos do 3.º ciclo do ensino básico ou em clubes de ciência. As inscrições devem ser feitas através da página do projecto pelo professor que irá coordenar o(s) grupo(s) de alunos e poder-se-ão desenvolver as seguintes actividades: recolha, análise e partilha de amostras de rochas representativas e/ou de valor significativo, formação e melhoramento de colecções de rochas e bases de dados de informação geológica.

Com este projecto pretende-se sensibilizar os alunos para o papel das Ciências da Terra na sociedade moderna, nomeadamente através da função que as rochas desempenham para o bem-estar e desenvolvimento da sociedade, conhecer a envolvente geológica da escola ou da região, contribuir para um melhor percepção da geodiversidade e criar uma rede de partilha de colecções de amostras e a respectiva base de dados com valor didáctico para as escolas. ::

Para mais informações consultar

<http://www.cienciaviva.pt/divulgacao/rochaamiga/>



### PARLAMENTO DOS JOVENS 2010/2011

Os temas das sessões do Parlamento dos Jovens para o ano lectivo 2010/2011 já estão seleccionados. As escolas interessadas podem inscrever-se até 15 de Outubro, através de formulário electrónico disponível em [www.parlamento.pt](http://www.parlamento.pt).

Para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, o tema escolhido é a "Violência em meio escolar", enquanto para o ensino secundário a temática a desenvolver é "Que futuro para a educação?".

O principal objectivo desta iniciativa é estimular a capacidade de expressão e de argumentação, bem como a promoção do debate democrático, do respeito pela diversidade de opiniões e pelas regras de formação das decisões junto dos jovens. ::

EB

## REDUÇÃO DAS TAREFAS ADMINISTRATIVAS DOS DOCENTES

As novas regras divulgadas pelo Ministério da Educação recomendam a redução das tarefas administrativas realizadas pelos docentes na componente não lectiva de trabalho a nível de estabelecimento.

Assim, a marcação e a realização das reuniões de natureza pedagógica devem ter em conta determinadas regras que garantam a sua eficiência, assegurando aos docentes o tempo necessário para desenvolverem o seu trabalho individual.

Antes de serem marcadas as reuniões, deve ser ponderada a sua efectiva necessidade, tendo em conta a possibilidade de atingir os objectivos propostos através de outros meios.

Caso a reunião seja considerada necessária, devem ser garantidas as seguintes condições, de modo a possibilitar uma melhor gestão do tempo:

- Realização de uma planificação da reunião, estabelecendo as horas de início e de fim, bem como uma ordem de trabalhos exequível dentro desse período;
- Atribuição aos participantes de trabalho que possa ser previamente realizado, de modo a agilizar o funcionamento das reuniões;
- Estabelecimento de um sistema rigoroso de controlo da gestão do tempo para cumprir a planificação prevista.

Para assegurar aos docentes o tempo necessário à realização do seu trabalho individual, os órgãos dos agrupamentos e das escolas responsáveis pela direcção, coordenação educativa e supervisão pedagógica devem evitar exigir-lhes documentos que não estejam previstos na lei ou no regulamento interno. Caso sejam considerados necessários, os documentos elaborados pelos docentes ou produzidos pelas escolas devem ter uma extensão o mais reduzida possível.

Deve ainda fazer parte das preocupações dos órgãos responsáveis garantir que a escola se envolve só em projectos que se articulem com o respectivo projecto educativo.::

Para mais informações, consultar o Despacho n.º 11120-B/2010.

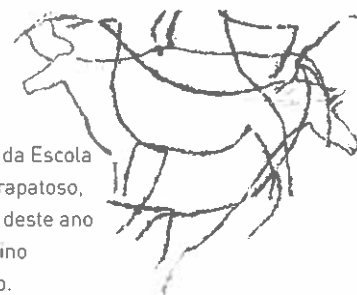
EB

## A MÃO DO ARTISTA

O Projecto A Física na Mão do Artista Rupestre, da Escola Básica e Secundária Tenente Coronel Adão Carrapatoso, de Vila Nova de Foz Côa, foi um dos vencedores deste ano do prémio Ciência na Escola, no escalão de ensino secundário, atribuído pela Fundação Ilídio Pinho.

Os alunos envolvidos no projecto criaram um modelo que calcula as forças aplicadas pelos artistas rupestres na realização das gravuras. O trabalho teve como parceiro o Parque Arqueológico do Vale do Côa e poderá ajudar a estabelecer a cronologia das incisões, além de permitir atribuir teoricamente um autor a cada gravura.

A escola, que conquista o primeiro lugar neste concurso pelo terceiro ano consecutivo, repartiu o prémio com a Escola Secundária Dona Maria II, de Braga, que apresentou um projecto na área da astrofísica experimental. ::



## TENS DÚVIDAS?

O Projecto Tens Dúvidas?, desenvolvido pela Universidade de Évora, ajudou alunos do 12.º ano a prepararem-se para os exames de acesso ao ensino superior nos meses de Junho e Julho.

O projecto inseriu-se no âmbito da estratégia da Universidade de abertura à comunidade, em especial do distrito de Évora, com o objectivo de ajudar, de forma gratuita, alunos do 12.º ano que se estavam a preparar para os exames de acesso ao ensino superior.

Foi assim criada na plataforma *moodle* da Universidade de Évora a sala virtual "Tens dúvidas?", onde os alunos, depois de se inscreverem, podiam colocar as suas dúvidas no fórum de disciplinas tão diferentes como Biologia, Desenho ou Economia, entre outras, e obter resposta do professor. ::

## EDUCADORES DE INFÂNCIA DISPÕEM DE TEMPO PARA A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

No final dos 1.º e 2.º períodos, os educadores de infância dispõem de até três dias úteis para realizarem a avaliação das aprendizagens das crianças. Este período deve coincidir obrigatoriamente com o estipulado para os outros níveis de ensino, com o objectivo de permitir a articulação entre os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo.

Durante estes dias, os agrupamentos devem adoptar as medidas organizativas adequadas, em articulação com as famílias e as autarquias, de modo a garantir o atendimento das crianças através da componente de apoio à família. ::

EB





### FRUTA ESCOLAR EM PALMELA

Por iniciativa da Câmara Municipal de Palmela, decorreu desde o mês de Abril do ano lectivo passado a distribuição de fruta (pêra, banana e maçã) em 25 estabelecimentos de ensino do concelho, abrangendo um total de 2852 alunos, no âmbito da candidatura ao Regime de Fruta Escolar (RFE) do Instituto de Financiamento da Agricultura e Pescas (IFAP). A actividade, que teve como objectivo promover hábitos de alimentação saudáveis, foi desenvolvida em parceria com os três agrupamentos de escolas, que garantiram o acompanhamento e monitorização da actividade no seu território educativo. Foram distribuídas, semanalmente, duas peças de fruta por aluno, realizando-se ainda actividades lúdicas (visitas a quintas, instalação de canteiros nas escolas e outras).

A necessidade desta iniciativa teve origem nos resultados de um inquérito aplicado pela Divisão de Desporto da Câmara sobre o índice de massa corporal (IMC) e os hábitos alimentares e de actividade física e desporto dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico. Nas 28 escolas da rede pública do concelho abrangidas, verificou-se que, das 496 crianças avaliadas, 18,6% tinham excesso de peso e 28,4% eram obesas, ou seja, 47% das crianças estavam acima do peso saudável. ::

Isabel Estarduça  
Agrupamento Vertical de Escolas de Palmela

### SÊ VOLUNTÁRIO! FAZ A DIFERENÇA!

O Conselho da União Europeia proclamou 2011 Ano Europeu das Actividades de Voluntariado que promovam uma Cidadania Activa (2010/37/CE“).

Tendo em conta o valor das actividades de voluntariado na promoção da democracia, da cidadania e da participação cívica, na mobilidade dos jovens e na coesão social e económica, o Ano Europeu visa: a) criar um ambiente propício ao voluntariado na UE; b) dar meios aos organizadores de actividades de voluntariado para melhorar a qualidade das mesmas; c) reconhecer as actividades de voluntariado; e d) sensibilizar as pessoas para o valor e importância do voluntariado (cf. decisão do Conselho de 27 Novembro de 2009). John Macdonald, coordenador da *task force* da Comissão para este Ano Europeu do Voluntariado (AEV/2011), referiu, na 1.ª reunião dos coordenadores nacionais para o AEV/2011 dos 27 países, os domínios onde o voluntariado é mais activo na UE: diálogo intercultural e inter-religioso, integração de migrantes, cidadania activa, envelhecimento activo, oportunidade de novas aprendizagens, protecção ambiental, solidariedade, inclusão social, promoção dos direitos humanos e construção de uma identidade europeia. Outras áreas de política social onde o voluntariado faz a diferença serão: ajuda humanitária, cultura, protecção do consumidor, educação e formação, emprego, igualdade de oportunidades. É intenção da Comissão lançar um concurso de apoio a uma ou duas iniciativas por Estado membro na segunda metade de 2010. Mais informações poderão ser obtidas junto do Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado, Av. Marquês de Tomar, 21, 7.º, 1050-153 Lisboa, tel. 217 926 218. E-mail: CNPV@seg-social.pt e site: www.voluntariado.pt ::

### MAS AFINAL O QUE TROUXE A REPÚBLICA À CULTURA E À EDUCAÇÃO?

Com este título um pouco provocador, pretende o Conselho Nacional de Educação (CNE) celebrar o centenário da implantação da República em Portugal. O colóquio, em que participarão historiadores, educadores, artistas e romancistas, terá lugar no CNE a 25 de Outubro deste ano. ::



www.europanomundo.eu

### EU E A EUROPA

Alunos do ensino básico e secundário podem participar no concurso A Europa no Mundo, promovido pela Associação Portuguesa de Criatividade e Inovação, criando projectos que ilustrem o tema:

Os alunos interessados devem candidatar-se individualmente ou em equipa. Cada equipa, com cinco elementos no máximo, pode incluir um professor, funcionário da escola, familiar ou encarregado de educação. Os trabalhos a apresentar serão incluídos nas seguintes categorias: artes, multimédia, literatura, web. Cada aluno ou equipa inscreverá apenas um projecto em cada uma das categorias. Se concorrer a mais do que uma deverá ser preenchida uma ficha de inscrição por cada categoria. A inscrição e a entrega dos projectos devem ser feitas até ao dia 29 de Outubro 2010.

O concurso pretende envolver a população escolar em actividades educativas sobre o tema da "Afirmção da União Europeia no Mundo", apelando à criatividade e contribuindo para a divulgação do tema junto dos jovens. ::

Para mais informações consultar  
www.europanomundo.eu.



### A ESCOLA PARA TODOS

O Benim foi um dos países do Mundo que mais se desenvolveu para atingir as metas da Educação para Todos, aumentando em 30% a percentagem de alunos a frequentar o ensino primário desde 1999 até 2007.

De acordo com o relatório de monitorização da UNESCO de 2010, neste momento 80% das crianças frequentam este nível e a desigualdade entre géneros diminuiu, tendo passado de 67 para 83 raparigas em cada 100 rapazes desde 1999 até 2007.

Se, neste momento, tudo indica que o país atinja a meta da escolaridade primária para todos em 2015, o acesso ao nível seguinte colocará outros desafios, designadamente quanto à própria capacidade das escolas para receber mais alunos e quanto à formação de professores habilitados para este nível de ensino. ::

### "E-MANUAIS" EM ESPANHOL

Alunos de oitenta escolas da Andaluzia utilizarão manuais em suporte digital a partir do próximo ano lectivo. Este projecto surge na sequência da experiência adquirida com a implementação do programa Escola TIC 2.0, em 2003, que já previa que fossem desenvolvidos materiais digitais para complementar ou substituir o tradicional manual. O uso de manuais digitais abrangerá os alunos dos 5.º e 6.º anos e do 1.º ano do secundário (equivalente ao nosso 7.º ano) e envolverá três disciplinas no mínimo.

As escolas seleccionadas terão de ter as salas de aula das turmas do projecto equipadas com quadros interactivos e projectores. Os "e-manuais" estarão disponíveis na plataforma da escola e o material de apoio poderá ser disponibilizado também digitalmente ou em suporte de papel. Neste momento, as editoras devem apostar em plataformas para que os alunos possam aceder ao material digital: manuais com imagens, animação e mapas.



### ENSINO DAS CIÊNCIAS EM INGLATERRA



Um relatório publicado pela Academia das Ciências da Royal Society recomenda que haja um professor especializado na área de ciências por escola primária em Inglaterra e, para que isto seja possível, considera que se deve apostar mais na formação de professores especializados nesta área e para este nível de ensino. O relatório aponta também para a necessidade de os professores não se limitarem a preparar os seus alunos para os exames, ensinando apenas em função da resolução das questões que possam surgir nessas situações. Os autores consideram que a natureza prática da área das ciências não pode ser descurada e que deve ser abordada de forma a proporcionar aos jovens situações em que se questionem sobre a forma como funciona o mundo que os rodeia. Nestas idades, a ciência pode ser aliciante e é fundamental que as crianças levem a cabo experiências positivas, com professores qualificados para as proporcionarem. ::

### PROFESSORES DIFERENTES?

Um robô desenvolvido pelo Instituto da Ciência e Centro de Tecnologia para Inteligência Robótica da Coreia do Sul poderá ser um recurso utilizado no ensino do inglês a crianças deste país.



Engekey (contração das palavras *English* e *jockey*) é um robô em forma de pinguim que ensina inglês. Nas experiências feitas com alunos do 6.º ano, estes percebem rapidamente que o novo professor pode treinar pacientemente com eles pequenos diálogos, mas não tolera erros de pronúncia, nem consegue improvisar, se o aluno não seguir as orientações dadas. No futuro, procurar-se-á aperfeiçoar a capacidade do robô para reconhecer os alunos ou para distinguir a voz de um deles no meio de outros, para além de alargar os seus horizontes de conversa. O Ministério da Educação deste país tem a intenção de equipar até 2013 as escolas pré-primárias com estes professores-robôs.

Em muitos outros laboratórios de robótica do Mundo, cientistas desenvolvem máquinas como esta, e apesar de até agora a sua capacidade de ensinar estar reduzida a aspectos muito elementares, é uma área em evolução. Os robôs mais avançados já são autónomos e possuem um *software* que lhes permite seguir o movimento de um aluno, ter uma conversa orientada ou ensinar pequenas rotinas. ::



# Diário de Márcia Ferreira

Desdobrando-se entre o Clube de Artes Cénicas, o curso profissional de Animador Sociocultural, reuniões e aulas inesperadas entre os plátanos e pinheiros da quinta que se transformou numa escola, os dias sucedem-se na semana de Márcia Ferreira. Com a serra como pano de fundo, esta professora cruza os caminhos da Escola Secundária de Arouca à espera das surpresas que os desafios em que se envolve lhe oferecem.

**3 de Maio, segunda-feira**

*O despertador toca*

Acordó devagar. Que privilégio morar a cinco minutos, a pé, da escola e ter tempo suficiente para um refrescante duche matinal e pequeno-almoço em casa! Com a Primavera, o ar fresco é um reconforto e um estímulo para enfrentar um dia de trabalho.

Entro na escola. Em passos apressados ainda vou à sala de professores buscar o livro de ponto e aproveito para desejar bom-dia a todos com quem me cruzo.

Começo a semana com a disciplina de Teatro, disciplina de oferta de escola na área da Educação Artística – Expressão Dramática/

Teatro. Este ano, o 9.º B vai participar no festival de teatro com a peça *À Primeira Vista*, escrita pela turma depois de pesquisa e leitura de vários outros textos dramáticos. Em conjunto fizemos a revisão e preparámos a encenação. A par do desenvolvimento do projecto teatral, vão sendo exploradas as temáticas do programa da disciplina que contribuem para o amadurecimento e consolidação do projecto, na medida em que partem dele, ou vão ao seu encontro.

Depois da aula, dedico-me à direcção das duas turmas do curso profissional de Animador Sociocultural – uma do 10.º e outra do 12.º ano.

Aproveito para me actualizar sobre as novidades da Escola Secundária de Arouca (ESA) e rendo-me à



leitura. Um elemento essencial na minha vida! Gosto de estar actualizada e por dentro do pulsar da escola. A nossa escola é constantemente notícia nos *placards* na sala de professores e à entrada da biblioteca. São as palestras, os encontros formativos, os vencedores de prémios. A escola estimula o meio e este já quase não tem vida sem a sua intervenção. Aproveito também para ler a legislação e os documentos relativos aos cursos profissionais. Preciso de estar informada para poder informar as equipas pedagógicas e os alunos.

#### 4 de Maio, terça-feira

*O dia volta a começar cedo.*

Este dia é longo! Avanço com optimismo. As aulas sucedem-se. Os projectos também. Vou passando nos corredores da escola e cruzo-me com os alunos; a uns vou lembrando que à tarde é preciso trazer a mesma *t-shirt* da semana passada, mais à frente encontro um outro ao qual lembro a hora da gravação áudio da música que compôs, a outro ainda recordo que, no dia seguinte, precisa, impreterivelmente, de me entregar a autorização do encarregado de educação (esquecida no dia anterior) para a visita de estudo.

Ao fim da tarde, o espaço de trabalho é o palco da cantina onde os membros do Clube de Artes Cénicas se encontram. Este clube foi criado no ano lectivo de 2007/2008, em regime extracurricular, para dar resposta a um grupo de alunos com gosto pelo cinema e teatro. Com o desejo de alargar a oportunidade a todos, os



alunos montaram uma campanha publicitária pela escola através de cartazes e *spots* na RádioESA. Alguns ficaram na minha memória: “As cortinas fecham-se, as palmas ouvem-se, o espectáculo termina e o que acontece depois? Vem descobrir no Clube de Artes Cénicas” ou “Se o bichinho da representação está em ti, revela-o aqui!”

A heterogeneidade do grupo (alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário) não é um obstáculo, mas a sua grande riqueza. Os participantes, cada um com os seus saberes e as suas capacidades, desenvolvem um projecto comum. No seu “currículo”, entre outras actividades,

inclui-se a produção de três curtas-metragens, *A Mensagem* (2007), *Atitude* (2008) e *Virtualmente Especial* (2009), com o apoio do realizador João Rita e apresentadas ao público no Arouca Film Festival. O clube até já foi convidado pelo director do Arouca Film Festival a fazer parte da organização da VI e VII edições do evento. Ficou à sua responsabilidade a realização de inúmeras actividades, entre elas a apresentação do festival, a animação de abertura de cada um dos seus momentos, a caracterização de algumas personagens vivas do mundo do cinema, recebendo e acolhendo o público da forma mais festiva e cativante.

#### 5 de Maio, quarta-feira

*Um dia sem aulas*

É o meu dia sem componente lectiva, no qual me dedico a organizar e/ou participar em actividades com e para os alunos. Acções de formação, palestras, oficinas e seminários sobre os temas mais diversos (Língua gestual portuguesa, Culinária, Quadros interactivos, Jovens líderes, A Voz e o teatro, Cinema, Dicção e Pinturas faciais), idas ao teatro, visitas a museus,



bibliotecas, feiras... até ao envolvimento em causas sociais e campanhas de solidariedade, tudo é possível!

Não esqueço a longa e exigente preparação que a sessão de divulgação e apresentação pública do curso profissional de Animador Sociocultural exigiu. Esta sessão, à noite, contou com a presença de encarregados de educação e representantes de empresas, associações, comunicação social e instituições locais e regionais. Com a cantina cheia de convidados e um programa vasto – palestras, teatro, música, dança e poesias –, as futuras animadoras socioculturais surpreenderam todos. Seguiu-se um momento gastronómico e de convívio que contou com a colaboração dos alunos e professores do curso de Pasteleiro/Padeiro. As repercussões desta actividade foram enormes e muito positivas: conseguiram-se vagas para formação em contexto de trabalho para 27 alunas. Um verdadeiro sucesso!



**6 de Maio, quinta-feira**

*Há sempre assuntos para tratar*

Só tenho aulas às 10h15, mas preciso de ir mais cedo.

Os professores têm demasiadas funções na escola!

Desdobram-se em múltiplos papéis.

Aula de Área das Expressões, Módulo 5: O Jogo Dramático, 10.º J, e depois aula de Francês, 9.º A.

No fim da manhã, reunião com a equipa pedagógica

do 12.º F. A qualificação, a dedicação e a motivação

da equipa constituem factores determinantes para o

sucesso do curso. Só a interligação e a dinamização das actividades por parte de todos os professores favorecem

o desenvolvimento de competências transversais, tendo em conta

que as pessoas são boas a fazer aquilo de que gostam e que tem significado para elas. As equipas pedagógicas das duas turmas do curso profissional de Animador Sociocultural da Escola Secundária de Arouca têm como meta formar animadores socioculturais de nível 3 com base no perfil profissional do Catálogo Nacional de Qualificações da Agência Nacional para a Qualificação. As reuniões quinzenais, cujas horas constam do horário dos professores, permitem elaborar um plano de acção baseado no desenvolvimento de projectos, onde, com o tempo, as pessoas e os recursos disponíveis e acessíveis, é possível acompanhar a par e passo os



alunos. A formação/educação passa a ser, ela própria, vida, eliminando a ideia de que a escola é uma espécie de vida adiada.

Felizmente há abertura da direcção da escola. O acolhimento positivo de uma ideia, projecto ou iniciativa é muito importante, pois, para desenvolver este tipo de aprendizagem-acção, são necessários procedimentos diferentes a que a instituição deve estar receptiva. Os professores e os alunos saem frequentemente da sala de aula, fazem telefonemas, escrevem cartas, contactam directamente com os funcionários, o pessoal administrativo, os próprios membros do órgão de gestão. Toda uma dinâmica que tem de ser entendida pela comunidade escolar.

Para terminar o dia, mais uma reunião. Sabemos a que horas começamos, não quando acabamos.



**7 de Maio, sexta-feira**

*O dia começa mais tarde*

Hoje o dia avança pela noite dentro, com vários projectos. Temos de preparar o projecto A ESA na Rádio Regional de Arouca. Consiste na produção semanal de um programa radiofónico com quatro rubricas – escola, Arouca, cultura e sociedade –, que terão a duração de 50 minutos e onde se pretende promover a cidadania e melhorar o desempenho no domínio da língua materna. Espero que este programa venha a ser um agente inovador e motivador na ligação da escola ao meio. Mas há também que encenar uma peça de teatro, na cantina da escola, em parceria com o CLUBEBOSCO do Centro Juvenil Salesiano de Arouca. O texto é da autoria de um grupo de alunos do Clube de Artes Cénicas e o primeiro acto foi apresentado no concurso Uma Aventura Literária 2009, da Editorial Caminho, onde o trabalho foi distinguido com uma menção honrosa.



Ao fim do dia, estou exausta, mas o cansaço não me faz desistir, porque

*“Morre lentamente*

*Quem se transforma em escravo do hábito,  
Repetindo todos os dias os mesmos trajectos, quem  
não muda de marca*

*(...)*

*Morre lentamente*

*Quem abandona um projecto antes de iniciá-lo,  
Não pergunta sobre um assunto que desconhece  
Ou não responde quando lhe indagam sobre algo que sabe.*

*Evitemos a morte em doses suaves,*

*Recordando sempre que estar vivo exige um esforço muito maior  
Que o simples acto de respirar.”*

Pablo Neruda

## JOGO DRAMÁTICO

### MATERIAIS:

*um cabo de vassoura, um guarda-chuva, um tubo de cartão, uma corda, uma bola, um retalho de pano.*

### FINALIDADES:

*Observar e ouvir os outros com atenção, desenvolver a capacidade de improvisação e a criatividade, desenvolver a expressão verbal e corporal e a auto-estima dos participantes.*

### DURAÇÃO DA ACTIVIDADE:

*Depende do número de alunos. Numa turma com 25 alunos são necessários cerca de 90 minutos.*

### DESENVOLVIMENTO:

*O professor mostra aos alunos um objecto. Solicita a um voluntário que suba ao palco e recrie uma situação em que utilize esse objecto como acessório para a improvisação de uma acção, de uma profissão ou de uma pessoa célebre. O aluno escolhe uma dessas situações e inicia a representação. Os espectadores (o professor e os outros alunos) tentam adivinhar a acção, a profissão ou a pessoa célebre que está a ser representada. Quando isso acontece, o aluno-actor dá por encerrada a sua actuação. Para que não haja actuações idênticas e todos os alunos tenham a oportunidade de representar, o professor deve mudar de objecto depois do seu uso por cinco alunos no máximo. No final das actuações, todos, em conjunto, formando uma roda, reflectem e partilham as suas impressões: o modo como se sentiram, como viveram a situação e quais os problemas que tiveram. ::*

## EDUCAÇÃO EM ESPANHA

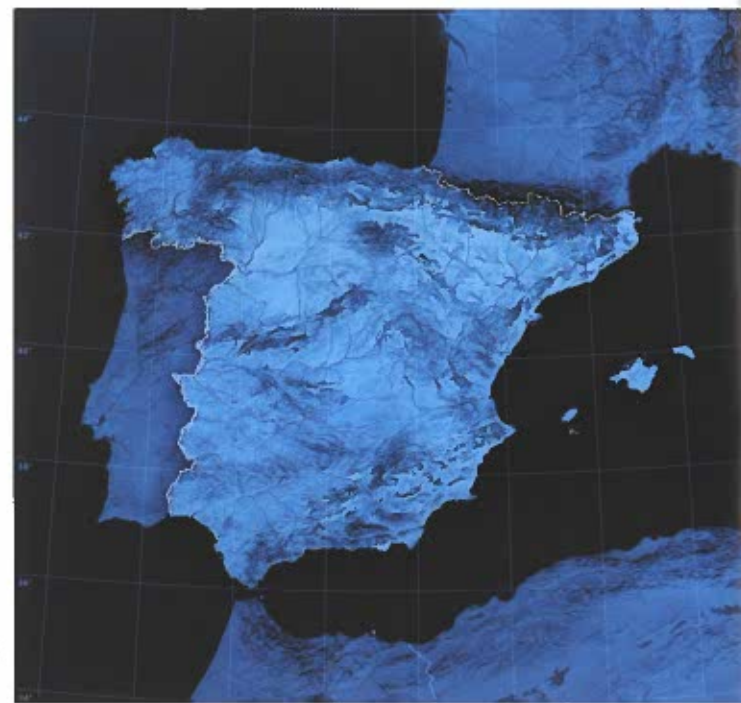
### PROPOSTA DE UM PACTO SOCIAL E POLÍTICO

*O Governo espanhol procurou negociar com as diferentes forças sociais e políticas um acordo global para a educação. A proposta foi lançada no final do ano passado e foi discutida com os grupos parlamentares, organizações sindicais e governos das comunidades autónomas.*

Texto de Teresa Gaspar

Com o Pacto Social e Político para a Educação tentava-se encontrar uma base de consenso e de estabilidade legislativa, no horizonte temporal da década de 2010-2020, que permitisse concretizar os princípios da equidade e da excelência e a melhoria do nível educativo de toda a população, tanto dos jovens em idade escolar como dos adultos.

A viabilidade deste Pacto Social e Político para a Educação não foi alcançada, embora diversos parceiros educativos tenham apelado a que Governo e Oposição adoptassem uma perspectiva realista para a resolução dos problemas concretos e deixassem de lado os temas mais ideológicos que dividem os posicionamentos respectivos, como seja o tema da Educação para a Cidadania ou o peso das línguas autonómicas nos currículos nacionais.



#### OBJECTIVOS E PROPOSTAS DO PACTO

O documento apresentado pelo ministro da Educação Ángel Gabilondo definia doze objectivos a desenvolver durante esta década e 137 propostas de actuação, distribuídas por cada um deles. Dada a latitude das temáticas incluídas no Pacto, iremos apenas abordar as que visavam reforçar medidas ou introduzir alterações no ordenamento educativo actual.

No sentido de assegurar que todos os alunos terminem a escolaridade obrigatória com os conhecimentos, competências básicas e valores necessários para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, o Pacto propunha que as escolas de ensino primário tivessem autonomia para adoptar medidas específicas, sempre que fossem detectados alunos com dificuldades especiais de aprendizagem. O reforço do trabalho de tutoria e de orientação educativa, bem como a constituição de grupos flexíveis ou planos específicos de actuação em colaboração com as famílias eram apontados como meios para ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem detectadas. No 3.º ciclo do ensino primário (5.º e 6.º anos), previa-se o reforço das medidas de apoio aos alunos que não tivessem adquirido as competências

básicas para iniciar a educação secundária obrigatória (ESO). No ensino secundário obrigatório (7.º ao 10.º anos), a proposta era de agrupar as matérias em áreas disciplinares, de modo a reduzir o número de disciplinas e de professores diferentes. No último ano do ESO (10.º ano), haveria duas opções: uma orientada para os estudos gerais de ensino secundário pós-obrigatório (*bachillerato*); e outra orientada para os estudos profissionais, os chamados ciclos de formação profissional de grau médio. Estas opções não condicionavam, porém, a continuação de estudos em qualquer uma das vias existentes no ensino secundário superior. No sentido de generalizar a formação de todos os jovens pelo menos até aos 18 anos, seja ao nível do *bachillerato*, seja em formação profissional, o Pacto propunha a flexibilização das diferentes modalidades formativas, oferecendo alternativas de compatibilização entre a formação e o emprego, como condição essencial para o progresso na sociedade do conhecimento.

### AVALIAÇÃO COM CARÁCTER FORMATIVO

Em matéria de avaliação, o Pacto adiantava a generalização no 4.º ano (ensino primário) e no 8.º ano (2.º ano do ESO) de uma avaliação de diagnóstico de todos os alunos que permitisse conhecer o seu nível de aquisição de competências básicas. Esta avaliação teria um carácter formativo e orientador das escolas, professores, famílias e alunos, permitindo que as escolas pudessem organizar medidas específicas para apoiar e reforçar as aprendizagens dos alunos com maiores dificuldades em atingir os níveis adequados das competências

básicas e, desse modo, permitir a sua transição para a etapa educativa seguinte. No 6.º ano do ensino primário e no 4.º ano do ESO, as autoridades oficiais deviam generalizar a realização de uma avaliação geral do sistema educativo, com base nos resultados de aprendizagem de todos os alunos.

### AUTONOMIA DAS ESCOLAS

Embora fosse proposta uma maior autonomia para as escolas organizarem as suas ofertas educativas e os horários de trabalho dos professores, através da celebração de contratos plurianuais, não era claramente assumida a liberdade de escolha de escola por parte das famílias. Esta questão, a par da garantia de o ensino ser ministrado em castelhano em toda a Espanha, da existência de um currículo básico comum para o ensino de História e Geografia e para a Língua e Literatura na escolaridade obrigatória, assim como a necessidade de um consenso nacional sobre os conteúdos da Educação para a Cidadania, mantiveram-se como questões não ultrapassáveis na discussão do Pacto. Também em relação ao estatuto dos professores, a oposição defendia a vinculação nacional de todos os professores e o reconhecimento do seu exercício profissional como autoridade pública.

Apesar dos esforços do ministro, não foi possível reunir os consensos necessários à aprovação deste Pacto de estabilidade política para a Educação em Espanha, pelo que o documento foi retirado do debate público. ::

### OBJECTIVOS DE EDUCAÇÃO 2010-2020

Os objectivos da educação apresentados para a década 2010-2020 eram os seguintes: 1. Sucesso educativo de todos os estudantes; 2. Equidade e excelência. A avaliação como factor para melhorar a qualidade da educação; 3. Flexibilidade do sistema educativo. Estudos pós-obrigatórios, formação e emprego; 4. A formação profissional como instrumento-chave para avançar para um novo modelo de crescimento económico; 5. Novas formas de ensinar e aprender: o papel das novas tecnologias de informação e comunicação; 6. Multilinguismo. Impulso para a aprendizagem de idiomas; 7. Educação como bem público e direito público de toda a sociedade; 8. Modernização e internacionalização das universidades. Formação, investigação, transferência do conhecimento e responsabilidade social; 9. Dimensão social da educação: bolsas e ajudas ao estudo; 10. Convivência e educação em valores. Implicação da família, dos professores e da sociedade; 11. Professores: reconhecimento profissional e social do professor; 12. Educação inclusiva, diversidade e interculturalidade. Direito à diferença sem diferença de direitos.

*Mulher de consensos,*  
**Carmen**  
**Maestro**, presidente do

*Conselho Escolar do Estado em Espanha, apresenta um panorama da educação no seu país: as tentativas para alcançar um pacto educativo, os resultados obtidos no PISA, as mudanças trazidas pela reforma curricular que foi implementada e a difícil gestão das várias línguas faladas no território.*



Entrevista de **Elsa de Barros** e **Helena Skapinakis**  
Fotografias de **Pedro Aperta**



# O ambicioso caminho do compromisso em educação

## Como se organiza o sistema educativo espanhol?

A educação infantil, que não é obrigatória, tem dois ciclos: dos zero aos três anos e dos três aos seis. O Conselho Escolar do Estado considera que o ciclo dos zero aos três poderá estar comprometido, apesar de a lei estabelecer o seu carácter educativo. Isto deve-se ao facto de serem as comunidades autónomas e não o Estado a fixar requisitos mínimos para ao seu funcionamento, tais como a habilitação dos docentes ou a tipologia do edifício. Já o ciclo seguinte, dos três aos seis, tem requisitos mínimos e o Conselho reconhece que funciona de forma positiva. Neste momento, o Ministério da Educação e as comunidades autónomas assinaram um plano, EDUCA3, para que o ciclo dos zero aos três abranja 100% das crianças, à semelhança do ciclo dos três aos seis.

## Como se organizam os ciclos seguintes?

Dos seis aos doze anos é a educação primária. Neste ciclo, há um professor com uma formação de carácter mais geral (chamado tutor) e há professores de língua estrangeira, música e educação física. O ciclo secundário obrigatório vai dos doze aos 16 anos. O ciclo secundário que não é obrigatório vai até aos 18 anos (equivalente ao 11.º e 12.º anos) e divide-se em formação profissional de grau médio, com formação prática em contexto de trabalho, e *bachillerato*, para os alunos que querem ir para a universidade.

## A língua estrangeira é então introduzida logo a partir dos seis anos?

Actualmente somos dos países que começam mais cedo a aprendizagem de uma língua estrangeira. Já se introduz o inglês no ciclo infantil, mas, no final da escolaridade, o domínio do inglês, sobretudo a nível da comunicação, é muito pobre. Parece-nos positivo que se inicie a língua estrangeira aos sete anos, ou até mais cedo, mas pensamos que a formação dos professores desta área poderia ser melhor e que o currículo não é o adequado. Devia privilegiar-se mais a comunicação oral e menos a gramática, sobretudo no ciclo primário. Uma das funções do Conselho

é diagnosticar anualmente a situação da educação espanhola, apontando pontos fortes e fracos. Este ano, julgamos que é preciso dar especial atenção à primária e à questão da aprendizagem da língua estrangeira.

## Porquê essa preocupação com a primária?

Julgamos que os problemas de aprendizagem que se manifestam mais tarde têm origem muitas vezes na primária. Entre os seis e os oito anos, as crianças devem ter adquirido as competências da leitura e da escrita. Devem fazer-se avaliações para detectar quais as crianças que têm dificuldades de aprendizagem e atribuir os apoios necessários nessa idade. Até agora, como se acha que as crianças são pequenas, não se aplicam as medidas necessárias e, quando chegam ao ciclo secundário, com a entrada na adolescência e os problemas da falta de bases, torna-se muito mais difícil arranjar uma solução. De qualquer forma, no Conselho, não pensamos que o caminho passe pelas retenções, que são caras e inúteis. Acreditamos que o fundamental é reforçar os apoios entre os oito e os nove anos.

## Sabemos que em Espanha se tentou chegar a um acordo político para um pacto educativo: o que se pretendeu com este pacto?

Desde que foi nomeado, o ministro da Educação Ángel Gabilondo propôs um pacto social e político a favor da estabilidade normativa na educação. Pretendia-se que os partidos maioritários chegassem a acordo quanto às reformas legislativas, de tal forma que a alternância no poder não trouxesse alterações às leis. Os pressupostos do pacto eram complicados, porque implicavam que todos os partidos estivessem de acordo. Mas o Partido Popular, na oposição, recusou. Ainda que não haja pacto, tentaremos pôr em prática as medidas propostas, consideradas pelo ministro úteis e importantes. Nestas circunstâncias, o Governo vai aplicá-las de acordo com seu próprio calendário.



**Quais eram as ideias fundamentais do pacto?**

São o sucesso de 100% dos alunos e a flexibilização do sistema. Em Espanha, tentámos que a escolaridade abrangesse a maioria dos jovens, mas 30% ainda não concluem a escolaridade obrigatória. Este fenómeno é terrível para o país, porque são candidatos a abandonar o sistema educativo sem prosseguir os estudos. Com o pacto, acho que, depois de um ano de discussões, a nossa perspectiva mudou: temos de conseguir 100% de sucesso para todos os alunos.

**Que medidas podem tomar para promover o sucesso dos alunos?**

Uma das medidas será detectar os problemas na primária; outra, oferecer aos jovens com mais dificuldades de aprendizagem nos dois últimos anos do ciclo secundário obrigatório (equivalentes ao 9.º e 10.º anos) disciplinas optativas e cursos de formação profissional de nível 1, para que estes possam concluir este nível de ensino. Temos neste momento um sistema demasiado académico e rígido. Para passar, por exemplo, da formação profissional de grau médio (oferecida no ciclo secundário não obrigatório) à de grau superior, é preciso fazer o *bachillerato*. Por isso, os estudantes que acabam o ciclo secundário obrigatório preferem fazer o *bachillerato* e os ciclos formativos de grau médio têm poucos alunos.

**Que oportunidades dar àqueles que não concluíram a escolaridade na idade própria?**

As medidas que se propõem implicam uma maior flexibilização, com a concepção de que a formação não ocupa só o percurso das crianças e dos jovens, mas se processa ao longo da vida. Um adulto deve poder certificar as competências básicas que adquiriu ao longo da sua vida profissional, no emprego, com uma formação complementar, para que possa obter um diploma de grau médio ou superior.

**Em 2006 aprovou-se a Lei Orgânica de Educação.****Que mudanças trouxe em relação à lei anterior?**

A Lei Orgânica de Educação fixa 55% do currículo de todas as comunidades de Espanha. Cada comunidade deverá posteriormente completar o que resta.

Em algumas áreas, como matemática ou ciências naturais ou física, não há muitas diferenças entre as comunidades, porque estão todos mais ou menos de acordo sobre o que deve ser ensinado. Mas na área das ciências sociais, em disciplinas como História ou Geografia, é mais complicado, porque nem todos consideram Espanha como um Estado único. Assim, ou estudam mais a história da Catalunha do que a história de Espanha, ou mais a geografia do País Basco do que a geografia de Espanha.

**Quais foram as principais dificuldades na aplicação desta nova lei?**

As grandes dificuldades centram-se na aquisição das competências básicas. Apesar de todos os países europeus concordarem que a generalidade dos alunos deve adquirir as oito competências até ao final do ensino obrigatório, para o professor, dentro da sala de aula, na sua disciplina, nem sempre é fácil contribuir para o desenvolvimento das competências transversais.

**Como investir no desenvolvimento de competências transversais?**

Tem de ser claro para cada professor que, quando está a leccionar, por exemplo, História, deve desenvolver a compreensão da leitura. Independentemente de dar uma aula mais ou menos tradicional, tem de habituar os alunos a utilizar a Internet para recolher informações. Isto implica alterações na forma de os professores

*Em Espanha as competências básicas são definidas no currículo, mas na escola os conhecimentos continuam a ser transmitidos quase da mesma forma como foram recebidos.*

darem as aulas, apesar de a mudança provocar algum receio. Neste sentido, as avaliações externas são muito importantes. Se estiverem bem feitas, permitem ao professor reflectir sobre o seu trabalho na sala de aula e na forma como prepara os alunos para responder a problemas da vida real, mobilizando todos os conhecimentos adquiridos.

**Considera então que o professor deve orientar a sua prática para o desenvolvimento das competências básicas?**

Sim, claro. Em Espanha as competências básicas são definidas no currículo, mas na escola os conhecimentos continuam a ser transmitidos quase da mesma forma como foram recebidos. Por exemplo, em Matemática, o currículo orienta-se para a resolução de problemas da vida quotidiana, mas, na prática, é pedido aos alunos que façam operações e mais operações, sem que estes percebam que essas são soluções para um problema real. Este tipo de ensino tem consequências nas dificuldades que os nossos alunos enfrentam no PISA: quando estes deparam com um problema de matemática com um enunciado de meia folha, com várias soluções, que muitas vezes são mais de compreensão da leitura do que de matemática, não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos. Isto significa que a avaliação, como ferramenta para melhorar, é importante, porque, se as provas estiverem bem elaboradas, orientam o professor, ajudando-o a perceber se está no caminho certo.

**Quais foram as principais mudanças que esta lei trouxe?**

Uma das mudanças mais discutidas foi a introdução da Educação para a Cidadania. Na lei anterior, entendia-se que esta área era transversal a todas as disciplinas, mas na prática, por ser considerada de todas, acabava por não ser de nenhuma. Na nova lei, a Educação para a Cidadania



mantém-se como área transversal, da responsabilidade sobretudo do director de turma. Paralelamente, cria-se uma nova disciplina em determinados anos de escolaridade: na primária e no terceiro ano do secundário. Quando se introduziu esta disciplina, houve muitos problemas com a Igreja, porque esta pretendia que a disciplina de Educação para a Cidadania fosse uma alternativa à Educação Religiosa. Tal não é possível, porque a lei estabelece que todos os alunos são cidadãos, havendo alguns que, por opção, também são católicos.

**Quais foram as outras mudanças introduzidas com a nova legislação?**

Outras mudanças foram a introdução de competências básicas, a flexibilização do 4.º ano do secundário de modo

a orientar para a formação profissional e a criação de programas de qualificação profissional inicial. Penso que, na verdade, esta lei não trouxe alterações significativas. O que acontece é que, depois de 15 anos de aplicação da lei anterior, esta é muito pragmática, contribuindo para concretizar no terreno aquilo que já estava legislado.



**Para além do castelhano, em Espanha há falantes de galego, basco e catalão. Como lidam com diferentes línguas?**

Essas comunidades têm duas línguas oficiais: o castelhano e a língua da comunidade. A questão da língua provoca muito polémica, porque alguns partidos, sobretudo o Partido Popular, afirmam que se ensina mal castelhano nestas comunidades. Criticam o facto de as comunidades não atribuírem as horas necessárias às aulas de castelhano, chegando ao ponto de em algumas, como na Catalunha, se produzir uma inversão. Qualquer espanhol, com castelhano como língua materna, que vá estudar para a Catalunha, confronta-se com a realidade de todas as disciplinas serem dadas em catalão e de se estudar castelhano como se fosse uma língua estrangeira. No entanto, o castelhano é uma língua muito falada, na televisão, na

família (excepto em certas zonas, sobretudo no País Basco) e as avaliações externas não demonstram qualquer problema na competência desta língua por parte dos alunos inseridos nestas comunidades.

**Há avaliações nacionais?**

Há uma avaliação diagnóstica que é realizada no 4.º ano da primária e no 2.º ano do ciclo secundário, com as mesmas características do PISA. Avaliam-se as competências básicas com o objectivo de melhorar, identificando-se alunos com dificuldades e escolas com problemas. Como se avalia a compreensão da leitura e não a língua, cada comunidade traduz o exame – que é igual em toda a Espanha – na sua língua. Sendo o exame igual em todo o país, é possível comparar os resultados das dezassete comunidades. Os resultados deste diagnóstico são transmitidos às comunidades que, por sua vez, os remetem às respectivas escolas. Os professores podem assim saber como se situam os seus alunos em relação aos colegas da escola, bem como a sua escola comparativamente com os restantes estabelecimentos de ensino.

**Que outros factores são contemplados nas avaliações nacionais?**

Além da avaliação das competências básicas, é tido em conta o índice sociocultural e económico das famílias. É muito interessante verificar que há professores cujos alunos obtêm bons resultados nas avaliações nacionais, apesar de as escolas estarem inseridas em meios desfavorecidos. Pelo contrário, existem outros professores, nas mesmas circunstâncias e às vezes até melhores, cujos alunos não alcançam os resultados que se esperaria. Não se pretende julgar o professor, mas perceber o motivo destas disparidades, tendo em conta a forma como dá as suas aulas e as dificuldades que encontra.

**Como directora do Instituto de Avaliação do Ministério da Educação e Cultura foi responsável pelas avaliações internacionais do sistema educativo espanhol, nomeadamente o PISA. Como se situa Espanha?**

A média de pontuação da OCDE é de 500. Nas últimas avaliações de 2003 e 2006, Espanha, dependendo das competências avaliadas, situou-se 15 a 20 pontos abaixo dessa média. Temos de melhorar, diminuindo o número de alunos nos níveis mais baixos de desempenho e aumentando nos mais altos. O que é positivo nestas avaliações diagnósticas ou do PISA é que não atribuem uma classificação, mas situam os alunos em relação ao que sabem e não sabem fazer. Temos cerca de 20% de alunos nos

níveis mais baixos de desempenho, o que corresponde a uma média superior à definida nos objectivos do Tratado de Lisboa, de 2010, para este nível, que se situa nos 15%. Temos também problemas com os níveis altos de desempenho, porque temos poucos alunos nesses níveis. Já nos níveis intermédios estamos bem. Logo, há que actuar nos dois extremos, por um lado conseguindo que os alunos que têm capacidade atinjam os níveis mais altos de excelência, e por outro, diminuindo a percentagem daqueles que se situam no nível mais baixo.

**É presidente do Conselho Escolar do Estado. Como é composto e quais as funções deste órgão?**

O Conselho é composto por 105 conselheiros, com representantes dos professores do ensino público e privado, dos encarregados de educação e dos alunos, do pessoal administrativo dos estabelecimentos de ensino e dos sindicatos, das organizações patronais e da administração pública da educação, das universidades, e conta ainda com personalidades de prestígio

**CARMEN MAESTRO, PROFESSORA  
E PRESIDENTE DO CONSELHO ESCOLAR  
DO ESTADO EM ESPANHA**

Quando lhe perguntam a profissão, Carmen Maestro responde, sem hesitar, que era e continua a ser professora de História. O cargo de presidente do Conselho Escolar do Estado de Espanha, que exerce desde 2006, é algo de transitório. Apesar do grande empenho colocado no exercício das funções, sente-se sobretudo professora e espera voltar à escola, mais dia, menos dia.

Formada em História Contemporânea e Universal, começou a interessar-se por literatura e por história aos 13 anos, tornando-se frequentadora assídua das bibliotecas, onde os livros lhe abriam caminho para “imaginar outras vidas”, diferentes da sua, marcada pela necessidade de ter boas notas, para poder continuar a usufruir da bolsa de estudos.

“Bolseira desde sempre”, Carmen Maestro cresceu com a consciência de que “a educação era a única possibilidade de ter um futuro melhor”. Trabalhou com determinação para atingir este objectivo e o seu percurso profissional demonstra que valeu bem a pena.

Professora do ensino secundário, tornou-se directora da escola, antes de assumir o cargo de directora-geral dos Centros Escolares do Ministério de Educação e Ciência, em 1988. Voltou a leccionar na escola entre 1996 e 2004, ano em que foi nomeada directora do Instituto de Avaliação e Qualidade do Sistema Educativo, que tem como missão coordenar as tarefas de organização, acompanhamento e publicação das avaliações nacionais e internacionais do sistema educativo, particularmente do PISA. Sabe que regressar à escola, num tempo em que muita coisa mudou, com a democratização do acesso ao ensino, não é seguramente fácil. Mas é decerto “muito útil”, permitindo contribuir, na prática, para a melhoria do ensino.



na área. As nossas funções consistem em elaborar um relatório anual, emitir pareceres sobre todos os diplomas legais e fazer propostas de alteração dos mesmos. Nos últimos tempos, com o desenvolvimento da Lei Orgânica de Educação, saíram quase 90 diplomas por ano em relação aos quais nos tivemos de pronunciar. Também organizamos seminários de reflexão e publicamos uma revista quadrimestral, *Participación Educativa*. Na minha opinião, a nossa missão mais relevante é diagnosticar os problemas do sistema educativo espanhol e fazer propostas para os ultrapassar. Tendo a conta a diversidade dos membros que integram o Conselho, o nosso papel é relevante quando se trata de chegar a consensos.

**Dá muita importância à necessidade de chegar a consensos...**

Acho que todos os membros do Conselho partilham a minha opinião: se não ultrapassarmos as nossas divergências, ninguém nos vai ouvir. Por isso tentamos atingir consensos em questões consideradas fundamentais, como, por exemplo, a preocupação com o primeiro ciclo de infantil, com a primária, com o abandono escolar, para, a partir daí, apresentarmos propostas concretas. Foram estas propostas que serviram de base para o documento do pacto que o ministro tentou implementar. Pretendemos ser um órgão de reflexão na comunidade educativa, dedicado a contribuir para o seu melhoramento. Em Espanha, cada sector só aponta críticas ao outro e ninguém muda nada, porque não se apontam soluções. Mas é preciso dizer aos alunos que têm de esforçar-se e trabalhar e aos professores, aos pais e ao Governo que têm de comprometer-se. O compromisso é o caminho para a melhoria da educação. ::

## BIBLIOTECAS ESCOLARES



Quais os princípios fundamentais em devem assentar os serviços da biblioteca escolar para que esta desempenhe um papel central na aprendizagem na era da informação? É a esta questão que nos responde Ross Todd no seu artigo.

Elsa Conde mostra-nos, no terreno, os diferentes caminhos que o programa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) tem vindo a percorrer desde 1996. Teresa Calçada, responsável da Rede, aponta-nos o sentido das mudanças impostas pelas novas necessidades e desafios de uma biblioteca que seja um ambiente permanente de aprendizagem.

Em entrevista, Paula Correia, coordenadora interconcelhia das bibliotecas escolares, defende que é necessário desenvolver um conjunto de actividades que promovam as competências leitoras e estimulem o gosto pela leitura.

E, nas escolas, as bibliotecas põem todos a mexer: desde aulas de Matemática com o impossível de Escher e o absurdo de Kafka, na Escola EB 2,3 Dr. José Relvas, de Alpiarça, até aos trilhos das palavras dos livros de António Torrado na Escola Básica 2,3 Professor Galopim de Carvalho, de Queluz, os professores bibliotecários não param.



- 24 29 **Questões e razões**  
Aprendizagem na escola  
da era da informação  
*Ross Todd*
- 30 33 **No terreno**  
Bibliotecas escolares, ambientes de  
aprendizagem permanente  
*Elsa Conde*
- 34 37 **Feito e dito**  
Não basta o livro para fazer o leitor  
Entrevista a Paula Correia  
*Elsa de Barros*
- 38 39 **Recursos**
- 40 43 **Na sala de aula**  
Do impossível de Escher  
ao absurdo de Kafka  
*Teresa Fonseca e Helena Skapinakis*
- 44 47 **Repórter na escola**  
Nos trilhos das palavras  
*Teresa Fonseca e Helena Skapinakis*




● Questões e razões



## APRENDIZAGEM NA ESCOLA DA ERA DA INFORMAÇÃO: OPORTUNIDADES, RESULTADOS E CAMINHOS POSSÍVEIS\*

*Impacto, intervenção pedagógica e transformação constituem os princípios fundamentais em torno dos quais se devem estruturar os serviços da biblioteca escolar. Estes princípios são o ponto de partida para se explorar neste texto o conceito de prática baseada em evidências e se abordarem as oportunidades e caminhos possíveis para a existência e manutenção de serviços de biblioteca eficazes.*

Texto de Ross Todd  
Traduzido e adaptado por Jorge Martins  
Ilustrações Laura Cesana



A existência de bibliotecas escolares com serviços de qualidade e a sua própria vitalidade futura dependem de três princípios fundamentais que configuram também o conjunto de competências profissionais dos professores bibliotecários. O primeiro princípio é que a oferta de informação e de serviços de informação por parte da biblioteca escolar tem um impacto directo na vida dos indivíduos. O segundo princípio relaciona-se com a intervenção pedagógica da biblioteca escolar e conseqüente impacto na qualidade das aprendizagens através da interacção dos alunos com a informação. A aprendizagem em ambientes de informação diversos e complexos não acontece por acaso, do mesmo modo que o seu desenvolvimento não deve ser deixado ao acaso. Uma intervenção pedagógica explícita, sistemática e programada tem de ser a característica distintiva e observável do funcionamento da biblioteca escolar. Por fim, o terceiro princípio diz respeito à transformação gerada pela intervenção pedagógica. O conhecimento, as competências, as atitudes e os valores estão em permanente desenvolvimento, em função do envolvimento dos alunos na intervenção pedagógica da biblioteca escolar.

Neste domínio, os objectivos de aprendizagem e a sua tradução em resultados são essenciais. A articulação deste processo transformativo e a obtenção de resultados nas aprendizagens através da acção biblioteca escolar contribuem para a centralidade e vitalidade futuras dos seus serviços.

As secções seguintes do artigo procurarão desenvolver cada um dos princípios aqui enunciados.

### ✓ A INFORMAÇÃO TEM IMPACTO DIRECTO NA VIDA DOS INDIVÍDUOS

Bertram Brookes, um dos fundadores das ciências da informação nos anos 70, advogou desde cedo a importância da interacção entre os indivíduos e a informação, vendo neste processo o fundamento de uma biblioteconomia centrada nas pessoas. Brookes considerava que, mesmo sendo importantes para a prática profissional, a colecção, a organização e o acesso aos recursos de informação não eram o aspecto fundamental do funcionamento das bibliotecas. O objectivo de tal organização e do acesso aos recursos era a transformação da informação em conhecimento com relevância pessoal: "a interacção entre os pensamentos íntimos, imagens mentais únicas e inacessíveis dos indivíduos e os artefactos documentados, acessíveis ao público". No fundo, Brookes estava interessado nas conseqüências da informação enquanto construção humana. Ele via as bibliotecas não em termos das colecções que albergavam, das estruturas de acesso e da equipa, mas da transformação do conhecimento humano, como conseqüência da interacção dinâmica com a informação. Via-as numa perspectiva de impacto, de diferença.

Esta visão é igualmente fundadora do papel das bibliotecas escolares. Conceptualizar a informação como algo internalizado pelos indivíduos e perspectivá-la em termos das conseqüências e



impactos que têm nas suas vidas coloca a tónica na dimensão do utilizador e desloca o paradigma da responsabilidade profissional do bibliotecário de uma preocupação com a transmissão ou transferência de informação (sintoma de orientação para o acesso e para a troca) para uma preocupação com as dimensões humanas de escolha e uso da informação. A ênfase é assim colocada na compreensão das necessidades de informação, na sua procura e uso, e na compreensão do modo como os indivíduos transitam de estados iniciais de conhecimento para a construção de novos sentidos e de diferentes compreensões. No fundo, compreender as consequências da informação expressa um princípio fundamental da biblioteconomia: a disponibilização de informação em bibliotecas e agências de informação está relacionada com o bem comum, com o desencadear de efeitos que são benéficos aos indivíduos e à sociedade no seu todo. A um nível

nuclear da sua acção, as bibliotecas escolares existem para provocar impacto e transformar a vida dos cidadãos mais jovens, o que a um nível mais amplo traduz um compromisso com o bem comum. Não se trata de um compromisso retórico que apregoa os benefícios das bibliotecas, mas de um esforço documentado e empenhado em demonstrar os benefícios e as consequências práticas da acção das bibliotecas.

#### ✓ O PAPEL DO PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO

A função do professor bibliotecário implica um trabalho de proximidade e articulação com os professores que trabalham directamente com as turmas, para a programação de experiências de aprendizagem autênticas e para a preparação de instrumentos de avaliação do conhecimento dos alunos que integrem as capacidades de uso da informação e comunicação previstas nos objectivos curriculares. Acresce ainda a estas funções a capacidade de promover oportunidades de aprendizagem que permitam aos alunos



identificar e distinguir o valor da informação e criar conhecimento.

A literacia da informação, enquanto conceito-chave da intervenção educativa e curricular do professor bibliotecário, concentra em si múltiplas possibilidades de intervenção pedagógica. Compete ao professor bibliotecário operar

**As bibliotecas escolares existem para provocar impacto e transformar a vida dos cidadãos mais jovens.**

como âncora essencial no apoio ao desenvolvimento de níveis intelectuais e cognitivos que agilizem o uso eficaz da informação em qualquer formato (electrónico, impresso ou pertencente ao repertório intelectual de qualquer cultura) e facilitem a construção de sentido e de novo conhecimento.

A intervenção pedagógica e curricular significa a superação de meras interações casuais com a informação e a transição para aproximações explicitamente formalizadas e sistemáticas, em que a aprendizagem é auxiliada por estruturas e ferramentas cognitivas. Dados empíricos de investigações conduzidas até à data indicam que intervenções pedagógicas planeadas e estruturadas têm um impacto positivo no domínio das ferramentas cognitivas de processamento da informação, na forma de apreciação dos conteúdos e

nas atitudes dos indivíduos relativamente à auto-aprendizagem e à função da educação em geral.

O papel essencial da biblioteca escolar é ainda reconhecido pelo Manifesto da Biblioteca Escolar<sup>1</sup>, da Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas. O documento afirma, de forma clara, que “a biblioteca escolar disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação”. As principais dimensões dos serviços prestados pela biblioteca escolar são, por isso, o apoio e a promoção dos “objectivos educativos definidos de acordo com as finalidades e currículo da escola”, a criação e manutenção do “hábito e prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida” e o trabalho articulado “com alunos, professores, órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola”. Da análise aos princípios contidos no manifesto infere-se facilmente que a intervenção pedagógica constitui o aspecto fundamental da actividade do professor bibliotecário.

### ✓ O IMPACTO NA APRENDIZAGEM COMO RAZÃO DE SER DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Se as bibliotecas escolares não contribuírem para o sucesso das aprendizagens e se os professores bibliotecários forem incapazes de trabalhar para aquele objectivo, serão as próprias bibliotecas escolares a ser arrastadas para terreno pouco firme e para situações de incerteza. Uma orientação das bibliotecas escolares para os resultados e para o impacto na aprendizagem está claramente em linha com os programas e *curricula* de muitos países, em que a tónica é colocada na especificação de objectivos de aprendizagem, no estabelecimento de indicadores que meçam o impacto das aprendiza-

gens e na disponibilidade de informação relativamente ao cumprimento dos indicadores para toda a comunidade educativa.

Lorenzen, coordenador de Biblioteconomia na Universidade Estadual do Michigan, define a educação orientada para os resultados como “um método de ensino que se centra naquilo que os alunos conseguem efectivamente fazer depois de terem sido ensinados. Todas as decisões ao nível do currículo ou do modo de ensino têm por base o objectivo de promover e proporcionar determinado resultado previamente programado. Esta situação reflecte uma inversão dos métodos de planificação pedagógica tradicionais, uma vez que o objectivo da aprendizagem é seleccionado primeiro, sendo depois o currículo criado e ajustado em função do apoio ao cumprimento daquele objectivo”.

O ensino orientado para os resultados não constitui uma novidade para os professores bibliotecários que assumam a natureza pedagógica e curricular das suas funções. O enfoque no desenvolvimento de literacias críticas e de literacias da informação essenciais ao uso de recursos impressos ou digitais manifesta-se no estabelecimento de objectivos de aprendizagem com resultados directamente associáveis ao uso da informação. Na verdade, ao conceito de literacia da informação subjaz a capacidade de criar experiências de aprendizagem explícitas, sistemáticas, integradas e contextualizadas que promovam o desenvolvimento de competências e sejam capazes de inculcar nos alunos um conjunto de valores e atitudes relacionados com o uso adequado da informação.



A declaração da Associação Americana de Bibliotecas Escolares sobre o papel do professor bibliotecário no ensino orientado para os resultados afirma que o professor bibliotecário “tem um papel essencial no desenvolvimento do currículo. Um ensino assente em objectivos de aprendizagem orientados para resultados específicos é uma prática curricular que estabelece muito claramente metas de aprendizagem e que está assente no princípio basilar de que todos os alunos podem aprender com sucesso. Objectivos de aprendizagem ambiciosos, essenciais para o sucesso dos alunos no fim de cada ciclo de aprendizagem, exigem



uma articulação cuidadosa entre currículo, estratégias de ensino e avaliação de desempenho. Num papel único que concentra as funções de especialista em informação, professor e consultor de estratégias educativas, o professor bibliotecário participa activamente no planeamento e implementação do ensino orientado para os resultados”. As questões de impacto, intervenção pedagógica e transformação constituem desta forma o núcleo dos problemas fundamentais que se colocam hoje às bibliotecas escolares. É importante compreender que impacto tem a acção da biblioteca escolar e as actividades de ensino que promove nos resultados e cumprimento dos objectivos de aprendizagem por parte dos alunos.

#### ✓ PRÁTICA BASEADA EM EVIDÊNCIAS

De um modo geral, o objectivo primordial do movimento que se veio a denominar prática baseada em evidências era atingir a capacidade tangível e objectiva de ter impacto na vida dos indivíduos, através de intervenções cuidadosamente informadas, destinadas a gerar os melhores resultados possíveis. É aqui evidente o ponto de contacto com os princípios fundamentais que devem estruturar os serviços da biblioteca escolar: impacto, intervenção, transformação.

No contexto dos objectivos traçados por escolas e bibliotecas escolares, a prática baseada em evidências significa que o trabalho quotidiano do professor bibliotecário está direccionado para a demonstração de impacto tangível e resultados práticos dos serviços e iniciativas desenvolvidos, e de como estes se relacionam com o cumprimento dos objectivos de aprendizagem dos alunos.

Os conceitos de resultados, eficácia e avaliação da biblioteca escolar não são novos. Contudo, historicamente, permaneceram ligados a informação de natureza estatística sobre os serviços prestados – recursos, gastos, utilização do espaço – e não tentaram de forma explícita reflectir a dimensão dos objectivos de aprendizagem que identifica e demonstra o impacto tangível do contributo da biblioteca escolar para os objectivos de aprendizagem da escola.

Muito recentemente, descobri a seguinte citação: “Celebra aquilo que compreendes, não aquilo que descobres.” Ela expressa de forma eloquente e simples a visão, missão, objectivos e acções da biblioteca escolar. Reflectindo historicamente, temos celebrado sempre a descoberta. Documentámos, por exemplo, o número de turmas na biblioteca, o número de recursos requisitados, o número de alunos que usam a biblioteca durante a hora de almoço, o

número de recursos comprados anualmente, o número de pesquisas na Internet ou de resultados, até mesmo o número de livros perdidos e o dinheiro proveniente de multas por devoluções atrasadas! Estas são, na verdade, medidas que conduzem a uma certa forma de conhecimento, não são formas de medir o próprio conhecimento. Celebrar o que compreendemos é o contributo da prática baseada em evidências: ela permite-nos compreender e demonstrar como a biblioteca escolar ajuda os alunos a aprender e qual o impacto real no cumprimento dos objectivos de aprendizagem. Investigação conduzida neste domínio diz-nos que os objectivos de aprendizagem podem ser planeados em termos de: processos e literacias da informação; domínio da informação mediada tecnologicamente e em rede; leitura; domínio de conteúdos; desenvolvimento de opiniões, argumentos e perspectivas pessoais; estratégias de aprendizagem independentes; mudança de atitudes e valores; ganhos ao nível da auto-percepção; e capacidade individual de acção.

"Celebrar o que compreendemos" eleva a questão da literacia da informação nas bibliotecas escolares a um outro nível. O papel da biblioteca escolar não é apenas o do desenvolvimento desta literacia, que não representa uma meta em si mesma. O ensino da literacia da informação é apenas parte do processo de tornar disponível e utilizável toda a informação e todo o conhecimento de que uma escola disponha ou a que possa aceder. A questão crítica é, contudo, tornar a informação e o conhecimento disponíveis e utilizáveis para quem,

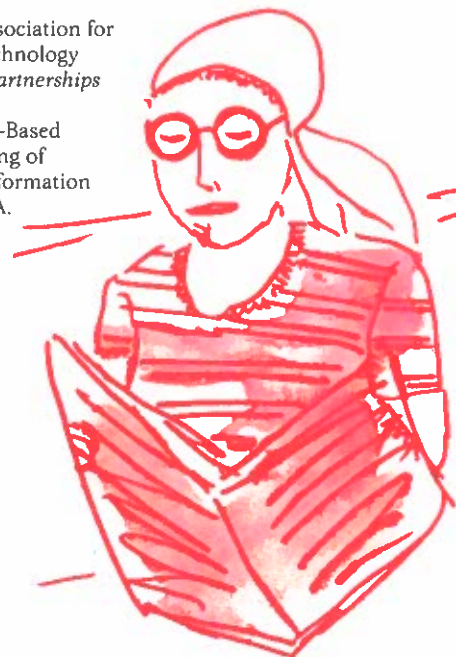
para que fim e para quê? O professor bibliotecário deve por isso estar sempre ciente e ser conhecedor da força que motiva e determina o seu papel educativo na escola. Esse motivo fundamental tem de ir além do esforço de dotar os alunos da capacidade de manusear a informação, em que o que se exige está ao nível da execução. Muitos professores satisfazem-se com esta dimensão de execução, pois consideram que não terá aplicabilidade fora da biblioteca escolar e que constitui apenas um acréscimo ao currículo, já de si sobrecarregado. Fazer ou executar são na verdade aspectos importantes, mas o aluno verdadeiramente dotado de literacias da informação não é apenas um executante: é alguém com capacidade para tornar-se e ser algo. Este aspecto sugere que nos interroguemos: ao desenvolver as literacias da informação, em que queremos que os nossos alunos se tornem? O destino final da viagem não é um aluno ou uma comunidade proficiente em literacias da informação, mas sim o desenvolvimento de indivíduos e comunidades educativas com capacidade crítica e abertos ao conhecimento. Alunos e comunidade educativas capazes de interagir facilmente com um mundo de informação rico e complexo, mas também capazes de construir sentido, compreender o que está em redor e avançar ideias. ::

#### REFERÊNCIAS

American Library Association and Association for Educational Communications and Technology (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*.

Lorenzen, M. (1999). "Using Outcome-Based Education in the Planning and Teaching of New Information Technologies." In *Information Technology Planning*. Edited by Lori A. Goetsch. Binghamton, NY: Haworth Press, Inc. 141-152

<sup>1</sup> Texto disponível em <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/manifest.htm>



● No Terreno



Fotografia Jorge Padeiro

## BIBLIOTECAS ESCOLARES, AMBIENTES DE APRENDIZAGEM PERMANENTE

*O programa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) foi lançado em 1996 com o objectivo de criar bibliotecas nas escolas dos vários níveis de ensino capazes de se constituírem como estruturas centrais de apoio às aprendizagens, ao desenvolvimento das literacias e à formação global dos alunos, contribuindo para a melhoria do sucesso e da inclusão escolares.*



Texto de Elsa Conde  
Fotografias Pedro Aperta

O sistema educativo português conta actualmente com mais de 2200 bibliotecas escolares munidas de tecnologias, conteúdos analógicos e digitais e serviços em presença e à distância, que constituem a infra-estrutura básica das actividades de leitura, investigação e construção de saberes dentro das escolas.

Embora as grandes linhas de orientação expressas no documento inspirador do programa RBE, o Relatório "Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares", permaneçam válidas, é inequívoca a forma como o conceito de biblioteca escolar e a sua representação social têm mudado.

Num mundo global, unido pelas tecnologias e marcado pelo crescimento, dispersão e variedade da informação, as bibliotecas escolares deixaram de ser apenas espaços físicos de livre acesso ao livro e a outros recursos (jornais, revistas, CD, DVD, CD-ROM, Internet), sendo convocadas para novas formas de gestão da informação e do conhecimento, que asseguram a avaliação e validação das diferentes fontes e recursos e promovem a sua organização e difusão selectiva, estimulando o acesso físico e virtual à documentação e à informação que suportam o currículo e a actividade da escola. Bibliotecas digitais, catálogos multimédia *online*, serviços de referência virtual, bases de dados, páginas *web*, plataformas de *e-learning*, blogues, redes sociais e outros serviços Web 2.0 de partilha e interacção com os utilizadores compõem hoje a paisagem informativa e comunicacional das bibliotecas escolares.

#### → ESPAÇOS CRIATIVOS DE TRABALHO

Nos novos ambientes abertos e em rede, as bibliotecas escolares afirmam-se cada vez mais como estruturas pedagógicas, que se envolvem com as escolas e as comunidades e cooperam com os docentes e os alunos de modo a responder às suas necessidades educativas e integrar nas actividades curriculares e formativas o ensino de competências cognitivas, instrumentais e éticas de aprendizagem que, na sociedade actual, constituem condição de cidadania e é missão da escola promover. É, portanto, cada vez com mais frequência que nas bibliotecas escolares podemos testemunhar o trabalho de colaboração com turmas e professores, no desenvolvimento das suas actividades e projectos de carácter disciplinar ou interdisciplinar.

Hoje, não basta aos jovens disporem de um acesso facilitado às tecnologias e à informação. É preciso que as compreendam e utilizem de acordo com diferentes objectivos, mobilizando-as para a construção de novo conhecimento. Mais do que meros lugares de localização, acesso e consumo de informação, as bibliotecas escolares são hoje encaradas como espaços criativos de trabalho e de produção de conhecimento, onde as competências tecnológicas, digitais e de informação podem ser aprendidas e exercitadas na realização de novos objectos e recursos de aprendizagem.

Finalmente, deve ser frisada a consolidação do papel das bibliotecas escolares na formação de leitores e na promoção de hábitos de leitura, através da oferta de obras

variadas, informativas e literárias, cada vez mais disponíveis em diferentes suportes e formatos, e da concepção de programas sistemáticos de fomento da competência leitora e de animação à leitura, entendida como ferramenta básica, transversal ao domínio dos diferentes saberes, e bem cultural de divertimento e prazer, ajudando a desenvolver a imaginação, a criatividade, a autoconfiança, o afecto, a autonomia, a compreensão do outro e de si mesmo.

Volvidos 13 anos sobre a criação do programa RBE, observamos que as bibliotecas se tornaram um lugar privilegiado das actividades escolares, cada vez mais desenvolvidas em ambientes colaborativos, onde o trabalho em grupo, a aprendizagem autónoma e diferenciada, a combinação com o informal e a interacção social em contextos de multitarefa têm lugar. As bibliotecas constituem nos nossos dias ambientes de aprendizagem atraentes, flexíveis e inovadores,

cujo impacto nas práticas de ensino e nos





resultados escolares dos alunos tem sido demonstrado em diferentes países e é hoje amplamente aceite.

#### → O PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO, GESTOR DE APRENDIZAGENS

O apoio aos utilizadores na sua formação leitora, o desenvolvimento das suas capacidades críticas de pesquisa, processamento intelectual e produção de conhecimento, a criação e exploração de conteúdos educativos, a utilização de equipamentos, redes e *softwares* de escrita e comunicação multimédia, a imersão em ambientes sociais de aprendizagem cada vez mais amplos e complexos exigem actualmente às bibliotecas um nível profissional de desempenho e eficácia como nunca aconteceu.

A resposta a estes desafios reside em grande medida na nova figura do professor bibliotecário a tempo inteiro, recentemente institucionalizada, a quem cabe, com o apoio da respectiva equipa e de outros parceiros, gerir e dinamizar as bibliotecas escolares de acordo com um plano de desenvolvimento estratégico, delineado em sincronia com o projecto educativo e curricular e o plano de acção de cada escola.

A formação destes docentes tem passado nos últimos anos pela frequência de numerosas acções de formação contínua e pós-graduada na área das bibliotecas escolares, visando a sua progressiva qualificação.

A par desta inovação, foram também formalmente designados um conjunto de professores bibliotecários no terreno, responsáveis por acompanhar e dar apoio técnico às bibliotecas escolares nos diferentes territórios.

O lançamento, no presente ano lectivo, em todos os agrupamentos e escolas não agrupadas, de um modelo de autoavaliação das bibliotecas escolares constitui outro factor muito importante de monitorização e melhoria do seu trabalho e de valorização e reconhecimento do seu papel a nível interno e externo.

#### → OS PARCEIROS DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

O reforço das parcerias com outros programas e projectos é uma vertente que também merece ser assinalada, nomeadamente no que respeita ao Plano Nacional de Leitura (PNL) e ao Plano Tecnológico de Educação, com quem as bibliotecas escolares partilham objectivos e estratégias de intervenção, a que dão suporte, contribuindo para a promoção da leitura e das competências tecnológicas e digitais dos alunos. O Projecto aLer+ constitui um dos exemplos destas parcerias, associando a iniciativa das bibliotecas escolares aos grandes objectivos do PNL.



A cooperação com outras entidades, em que se destacam as autarquias e respectivas bibliotecas municipais, é outro eixo do programa RBE que tem vindo a reforçar-se, fruto da necessidade de rentabilizar os recursos existentes e agir segundo uma perspectiva de rede que aglutine as diferentes instituições em torno de objectivos e serviços comuns, de que o público escolar é, certamente, um dos destinatários privilegiados. A criação de portais e catálogos colectivos de bibliotecas e o desenvolvimento de redes concelhias associando bibliotecas públicas e escolares atestam bem o progresso realizado neste domínio.

Por fim, resta-nos referir a persistência no lançamento de candidaturas como estratégia de alargamento da rede, sobretudo dirigida ao universo de escolas e estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico e do pré-escolar que ainda não integram a RBE ou beneficiam de serviços de biblioteca, o prosseguimento do estímulo ao desenvolvimento e divulgação de boas práticas, através do lançamento da candidatura "Ideias com Mérito", e a forte aposta que vem sendo feita pelo gabinete coordenador do programa RBE na criação de materiais e estratégias de divulgação de informação e de comunicação com as escolas, em que se destacam o sítio RBE, o blogue, a lista de discussão, a *newsletter* e a utilização da plataforma *moodle*. ::

## MUDANÇAS QUE REFLECTEM NOVAS NECESSIDADES

Texto de Teresa Calçada

A Rede de Bibliotecas Escolares, tendo aparentemente concretizado um dos objectivos do seu lançamento – instalar e desenvolver bibliotecas escolares em todas as escolas públicas, dos diferentes níveis de ensino – e alcançado uma outra importante meta – o reconhecimento institucional da figura do professor bibliotecário, aspecto que, só por si, evidencia o reconhecimento da biblioteca escolar como uma estrutura pedagógica indispensável à escola –, confronta-se, no entanto, com uma realidade em profunda mudança que comporta outros e difíceis desafios, ditando novas abordagens a aspectos que nos pareciam resolvidos.

O dinamismo e complexidade do Mundo contemporâneo tem vindo a mostrar, de forma bastante evidente, a rapidez que a alteração dos sistemas de informação e comunicação têm induzido, por via da tecnologia, mudando de forma radical as necessidades sociais de informação e de conhecimento, com repercussões inevitáveis na aquisição de outras competências, designadamente nas formas de apropriação da leitura, da escrita e da comunicação.

O conceito de rede, caro a este programa, ganhou outros contornos, já não só assentes nas redes físicas das escolas e/ou bibliotecas escolares e públicas, mas também naquelas que as tecnologias vêm tecendo e introduzindo na vida e nas bibliotecas, estas agora também em 3 D, pois reais e virtuais em simultâneo.

A realidade questiona-se de outras formas, a informação e o conhecimento constroem-se noutra paradigma.

Aprender a ler, escrever e contar inscrevem-se no mesmo e num outro lugar, em que a leitura e as competências a ela associadas se mostram bem mais complexas e exigentes, reforçando, no entanto, a centralidade da construção leitora e a ideia de que aprendemos a ler para ler para aprender.

A biblioteca escolar traduz estas mudanças ao constituir-se como um ambiente de aprendizagem permanente, de práticas inovadoras, de necessidade crescente para toda a escola, se atendermos a que hoje o papel desta é ajudar crianças, jovens e adultos a tornarem-se capazes de aprender ao longo da vida.

À biblioteca exige-se multiplicidade de funções, elos entre o analógico e o digital, o real e o virtual, ao professor bibliotecário, pensar a mudança, uma mudança que reflecta as necessidades de formação e aprendizagens decorrentes da estreita e necessária articulação com a escola, mas também com o mundo exterior a esta.

Fazer mais e melhores leitores, leitores analíticos, leitores utilizadores de bibliotecas e de outros equipamentos culturais, leitores consumidores de livros, mas também leitores digitais competentes, criativos, capazes de utilizar os diferentes suportes de escrita e leitura, as novas técnicas de reprodução e disseminação da informação, de forma eficaz e crítica, dominando a literacia digital, traduzida no uso competente das tecnologias e, ainda, no desenvolvimento da consciência social, é exactamente aqui que se inscrevem os grandes desafios colocados às bibliotecas. ::





● Feito e dito



## NÃO BASTA O LIVRO PARA FAZER O LEITOR

Entrevista de **Elsa de Barros**  
Fotografias de **Pedro Aperta**

*Paula Correia, coordenadora interconcelhia da Rede de Bibliotecas Escolares, defende que as bibliotecas escolares, além de disponibilizarem recursos documentais, têm de levar a cabo actividades que desenvolvam as competências leitoras dos alunos, incluindo as relativas às novas tecnologias.*

Porque se dá o nome de andorinhas aos coordenadores interconcelhios da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE)?

Uma das funções dos coordenadores interconcelhios passa por estabelecer a articulação entre as escolas, as autarquias, as bibliotecas municipais, as direcções regionais e a RBE, recorrendo a uma dinâmica muito própria das andorinhas, que implica uma peregrinação constante.

Quais as funções dos coordenadores interconcelhios?

Percebe-se a analogia com as andorinhas quando se pensa nas funções dos coordenadores interconcelhios. Procura-se, por um lado, apoiar as práticas de excelência, desenvolvidas com programas promovidos pelo Ministério da Educação a nível nacional, através do Plano Nacional de Leitura (PNL), como por exemplo o projecto aLer+. Por

outro lado, a intenção é concretizar a instalação de bibliotecas escolares, o que corresponde a um processo longo que implica pensar os espaços, os equipamentos e os recursos documentais.

**Como ajudam a instalar as bibliotecas escolares?**

A RBE elaborou um conjunto de linhas orientadoras, relacionando o espaço da biblioteca e o número de professores bibliotecários com o rácio de alunos do agrupamento ou da escola. Os professores bibliotecários têm uma formação específica que lhes permite introduzir critérios de qualidade, relacionados com as normas das ciências documentais. Estes critérios possibilitam tratar os recursos existentes, a arrumação dos livros, a introdução de cotas.

**Além do apetrechamento das bibliotecas com livros, há que investir na leitura...**

A promoção das competências leitoras é outra das funções dos coordenadores interconcelhios. Esta valência é muito importante, pois não basta o livro para fazer o leitor. É fundamental organizar eventos relacionados com a leitura, mas também tirar partido das directrizes e dos guiões de exploração didáctica, produzidos pela RBE e pelo PNL, para criar o hábito e o gosto pela leitura nas escolas.

**Também é desenvolvido um trabalho de articulação com os currículos?**

Enquanto coordenadores interconcelhios produzimos documentos pedagógicos e apostamos numa arquitectura de articulação curricular. A intenção é estabelecer a articulação com os diferentes departamentos curriculares, no sentido de desenvolver as competências ao nível da leitura e das literacias. Neste domínio, estão incluídas, obviamente, as tecnologias. Hoje em dia, a Internet é fundamental e os quadros interactivos também podem ser um recurso importante.

**Como são utilizados os quadros interactivos nas bibliotecas?**

Os quadros interactivos podem ser utilizados, por exemplo, nas actividades de apoio ao currículo, em Estudo Acompanhado e para a realização de projectos desenvolvidos nas mais diversas áreas. A literacia da informação é hoje um tema emergente que deve ser trabalhado nas escolas, no sentido de desenvolver competências no uso da informação. Para trabalhar com as novas tecnologias, o aluno tem de saber como pesquisar para encontrar a informação de que necessita e de ser capaz de avaliar se os conteúdos que seleccionou são os mais adequados aos objectivos.

**Qual o papel das bibliotecas na promoção da literacia da informação?**

Os professores bibliotecários podem tirar partido das orientações existentes a nível internacional para elaborar guiões relativos à literacia da informação, com o objectivo de desenvolver determinadas competências relacionadas com a utilização da Internet, logo a partir do 1.º ciclo. Geralmente disponibilizados nos blogues e nas plataformas *moodle* das escolas, estes guiões podem incidir sobre as questões da segurança na Internet, nomeadamente o uso ético da informação na *web*, os cuidados a ter para evitar a disseminação de vírus e a selecção dos sítios electrónicos mais credíveis. Podem também abordar a forma como se deve pesquisar a informação e como se deve comunicar através das novas tecnologias.

**A Internet também pode servir para divulgar as boas práticas desenvolvidas pelas escolas?**

Como estão no terreno, os coordenadores interconcelhios desempenham um papel fundamental na difusão de boas práticas relacionadas com projectos de promoção da leitura nas escolas. Esses projectos são divulgados na página da Internet da RBE, no âmbito do programa Ideias com Mérito.

**A um nível de proximidade, os coordenadores interconcelhios estimulam o trabalho de colaboração entre as escolas abrangidas pela rede?**

A nível nacional, existem várias redes concelhias formalizadas, inspiradas na ideia das comunidades de práticas. A ideia é promover a colaboração entre as diversas instituições do concelho, como as escolas, as bibliotecas municipais ou os centros de documentação. Uma das estratégias para atingir este objectivo consiste na criação de catálogos colectivos, em que estão registados todos os fundos documentais existentes nas diversas instituições, de modo a facilitar os empréstimos interbibliotecas.

**Qual o papel ao nível da formação dos professores?**  
Desempenhamos um papel na formação dos professores bibliotecários, a nível formal e informal,

para desenvolverem o seu trabalho com a comunidade educativa, especialmente com os alunos. Com este público, a intenção é a formação de utilizadores, para que os estudantes percebam como podem encontrar um livro numa estante, seguindo a sinalética própria da normalização estabelecida internacionalmente, à semelhança do que acontece numa biblioteca nacional. Depois de receberem formação, os professores bibliotecários trabalham com os outros docentes da escola?

Já existem muitas bibliotecas escolares que se organizam para promoverem a formação dos outros professores, sobretudo na área da literacia da informação, que é fundamental para aprender a estudar, a pesquisar informação e a elaborar trabalhos bem estruturados.

Para este efeito, são produzidos diversos materiais, como guiões e folhetos, que incluem actividades destinadas a desenvolver determinadas competências. Procura-se dar apoio ao currículo, não tanto nas disciplinas específicas, mas sim nas competências transversais.

A realização destas actividades é generalizada nas escolas?

A implementação do modelo de autoavaliação das bibliotecas escolares a nível nacional representa um importante passo neste sentido, na medida em que sistematiza as diferentes áreas de trabalho da biblioteca escolar: a primeira área é a articulação curricular e a segunda a leitura e a literacia. Uma das questões emergentes que importa abordar actualmente nas escolas



é a literacia para os *media*, através de diversos projectos realizados em torno da leitura e da imagem, como por exemplo exposições, *ateliers* e outras iniciativas. O fundamental é que, cada vez mais, a biblioteca começa a tornar-se um serviço técnico-pedagógico muito importante nas escolas, de apoio ao currículo e ao sucesso escolar. Qual a receptividade dos alunos às actividades desenvolvidas?

Quando as actividades se centram no multimédia, a receptividade dos alunos é de 100 por cento. Já quando as propostas são organizadas em torno do livro e da leitura, depende muito da actividade organizada. Se for meramente passiva, pode não ser tão cativante, mas se implicar a participação do aluno e o tornar interveniente na construção da própria actividade, geralmente é um sucesso. Pode dar um exemplo concreto de uma actividade que contribua para cativar os alunos para a leitura?

Vou dar o exemplo de uma escola localizada em Monchique, que integra o Projecto aLeR+, com uma actividade que tira partido da rádio local para promover a leitura. A iniciativa consiste em convidar alguém da comunidade, que pode ser um aluno de qualquer nível de ensino, um pai, uma funcionária ou o director da escola, para falar do livro que leu. Esta ideia, que é muito simples, envolve muita gente e tem um grande sucesso. Funciona um pouco por contágio, porque os pais gostam de ouvir os filhos a falar do livro que leram, e as crianças, de ouvir os familiares a contarem a história lida.

## O grande desafio para uma biblioteca é criar novos públicos leitores.

**Pensa que o trabalho desenvolvido pelas bibliotecas pode contribuir para alterar as práticas desenvolvidas dentro da sala de aula?**

Para uma biblioteca, não basta servir o seu próprio público: o grande desafio consiste em criar novos públicos leitores. As bibliotecas escolares possuem recursos não só materiais, mas também humanos, com formação para dar apoio em todas as áreas, nomeadamente nas áreas curriculares. Os professores bibliotecários podem organizar os recursos disponíveis de forma pedagógica, indexando os documentos à oferta formativa e colocando-os ao serviço dos outros docentes. Quando um professor de uma determinada disciplina chega à biblioteca, são-lhe indicados recursos específicos para desenvolver um determinado tema na sala de aula, incluindo livros, DVD, sites, etc. Além dos materiais, também lhe podem ser recomendadas actividades para tirar partido dos recursos disponibilizados.

**No ensino secundário, tem havido uma articulação com a Parque Escolar para a construção ou a requalificação das bibliotecas?**

Sim, a Parque Escolar tem tido em conta os critérios da RBE para a elaboração das plantas das bibliotecas. Já há bibliotecas muito interessantes nas escolas secundárias, construídas com bons materiais, com espaços amplos, atractivos e bem equipados. Apetece estar nas bibliotecas, o que é importante para estimular o gosto pela leitura.

**Como é que os agrupamentos fazem a gestão das bibliotecas escolares?**

Publicada recentemente, a portaria que consagrou o papel do professor bibliotecário foi uma grande conquista para o País, porque conseguiu atribuir-se um recurso humano, com uma formação específica, a um espaço. Estes professores desempenham um papel de "andorinhas" dentro do agrupamento, uma vez que, não sendo possível ter um professor bibliotecário em cada escola, cabe ao docente que tem essa função gerir todas as bibliotecas do

agrupamento. Isso pressupõe uma gestão bem articulada e uma lógica de cooperação.

Num país como Portugal, com baixos níveis de literacia, as bibliotecas escolares têm contribuído para melhorar os hábitos de leitura dos alunos?

De acordo com diversos estudos, o PNL e a RBE são um sucesso. Isso faz-me acreditar que, embora não possamos mudar um país de um ano para o outro, nem alterar hábitos de leitura de um mês para o seguinte, já há passos consistentes dados no sentido de desenvolver as competências leitoras dos alunos que, naturalmente, terão reflexo no sucesso educativo das novas gerações. ::

### PERFIL PAULA CORREIA

Acredita que não se transmite um gosto que não se tem. Que não há técnicas ou estratégias capazes de motivar os alunos para a leitura se o próprio professor não gostar de ler. Mais do que a palavra "gosto", quando se trata de falar em livros, cinema ou teatro, prefere falar em "paixão", em algo que se respira e transmite através do "contágio pela alegria".

O seu gosto pela leitura começou ainda antes dos livros, nos serões em família, passados em Luanda, onde viveu até aos 13 anos. Como não havia televisão, era hábito pais e filhos reunirem-se, a seguir ao jantar, para contarem e inventarem histórias. Na adolescência, tornou-se uma "leitora compulsiva", qualidade que ainda mantém, embora não seja fácil ultrapassar a questão da "falta de tempo", desde que assumiu as funções de coordenadora interconcelhia da RBE.

Licenciou-se em Filosofia, pela Universidade Nova de Lisboa, e fez o estágio integrado, em 1991, em S. João de Estoril. Como gostava de calor, concorreu para o Algarve, onde leccionou as disciplinas de Filosofia, Psicologia e Sociologia ao ensino secundário.

Há sete anos, foi convidada para assumir o cargo de coordenadora de uma biblioteca escolar em S. Brás de Alportel, que conjugou com a leccionação das disciplinas habituais e com a organização de um grupo de teatro na escola. O desafio para ser coordenadora interconcelhia da RBE, desde o ano lectivo anterior, foi um novo passo em frente, em que acredita, certa de que "é possível fazer algo diferente".



## ● Recursos

# RECURSOS PARA PROFESSORES BIBLIOTECÁRIOS... E NÃO SÓ

*As actividades e projectos que hoje se desenvolvem nas bibliotecas escolares (BE) tanto são actividades lectivas, como de estudo autónomo ou de lazer, envolvendo alunos, professores e a comunidade, desde o pré-escolar ao 12.º ano. O apoio ao currículo, a promoção da leitura, a educação digital e para a informação são os “pratos fortes” destes novos espaços.*

Texto de Helena Skapinakis



[www.rbe.min-edu.pt](http://www.rbe.min-edu.pt)

A página da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) traduz esta visão das bibliotecas e está dividida em quatro rubricas: destaques, programa, escola e orientações.

Na rubrica Destaques salienta-se:

- O blogue RBE, cujos posts revelam a preocupação em acompanhar a evolução dos tempos e a revolução digital.
- O projecto Ler, é para Já!, dirigido a jovens com poucos hábitos de leitura. Destacam-se nos materiais disponíveis guiões para pesquisa de informação e um guião para validar sítios/páginas web, onde se colocam questões orientadoras para os alunos avaliarem a fiabilidade da informação encontrada.
- O projecto aLer+, onde se apresentam sugestões concretas para criar hábitos de leitura e desenvolver uma cultura de leitura na sala de aula, assim como actividades para promover a transição entre ciclos e níveis de escolaridade, fomentando a passagem de testemunho de boas experiências de leitura de alunos mais velhos para alunos mais novos.

Na rubrica Programa encontram-se documentos de referência sobre o programa da RBE, legislação, estudos de avaliação do programa e materiais em vários suportes para divulgar a BE. Na rubrica Orientações, dedicada ao professor bibliotecário, a RBE disponibiliza *dossiers* com informação e materiais que poderão interessar também a professores de outras áreas, fornecendo-lhes pistas para trabalhar a leitura ou orientar pesquisas.

• O *dossier* Programas/actividades apresenta-se estruturado em função das três áreas de intervenção do professor bibliotecário:

- Na secção dedicada ao Apoio Curricular, propõe-se ao professor bibliotecário a realização de sessões de trabalho com os alunos, no âmbito da literacia da informação e da promoção da leitura, em articulação com os professores de Estudo Acompanhado e Área de Projecto. Como ponto de partida, a RBE sugere a consulta do texto “A pesquisa de informação: EB 2,3 e Secundário: o professor e a biblioteca, parceiros do aluno”, do sítio espanhol SOL – Servicio de Orientación de Lectura, da Fundação Germán Sánchez Ruipérez, dedicado à promoção da leitura, e do

sítio canadiano (francófono), Chercher pour trouver - L'espace des élèves, com propostas de guiões de apoio aos alunos na área da literacia da informação. É dada uma particular atenção à necessidade de guiar os alunos na informação recolhida *online*, disponibilizando-se uma grelha de avaliação de páginas *web* para esse efeito.

- Na secção dedicada à Promoção da Leitura, apresentam-se boas práticas de BE de várias escolas e sugestões de leitura para várias idades, organizadas por temas, no sítio Vamos Ler! Vamos à Bibliotecal. Sugere-se ainda a leitura da conferência intitulada "As rimas e consciência fonológica" sobre dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, apresentada em 2006, no encontro subordinado ao tema "Promovendo a Competência Leitora".
- Na secção dedicada à Literacia da Informação, define-se este conceito, apresenta-se bibliografia e um modelo que pretende guiar os alunos nas suas actividades de pesquisa, selecção, tratamento e comunicação da informação. Para orientar o apoio do professor bibliotecário ao aluno que vem à BE para elaborar um trabalho, apresenta-se um quadro sobre o desenvolvimento da literacia da informação, onde se definem três níveis em função das características do aluno, com indicação do tipo de informação/fontes que deve procurar e da assistência que lhe deve ser prestada pelo professor/monitor da BE. Disponibilizam-se também guiões de pesquisa de informação, adaptados a todos os níveis de ensino, que podem ser utilizados por todos os professores.

Na área de boas práticas, divulgam-se actividades desenvolvidas por várias escolas. Apesar de desactualizadas (a última entrada é de 2008), estas actividades podem fornecer boas pistas para abordar a promoção da leitura ou a literacia da informação: desde o projecto Da Informação ao Saber a fichas de apoio a visitas guiadas à biblioteca ou a uma curiosa iniciativa intitulada Restaurante das Letras.

Na área de recursos documentais, salientam-se a biblioteca digital e, nos recursos na Internet, os recursos para professores bibliotecários.

- Na biblioteca digital, encontram-se documentos orientadores sobre a missão das BE e do professor bibliotecário, de diversas instituições/organizações, tais como a própria RBE, a Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas, a Internacional Association of School Librarianship, ou a UNESCO.
- Nos recursos para professores bibliotecários, listam-se associações/grupos de trabalho de BE e organizações de bibliotecas internacionais. Poderão ser úteis também a outros professores, quer para a sua própria pesquisa, quer para orientar alunos, as páginas de recursos sobre vários temas e a listagem de portais pesquisadores, (como alternativa ao habitual Google). A RBE acrescentou breves comentários às sugestões dadas, de forma a facilitar a navegação neste mar de informações. ::

## OUTROS RECURSOS na web

### Plano Nacional de Leitura

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

### Casa da leitura

<http://www.casadaleitura.org/>  
(sítio da Fundação Calouste Gulbenkian para promoção da leitura)

### Students' Information Literacy Needs in the 21st Century: Competencies for Teacher-Librarians

<http://www.cla.ca/casl/literacyneeds.html>

(documento da Associação de Professores Bibliotecários do Canadá, onde se definem as competências do professor bibliotecário)

### National Literacy Trust

<http://www.literacytrust.org.uk/>  
(sítio inglês dedicado à promoção da literacia)

### The California Technology Assistance Project (CTAP4)

<http://www.ctap4.org/infolit/>  
(sítio com recursos no âmbito da literacia da informação)

### Spinebreakers

<http://www.spinebreakers.co.uk/>  
(Comunidade de leitura para adolescentes, gerida por adolescentes e promovida pela editora Penguin)

● Na sala de aula



## DO IMPOSSÍVEL DE ESCHER AO ABSURDO DE KAFKA

*Tudo a postos, vai começar a aula de Matemática do 8.º B da Escola EB 2,3 Dr. José Relvas, de Alpiarça. Além da professora de Matemática, Carla Pepino, está presente a professora bibliotecária, Lina Duarte. Numa aula de Matemática, a professora bibliotecária? À primeira vista, estranho e surpreendente! Mas não para os alunos da turma, pois é uma prática corrente Lina Duarte participar em aulas das diferentes disciplinas, dando a aula em conjunto com o professor.*

Então e hoje, o que irá acontecer? O começo da aula é o esperado. Escreve-se o sumário e Carla Pepino faz a introdução ao tema «Translações». Depois de os alunos identificarem, em situações do quotidiano, alguns movimentos de translação e lembrarem as belíssimas translações nos azulejos da Casa dos Patudos – frisos e padrões de alto gabarito –, só Escher e os seus desenhos poderiam enriquecer a estratégia desta aula.

Escher – que de si dizia: “Esquisito que eu pareça abordar teorias matemáticas, sem que eu próprio as conheça” – foi o homem das arquitecturas impossíveis, dos desenhos de ilusões espaciais, onde a geometria era arte e a arte geometria: arte do impossível. Falar e discutir os seus trabalhos na aula de Matemática é francamente motivador e a abordagem às diferentes fases da sua obra, nomeadamente a da série *Metamorfoses*, em que as várias estruturas se transformam sucessivamente umas nas outras, serve de pretexto para a professora bibliotecária guiar os alunos por uma outra metamorfose, a de Kafka.



### ASSIM COMEÇA A AULA

Como nas outras aulas aLer+ que foram acontecendo ao longo do ano, num momento determinado, Lina Duarte toma a palavra, acompanhada de um livro da biblioteca. Neste caso trata-se de um livro sobre a obra do holandês M. C. Escher. Assim, quem começa é a professora de Matemática, apontando para as translações presentes em algumas das imagens do livro, mas, quando as construções abandonam o registo do possível e entram no domínio do imaginário, quem continua é a professora bibliotecária.

“Prontos para serem surpreendidos por outro mestre da transformação impossível?”, pergunta Lina Duarte, enquanto

distribui pelos alunos as primeiras páginas do livro *A Metamorfose*, de Franz Kafka. Para criar expectativas nos jovens, acrescenta antes de iniciar a leitura: “Este livro geralmente não é escolhido pelos professores por acharem que é muito difícil para vocês. Mas acho que vão achá-lo curioso.” Pausadamente, começa a ler, dando uma entoação de mistério a toda aquela história absurda. Ouvintes atentos, os alunos acompanham a leitura, que continua em completo silêncio, interrompido somente pelo frufru do virar das páginas. Já quase no final, a atenção redobra. Últimas folhas! Foram só 15 minutos de leitura.

Ao terminar, Lina Duarte pergunta: “O que pensam do texto? É diferente

daquele que eu trouxe da última vez, mas esse era banda desenhada.” Yuri, com um ar surpreendido, responde: “Afinal não é tão complicado como se diz.” Ana acrescenta: “O texto tem muitas descrições.” Patrícia finaliza estes comentários, dizendo: “É um texto com muita fantasia.” Saindo do texto e ligando a situação ao seu quotidiano, Afonso afirma: “É verdade que, tal como Gregor Samsa, também nós queremos ficar mais tempo na cama.” Yuri, puxando novamente a obra para o centro da discussão, remata: “É uma situação irreal, é ilusória!” “Pois é”, afirma a professora bibliotecária e acrescenta: “Foi a irrealidade, a ilusão que nos permitiu ligar Escher a Kafka.” Para que os alunos guardem na sua





memória estes autores, a professora Lina distribui marcadores que fez especialmente para a ocasião: de um lado, têm informações sobre a biografia e a obra de Escher, e do outro, sobre Kafka. Andreia e Afonso olham para a reprodução do rosto de Kafka e comentam que já tinham ouvido falar do autor e deste livro na biblioteca, apesar de nunca terem lido nada dele. “Tenho de investigar isto!”, diz Afonso.

Os marcadores são uma estratégia simples e eficaz de manter estas leituras presentes. Integram-se num plano mais geral de promoção da leitura que envolve a biblioteca e todos os professores da turma. Este é concretizado através de planos de leitura, elaborados em conselho de turma, onde se tenta estabelecer pontos de ligação entre a planificação anual de cada disciplina e a leitura. Assim se foi instalando na escola esta rotina de trazer a biblioteca para a sala de aula.

“Estes alunos hoje vão levar para casa mais qualquer coisa para além das matérias que deram nas aulas e isso vai enriquecer as suas vivências”, comenta Lina Duarte. E continua, olhando o marcador: “Tudo isto que fazemos tem efeitos colaterais que não imaginamos. Experimentei, há uns tempos, trazer os meus próprios livros de infância e adolescência para a biblioteca. Nunca esperei que os miúdos ficassem tão fascinados com a cor e a qualidade do papel, considerando que os livros eram antiguidades.”

#### DA ILUSÃO VOLTA-SE À MATEMÁTICA

Neste momento, Carla Pepino prende de novo a atenção dos alunos, perdidos a imaginar como será estranho acordar transformado num escara-

velho, e regressa ao caminho das translações, mostrando como o xadrez também é um bom exemplo para esta matéria. Mas estas coisas todas percebem-se melhor na prática, e a professora entrega uma ficha de trabalho para aplicação dos conceitos.

A ficha tem quatro grandes actividades dedicadas às translações, mas na última há um apelo irresistível à imaginação: “Imagina que acordas um dia transformado em...” Este é o início. Os jovens têm quinze linhas para, à semelhança dos autores abordados anteriormente, partirem na sua aventura do real ao irreal – a sua metamorfose pessoal.

Desde um qualquer animal grande do Yuri à preguiça do Rodrigo, há lugar para tudo. As duas professoras são bombardeadas por todo o tipo de seres: “Eu quero tornar-me uma borboleta, para me lembrar dos bichos-da-seda!”, “Eu escolho o morcego para perceber como é só ver de noite”, “Tinta!”, “Água!”.

Enquanto os alunos se embrenham nos exercícios da ficha, entre lápis de cor e régua, Lina Duarte confessa que espera que do conjunto da turma pelo menos seis requisitem o livro: “Foi um risco trazer este livro, mas se os alunos podem ser abalados com coisas mais violentas, por que não tentar um clássico?” Por outro

lado, como professora bibliotecária, Lina Duarte conhece os hábitos de leitura dos alunos desta turma e fez a aposta neste texto por saber que aqui muitos são leitores regulares que trazem os seus livros para a escola e acabam por motivar também os outros.



#### UMA MALA DE IDEIAS?

Carla Pepino continua a circular pela sala, dando apoio nas actividades matemáticas, mas agora Lina Duarte também circula, lançando sugestões para os que estão mais indecisos e incentivando aqueles que, claramente, já têm a sua ideia bem formada. Aproxima-se de Joana e Tiago, que estão ainda a pensar, e sugere: “Decidam se querem imaginar um animal mais estranho, mais divertido. Ou repugnante, como uma carça, uma melga...” Mas Joana tem outra preferência: “Eu gosto tanto de gatos! Prefiro ser um gato!” Lina Duarte continua a dar ideias, porque Tiago ainda não se decidiu: “Então, Tiago... Um ser repulsivo, como uma barata? Com poder de transformação? Super-resistente? Um *gormiti*?” Por fim, Tiago conclui que quer transformar-se numa cobra.

Ana Rita está de olhos postos na ficha, concentrada a escrever com um sorriso nos lábios. Imaginou uma aranha com riscas amarelas e rosa-choque e unhas laranja e exclama: “É *fashion* a minha aranha!” Ana, a colega do lado, está desanimada e acrescenta: “Não tenho imaginação!” Lina Duarte encoraja-a, dando-lhe várias pistas: “Primeiro, tens de tomar uma decisão. Ou te transformas num animal de que gostas, ou num de que não gostas. E depois está tudo em aberto. É esse o desafio.” Mas Ana não encontra inspiração e suspira: “Não gosto de escolher...” A professora bibliotecária, que parece transportar consigo uma mala sem fundo carregada de ideias, continua a ajudar Ana: “Se não gostas de fazer escolhas, de tomar decisões, por que não transformares-te num sem-forma? Lembras-te do livro do Harry Potter?”

Cátia, que está sentada na mesa de trás, aproveita para dizer que gostava de se transformar numa sereia. As colegas começam a rir da imagem de Cátia com uma pesada cauda com escamas, sem saber como há-de sair da cama. Aproveitam então para lhe dar sugestões de como resolver esse problema de deslocação. “Faltam cinco minutos. Quem vai recolher a ficha é a professora Lina!”, lembra Carla Pepino. Alguns já acabaram e

Os alunos saem,  
não sem antes perguntarem:  
“Quando é a próxima aula aLeR+?”

trocaram os textos com os colegas, por curiosidade, outros ainda estão atarefados, de roda da sua metamorfose, mas Lina Duarte alerta: “Têm de acabar, porque eu não posso publicar no blogue da biblioteca textos inacabados”. Acrescenta ainda: “Patrícia, devolve ao grande escritor que está ao teu lado o texto para ele acabar.” A jovem sorri e comenta, ironicamente, olhando para o texto que acaba do outro lado da folha, muito para lá das quinze linhas que lhes foram dadas: “Este texto está muito pequeno! O Yuri ainda vai escrever mais?”

A aula acabou. Todos arrumam os cadernos e manuais. Saem, não sem antes perguntarem: “Quando é a próxima aula aLeR+?” ::



Lina Duarte EM DISCURSO DIRECTO

A leitura do que nos rodeia é constante, desde que acordamos, em cada manhã, até adormecermos, mas assim como essa actividade de leitura é feita automaticamente, também na escola, muitas vezes, se passa grande parte do tempo a ler sem que se tenha consciência disso. Se entrevistarmos um aluno à saída da escola, no fim de um dia de aulas, e lhe perguntarmos que leitura fez, provavelmente responder-nos-á que não leu nada, ou que leu um excerto de um livro, na disciplina de LP ou Português...

O projecto aLeR+<sup>1</sup> contribuiu, de forma decisiva, para que a leitura passasse a ocupar um lugar central na vida da escola, como meio poderoso para elevar os níveis de aprendizagem e o sucesso dos alunos.

Com este projecto, temos alargado o tempo e os tipos de leitura dentro das aulas das diferentes disciplinas e temos criado espaço para a descoberta do prazer de ler nas áreas curriculares não disciplinares.

Os professores elaboram um plano de leitura para cada turma e a biblioteca ajuda a concretizá-lo, através da planificação de aulas, com recurso a autores e livros que concorrem para a leccionação dos conteúdos.

Usámos, por exemplo, os livros de BD de Bill Amend e Bill Waterson para explorar o tema da família, em Formação Cívica, e *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, foi usado para trabalhar a questão do subentendido, em Filosofia. A poesia foi utilizada para desenvolver temas como a água, o ar, as rochas e os solos, em Ciências da Natureza.

Fazer da escola uma comunidade de leitores é uma tarefa difícil quanto basta, mas se conseguirmos reunir 3 condições – livros em quantidade e qualidade para satisfazer o currículo e o prazer, professores que percebam a necessidade de serem modelos de leitores, e uma BE que ponha a leitura no centro do universo escolar – estamos seguramente no caminho certo! ::

<sup>1</sup> Projecto apresentado pelo Plano Nacional de Leitura, pela Rede de Bibliotecas Escolares e pela Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas, resulta da parceria com o National Reading Trust, em particular com o projecto Reading Connects, do Reino Unido, e pretende que as escolas e bibliotecas escolares, em estreita parceria com as bibliotecas públicas e toda a comunidade, possam criar uma cultura integrada de leitura.

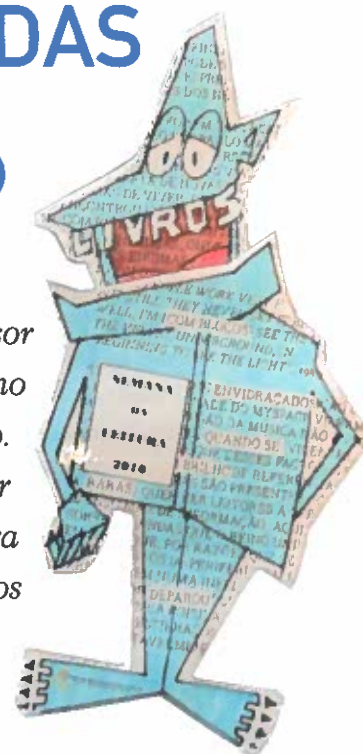
● Repórter na escola

# NOS TRILHOS DAS PALAVRAS

*Andam todos numa roda-viva na Escola Básica 2,3 Professor Galopim de Carvalho. É hoje o grande dia! O dia da presença no agrupamento do grande desejado: o escritor António Torrado.*

*Junto à biblioteca a azáfama ainda é maior. Ali estão a ser organizados os trabalhos a submeter a concurso, o espaço para a final do concurso “Quem sabe mais sobre...” e alguns alunos estão a terminar as suas “caixas de sapatos”.*

Texto de Teresa Fonseca e Helena Skapinakis  
Fotografias de Pedro Aperta



Perante tanto empenho, surge da nossa parte alguma surpresa, pois todos, professores e alunos, se movimentam como peças de uma engrenagem muito bem oleada, sabendo cada um aquilo que lhe compete fazer. Isabel Mendinho, coordenadora interconselha das bibliotecas escolares da zona, explica-nos: “No início do ano lectivo cada agrupamento pede à câmara municipal a presença de um escritor, manifestando as suas preferências. Consoante os pedidos, a atribuição do escritor é gerida pelos serviços educativos da câmara. Neste agrupamento, quando se soube que seria o António Torrado a visitar-nos, a biblioteca, em colaboração com os professores e em articulação com o Plano Nacional de Leitura, preparou a visita. Os alunos leram as obras, criaram actividades e estudaram a forma de se apresentarem ao escritor.”

Fátima Rocha, a professora bibliotecária, a maestrina de serviço, vai dando ordem de entrada aos diferentes instrumentos da orquestra para que todos desempenhem os

seus papéis naquela sinfonia. Num instante, esclarece-nos em que consistem estas estranhas “caixas de sapatos”: “A biblioteca costuma lançar desafios quinzenais. Um deles foi seleccionarem um livro de António Torrado, lerem-no e reproduzirem a três dimensões uma cena da história, reutilizando uma caixa de sapatos. Estes trabalhos foram realizados na sala de aula ou na própria biblioteca.”

Aproximando-se de duas alunas, Catarina e Mafalda, objecto da nossa observação, por estarem a terminar a sua “caixinha”, Laura Braga, professora que integra a equipa da biblioteca escolar, acrescenta: “As caixas feitas pelos alunos foram utilizadas para um outro desafio que terminou hoje: identificar a história de António Torrado a partir da cena representada pela maquete.” A caixa das alunas surpreende pela minúcia com que todos os detalhes da cozinha da história são reproduzidos: desde o microondas à torneira, à toalha às riscas, às personagens que, quando voltarmos costas, vão continuar a sua conversa.



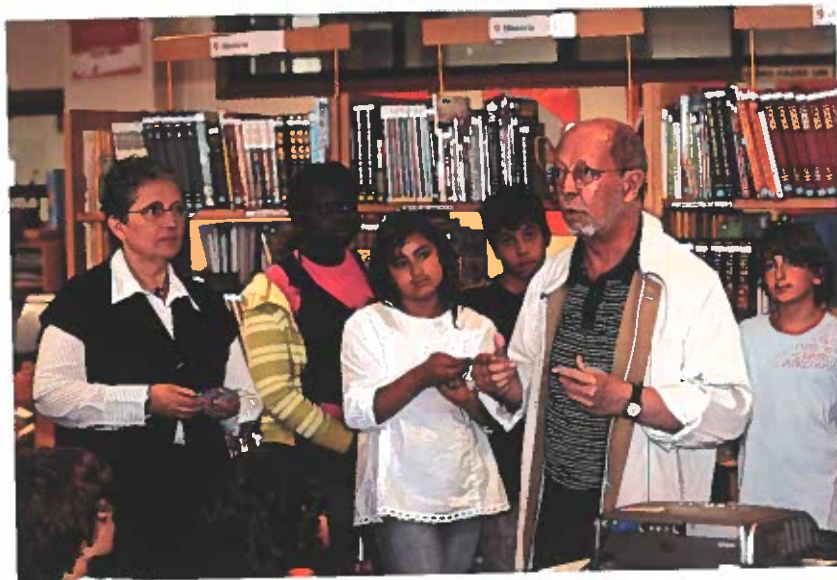
Isabel Mendinho, sempre atenta a tudo o que se passa à sua volta, remata: "Outra actividade foi uma espécie de caça ao tesouro na Internet. O blogue da biblioteca ia lançando questões sobre a vida e obra de António Torrado e os alunos pesquisavam as respostas. Posteriormente deviam escrever um texto sobre o autor, acrescentando duas ou três perguntas que gostariam de lhe fazer. O melhor texto foi publicado no blogue e foram seleccionadas cinco ou seis perguntas para o António Torrado responder hoje."

Mas não terminam aqui as peripécias em que a aventura de receber António Torrado lançou esta biblioteca. Retomando o fôlego, Isabel Mendinho continua: "Outra actividade que também teve muito sucesso junto dos miúdos foi o concurso 'Quem sabe mais sobre...'. Juntámos duas turmas que leram a mesma obra para responderem a questões. Quem tivesse mais respostas certas ganhava. Hoje é a final. Outra actividade ainda foi uma produção multimédia sobre histórias criadas com personagens de vários contos."

#### UMA HISTÓRIA A CONTAR

Olhando em redor, tudo neste espaço parece ter uma história para contar. Afastando-se do rodopio que não deixa as suas colegas da biblioteca sossegar um minuto, Isabel Mendinho senta-se numa das mesas livres e responde a algumas perguntas.

Perante a questão "E estas almofadas nos sofás com a imagem de Fernando Pessoa?", a nossa interlocutora responde: "Foram feitas há dois anos por uma das nossas turmas. Um dia pediram-nos que estivéssemos todas aqui e apareceram com elas. Esta oferta foi uma surpresa total! E a forma como foram feitas foi muito engraçada: a professora de Educação Visual descreveu o quadro que Almada Negreiros pintou de Fernando Pessoa e, apenas com base no que ouviram, os alunos recriaram a sua versão do quadro, pintando depois as almofadas. Utilizaram as cores indicadas pela professora, que combinavam com a decoração geral da biblioteca. Gosto especialmente deste Fernando Pessoa com boné cor-de-laranja!"



Nova questão se coloca: “Estão alunos atrás do balcão, ao pé da funcionária, a registar livros e a atribuir computadores para os colegas irem jogar?” De seguida, vem a resposta pronta: “Sim, são monitores. É um projecto que desenvolvemos com sucesso desde 2002/2003. Temos 33 monitores que asseguram 43 horas semanais na biblioteca. Este ano, tivemos 200 candidatos. Foi dada prioridade aos antigos monitores e fizeram-se entrevistas para seleccionar os novos. Os alunos podem candidatar-se a partir do 6.º ano. No final do ano, salienta-se o trabalho deles na sessão de encerramento com uma pequena lembrança ou numa actividade mais restrita na biblioteca em que está presente o director. Podem ver ali ao fundo as fotografias que tiramos todos os anos ao grupo de monitores.”

#### NA SALA DE AULA TAMBÉM SE ESPERA ANTÓNIO TORRADO

Na biblioteca a azáfama continua. E no resto da escola? Será que os alunos estão “a leste” das razões de tanta agitação lá para as bandas da



biblioteca? Para o saber, nada melhor do que entrar sorrateiramente numa sala de aula.

Estamos na aula de Língua Portuguesa do 6.º B. Aqui, perante os cenários construídos a partir do conto de António Torrado “Os Ratos das Botas”, os alunos debatem questões relacionadas com a moral da história e, solicitados por Alexandra Magalhães, professora responsável, apresentam os provérbios que acham adequados a essa moral. Esta é a última aula de uma longa etapa.

Cada um vai dizendo o provérbio que seleccionou. Uma das alunas regista-os no quadro, para depois se poder fazer uma votação e escolher o que melhor se adequa ao conto. Assim, Soraia diz “As aparências iludem”, seguida de André com “Amor com amor se paga” e de Maria: “Quem vê caras não vê corações.” Após uma pequena pausa, João continua: “Há males que vêm por bem.” E o Tiago termina: “Vê-se, na adversidade, o que vale a amizade.” Chegou a hora de escolher o eleito da turma.

Depois de recordarem a história, os alunos observam as caixas para confirmarem se “Vê-se, na adversidade, o que vale a amizade” era o provérbio mais

adequado. Expostas em cima das mesas, as caixas revelam o engenho e arte que os alunos puseram na sua construção. Algumas foram feitas com recurso a objectos muito pessoais: o Rui usou os seus próprios sapatos de bebé, o Tiago usou as meias do irmão mais novo e o André e o Diogo usaram os sapatos da boneca da irmã de um deles.

Quando a aula termina, os alunos saem. Segue-se o almoço, um tempo de descanso, pois a tarde será bastante cheia

#### HISTÓRIAS À SOLTA NA MINHA RUA

Três monitores, o Ricardo, a Raquel e a Mónica, com algum nervosismo, recebem o tão esperado António Torrado à porta da biblioteca, para ele assistir à final do concurso “Quem sabe mais sobre *Histórias à solta na minha rua*”, entre o 6.º C e o 5.º F. “Não sou eu que faço as perguntas, pois não?”, inquieta-se o escritor quando lhe explicam o regulamento. Ao longo da sessão de perguntas e respostas, vê-se que os alunos estudaram bem a matéria. O concurso é renhido! Todos têm as respostas na ponta da língua; sabem até onde nasceu o escritor e que curso tirou! Mas, por fim, é apurado o 6.º C como vencedor.

A sessão continua no auditório e todos se deslocam para lá. Pelo caminho vai-se comentando a qualidade da escola e como o ambiente é propício ao desenvolvimento de projectos criativos.

O palco do auditório está repleto de caixas e caixas de sapatos reutilizadas em cenários de contos de António Torrado e ele irá eleger a melhor. Há uma caixa com um candeeiro verdadeiro,

há caixas com origamis, outras com bonecos lego, *playmobil*, *pollys* e até bolachas Maria! É uma tarefa difícil esta! As caixas estão distribuídas em cima de mesas forradas com papel de cenário onde estão escritos e ilustrados poemas de uma turma, criados a partir de *Histórias à solta na minha rua*. Quando finalmente o auditório está tão cheio que não cabe nem mais um aluno no chão, os monitores/apresentadores de serviço vêm introduzir as actividades da tarde.

### O GRANDE FINAL

Ricardo explica a primeira actividade. Quando António Torrado percebe que deve escolher dez caixas e identificar a história à qual pertencem, reage imediatamente, com um ar muito teatral: "Eu não estudei... O que me acontece se não conseguir adivinhar? Fico no 5.º ano?" O rosto do jovem é invadido pelo pânico e nada no ar sério do grande escritor lhe diz se ele está a falar a sério ou não. Mas António Torrado sorri, tranquiliza-o e, pegando numa caixa, diz: "Eu, esta consigo logo adivinhar! Trata-se de uma história de *Da Rua do Contador para a Rua do Ouvidor*. Acertei?"

Os jovens seguem ansiosamente os movimentos do protagonista da tarde. Depois de seduzidos ao longo dos meses pelas palavras do escritor, são agora seduzidos pela forma viva como comunica com eles, como prende a sua atenção com pequenas brincadeiras ou

Estas caixas são como pequenos teatros de bolso, elaborados com tão poucos elementos, onde as personagens até podiam estar em movimento.

pequenos detalhes que fizeram parte do seu percurso: "Reconheço também esta caixa. Foi uma história que dediquei ao meu filho mais velho."

Pegando na caixa seguinte, acrescenta: "Eu lembro-me da história, só não me lembro do título. É muito difícil dar títulos." Uma das alunas no auditório exclama espontaneamente: "Com tantos livros, como é que se ia lembrar!" Com algumas ajudas, no entanto, acaba por identificar todos os títulos das histórias correspondentes a dez cenários.

É agora o momento de António Torrado seleccionar a melhor caixa individual, a melhor caixa em grupo e a melhor caixa sobre o texto "Os Ratos das Botas". Espantado por descobrir pormenores das suas histórias que já tinha esquecido, exclama: "Estas caixas são como pequenos teatros de bolso, elaborados com tão poucos elementos, onde as personagens até podiam estar em movimento."

Revelados os ganhadores, passou-se à actividade seguinte, em que um grupo de alunos e alunas veio ler poemas que tinham elaborado. De seguida foi lido o melhor texto publicado no blogue [galopinices.blogspot.com](http://galopinices.blogspot.com) sobre António Torrado. Antes dos autógrafos, ainda há tempo para projectar uma história. No final da sessão, forma-se então uma longa fila de alunos que trazem na mão um, dois ou até três livros do autor. Querem dar-lhe uma pequena palavra, ouvi-lo falar mais de perto, vê-lo fazer uma brincadeira só para eles. À saída, depois de obterem a autografo desejada, cansados e inquietos pela longa tarde, vão recebendo os prémios de participação que a equipa da biblioteca preparou: cadernos personalizados. E à medida que o auditório se vai esvaziando, Isabel Mendinho e as colegas suspiram. Foi um dia longo e cheio de emoções! ::



# MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA: SÍNTESE DE UMA HISTÓRIA\*

*Com o objectivo de contribuir para a reflexão sobre o papel da educação e da escola contemporânea, apresenta-se neste texto o Movimento da Escola Moderna (MEM), movimento pedagógico de professores, no qual se descreve a história desta associação e se caracteriza o seu modelo de trabalho.*

Texto de Ana Maria Pessoa  
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal  
Ilustrações de Laura Cesana

**O** Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), registado oficialmente em 1966, em Lisboa, já existia antes daquela data como “Associação para a formação permanente de profissionais de educação” (MEM, 1994).

Ao longo dos anos, fruto do trabalho militante, outros objectivos foram sendo acrescentados, como o da necessidade de dar “apoio ao desenvolvimento de projectos de formação profissional (...) promover a investigação e iniciar e participar no debate sobre experiências inovadoras em educação”.

O percurso até hoje realizado nunca foi isento de dificuldades. No período entre 1966 e 1974 – a fase da clandestinidade, uma vez que, quer política, quer pedagogicamente, se colocava ao lado das forças opositoras ao regime –, a visibilidade exterior era impossível e a associação esteve muito vocacionada, a nível interno, para a formação de profissionais de educação pré-escolar e ensino primário, sobretudo no ensino particular; e, a nível externo, ligada aos movimentos congéneres europeus, filiados na Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM).

No terceiro período<sup>1</sup> da sua história, de 25 de Abril de 1974 aos anos 80, o MEM entrou também no ensino oficial, onde tem hoje a maioria dos seus sócios. O último período (a partir dos anos 90) foi para a associação a época de estabilidade, conseguindo o reconhecimento como movimento incontornável de formação de professores<sup>2</sup> e crescendo na reflexão teórica e na capacidade de intervenção a nível nacional.



### ESTRUTURAS DINÂMICAS, INTEGRADORAS DOS SÓCIOS

Enquanto associação de formação de professores, o MEM teve necessidade de, ao longo dos tempos, criar uma estrutura organizativa integradora dos sócios e formada exclusivamente por eles, pois que, ao entrarem no Movimento, todos se comprometem a reflectir com os seus pares sobre as suas práticas e a trabalhar nas estruturas burocráticas da associação.

A Assembleia Geral, representativa dos núcleos regionais e formada por todos os sócios no pleno uso dos seus direitos, elege anualmente a Direcção, o Secretariado do Conselho de Coordenação Pedagógica, o Conselho Fiscal e a Mesa da Assembleia Geral.

O Conselho de Coordenação Pedagógica, de âmbito nacional, é um dos órgãos mais importantes, uma vez que "é um órgão colegial de gestão da vida do MEM constituído pelo conjunto de todos os representantes dos núcleos regionais e das comissões pedagógicas" (Santana, 1994, pp. 17-18). Reúne mensalmente, sempre ao sábado, e aborda todos os assuntos relacionados com cada núcleo, na parte da manhã; a parte da tarde é utilizada para aprofundamento de formação pedagógica.

A partir de 1975/76, com a criação dos núcleos de Oeiras e do Porto, cria-se a estrutura de núcleos regionais que ainda hoje existe. Cada um é formado por "grupos de professores e educadores de um local ou zona que se comprometem entre si, e numa acção político-pedagógica, a realizar na prática os princípios elaborados e assumidos pelo MEM e são uma base de apoio a professores e educadores de uma determinada área, enquanto espaço de mobilização para a transformação da escola; são um lugar de militância pedagógica"<sup>3</sup>. Estão organizados em comissões permanentes (por graus de ensino/acções tipo), grupos de estudo (por áreas de conhecimento) e grupos



locais (por escolas), com apresentação de relatórios de actividades e com orientações específicas de funcionamento, como se depreende da leitura do documento *Dinamização do MEM nas regionais* (1985).

Esta é, sem dúvida, uma das estruturas mais dinâmicas em funcionamento, já que promove o intercâmbio entre si (teorização do trabalho realizado, avaliação e fundamentação teórica, promoção de sessões de formação inicial no modelo) e dinamiza actividades em centros de formação de professores, escolas superiores de educação, agrupamentos de escolas, sindicatos e serviços educativos de câmaras municipais. Lisboa, Porto, Faro, Beja e Setúbal são os núcleos com maior número de sócios.

Para enquadrar a formação que o MEM faz para os seus sócios existem diversos "momentos de formação" (*Exposição*, 1996) que apresentam um "carácter eminentemente prático". Os mais importantes são os cursos de iniciação e os de aprofundamento, os grupos de trabalho cooperativo (desde 1971/72, em horário pós-laboral), os sábados pedagógicos<sup>4</sup>, os encontros nacionais<sup>5</sup>, o congresso anual<sup>6</sup>, o Centro de Recursos Educativos<sup>7</sup> e o boletim/revista *Escola Moderna*<sup>8</sup> (mensal, desde 1974).

Os cursos de iniciação e os de aprofundamento são vistos como uma das formas privilegiadas de formação para "ajudar os formandos a construir o cenário pedagógico para aplicação do modelo da Escola Moderna com as suas turmas" e tendo uma componente "de acompanhamento ou supervisão em grupo de cooperação contratada ao longo de um período julgado necessário para garantir com segurança a prática do modelo" (*Exposição*, 1966. Placa 2).



### MODELO DE FORMAÇÃO DO MEM

A associação não tem uma escola própria de formação de professores. A sua actividade começou, nos anos 60, numa ligação muito estreita ao ensino particular e ao ensino de crianças com necessidades educativas especiais.

O modelo de formação do MEM tem a sua origem teórica na Educação Nova e em Freinet. Com este pedagogo foi Isabel Vieira Pereira realizar um estágio em Saint-Larry (França), tendo sido, no regresso, convidada por João dos Santos para trabalhar com Maria Amália Borges de Medeiros na Clínica de Recuperação de Amblíopes que, em 1962, passa a Centro Infantil Helen Keller. Desde essa data, o Movimento defendia que se deviam "dar às crianças e aos jovens novas condições de acesso à cultura (...), ajudar a criança e o jovem a elaborarem o seu próprio saber, a organização e a sua experiência, viverem em grupo, a trabalharem cooperativamente a fim de incorporarem uma educação cívica na qual há quatro factores importantes a considerar: em primeiro lugar uma nova atitude da parte do educador, em segundo, um novo material que corresponde às novas condições de trabalho, em terceiro, o problema das relações da escola com o meio, em quarto, uma nova orgânica escolar, com base no trabalho cooperativo dos alunos e dos professores" (Nunes, 1995, p. 11).



Na *Folha Informativa* (Dez. 1985) do núcleo de Lisboa, o MEM afirma a necessidade de se assumir como “uma associação de formadores, o que quer dizer que estamos permanentemente a formar e a ser formados (...) [na] nossa pedagogia”. Sem se apresentar um modelo para a formação inicial, é criado, em 1983, o “Modelo de Formação Contínua na Pedagogia do MEM”<sup>9</sup> que apresenta quatro fases para um primeiro ano (informação e divulgação; negociação; planificação/avaliação; experimentação/avaliação) e apenas uma fase para um segundo ano (nova planificação e avaliação). Em anos seguintes, os formandos teriam apenas a tarefa de participação “nos encontros periódicos dos grupos cooperativos, nos encontros de aperfeiçoamento, nas tarefas na estrutura organizativa do MEM, nos sábados mensais das regionais, nos restantes grupos cooperativos”, podendo ainda ser monitores “de sessões de divulgação da pedagogia da Escola Moderna”<sup>10</sup>.

## PRINCÍPIOS EDUCATIVOS ORIENTADORES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Pouco depois da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) é no congresso do Movimento, realizado em Vila Real (Julho 1989) que João Bellém apresenta os seis “princípios”<sup>11</sup> em que o MEM baseia a autoformação cooperada, que só vai ser regulada, em 1992, durante o Encontro de Aprofundamento, em Tomar. As diferentes orientações que, a nível legislativo oficial, vão guiar os processos de formação de professores ao longo dos anos 90, também vão dar origem, no MEM, a diversas formas de adaptação/alteração do seu modelo, sendo criado, em 7 de Outubro de 1993, o Centro de Formação do Movimento da Escola Moderna, dirigido por Sérgio Niza. Desde então até hoje, o modelo de formação tem sofrido diversos ajustes, mas a base teórica nunca se alterou. Como princípio educativo, o Movimento da Escola Moderna defende a formação das crianças para a intervenção social. A escola deve “ser, por isso, um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, que permita criar condições (materiais, afectivas e sociais” para que todos tenham acesso aos conhecimentos, devendo ser uma “comunidade cultural e formativa, organizada paritariamente”, que permita o acesso a “saberes e técnicas através de processos de cooperação e de interajuda”, que valorize “socialmente os saberes e produtos reconstruídos pelos alunos”, que dê sentido imediato à partilha de saberes e produções através da difusão e mostra da sua aplicação funcional na comunidade educativa” (Anexo 59. In Pessoa, 1996).

O MEM defende uma pedagogia sociocêntrica e cooperativa, que parta “da expressão livre individual para a comunicação sociabilizada (através

### O MEM defende a formação das crianças para a intervenção social.

do grupo) que desenvolva a “ideia de processo (reciprocidade, circulação, regulação) e que dê sentido social à informação”. A cooperação, a organização participada democraticamente “e promotora dos valores de respeito, autonomização e solidariedade, a gestão participada dos conteúdos, dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços desde o planeamento da acção à sua retroacção reguladora” exigem uma organização específica. Ela vai da “apresentação do programa aos alunos, à necessidade de organização do plano semanal, do plano individual, à criação de projectos de trabalho e de estudo (acção planeada mentalmente para respondermos a uma pergunta

que fizemos). Este tipo de trabalho em sala de aula "presupõe a passagem da actividade escolhida para um conjunto de actividades ordenadas para um fim (resposta a um problema) que as crianças deverão explicitar (representar) antecipadamente, mesmo que de forma aproximada". Também é fundamental que se privilegie a "comunicação do processo e dos resultados de um projecto de trabalho porque assim se dá sentido imediato às aprendizagens, se conhece a tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento." Nesta pedagogia parte-se "da imitação e tacteamento para o isomorfismo didáctico-científico" e as



"aprendizagens são feitas também através do ensino". Esta pedagogia defende "atitudes e valores democráticos em sistema (pro)autogestionário, em negociação progressiva" organizados de acordo com três fundamentos, a saber, um funcional, porque se parte da necessidade para o interesse, outro instrumental, porque há uma unidade de acção em tudo o que se faz e outro institucional, porque é na escola que tudo se realiza. Em termos de avaliação, "elege como informantes da regulação formativa: os registos colectivos e individuais de produção (mapas e planos), as comunicações várias dos alunos à turma, o acompanhamento dos processos de produção, as ocorrências significativas regis-

### A comunicação do processo e dos resultados de um projecto dá sentido às aprendizagens e ajuda a estruturar o conhecimento.

tadas no *Diário de turma* e o debate e reflexão em conselho" (*Exposição*, 1996. Placas 2 a 4).

### INSTRUMENTOS DE TRABALHO DENTRO DA SALA DE AULA

Como instrumentos apoiantes desta forma de trabalhar foram sendo organizados, ao longo dos tempos, o conselho de turma e o *Diário de Turma* sendo que o "conselho ou assembleia de turma é a instituição formal de regulação social da vida escolar, com o apoio cooperante do educador que faz o balanço intelectual e progresso moral da turma a partir dos registos de pilotagem das acções planeadas e dos juízos fixados no *Diário de Turma* (espaço e tempo de regulação, organização, momento de articulação, reordenação, coordenação e síntese de regulação do grupo), que é o local por excelência de "programação e avaliação, de debate crítico de comportamentos sociais, de negociação e centro de tomada de decisões que, pelo debate que proporciona, permite uma clarificação funcional de valores, ajuda a planificar as actividades educativas futuras e permite caminhar da avaliação para o planeamento. E também o local de balanço sociomoral de vida semanal do grupo". A estes instrumentos junta-se, por fim, o plano individual de trabalho (PIT), que é o tempo de trabalho gerido pelos alunos na sala de aula e depende, em primeiro lugar, de uma organização espacial e material específica que permite aos alunos o trabalho individual, de acordo com os seus interesses e necessidades, sem qualquer dependência do professor, mas sempre com a possibilidade de a ele recorrer. Como técnicas privilegiadas em espaço de sala de aula são de mencionar ainda a imprensa, a correspondência inter-escolar, o livro de vida, o texto livre, o quadro de actividades, o mapa das regras de funcionamento, o mapa das responsabilidades, o registo de presenças, feito diariamente pelas crianças; o quadro de distribuição de responsabilidades, a grelha de registo de projectos e os registos de planificações, elaborados em colectivo por determinado período de tempo.

## EDUCAÇÃO PARA TODOS

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) é hoje uma organização estável porque tem “longa, variada e intensa história e enfrentou com sucesso problemas difíceis de sobrevivência” (Ferreira, *et al.*, p. 317. In Pessoa, 1996, p. 52). Tem consciência plena de que representa uma minoria no panorama pedagógico português porque “a cooperação na sala de aula com partilha do poder é possível mas de certa forma é contra o estabelecido, é contra o instituído, o que faz de nós, nas respectivas escolas, uma minoria”. Não há dúvida de que, em Portugal, nenhum outro movimento pedagógico existe e parte, como ele, dos valores democráticos, da responsabilização de cada um perante si, perante os seus alunos e perante a partilha com o Movimento, da defesa da educação para todos, da constante reflexão sobre as práticas e os instrumentos de trabalho e sobre diversos modelos pedagógicos e uma saudável rigidez de defesa de princípios.

Num texto sobre o Movimento não é possível deixar de referir, por fim, aquele que tem sido, ao longo de quase 50 anos de existência, o seu maior divulgador e a face mais visível: Sérgio Niza, que muito tem feito pela evolução conceptual, pela vivência quotidiana e pela coesão e construção de uma identidade profissional da associação. ::

O MEM tem uma longa,  
variada e intensa  
história.

\* Texto elaborado a partir da tese de mestrado em Ciências da Educação, área de História da Educação/Educação Comparada, defendida em 2006, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e intitulada: «História do Movimento da Escola Moderna Portuguesa: MEM – 1966-1996».

### Referências bibliográficas:

- Movimento da Escola Moderna MEM (1994). Estatutos e Regulamento Interno. [Lisboa: MEM], 19 p.
- NUNES, Luisa Arsénio (1995). As dimensões formativas dos contextos de trabalho. *Inovação*. Lisboa. Vol. 8. n.º 3, p. 233.
- NÓVOA, António (dir.) (1993). *A Imprensa de Educação e ensino: Repertório analítico (séc. XIX-XX)*. Introd
- PESSOA, Ana Maria (1996). História do Movimento da Escola Moderna Portuguesa: 1966-1996. Lisboa. (tese de mestrado).
- PIRES, Júlio Louro Relvas (1995). Práticas de planificação na Escola Moderna Portuguesa: um estudo exploratório. Lisboa: FPCE. (tese de mestrado).
- RIBEIRO, João Eduardo da Cunha Bellém (1984). An inservice teacher education model for the Portuguese new schools of education. *Escolas Superiores de Educação*. Boston: Boston University. (tese de mestrado).

<sup>1</sup> Defendemos a seguinte periodização: Antecedentes (1920 a 1966); Clandestinidade e conflitualidade (1966-1976); Estruturação (1976-anos 80); Expansão, auto-confronto e maturidade (desde anos 90).

<sup>2</sup> Referir outro movimento – CEFPE – não faz parte dos objectivos do presente artigo.

<sup>3</sup> *Boletim Escola Moderna*. 1/78.

<sup>4</sup> Reuniões mensais de autoformação, desde 1977.

<sup>5</sup> Também designados Encontros da Páscoa por se realizarem sempre nesse período, só para sócios.

<sup>6</sup> Sempre em Julho, organizado rotativamente pelos núcleos regionais, com uma *Exposição* dos trabalhos produzidos ao longo do ano lectivo e com um programa sociocultural.

<sup>7</sup> Datam de 1977 as primeiras referências a uma biblioteca pedagógica; em 1994, como trabalho de estágio de pré-graduação da licenciatura em Ciências da Educação, realizado por Inácia Santana, é criado o CRE, a funcionar na Rua do Açúcar n.º 22, em Lisboa (Poço do Bispo).

<sup>8</sup> Há mais três outras publicações, a saber, *Textos de Apoio, Monografias Pedagógicas e Cadernos de Circulação Interna*.

<sup>9</sup> Modelo aprovado em Março de 1983, em reunião do Conselho de Coordenação Pedagógica.

<sup>10</sup> *Jornal Conselho de Coordenação Pedagógica*, Março 1983.

<sup>11</sup> Na formação deve-se “1º- Partir da expressão livre individual das vivências profissionais anteriores; 2º- promover a integração dos projectos pessoais em instâncias grupais com fins comuns; 3º- promover uma atitude científica (...) e oferecer-se para acompanhar a procura de alternativas; 4º- escolher livremente que trabalho fazer para o colectivo e o grupo com que se trabalha; 5º- ponto de partida é a insatisfação pessoal mas a finalidade é a intervenção profissional junto de outros colegas; 6º- dominar conhecimentos e saberes da nossa profissão para sobre eles produzirmos os nossos próprios”.

## EDUCAÇÃO PARA TODOS

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) é hoje uma organização estável porque tem “longa, variada e intensa história e enfrentou com sucesso problemas difíceis de sobrevivência” (Ferreira, *et al.*, p. 317. *In* Pessoa, 1996, p. 52). Tem consciência plena de que representa uma minoria no panorama pedagógico português porque “a cooperação na sala de aula com partilha do poder é possível mas de certa forma é contra o estabelecido, é contra o instituído, o que faz de nós, nas respectivas escolas, uma minoria”. Não há dúvida de que, em Portugal, nenhum outro movimento pedagógico existe e parte, como ele, dos valores democráticos, da responsabilização de cada um perante si, perante os seus alunos e perante a partilha com o Movimento, da defesa da educação para todos, da constante reflexão sobre as práticas e os instrumentos de trabalho e sobre diversos modelos pedagógicos e uma saudável rigidez de defesa de princípios.

Num texto sobre o Movimento não é possível deixar de referir, por fim, aquele que tem sido, ao longo de quase 50 anos de existência, o seu maior divulgador e a face mais visível: Sérgio Niza, que muito tem feito pela evolução conceptual, pela vivência quotidiana e pela coesão e construção de uma identidade profissional da associação. ::

O MEM tem uma longa,  
variada e intensa  
história.

\* Texto elaborado a partir da tese de mestrado em Ciências da Educação, área de História da Educação/Educação Comparada, defendida em 2006, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e intitulada: «História do Movimento da Escola Moderna Portuguesa: MEM – 1966-1996».

### Referências bibliográficas:

Movimento da Escola Moderna MEM (1994). Estatutos e Regulamento Interno. [Lisboa: MEM]. 19 p.  
NUNES, Luísa Arsénio (1995). As dimensões formativas dos contextos de trabalho. *Inovação*. Lisboa. Vol. 8. n.º 3, p. 233.  
NÓVOA, António (dir.) (1993). *A Imprensa de Educação e ensino: Repertório analítico (séc. XIX-XX)*. Introd.  
PESSOA, Ana Maria (1996). História do Movimento da Escola Moderna Portuguesa: 1966-1996. Lisboa. (tese de mestrado).  
PIRES, Júlio Louro Relvas (1995). Práticas de planificação na Escola Moderna Portuguesa: um estudo exploratório. Lisboa: FPCE. (tese de mestrado).  
RIBEIRO, João Eduardo da Cunha Bellém (1984). An inservice teacher education model for the Portuguese new schools of education. *Escolas Superiores de Educação*. Boston: Boston University. (tese de mestrado).

<sup>1</sup> Defendemos a seguinte periodização: Antecedentes (1920 a 1966); Clandestinidade e conflitualidade (1966-1976); Estruturação (1976-80); Expansão, auto-confronto e maturidade (desde anos 90).

<sup>2</sup> Referir outro movimento – CEFPEPE – não faz parte dos objectivos do presente artigo.

<sup>3</sup> *Boletim Escola Moderna*. 1/78.

<sup>4</sup> Reuniões mensais de autoformação, desde 1977.

<sup>5</sup> Também designados Encontros da Páscoa por se realizarem sempre nesse período, só para sócios.

<sup>6</sup> Sempre em Julho, organizado rotativamente pelos núcleos regionais, com uma *Exposição* dos trabalhos produzidos ao longo do ano lectivo e com um programa sociocultural.

<sup>7</sup> Datam de 1977 as primeiras referências a uma biblioteca pedagógica; em 1994, como trabalho de estágio de pré-graduação da licenciatura em Ciências da Educação, realizado por Inácia Santana, é criado o CRE, a funcionar na Rua do Açúcar n.º 22, em Lisboa (Poço do Bispo).

<sup>8</sup> Há mais três outras publicações, a saber, *Textos de Apoio, Monografias Pedagógicas e Cadernos de Circulação Interna*.

<sup>9</sup> Modelo aprovado em Março de 1983, em reunião do Conselho de Coordenação Pedagógica.

<sup>10</sup> *Jornal Conselho de Coordenação Pedagógica*, Março 1983.

<sup>11</sup> Na formação deve-se “1º- Partir da expressão livre individual das vivências profissionais anteriores; 2º- promover a integração dos projectos pessoais em instâncias grupais com fins comuns; 3º- promover uma atitude científica (...) e oferecer-se para acompanhar a procura de alternativas; 4º- escolher livremente que trabalho fazer para o colectivo e o grupo com que se trabalha; 5º- ponto de partida é a insatisfação pessoal mas a finalidade é a intervenção profissional junto de outros colegas; 6º- dominar conhecimentos e saberes da nossa profissão para sobre eles produzirmos os nossos próprios”.

O projecto foi pensado, na sua fase embrionária, para uma turma de artes. Tinha como objectivo motivar os alunos para a escrita, como veículo de reflexão sobre sentimentos: linhas do pensamento, cores da emoção. Queríamos desenvolver a criatividade, desmistificando a ideia que os alunos de artes têm de que não têm “jeito” para escrever. Era importante que os alunos reflectissem e escrevessem. Havia alunos para quem isso era já uma prática comum, até mesmo diária; porém, para outros, foi como que a sua primeira experiência de escrita reflexiva que os fez “acreditar que eram capazes”. Para estes, o projecto foi uma verdadeira aventura de crescimento pessoal que os levou a orgulharem-se do que tinham conseguido. Este projecto inicial, ao ser discutido de forma entusiástica entre os professores intervenientes, tornou-se contagiante para os restantes. Sem percebermos muito bem como, vimos um “projecto de turma” ser transformado num projecto muitíssimo mais abrangente. Para todos os professores intervenientes era fundamental que fosse uma experiência essencialmente pedagógica, construtiva e inclusiva, contando com a participação de todos, independentemente das suas dificuldades específicas.

#### A LINHA DO PENSAMENTO...

Os alunos de artes criaram blogues para todas as turmas com cabeçalhos personalizadas, projectadas e realizadas de acordo com a área disciplinar a que pertenciam. Aí foram sendo editados e comentados os textos, num processo construtivo. A divulgação dos textos fê-los passar da esfera do privado para a pública, em que a mensagem pessoal se transforma numa comunicação aberta liberta do seu produtor, permitindo leituras variadas e dando, dessa forma, origem a novas reflexões. Foi muito interessante observar como os alunos se foram automotivando, libertando-se para abordagens de conteúdos cada vez mais reflexivos e introspectivos. Pudemos perceber, através da leitura dos textos, que as preocupações dos nossos alunos iam desde o amor à ecologia, passando pela crítica social. Constatámos a sua capacidade de pensar e reflectir a sociedade de forma crítica, desmistificando “pré-conceitos” como se pode ver através do texto

“Aquilo que sou”

“Sou homem...”,

“Sou humano...”,

“Sou vítima...”,

“Sou fraco...”,



ou sobre a solidão individual na multidão das grandes cidades, como se pode ler em

“Fios”

“Todos os dias faço este caminho escuro. Faço o caminho de olhos postos nas pessoas. Sou o único. Todos fitam o chão e quase que vejo o fio. O fio que vai preso ao peito das pessoas e as guia para o seu buraco.”

Para os autores, foi surpreendente ver os seus textos ilustrados por colegas que desconheciam, com conceitos visuais reveladores de interpretações pessoais que lhes fugiam à percepção enquanto produtores.

... A COR DA EMOÇÃO

Para os ilustradores, este foi um projecto em que o processo criativo foi fortemente trabalhado e consequentemente desenvolvido. A exigência de um procedimento que implicava a exploração de conceitos variados a partir de um mesmo texto obrigou cada aluno a explorar caminhos alternativos em termos dos códigos visuais. Alguns alunos utilizaram percursos interessantes, como a associação livre de ideias tendo por base o “jogo de palavras relacionadas” como forma de desencadear o processo associativo/criativo. Outros houve que deram os textos a ler a várias pessoas a quem pediam uma interpretação, para depois ajuizarem e concluírem um percurso consensual. O percurso introspectivo, centrado no seu próprio pensamento calibrado pela emoção, foi também um caminho escolhido por muitos, conscientes do valor da interpretação pessoal, como princípio da singularidade da produção artística.

A concretização da arte final foi mais um desafio individual e colectivo. Nestas aulas, cada aluno explorava uma técnica diferente, permitindo-lhes que desenvolvessem dois tipos de aprendizagem, uma directa e outra indirecta. A aprendizagem directa centrava-se na sua exploração pessoal (casos houve em que os alunos foram desafiados a explorar técnicas que não dominavam) e a indirecta na observação da exploração dos colegas. Muitos alunos descobriram o prazer da aventura da exploração técnica ou estética e o gosto pelo desconhecido, o que ficou a servir de referência a outros. Destacaram-se os trabalhos em que os alunos enveredaram pelas técnicas mistas, com recursos a materiais variados e à improvisação técnica.

DO PROJECTO À OBRA

No 3.º período, foi realizada uma maquete em papel (designado mono), como produto final, a partir da maquete digital que foi sendo realizada, constituída por 224 páginas, num jogo entre a palavra e a imagem que se desenvolve em cada duas páginas do livro aberto. Neste projecto, nem a palavra é subserviente da imagem, nem a imagem é acessória da palavra. O que prevalece é a aventura da criação e a transdisciplinaridade entre a mensagem escrita e a mensagem visual.

Constatada a qualidade global do projecto e analisando o produto final, decidiu-se que seria importante para os seus intervenientes e para a escola dar-lhe visibilidade. Assim sendo, apresentou-se o trabalho ao actual presidente da Comissão de Educação da Assembleia da República, que se disponibilizou para fazer o prefácio. Não foi possível angariar apoios das instituições ou de privados de forma a concretizar a edição ainda durante aquele ano lectivo. A produção do livro passou a corresponder a um segundo produto final, que transitou para o ano lectivo de 2009/2010, tendo-se,

em termos de edição e de lançamento, transformado noutra projecto para um grupo de alunos da disciplina de Área de Projecto de Artes. Assim, passado e presente uniram-se, tendo contribuído para a construção de uma escola mais dinâmica, interactiva e intemporal.

O livro foi o culminar do projecto, o seu produto final, ao qual, graças ao patrocínio da Portugal Telecom, foi possível dar visibilidade, através da sua edição. A Linha do Pensamento, a Cor da Emoção foi um projecto que deixou em todos os que nele participaram um sentimento de realização construtiva, que levou a intervenções emocionadas de alunos e encarregados de educação na cerimónia de lançamento do livro.

#### DA OBRA À REFLEXÃO

Foi um projecto que uniu áreas disciplinares, alunos e professores em torno de um fim comum materializado num produto. Pode dizer-se que foi um projecto transdisciplinar, que contribuiu para a consciência do que deve ser a escola, enquanto espaço de aprendizagens rico em conteúdos e valores.

A estrutura simples, o dinamismo e empenho de todos permitiram que o que tinha sido pensado como um projecto de turma se transformasse num projecto de escola. Os projectos pedagógicos são como unidades orgânicas vivas: nascem, crescem e morrem, pensando aqui a morte como a concretização do produto final. Há produtos finais que perduram no tempo, desafiando-o, renascendo para a vida e minorando o risco do esquecimento. Provavelmente, este será um deles. Pensar um projecto fechado em termos de programação, à partida, é limitativo para a sua evolução. Pensar um projecto aberto é arriscado, no sentido em que o seu produto final, em termos de dimensão e impacto, é pouco previsível, mas muitíssimo mais desafiante, porque é evolutivo, criativo, mobilizador e, consequentemente, inovador.

Esta experiência pedagógica veio mostrar como a educação artística pode ser um instrumento enriquecedor dos processos de ensino-aprendizagem.

Convicta do contributo que a aprendizagem de conteúdos através da metodologia de projecto numa abordagem transdisciplinar pode dar, tanto na motivação dos alunos como dos professores, é minha intenção desenvolver outras aventuras pedagógicas. Há que pensar os projectos a partir de produtos finais aliciantes pela sua originalidade e pelo potencial integrador que têm de saberes oriundos de

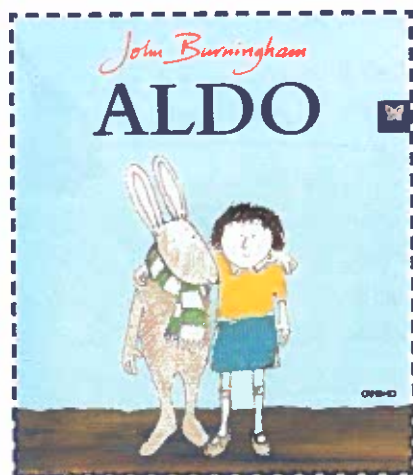
áreas disciplinares diferentes, permitindo uma natural e verdadeira transdisciplinaridade. ::

#### FASES DO PROCESSO DE ILUSTRAÇÃO

- Os textos foram sorteados pelos ilustradores, evitando-se sempre que um texto fosse ilustrado pelo seu autor, uma vez que se pretendia um trabalho aberto em termos de significações;
- Cada ilustrador teve a seu cargo quatro textos, que poderiam ser tanto em prosa como em verso;
- Para cada texto foram feitos quatro estudos. Cada aluno devia ler, interpretar e encontrar as palavras-chave dos textos, definindo assim, pontos de referência para a criação de conceitos distintos para cada estudo;
- Os estudos foram seleccionados pelos professores de arte, em conjunto, de acordo com critérios de originalidade;
- Mediante a selecção, cada aluno realizou a arte final dos estudos seleccionados;
- O *layout* foi definido como tendo a "imagem ao corte", onde o texto estava interligado com a própria imagem, fazendo com a sua mancha um todo;
- O tipo de ilustração e a técnica escolhida como suporte foram ditados pelo objectivo estético, tendo em conta o conceito definido pelo aluno.







## Aldo

John Burningham  
Colecção Borboleta  
Caminho (2009)  
5.90 €

*Aqui ficam algumas sugestões de histórias completas para um aprendiz de leitor.*

O meu filho tem seis anos e está na 1.ª classe. Como os outros meninos da sua turma, por volta do Carnaval, já sabia ler.

Apesar de ser um "ouvinte" bem treinado, capaz já de acompanhar a leitura de textos mais longos, como aprendiz de leitor, a situação era diferente. Precisava de textos pequenos, com frases curtas e um vocabulário acessível. No entanto, para que a história prendesse a sua atenção, tinha de ter alguma complexidade. Conciliar estes dois aspectos num livro não é fácil. Encontrei o que procurava em três livros da colecção Borboleta da Caminho: *Aldo*, de John Burningham, *O Ganso Gastão*, de Petr Horáček, e *A Surpresa de Handa*, de Eileen Browne.

Todos os livros desta colecção têm uma particularidade: não têm a comum capa dura, mas sim uma capa mole. A editora contraria desta forma um hábito na publicação de livros infantis e garante, com esta opção, a edição de livros a um preço muito acessível: os volumes serão vendidos a 5.90 euros. O primeiro livro desta colecção que ofereci ao meu aprendiz foi *Aldo*. Este novo livro assumiu uma

dimensão diferente dos restantes livros que já tinha ouvido ler: seria ele a apropriar-se de *Aldo*, porque iria ele lê-lo, sozinho, do início ao fim. Assim, apesar de existirem outros livros no seu quarto, este seria considerado o seu primeiro livro.

*Aldo* tem a dimensão certa para que o tamanho das letras facilite a leitura e para que haja espaço na folha para se explorar a parte gráfica. Visualmente é um livro apelativo: joga com o espaço branco da folha para tornar mais intensa a sensação de solidão da protagonista, que inicia o livro dizendo "Eu passo muito tempo sozinha"; joga com manchas de cor para mostrar os "sítios maravilhosos" que visita com o Aldo, o seu amigo imaginário.

A parte gráfica é aqui um aspecto fundamental para a compreensão da própria história, porque a ilustração complementa a leitura do texto. Diz aquilo que, se fosse escrito, tornaria a história mais complexa e inacessível para aprendizes de leitores.

Pela temática, *Aldo* permite conversar certas questões delicadas com a criança. Por que é que, apesar de ter "montes de brinquedos e livros e coisas", a menina se sente sozinha? Aldo é um "segredo" que vem ter com ela "quando as coisas ficam más"; por que é que é bom ter um refúgio e o que é um refúgio para essas situações? Mas há dias em que ela se esquece dele e brinca feliz com as amigas... Será que Aldo se importa?  
HS

## Livros / CD Áudio



### Birds – The Mysterious Egg

Macmillan Education (2007)

O ensino do Inglês no 1.º ciclo do ensino básico veio para ficar, bem como a lista de livros em língua inglesa recomendados pelo Plano Nacional de Leitura para leitura orientada na sala de aula. A lista compreende títulos de várias editoras especializadas, como Oxford University Press, Cambridge University Press, Pearson/Longman, Macmillan e outras. O livro *Birds/ The Mysterious Egg*, da colecção Children's Readers da editora inglesa Macmillan, faz parte da lista de livros recomendados para os alunos que frequentam o 3.º ano.

Neste livro encontramos um primeiro texto sobre aves, acompanhado de fotografias, e um segundo texto ilustrado a propósito de uma aventura de crianças. Os textos apresentados reforçam as estruturas básicas da língua e o vocabulário encontrados na maioria dos manuais adoptados para o ensino de inglês no 1.º ciclo. No final de cada livro há um glossário ou dicionário ilustrado e páginas com actividades extra, que promovem a autonomia dos alunos na leitura e compreensão do livro. Os CD-áudio que acompanham a colecção facilitam e estimulam a leitura do texto. A exposição à pronúncia e entoação dos textos lidos por *native speakers* favorece a aprendizagem da língua.

Estes livros podem ser adoptados como material de leitura suplementar, fazendo parte da biblioteca da escola, da biblioteca da turma, da biblioteca itinerante do professor de Inglês ou da biblioteca do próprio aluno. Podem ser adquiridos na Livraria Britânica, através de compra *online*, de algumas livrarias comuns ou através dos representantes das editoras inglesas em Portugal.

A grande novidade neste ano de 2010, para agrado dos mais pequenos adeptos incondicionais das novas tecnologias, é a possibilidade de fazer *download* dos títulos novos directamente para os mp3 e de forma gratuita! ::

Joana Salaviza  
Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos



### O Poeta Aprendiz

Editora Schwarcz (2005)

21,14 €

“Desde criança Vinicius de Moraes queria ser poeta...” e sorte a nossa que o foi! Em 1958 surge a 1.ª versão de «O poeta aprendiz», poema que dá nome, corpo e voz a esta bela obra. Alguns anos mais tarde, Toquinho e Vinicius juntam-se para musicar o poema e nasce então a 2.ª versão do texto. Recentemente, Adriana Calcanhotto concebeu um livro-disco baseado neste poema.

O livro apresenta sete partes: na primeira, o poema aparece escrito e acompanhado por ilustrações da autoria de Adriana, que nos ajudam a entrar no mundo imaginário das palavras, à medida que escutamos o CD. É depois apresentado o poema original, na sua 1.ª versão, seguido da partitura da canção. Após uma breve explicação do surgimento deste trabalho, o livro apresenta um capítulo especial: uma espécie de glossário que nos ajuda a perceber o significado de “algumas expressões, curiosidades e coisas interessantes” que Vinicius utiliza no poema. Finalmente, são-nos apresentados os autores e termina com a segunda versão da letra, utilizada na canção. O CD presenteia-nos com a canção, interpretada por Adriana Calcanhotto, e a recitação do poema pelo próprio Vinicius, acompanhado ao violão por Toquinho. Por último, podemos ouvir apenas a parte instrumental da canção, como sugestão de *karaoke*.

A qualidade musical é grande; é uma canção tranquila de se ouvir, simples na sua escrita, mas bem conseguida na difícil tarefa de servir as palavras.

Poderá assim ser interessante lançar o desafio a partir daqui para um projecto de criação de poemas musicados ou canções da turma. A interpretação para um público dessas composições com movimento e cenários adequados pode resultar num belo espectáculo e em múltiplas aprendizagens. ::

Carlos Batalha  
Escola EB 2,3 de Vialonga

## Livro / DVD



## Dom Leão e Dona Catatua

Manuela Micaelo

Editora Cercica

16,00 €

*Dom Leão e Dona Catatua* é o terceiro livro da colecção 4 Leituras, que criou o primeiro projecto editorial assente no conceito de desenho universal. Na esteira de princípios universais como o da igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso, esta colecção editada em versão escrita, em pictogramas, em DVD interactivo com versão áudio, em língua gestual portuguesa e ainda em Braille, pretende tornar a leitura acessível a todas as crianças, independentemente das suas capacidades de leitura.

O livro *Dom Leão e Dona Catatua*, da autoria de Manuela Micaelo e com ilustrações de Raquel Pinheiro, conta a história de um leão que queria ensinar uma catatua a falar. Texto e ilustração combinam-se harmoniosamente, permitindo à criança a liberdade do sonho. Esta é uma deliciosa história em que a autora convida a criança a um permanente jogo de palavras, aspecto conseguido através da sonoridade rítmica e da repetição de fonemas, levando a criança a querer repeti-las. Este livro apela à exaltação de emoções e de valores como o da amizade, maravilha e estimula a imaginação da criança, alimentando as suas fantasias... Mas a fantasia persiste com o DVD interactivo *Blá, blá, blá dos animais*, onde as personagens da história ganham vida, despertando o interesse e aumentando o conhecimento da criança através de conteúdos pedagógicos.

Aos pais, educadores e professores, convido-os a apreciar e a sentir este livro nas suas diferentes formas de comunicação para que, de uma forma lúdica, auxiliem a construção do conhecimento da criança, fazendo que ela desperte para o mundo da leitura não só como um acto de aprendizagem significativa, mas também como uma actividade de prazer. ::

Fernanda Croça  
Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

## DVD



## A Esquiva

Abdellatif Kechiche

Atalanta Filmes (2003)

14,95 €

*A Esquiva* é um filme francês de um realizador de origem tunisina cuja acção decorre entre jovens de um bairro social dos arredores de Paris. Na primeira sequência do filme, vemos um grupo de jovens de origem magrebina a combinar uma vingança física sobre um outro grupo. Tudo indicava que este filme iria repetir os ingredientes habituais dos filmes que abordam esta realidade social, mas cedo nos apercebemos de que, apesar de estar implícita alguma marginalidade nas principais personagens, essa não é a opção de *A Esquiva*.

O filme recorre a actores não profissionais – essencialmente jovens oriundos, do próprio bairro –, o que induz frequentemente no espectador a dúvida sobre onde começa a ficção e onde acaba a realidade. Mas trata-se efectivamente de uma obra ficcionada que relata a história de um jovem tímido (Krimo), apaixonado por Lydia, que, ao contrário dele, é exuberante e está empenhadíssima num papel da peça *O Jogo do Amor e do Acaso*, de Marivaux. Acontece que Krimo não encontra melhor ideia para exprimir o seu amor por Lydia que subornar um colega que participa na peça para o substituir e dizer a Lydia aquilo que não é capaz de lhe dizer frontalmente. Este filme, que não se esgota ao primeiro visionamento, permite abordar diversos assuntos, mas é sem dúvida o uso da palavra o seu tema principal. É recorrendo a uma linguagem agressiva que particularmente as raparigas se exprimem e inclusive se defendem da violência física. É através da peça teatral particularmente centrada na palavra que Krimo se tenta exprimir e é pela palavra que a professora incentiva Krimo a ser mais convincente. Aconselhamos os professores que quiserem utilizar *A Esquiva* na sala de aula a pesquisarem na Internet, principalmente em francês, porque irão encontrar diversos documentos pedagógicos que serão excelentes pistas de exploração deste filme com os alunos. ::

RS

## Sítio



### Centro Virtual Camões

<http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php>

O Centro Virtual Camões é o sítio do Instituto Camões para apoio ao ensino e aprendizagem do português e divulgação da língua e cultura portuguesa. Para os professores de Língua Portuguesa e de Português como Língua Estrangeira podem ter especial interesse as áreas Aprender, Ensinar e Conhecer. Na área Aprender, dirigida a alunos, encontram-se actividades organizadas em três níveis de dificuldade nas vertentes do falar, ouvir e ler e disponibilizam-se vários jogos sobre a língua (jogo da lusofonia, jogo da força e da glória, ou jogos lexicais, entre outros).

Na secção Ler, no nível inicial, apresentam-se exercícios de compreensão da leitura a partir de pequenos textos utilitários relacionados com situações quotidianas, desde o boletim meteorológico até inesperadas dietas de Verão. No nível intermédio, encontram-se contos e pequenas narrativas de autores portugueses com exercícios de compreensão, onde se fornece também uma pequena biografia do autor e se dá uma informação extra na rubrica "Sabia que?". No nível avançado, os alunos podem perder-se em histórias virtuais construídas para explorar hipóteses de leitura. Para os mais novos, é possível aceder às colecções do jornal *Expresso Aventura* dos Descobrimientos e Era uma vez um Rei.

Na secção dedicada ao Falar, podem rever-se com os alunos episódios seleccionados do programa «Cuidado com a Língua!», da RTP.

Na secção Ouvir, os alunos podem realizar exercícios de compreensão a partir da audição de situações práticas do dia-a-dia ou de contos de autores portugueses.

Na área Ensinar, os professores de Português como Língua Estrangeira podem encontrar propostas de actividades a realizar em sala de aula, organizadas por níveis de referência, um programa de cultura portuguesa, caças ao tesouro e percursos temáticos para desenvolver guiões sobre vários assuntos. ::

HS

## Jogos Interactivos



### Jogos SeguraNet

<http://www.seguranet.pt/jogo/>

O projecto SeguraNet tem como objectivo promover uma navegação segura, crítica e esclarecida na Internet, tanto em contexto de sala de aula, como em contexto familiar. Desta forma, o portal SeguraNet disponibiliza duas aplicações, que reúnem um conjunto de jogos interactivos dirigidos aos alunos. Pretende-se com estes jogos desenvolver as questões sobre segurança na Internet de uma forma divertida, natural, contextualizada e integrada.

A aplicação, dirigida aos alunos do 1.º e do 2.º ciclos, é composta por temas que promovem a literacia digital e a utilização segura do computador e da Internet. Todos estes temas contêm uma secção "Vamos Aprender", na qual a informação escrita também se encontra disponibilizada via áudio, através de vozes de crianças destas idades. Cada um destes temas reúne uma multiplicidade de jogos, destacando-se o jogo "Grande Desafio" que abarca os vários temas e permite 4 jogadores em simultâneo. O projecto SeguraNet disponibiliza também uma aplicação específica para os alunos do 3.º ciclo e ensino secundário, com uma estrutura idêntica à aplicação do 1.º e 2.º ciclos, mas com a informação tratada de acordo com estes níveis de ensino. As TIC são hoje um lugar-comum na sociedade e também nas escolas portuguesas. Só fazem sentido se os utilizadores as souberem usar em seu benefício, no caso, para ensinar e aprender mais e melhor. A segurança na Internet deve ser encarada na escola e na família como uma questão de cidadania: uma responsabilidade de todos. ::

Lígia Azevedo  
Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

## *Tchin, tchin! Mas sem abusos!*



*No Museu da Farmácia, alunos do 7.º ano da Escola Secundária Francisco Simões, após um breve passeio pelas farmácias à moda antiga, realizam um atelier onde se mostram, de forma prática e divertida, os efeitos do abuso do álcool no organismo. Aqui não se pretende impedir o seu consumo, mas sim fornecer aos jovens informação que lhes permita fazer as escolhas mais saudáveis.*

Texto de **Helena Skapinakis**  
Fotografia de **Pedro Aperta**

Frascos e frasquinhos de várias cores e formatos? Caixas com estranhos instrumentos? Objectos egípcios? Assim se surpreendem os jovens que vieram ao Museu da Farmácia fazer um *atelier* e não resistiram à curiosidade de passear por este espaço.

O que mais os espanta são as réplicas das farmácias de antigamente que se encontram no andar de baixo, à espera do próximo cliente. Houve o cuidado de tentar reproduzir fielmente os ambientes de época e de incluir manequins vestidos a rigor. Se algumas réplicas ainda estão perto da nossa memória, outras há, como uma farmácia chinesa de Macau, que encantam qualquer visitante.

Diversificando os seus serviços, o Museu da Farmácia oferece visitas guiadas e *ateliers* destinados a alunos desde o pré-escolar ao 3.º ciclo, que abrangem várias áreas: higiene oral e pessoal, cosmética, piolhos, protecção solar, ciência divertida, farmácias e medicamentos, microbiologia, biologia celular, alergias, tabagismo, drogas e alcoolismo. Estes *ateliers* são desenvolvidos em parceria com a organização FunCiência/Ciência Divertida e poderão ser realizados no próprio museu ou na escola interessada. Esta não terá de pagar a deslocação, se pertencer aos distritos de Aveiro, Castelo Branco, Coimbra, Leiria, Lisboa, Setúbal, Viseu e Região Autónoma dos Açores.



*Museu da Farmácia  
Rua Marechal Saldanha, 1  
Tel. 213 400 680/88  
Visitas guiadas  
e ateliers sujeitos  
a marcação*



## UMA VIAGEM EM 4 ETAPAS

Pedro e Rute, os monitores, recebem os alunos do 7.º ano da Escola Francisco Simões e apresentam-se. Antes de começar, Pedro pergunta: "Então, quem é que já bebeu? Ou já experimentou álcool?" Quase todos põem o dedo no ar. "Sabem, é que está comprovado que até aos doze anos, a maioria dos jovens já provou álcool. Vocês confirmam a estatística!", exclama.

Apesar de todos acharem que estão familiarizados com as questões do álcool, este é um tema sobre o qual circulam muitos mitos. Segue-se assim uma sessão de verdadeiro ou falso onde os jovens mostram o que sabem, ou pensavam saber, sobre questões tão variadas como: As bebidas fazem-nos sentir alegres? Se se começar a beber jovem, acostumamo-nos e depois não faz mal beber? O álcool pode ser um medicamento? Comendo, evita-se ficar bêbado?

Esclarecidos os factos, Pedro continua: "Vamos ver na prática como actua o álcool no nosso organismo."

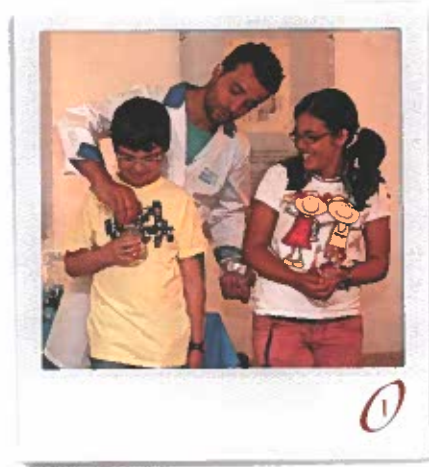
### 1. Quando dois é igual a seis

Para esta conta difícil, os monitores mostram primeiro como funciona um alcoolímetro. Depois de todos perceberem como se determina a percentagem de álcool, Pedro escolhe três alunos e entrega-lhes frascos vazios: o da Inês representa um copo de cerveja, o do Joel, um de vinho, e o da Helena, um de *whisky*. Todos prontos para uma noite com os amigos!

Rute traz um saco cheio de grão e o Pedro explica aos jovens intrigados que cada grão-de-bico representa a taxa de alcoolemia que um copo de cada uma dessas bebidas contém. Então o Pedro começa a contar a sua história: "Era uma vez três amigos que foram sair..." No início da noite, cada um bebe um copo. À medida que o Pedro vai contando a sua história, a Rute põe

dois grãos-de-bico no frasco de cerveja da Inês, quatro no de vinho do Joel e seis no de *whisky* da Helena. Mas a Inês acha que cerveja não faz mal; então, bebe mais dois copos. Já o Joel pede outro copo de vinho e a Helena ainda não pede nada. Sem dizer nada, a Rute vai enchendo os frascos com grãos-de-bico.

Pedro continua a sua história noite fora, fazendo rir os alunos com os pormenores que inventa. De madrugada, depois de contar os grãos-de-bico, conclui-se que a Helena só bebeu dois copos de *whisky*, mas tem uma taxa de alcoolemia idêntica à da Inês, que bebeu seis cervejas. "Na verdade, depende da quantidade e da substância que bebemos", alerta Pedro.



## 2. "E se tivessem todos bebido o mesmo?"

Pedro escolhe três alunos e coloca-os em escadinha: a Chelsea, o Diogo e o Ricardo. Foram escolhidos pela sua altura, claro. "Se bebessem todos o mesmo, qual seria o primeiro a acusar o efeito do álcool?", pergunta Pedro. Carolina responde prontamente: "O Diogo! É mais magro!" "E entre o Ricardo e esta colega?", volta a questionar Pedro, puxando Ana para a frente. Queria ver a resposta dos alunos perante um rapaz e uma rapariga da mesma altura. "Ela! É mais magra", responde a Inês, logo interrompida pelo Joel: "E é mulher!"

As raparigas reagem com indignação, mas Pedro explica que as mulheres têm mais massa gorda, logo a quantidade de água no organismo é menor, concluindo: "Por isso o álcool fica mais concentrado nela do que nele. Ela ser mais magra, aqui, não tem nada a ver."

Mas voltando à Chelsea, que é mais alta do que o Ricardo, Pedro coloca a questão: "Imaginem que ela só tinha comido um rissol. Já o Ricardo tinha comido um bife." Os dois vão ficar embriagados, mas ele vai demorar mais tempo do que ela a sentir os efeitos do álcool, porque a absorção será mais lenta.

## 3. Um copo a mais

Pedro pede à Rita que venha ajudá-lo. Tira-lhe os óculos, enquanto explica que algumas pessoas tímidas bebem porque ficam desinibidas sob o efeito do álcool.

"Vamos ver o que acontece sob o efeito do álcool. Inês, andas direita? Vês bem?", pergunta Pedro, aproveitando para lhe colocar uma pala à pirata num dos olhos e tampões nos dois ouvidos.

"Vamos então imaginar que a Inês foi sair com os amigos", começa o monitor a contar outra história. "A Carolina, que também está animada, roubou as chaves da Filipa e estão as duas a brincar, atirando-as uma para a outra", continua Pedro, enquanto pede à Carolina que o venha ajudar. "Mas eu não vejo nada!", protesta a jovem. "Só bebeste três copos. Não és capaz de apanhar as chaves?", diz-lhe o monitor. Com alguma dificuldade, Inês consegue apanhar as chaves, na verdade mais atrapalhada com as gargalhadas dos amigos do que pelos constrangimentos impostos. Mas a história continua. E enquanto descreve os sítios por onde passou e as bebidas que bebeu, o monitor pega numa



3

fita adesiva castanha e começa a desenrolá-la com força. Toda a assistência ri à gargalhada quando Pedro enrola as pernas da Inês com a fita e lhe pede que tente apanhar as chaves que a amiga lhe atira.

Claro que a história não acaba aqui. Começa a assumir contornos mais dramáticos e as gargalhadas já não são tão espontâneas. “Só vou beber mais uma bebida. Ainda aguento”, continua o Pedro a dramatizar, imitando a Inês, enquanto lhe prende o braço com a fita. No momento em que a amiga lhe atira as chaves, Pedro dá-lhe um empurrão mais forte e ajuda-a a cair no chão. “E é assim que acaba: Inês cai ao chão, vomita e não se consegue levantar.”

No meio do silêncio, Pedro continua: “Do que se vai falar na escola no dia seguinte não é da rapariga que se divertiu com os colegas toda a noite, mas da rapariga que acabou a vomitar, deitada no chão, teve de ir para o hospital, levou um castigo dos pais e estragou a festa a todos.”



4

#### 4. A sabedoria popular

Pedro pede aos alunos que imaginem que o tubo em forma de T que ele tem na mão corresponde a vasos sanguíneos do nosso organismo. O sangue que ele lá coloca é talvez um pouco mais rosado do que o habitual, mas “serve”, diz o Pedro. E começa uma nova história que vai mostrar como é que o álcool actua no nosso corpo. O sumo de limão feito no momento é um imaginário copo de *vodka*. Pedro explica que o álcool tem calorias, mas os nutrientes que possui são vazios, ou seja não fornecem ao organismo nada de que ele necessite. “Se pusermos limão no sangue rosa, o que é que?...” Sem dar tempo a Pedro de acabar a pergunta, Diogo responde: “É diluído no sangue!” O monitor esclarece que, para eliminar estes nutrientes vazios, o nosso fígado tem de produzir compostos, e o esforço que terá de realizar nessa tarefa será bastante prejudicial para ele.

Por outro lado, o álcool afecta também as células que existem no cérebro. “Sabem que não temos capacidade para regenerar estas células?”, alerta Pedro. “Assim as pessoas ficam burras!”, espanta-se Inês. “Quantas temos?”, pergunta um dos alunos. “Não sei de cor. Pesquisem”, confessa Pedro. “Mas sabem qual é a moral da história? Há um ditado popular que talvez conheçam: A ninguém faz mal o vinho...” E o monitor pára, na expectativa. “Se se beber com tino!”, completa a Carolina.

Estes ditados populares contêm, claro, a dose certa de sabedoria, e Pedro e Rute testam os jovens, dando-lhes o início de vários provérbios para ver se eles sabem completá-los: “Onde entra muito vinho...”, “Das uvas sai o vinho...”, ...

A lista é quase interminável e, no final, Pedro conclui o *atelier* com um conselho sensato: “Não queremos impedir-vos de beber. Mas esperamos que tenham ficado com a noção de que é algo que se deve fazer com moderação, porque facilmente perdemos o controle.” ::





# Se era para ver a Deolinda, entraram no sítio certo!

Texto de Rui Seguro

**H**ouve tempos em que os discos eram acondicionados em simples envelopes de papel pardo ou branco, com um selo ao centro onde se identificava o conteúdo. Desde então aos nossos dias, muito se evoluiu.

As gravadoras norte-americanas inauguraram, no final da década de 1920, muito timidamente, a exploração de imagens nos envelopes que protegiam os discos. Na década de 60, com a generalização dos LP (*Long-playing*, de 33 rotações) e com o aparecimento de algumas bandas de *rock*, surgiram capas cada vez mais elaboradas e onde se pretendia estabelecer uma relação entre a música e a imagem que reflectisse a estética da música e a cultura de referência dos músicos.

A dimensão da capa dum LP, aproximando-se à de um pequeno quadro, permite que a possamos expor numa parede da sala. Muitas capas tornaram-se míticas: o disco *Sticky Fingers*, dos Rolling Stones, da autoria de Andy Warhol, inseria um verdadeiro fecho *éclair* na própria capa; o álbum *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band*, dos Beatles, era uma colagem tão complexa de mais de meia centena de personalidades, que permitiu as mais variadas leituras.

No entanto, o surgimento dos CD, com a diminuição da superfície dedicada à imagem, e a generalização dos *videoclips*, que os próprios músicos começaram a privilegiar em detrimento da capa, vieram abalar esta fase de ouro das capas de disco.

Desde essa altura até aos tempos actuais de informação digital, a relação da imagem com a música tem vindo a perder importância, apesar de começar a ser significativo o movimento revivalista de recuperação do vinil e das capas do formato do LP.

Em Portugal, nunca houve um investimento significativo nesta área. Sendo a indústria discográfica pequena, em muitos casos nem é mencionado o autor da capa, ou então é o próprio músico o seu autor.

Há obviamente excepções, e alguns ilustradores e artistas plásticos têm colaborado pontualmente na concepção de capas. É o caso de João Fazenda, convidado pelo grupo Deolinda para desenhar a personagem que caracteriza o universo da sua música. A crónica urbana do dia-a-dia da personagem Deolinda, que do "CCB só gosta da vista, e da Gulbenkian, do jardim", sobressai nas letras das canções deste grupo, cuja música, apesar da inspiração popular a lembrar o fado, também sofre influências dos ritmos africanos, samba, jazz e *pop*.

A Deolinda de João Fazenda passou a existir no imaginário das pessoas, "morando algures nos subúrbios de Lisboa, acompanhada pelos seus gatos, por um peixinho vermelho, por alguns discos que herdou da avó, pela sua grafonola, dedicando-se a fazer canções da vida que observa pela janela".

Que melhor elogio se pode prestar à capa de um disco?

### Sugestões de actividades

1. Mostre as imagens aos alunos e peça-lhes que identifiquem e justifiquem:

- Qual destas imagens é a capa;
- A profissão da Deolinda ;
- Os artistas a quem os Deolinda prestam homenagem;
- As personagens das letras das canções (consultando o sítio <http://www.deolinda.com.pt/cancaoalado/>).

2. Sugira aos alunos que escolham uma das canções do CD *Canção ao Lado* e criem uma capa para um *single* promocional.



Capa e contracapa do livro que acompanha o CD.