



# Educação para o Desenvolvimento

Quadrimestral - Distribuição Gratuita

GUILHERME D' OLIVEIRA MARTINS EDUCAÇÃO CÍVICA Pág. 06



## DA LIBERDADE DA EDUCAÇÃO E DAS LIBERDADES DA ESCOLA

Ruben de Freitas Cabral

## A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO

O combate pelo desenvolvimento e pela igualdade  
de oportunidades

Luísa M. Pereira

## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Uma questão de direitos humanos

Fátima Pereira



# PARQUE DOS POETAS

Um lugar para a poesia, um lugar para si.





## EDITORIAL

A Escola Superior de Educação orgulha-se de apresentar a sua primeira revista dedicada à temática educativa, que intitulámos “Educação para o Desenvolvimento”.

Esta Escola de Ensino Superior, sucedânea do curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus, criado em 1920, foi a primeira e durante muitos anos a única a formar educadores de infância em Portugal.

Demos um contributo decisivo para o nascimento da Educação Pré-Escolar no nosso País. Em 1943, quando aquele curso passou a ter periodicidade anual, só existiam 872 alunos em idade pré-escolar, 602 dos quais frequentavam os sete Jardins-Escola João de Deus. Em 1954, quando da criação de uma segunda escola de formação de educadores de infância, Portugal já dispunha de 128 escolas, frequentadas por 5258 crianças dos três aos cinco anos, orientadas pelos nossos diplomados. Recordo que a Escola Pública só criou cursos análogos.

A nossa Escola foi pioneira e inovadora em muitos aspectos. Por isso nos orgulhamos do passado, em que se alicerçam os nossos valores e as nossas tradições, para melhor cuidarmos do presente, mas com a vontade virada para o futuro.

Inovámos, mas pensamos sempre em continuar a inovar. Inovar para melhorar, para nos adaptarmos às novas realidades e para enfrentarmos os desafios, e não simplesmente por moda ou por alguém achar que é diferente, que é moderno. Continuaremos a fazer aquilo que fazemos bem, procedendo a pequenos ajustes para melhor nos adaptarmos às novas realidades.

Pertencemos a uma Instituição constituída em 1882 – a Associação de Jardins-Escola João de Deus, em que esta filosofia e este ideário estão bem patententes.

Muitos foram os aspectos ligados à educação infantil, à cultura, à assistência aos mais carenciados – quer crianças, quer as comunidades em que estão inseridas onde esta Associação foi pioneira e inovadora. Recordo, a título de exemplo, que, dia 2 de Abril de 2011, celebramos os 100 anos sobre a data de inauguração da mais antiga escola infantil de Portugal – o Jardim-Escola João de Deus de Coimbra.

Esta revista será distribuída gratuitamente aos pais dos nossos alunos nos jardins-escola e centros infantis, aos docentes, aos alunos da Escola Superior de Educação João de Deus, aos responsáveis ministeriais – Educação; Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; Trabalho e Solidariedade Social (CDSS) –, às direcções regionais de Educação, (DRE) aos centros distritais da Segurança Social, aos presidentes das câmaras municipais e juntas de freguesia em que se localizam os 50 centros educativos João de Deus, bem como às instituições com as quais mantemos protocolos.

Pretendemos com esta publicação contribuir para a reflexão em torno da Educação, de modo a incrementar a sua melhoria quantitativa, mas sobretudo qualitativa, e a desempenhar, verdadeiramente, um papel relevante no Desenvolvimento de cada pessoa, de cada comunidade e, acima de tudo, do nosso querido Portugal.

Não chega as escolas entregarem um certificado de conclusão de ciclos de estudo, de aparentemente uns alunos disporem de sucesso escolar, se este não garantir que os alunos desenvolveram as capacidades, destrezas, habilidades, conhecimentos, valores e atitudes, que garantam uma adequada integração na sociedade e na vida activa. Este certificado de sucesso na vida é que é indispensável para que a Educação esteja ao serviço do Desenvolvimento.

Para esta revista, convidaremos e aceitaremos textos de personalidades de todos os quadrantes políticos/partidários, de todas as religiões e credos, seguindo o plasmado na escritura de constituição da nossa Associação, no Artº 1.º, ponto único -, “*A Associação não se envolverá em assuntos políticos, nem em quaisquer outros alheios ao seu fim*”, bem como no Artº 24.º, ao referir que, “*Os professores abster-se-ão absolutamente, nas horas do ensino, de tratar de matérias políticas ou religiosas*”.

O único critério de selecção será a qualidade científica dos trabalhos propostos. Só aceitamos o que tem qualidade e contribua, efectivamente, para a melhoria da Educação, do funcionamento das instituições educativas e do incremento do Desenvolvimento.

A dar corpo a este princípio contámos com a participação de personalidades de reconhecido valor científico/pedagógico, que desde o primeiro momento de dispuseram a colaborar nesta edição. Aproveito para agradecer a todos que colaboraram neste primeiro número, não esquecendo o empenho e qualidade desse apoio.

Esta revista é de todos e para todos, que, como nós, acreditam que a Educação tem um papel decisivo no Desenvolvimento e que vale a pena trabalhar em equipa, cada qual com as suas ideias, porém todos contribuindo para o mesmo objectivo.

Nesta União Europeia, neste mundo global, não podemos nem queremos ficar para trás e oferecer aos nossos alunos uma educação de menor qualidade que a dos nossos parceiros.

Esta revista científica, que muitos nos honra, procurará, sempre, contribuir para garantir uma informação e reflexão sobre questões ligadas à Educação e ao Desenvolvimento, pedra de toque deste projecto.

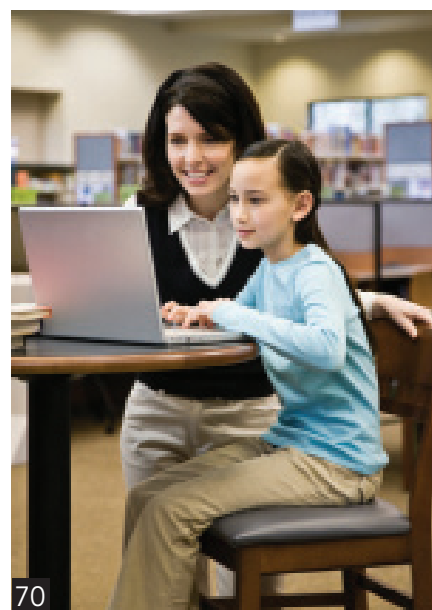
Contamos com todos, sabem que podem contar connosco.



OUTUBRO 2010

- 3 Editorial  
*António Ponces de Carvalho*
- 6 Educação Cívica: aprendizagem do ser  
*Guilherme d'Oliveira Martins*
- 8 Educação Pré-escolar e o Direito à Educação: o combate pelo desenvolvimento e pela igualdade de oportunidades  
*Jorge M. Pedreira*
- 11 Presidente da República homenageia João de Deus
- 14 Da liberdade da Educação e das Liberdades da Escola  
*Ruben de Freitas Cabral*
- 24 Educação Inclusiva: uma questão de direitos humanos  
*Filomena Pereira*
- 32 Liberdade de Escolha  
*Luís Miguel Larcher*
- 36 Notícias  
*Geração "nem-nem" / Histórias de mal-dizer / Castigar as Crianças / Mercado Negro do Ensino / Lei das Academias / Estudo Internacional / Lei de Debré / Nova Filosofia Educativa / Violência Escolar e Saúde / Apoio às Crianças e Famílias*
- 46 A Escola Superior de Educação João de Deus em África e na Ásia  
*Isabel Ruivo*
- 52 A Dimensão Económica da (falta) de Literacia em Portugal  
*Luís Miguel Larcher*

# SUMÁRIO



- 56 **A Mentira Infantil**  
Natália Ferreira e Francisco Raposo
- 63 **Teses de Doutoramento**  
*Um novo olhar sobre o Método de Leitura João de Deus*  
Isabel Ruivo  
*A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma Escola de Sucesso*  
Paula Colares Pereira  
*As Tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*  
Teresa Silveira Botelho
- 66 **Educação Infantil e Intervenção Psicopedagógica " A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma Escola de sucesso"**  
Paula Colares Pereira
- 77 **Menções Honoríficas recebidas pela Associação Jardins-Escola João de Deus nas últimas duas décadas**
- 80 **Paul Patorek dá conferência na ESE João de Deus**  
Luís Miguel Larcher
- 82 **Centenário do 1º Jardim-Escola João de Deus de Coimbra: A mais antiga Escola Infantil de Portugal**  
Maria Paula Pinho Branco
- 86 **Prémios atribuídos aos Jardins-Escola João de Deus em concursos e eventos diversos**
- 90 **A ingenuidade da infância no percurso profissional**  
Emília Tomás
- 94 **Centro de Investigação João de Deus**  
Luís Larcher
- 97 **Centro de Formação da Escola Superior de Educação João de Deus**
- 98 **O Síndrome de Peter Pan**

## FICHA TÉCNICA

### DIRECTOR

António Ponces de Carvalho

### DIRECTOR ADJUNTO

Luís Miguel Larcher

### ARTE E PAGINAÇÃO

Ana de Sousa

### COORDENAÇÃO FOTOGRÁFICA

Filipe Neves Branco

### CONSELHO EDITORIAL

Bitaldo Rodrigues, Henrique Monteiro, José de Almeida, José Manuel Canavarro, Maria de Lourdes Levy, Malaca Casteleiro, Mariana Cortez, Maria Paula Pinho Branco

### COLABORADORES DESTE NÚMERO

Filomena Pereira, Francisco Raposo, Guilherme d'Oliveira Martins, Isabel Ruivo, Jorge M. Pedreira, Maria Paula Pinho Branco, Natália Ferreira, Paula Colares Pereira, Rúben de Freitas Cabral, Teresa Silveira Botelho

### PROPRIETÁRIO E EDITOR

Escola Superior de Educação João de Deus

### MORADA

Av. Álvares Cabral, 69  
1269-094 Lisboa

### SEDE DA REDACÇÃO

Escola Superior de Educação João de Deus  
Av. Álvares Cabral, 69 . 1269-094 Lisboa  
Tel. 213968154 . Fax. 213967183  
Email: ese@escolasjoaodeus.pt

### Nº REGISTO NA ERC

xxxxxx

### ISSN 1647/7707

### DEPÓSITO LEGAL

xxxxxx

Tiragem: 10000 exemplares

### PERIODICIDADE QUADRIMESTRAL

Distribuição Gratuita

### TIPOGRAFIA E MORADA

Ideias Virtuais  
Imagem e Comunicação Gráfica, Lda.  
Rua Acácio de Paiva, 16 - 2º Esq.  
1700-006 Lisboa  
Tel. 218451390 . Fax. 218451391  
Email: ideiasvirtuais@ideiasvirtuais.pt

### NÚMERO 1

OUTUBRO 2010



PRESIDENTE DO TRIBUNAL DE CONTAS  
EX-MINISTRO DA EDUCAÇÃO

GUILHERME D' OLIVEIRA MARTINS

### Habilitações Literárias

*Licenciado e Mestre em Direito;*

### Profissão

*Advogado e Jurisconsulto;*

### Cargos que desempenha

*Presidente do Tribunal de Contas*

*Presidente do Centro Nacional de Cultura*

*Professor Catedrático Convidado da Universidade Lusíada*

*Professor Catedrático Convidado do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa (ISCSP)*

*Auditor Geral da Assembleia da UEO - União Europeia Ocidental (designado em 5 de Maio de 2008 por um mandato de 3 anos)*

*Primeiro Vice-Presidente da EUROSAL (desde 5 de Junho de 2008)*

*Presidente do Conselho de Prevenção da Corrupção (desde 4 de Setembro de 2008)*

### Cargos exercidos

*Ministro da Presidência (2000-2002)*

*Ministro das Finanças (2001-2002)*

*Ministro da Educação (1999-2000)*

*Secretário de Estado da Administração Educativa (1995-1999)*

*Deputado à Assembleia da República (II, III, VI, VII, IX, X e XI Legislaturas)*

*Vice-Presidente do Grupo Parlamentar do PS (X e XI Legislaturas)*

*Vice-Presidente da Comissão Nacional da UNESCO (1988-1994)*

*Presidente da SEDES - Associação para o Desenvolvimento Económico e Social (1985-1995)*

*Assessor Político da Casa Civil do Presidente da República (1985-1991)*

*Secretário-Geral da Comissão Portuguesa da Fundação Europeia da Cultura*

*Membro da Convenção sobre o Futuro da Europa*



## EDUCAÇÃO CÍVICA: APRENDIZAGEM DO SER

"Educação para todos" é um objectivo que a UNESCO assumiu, e que exige um empenhamento dos cidadãos, da sociedade e dos Estados, a começar na educação de infância e a continuar da formação ao longo da vida, a fim de que o desenvolvimento humano corresponda a um desígnio partilhado e cada vez mais efectivo. E cumpre afirmar que a Educação terá de ser sempre Educação para a cidadania e para a construção de uma sociedade melhor. "A educação cívica deve dar à criança todas as possibilidades de viver fortemente, completamente, no seu meio, de desenvolver a sua personalidade em harmonia consigo própria e com esse meio – entendendo por meio o conjunto de condições naturais e sociais entre as quais ela se encontra". Quem o afirmou foi João de Barros (1881-1960), político e pedagogo marcante no século XX português (cf. "Educação e Democracia", 1916), ao lado de João de Deus Ramos, grandes dinamizadores da Educação entre nós.

Falar da Educação e da ligação desta ao meio social é pôr a tónica no valor da aprendizagem e na compreensão de que o sentimento de pertença permite favorecer a participação cidadã e a defesa do bem comum. Neste sentido, a Educação é um "factor de desenvolvimento e de aperfeiçoamento moral, intelectual e cívico"; uma aprendizagem do carácter e da energia; um apelo à acção; uma exigência de respeito da lei e de amor da igualdade; um modo de motivação profissional, no sentido da "liberdade pelo trabalho digno e pelo esforço consciente"; um exercício de amor de toda a arte e de toda a beleza – uma vez que "não há sociedade democrática que possa viver,

progredindo, sem o culto da Arte". E João de Barros afirmava ainda, "não se estranhe (...) que eu preconize, para completar esta educação baseada no meio moral, uma forte educação patriótica". O pedagogo sonhava com uma "República heróica" em que "Povo, Pátria e República" seriam sinónimos. Educar seria, antes de tudo, formar o cidadão, dando-lhe consciência dos seus direitos e deveres. Mas o pedagogo perguntava: "E como pode ter ele essa consciência? Aprendendo de cor um certo número de regras e normas? Ensinando-lhe, já depois de adulto, as noções mais correntes da moral, o respeito pelas leis, as obrigações que lhe incumbem? De modo algum. Um cidadão que verdadeiramente o seja, que trabalhe pelo seu país, que ame a

sua pátria, que represente e constitua uma força de acção, de pensamento, de dedicação – é um produto complexo, resultante de mil esforços e de mil influências benéficas. Para trabalhar – ele precisa de ter desenvolvido as suas faculdades, de ter adestrado a sua inteligência, de ter fortificado o seu corpo".

O aperfeiçoamento moral, intelectual e cívico exige acção. Daí que, como ensinou António Sérgio, referência também fundamental na reflexão pedagógica, interesse sobretudo educar verdadeiros cidadãos, autónomos e livres. Educar exige, por isso, a um tempo, formar e agir.

“urge pôr a educação do cidadão livre e autónomo em primeiro lugar. Só assim poderemos assumir com todas as suas consequências que o valor da aprendizagem é o que distingue as sociedades desenvolvidas e atrasadas.”

De João de Barros e João de Deus Ramos a António Sérgio encontramos o alerta – urge pôr a educação do cidadão livre e autónomo em primeiro lugar. Só assim poderemos assumir com todas as suas consequências que o valor da aprendizagem é o que distingue as sociedades desenvolvidas e atrasadas. Como diz o relatório da UNESCO, coordenada por Jacques Delors, sobre a Educação no Século XXI, do que se trata é de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com os outros e com a diferença e aprender a ser. No fundo, torna-se necessário "aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discerni-

mento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se". Eis o que tem estar em causa quando falamos de prioridade educativa na sociedade contemporânea.

Se relermos António Sérgio, sob a influência de John Dewey, poderemos perceber que a Educação Cívica deve basear-se no exemplo e na experiência, na autonomia, no auto-governo, no município escolar e na educação de verdadeiros cidadãos, autónomos e livres: "a escola propulsora da reforma, a escola modelar, a escola tipo,

haveria pois de fazer sentir e compreender, pelo facto, (...) as necessidades fundamentais da existência social; teria de reproduzir o condicionamento económico e os postulados de ordem ética de uma justa e fecunda sociedade adulta, justa, ponderada, mas também tonificante, porque lhe caberia disciplinar, mas ao mesmo tempo impulsionar, a iniciativa, a independência, a expansão do indivíduo". Educar cidadãos, pôr a aprendizagem no centro do desenvolvimento, despertar a liberdade e a responsabilidade, construir uma sociedade mais humana e mais justa, incentivar a liberdade igual e a igualdade livre, favorecer as identidades e as diferenças, salvaguardar a dignidade humana! Eis o que tem de estar em causa! ■



PROFESSOR DA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA  
SECRETÁRIO DE ESTADO ADJUNTO E DA EDUCAÇÃO DO XVII GOVERNO CONSTITUCIONAL

JORGE M. PEDREIRA

## > **A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO: O COMBATE PELO DESENVOLVIMENTO E PELA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES**

**A** Educação constitui um direito individual fundamental e inalienável, como tal expressamente proclamada no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, e ao mesmo tempo unanimemente reconhecida uma alavanca insubstituível do desenvolvimento económico, social e cultural dos Estados.

A Educação é, ademais, um direito com características singulares, pois dele depende o exercício efectivo de outros direitos civis, políticos, sociais, culturais. Podem tais direitos estar consagrados na ordem jurídica e podem até ser respeitados e promovidos pelos governos e pelas autoridades públicas em geral, mas quando o respectivo exercício não esteja fundado na aquisição de conhecimentos e competências que só a educação e a formação propiciam dificilmente terão verdadeiro significado para os seus detentores. O papel desempenhado pela educação para o desenvolvimento e a realização pessoal de cada indivíduo, para que possa levar as suas capacidades tão longe quanto possível e cumpra desse modo o seu potencial, não encontra hoje paralelo em qualquer área da vida social. No

tempo que vivemos, de mudança vertiginosa e permanente incerteza, em que é fácil desvanecer-se num ápice o que tínhamos por certo e seguro, é quase impossível ser-se senhor do próprio destino. Porém, se há recurso que apesar de tudo permite que não se fique inteiramente à mercê das circunstâncias e se mantenha algum domínio sobre a situação, esse recurso são as aprendizagens adquiridas pela educação e a formação. Na civilização da tecnologia, da informação e do conhecimento, é delas que dependem uma integração favorável nos mercados de trabalho e o desenvolvimento de uma vida profissional activa e compensadora.

A educação e a formação são, também por isso, insubstituíveis ao desenvolvimento económico e social dos nossos tempos. A globalização, que constitui um rumo inelutável para o mundo, submete todas as actividades à pressão de uma competição à escala planetária. Os produtos e as formas de os produzir mudam radicalmente a um ritmo difícil de acompanhar. A inovação, em especial na tecnologia, institucionalizou-se e permeou cada vez mais sectores de actividade. Ao mesmo tempo que se destroem milhares de



empregos em sectores ou profissões tradicionais (que ainda ontem podiam ser modernas), outros surgem, cada vez mais exigentes, em conhecimentos e competências. Sem trabalhadores altamente qualificados, as economias encontram dificuldade em competir no mercado global e não alcançam as taxas de crescimento necessárias à criação de postos de trabalho para as novas gerações e ao progresso do bem-estar das populações. Por isso, por toda a parte os governos adoptam providências para conservar os jovens na escola durante mais e não poucos decretam mesmo o alargamento da escolaridade obrigatória.

Assim, a cidadania moderna consagra não apenas o direito elementar à educação — entendido como o acesso gratuito à escola primária —, mas o direito a uma educação de duradoura e de qualidade, que possibilite a realização do potencial de cada indivíduo e lhe propicie aprendizagens relevantes, isto é, aprendizagens que lhe permitam dar um contributo válido enquanto cidadão activo para o progresso da comunidade. Além disso, a cidadania moderna consagra a educação não apenas como um direito, mas também como um dever. Há muito, há mais de um século, se percebeu que não bastava assegurar condições de acesso e oferecer a frequência gratuita da escola para garantir que todos efectivamente a frequentavam. Compreendeu-se que não se podia deixar tudo à liberdade e à iniciativa das famílias. De início, a imposição da escolaridade obrigatória respondeu principalmente aos interesses e às necessidades do Estado e da economia industrial: formar cidadãos leais aos Estados nacionais, disciplinados, com os conhecimentos elementares para serem recrutados pelas novas indústrias. Mas, desde cedo, essa medida procurou também proteger os mais desfavorecidos, aqueles que mais facilmente

seriam atraídos por empregos desqualificados e se veriam compelidos a contribuir o mais cedo possível para o sustento familiar.

A escolaridade obrigatória prestou um contributo essencial à elevação da qualificação das populações e deu a muitos, que de outra forma a não teriam, a oportunidade de mudar, e melhorar, a sua vida. Hoje, a escolaridade obrigatória mais extensa constitui um instrumento insubstituível de políticas que procuram promover a igualdade de oportunidades para todos. É uma ambição ainda longe de ter sido alcançada, por efeito da disparidade das heranças sociais e culturais que se vão transmitindo de geração em geração e de novas formas de desigualdade que se vão criando. Mas, apesar da legítima frustração, são inegáveis os progressos realizados.

Hoje, um baixo nível de qualificação da população constitui uma insuficiência estrutural das sociedades para enfrentarem com sucesso os desafios do nosso tempo. Desse ponto de vista, o nosso país apresenta índices muito desfavoráveis. Pode até dizer-se que, para tão baixo grau de qualificação — medido pelo nível das habilitações escolares formais atingido pela população —, é surpreendente o patamar de desenvolvimento económico e social a que Portugal se elevou e que o colocam entre os trinta países mais desenvolvidos do mundo. Não há, para patamar semelhante, país com tão baixo nível de qualificação da população. A taxa de abandono escolar precoce (a percentagem de jovens entre os 18 e os 24 anos que não se encontram em educação ou formação profissional) é a mais elevada da União Europeia e a proporção dos que concluem o ensino secundário é a mais baixa (ambas com excepção de Malta). O insucesso escolar e a

incidência da retenção (repetência ou reprovação) dos alunos são altíssimos. E, no entanto, os jovens que saem da escola, mesmo que precocemente, atingem em geral o nível de escolaridade mais elevado que a sua família alguma vez atingiu.

Depois de décadas de rápido avanço, ainda que com grandes dificuldades, é cada vez mais difícil vencer o peso das heranças sociais. As escolas e os professores não estão em geral preparados para a diversidade — social, cultural, étnica — dos alunos. Será certamente possível fazer mais e melhor do que se faz. A gestão e organização dos estabelecimentos de ensino, o apoio mais próximo da administração educativa e das instituições de ensino superior, a formação inicial e contínua do pessoal docente e de outros profissionais, tudo pode concorrer para o melhor desempenho das nossas escolas, às quais os cidadãos têm o direito de exigir que prestem contas e assumam as suas responsabilidades. Sabemos bem que tem sido difícil melhorar. A impreparação e as resistências de vários interesses instalados têm sido um obstáculo. As próprias famílias não assumem também o papel que seria desejável que pudessem assumir. Muitas vezes porque, nas condições sociais e culturais da sua vida e da sua formação, é difícil que o assumam.

Exactamente porque as heranças sociais e culturais continuam a pesar, e muito, sobre o percurso escolar e as possibilidades de sucesso das nossas crianças e jovens e porque as famílias estão longe de poderem acompanhar esse percurso, é necessária uma resposta da escola e do sistema educativo. Da escola, procurando um relacionamento mais próximo e permanente com as famílias, integrando-as sempre que necessário

na vida escolar, constituindo-se até como lugar de formação dos pais e encarregados de educação. Do sistema educativo, criando condições para o alargamento da escolaridade, recorrendo-se, quando necessário à aprovação de medidas de prolongamento da escolaridade obrigatória e de acção social que assegurem o seu cumprimento. Em boa hora se aprovou o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, até aos 18 anos de idade, em conjunto com um programa de bolsas de estudo para apoiar a frequência escolar dos mais desfavorecidos. Assim se reúnam todas as condições para que o novo patamar de qualificação seja efectivamente atingido.

Contudo, sabendo, como sabemos, que o problema do insucesso e abandono escolar em Portugal é também um problema social, pelo efeito que produzem as heranças sociais e culturais e pelo deficiente papel educativo desempenhado pelas famílias; sabendo como sabemos, por estudos internacionais e pelo conhecimento da experiência nacional, que quanto mais cedo as crianças forem integradas no ambiente escolar, menos serão prejudicadas por um meio familiar desfavorável, é indispensável promover a educação pré-escolar, em particular nas condições económicas e sociais do nosso país.

Por um lado, seria necessário dispor de equipamentos de qualidade que prestassem um serviço público de guarda e socialização das crianças até aos três anos de idade. Um serviço que devia responder, em primeiro lugar, às necessidades das famílias desfavorecidas (embora, median-

te a adequada comparticipação e nos limites da sua capacidade, pudesse estar aberto a todos). Um serviço, também, que devia promover o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. Existem hoje, como se sabe, meios para estimular de forma apropriada o seu desenvolvimento precoce.

Por outro lado, seria necessário universalizar a educação pré-escolar a partir dos três anos de idade e, provavelmente, determinar a sua frequência obrigatória a partir dos quatro anos. Do mesmo modo, seria conveniente reforçar sem complexos a dimensão pedagógica da educação pré-escolar. Os recursos didácticos disponíveis, muitas vezes com carácter lúdico, possibilitam a aquisição de competências pelas crianças que facilitarão o seu percurso escolar posterior. O último ano da educação pré-escolar deveria ser entendido como um ano preparatório da educação pré-escolar, no domínio da linguagem (incluindo a iniciação à escrita) e do conhecimento dos números e da aritmética elementar. As orientações deviam ser claras nesta matéria. Seria também o primeiro lugar para a identificação de situações familiares difíceis e para a detecção precoce de eventuais dificuldades de aprendizagem e para a preparação das estratégias para a sua superação. Seria, enfim, um lugar para a promoção da igualdade de oportunidades.

O desenvolvimento da educação para a primeira infância devia ser tomado como uma das primeiras prioridades do país. A construção de creches e jardins-de-infância, quando os equipamentos faltem ou se-

jam insuficientes, é uma área de eleição para o investimento público. Contudo, uma vez mais sem complexos, e também porque é necessário responder o mais rapidamente possível ao desafio da universalização, o Estado devia lançar mão de todos os recursos existentes, designadamente dos equipamentos da rede solidária, tanto os que já existam, como aqueles que, como o auxílio adequado, as instituições estejam dispostas a edificar. O Estado não tem de prover directamente, até porque não o pode fazer, a todas as necessidades, devendo recorrer aos meios disponíveis e à gestão criteriosa dos recursos, que são sempre escassos. Tem, isso sim, de apoiar as famílias e reservar-se a função de assegurar, através de um sistema de fiscalização e avaliação rigoroso, a qualidade, designadamente pedagógica, do serviço prestado. É esta tarefa que se nos impõe com carácter de urgência. É o mínimo que podemos fazer pelas novas gerações e pelo futuro do país. ■

# PRESIDENTE DA REPÚBLICA homenageia João de Deus



No dia 10 de Junho, o Presidente da República quis homenagear o poeta João de Deus, além de ter deposto um ramo de flores junto da sua estátua, em Faro, ofereceu a todos os homenageados e convidados da cerimónia oficial da comemoração do dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas, um exemplar da sua "Cartilha Maternal", com esta mensagem pessoal:

Esta edição da Cartilha Maternal representa uma homenagem da Presidência da República à memória do poeta João de Deus, que teve a ventura de ver concretizado o sonho de qualquer pedagogo: escrever uma obra a partir da qual milhares de crianças se iniciaram nas primeiras letras.

É maternal a cartilha porque é puro o ideal que a anima. O livro de João de Deus evoca o ideário republicano naquilo que este tem de mais nobre e elevado: a preocupação pelo outro através do exercício de uma cidadania livre e esclarecida. A República é, tem de ser, uma república de letras, feita de cidadãos com oportunidades iguais. Não por acaso, a alfabetização e a escolarização foram duas das grandes metas do regime cujo centenário comemoramos este ano.

Gerações inteiras aprenderam a ler pela obra que tendes na mão. Este livro abriu a porta a muitos livros, a todos os livros, a todas as letras que vieram depois dele – e que com ele se aprenderam. Singela e terna, a Cartilha de João de Deus ensina mesmo os que já sabem ler. Dá-nos uma lição de vida: é com simplicidade que se educa, para ser com naturalidade que se aprende.

Prof. Doutor Aníbal Cavaco Silva



## > Dedicatória à Cartilha Maternal

*"Este sistema funda-se na língua viva: não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis.*

*Assim ficamos também livres do silabário, em cuja interminável série de combinações mecânicas não há a penetrar uma única ideia! Esses longos exercícios de pura intuição visual constituem uma violência, uma amputação moral, contrária à natureza: seis meses, um ano, e mais, de vozes sem sentido, basta para imprimir num espírito nascente o selo do idiotismo. Por que razão observamos a cada passo nos filhos da indigência, meramente abandonados à escola da vida, uma irradiação moral, uma viveza rara nos mártires do ensino primário?*

*Às mães, que do coração professam a religião da adorável inocência, e até por instinto sabem que em cérebros tão tenros e mimosos todo o cansaço e violência pode deixar vestígios indeléveis, oferecemos, neste sistema profundamente prático, o meio de evitar a seus filhos o flagelo da cartilha tradicional"*

João de Deus



Ⓐ Congresso da OMEP - " Ser Criança no Séc. XXI" - Fórum Lisboa 2009. Da esquerda para a direita e de cima para baixo, Guilherme D' Oliveira Martins, Ruben de Freitas Cabral, António Ponces de Carvalho, João Formosinho.

Ⓥ II Congresso Internacional de Gerontologia - " Mitos Envelhecidos do Envelhecimento: do culto do corpo ao embelezamento da alma" - Museu João de Deus 1010.





⤴ Conferência ...

- ⤵ Actuação de crianças dos Jardim-Escola João de Deus, no Congresso da OMEP - " Ser Criança no Séc. XXI", realizado no Fórum Lisboa em 2009.





REITOR . UNIVERSIDADE DE SÃO JOSÉ . MACAU

RUBEN DE FREITAS CABRAL

## DA LIBERDADE DA EDUCAÇÃO E DAS LIBERDADES DA ESCOLA



**F** Em Janeiro deste ano (2010) um juiz dos Estados Unidos da América concedeu asilo político a uma família alemã, da República Federal da Alemanha, considerando que havia grandes possibilidades de perseguição caso regressassem ao seu país natal<sup>1</sup>. O caso parece insólito, mas aconteceu. Em causa está a liberdade dos cidadãos de prover à educação dos seus filhos e a autoproclamação do (chamado) Estado em se considerar como o único fornecedor desse bem/produto social.

A família Romeike (sigo, claro, a notícia como foi publicada) tinha resolvido educar os seus cinco filhos em casa. Não deveria faltar educação musical, uma vez que o pai era professor de piano e decerto bem sucedido. Nada se diz da mãe, mas a dar crédito à qualidade da educação na Alemanha conforme defendido pelo Governo Alemão, deveria saber bem mais do que

as primeiras letras. Ora a afirmação dos "supostos" direitos de paternidade (perdoe-se-me o sexismo da linguagem) renderam aos Romeike uma multa de €12,000 e remoção forçada das crianças de casa pela polícia para a escola local. A convicção de que o Estado se poderia arrogar o direito de paternidade em definitivo não parece

descabida. Antes que isso acontecesse os Romeike pegaram nas economias que lhes restavam depois da multa, e rumaram aos Estados Unidos, onde o Estado é bem menos visível na vida dos cidadãos.

Quando o meu filho atingiu a idade escolar, consoante definida pelo Go-



verno de Macau e pela legislação portuguesa pré-1999 por que se rege, fui também ameaçado de que não estava a cumprir a lei de Macau, de que poderia ser multado, e sei lá que mais. Recuso-me a pensar, em nome dos resquícios de bom senso, de que me meteriam na prisão. Apesar dos bons ares de Coloane, não me parece que a cadeia se recomende. É evidente que desobedecei. O meu filho estudava piano, tinha lições em casa em três línguas, era possuidor duma pequena biblioteca com mais de cem livros, estava a aprender Mandarim e muito bem integrado socialmente, dado que passava três a quatro horas por dia com amigos e amigas de várias

da vida medieval está hoje tão distanciado de nós, como a inaceitabilidade dum Estado todo-poderoso e providenciador universal.

Já tenho falado e escrito em outras partes da superfluidade crescente da noção de Estado e da carência crescente da presença de Governos democráticos, fortes, capazes e eficazes. A democracia é isso mesmo: a escolha dum modelo de decisão dinâmico, e jamais dependeu da necessidade axiológica da noção de Estado, aqui definido como algo sobreposto à comunidade de cidadãos. Aliás tenho proposto, juntamente como muitos outros, que no contexto de interdependência que

cada vez mais define o nosso quotidiano (se é que não foi sempre a norma) a noção de indivíduo dissolve-se na de pessoa, e a de sociedade, julgada como o conjunto de indivíduos social e moralmente separados uns dos outros, perde sentido na vivência crescente da experiência de comunidade, que se define como um sistema adaptativo complexo (complex adaptative system). Se as noções de indivíduo e de sociedade se enquadram perfeitamente na perspectiva analítica da ciência, as de pessoa e de comunidade só podem ser compreendidas no panorama das novas ciências da complexidade, o que quer que elas sejam.

## “a escola, ocidental e supostamente republicana, que todos nós conhecemos, assume-se como a guardiã da igualização dos indivíduos e das sociedades. ”

etnias num clube local, brincando ao ar livre, com computadores, e, o mais importante, sendo feliz. Não acredito que nenhuma escola lhe pudesse providenciar a mesma experiência de socialização, ou de melhores aprendizagens. Parece-me também que, dada a minha profissão e experiência, estou em condições de poder julgar.

Estamos a enfrentar nas últimas décadas uma intromissão cada vez mais insidiosa e moralmente questionável das instâncias públicas e estatais nas esferas do privado, pessoal e colectivo. Tal não me parece aceitável. A ideia do Estado como pessoa de bem, guardião das virtudes e dispensador dos bens comuns, é recente e ganhou expressão maior com a filosofia/ideologia do individualismo, que desde o século XVIII tem informado a nossa escolarização e a nossa vida colectiva. Se é certo que o individualismo constituiu uma vitória maior sobre o sincretismo medieval e a arbitrariedade do direito divino do poder real, o certo é também que já deu o que tinha a dar. O sincretismo

De outro modo, como enquadrar a noção de Estado num mundo globalizado, ou a de indivíduo no contexto da interdependência. *Contradictio in terminis*. Ora a escola, ocidental e supostamente republicana, que todos nós conhecemos, assume-se como a guardiã da igualização dos indivíduos e das sociedades. Ou como informa o artigo já citado<sup>2</sup>:

Em Setembro de 2006 o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos decidiu que a Alemanha estava nos seus direitos de seguir esta abordagem. As escolas representam a sociedade, disse o acórdão, e era no interesse das crianças fazerem parte dessa sociedade. O direito dos pais de criarem os seus filhos não ia tão longe ao ponto de os privar da experiência social da escola. >

<sup>1</sup> The Economist (February 6th 2010). Home schooling. Classes apart. p. 59.

<sup>2</sup> The Economist (February 6th 2010). Home schooling. Classes apart. p. 59.



É evidente que o acórdão do Tribunal Europeu, se alinha perfeitamente pelos códigos saídos do liberalismo do século XIX, perde coerência nos códigos, talvez incodificáveis, da vida contemporânea. Senão vejamos:

Se fosse verdade que as escolas (presumo que o acórdão se refere às escolas estatais) representam a sociedade, urge perguntar que *sociedade*? A alta sociedade que sempre, ou quase sempre educou os seus filhos através de tutores ou em colégios particulares que pouco tiveram ou continuam a ter com as escolas, chamadas públicas na Europa continental? E que dizer de outros tantos sectores da sociedade que optou e continua a optar pelas escolas particulares? É igualmente evidente que, se por um lado, o Estado procurou e procura estandardizar toda e qualquer espécie de escolaridade pública e privada, por outro as classes mais privilegiadas sempre encontraram maneiras de subverter o sistema e de educar os seus filhos, e cada vez mais as suas filhas, em escolas que pouco têm a ver com as estatais. Infelizmente, muitas das escolas particulares, sobretudo as com afirmações confessionais e geralmente mais dirigidas às classes médias, acabam quase sempre por se adaptar ao modelo estatal, quer por motivos financeiros, quer porque os seus quadros se filiam, ideológica e/ou socialmente, nas camadas socioeconómicas que constituem a base da escola pública.

É também evidente que a escola pública, mesmo quando obrigatória para todos (o que já sabemos nem sempre acontece), nunca poderia estandardizar os cidadãos de acordo com um modelo considerado condição *sine qua non* para o estabelecimento duma democracia de republicanos, perfeitamente laicos e partilhadores dum mesmo ideário

e dum mesmo conhecimento. O artigo<sup>3</sup> já citado termina por afirmar:

Mas isto (os resultados do *homeschooling*) não vai convencer todos aqueles que acreditam que o estado tem o direito de assegurar que as crianças se misturem umas com as outras, e aprendam o que todos os outros aprendem acerca de tópicos espinhosos como a evolução e o sexo.

<sup>3</sup> The Economist (February 6th 2010). Home schooling. Classes apart. p. 59.

Seria ridículo pensar que o valor maior da chamada escola pública seria o de assegurar o ensino (não propriamente a aprendizagem) da evolução e do sexo. Quanto à mistura social, temos dito. Se é certo que nos Estados Unidos grande parte do crescimento da *homeschooling* (escolaridade doméstica) se deve à afirmação de um certo fundamentalismo religioso que sobrepõe o *criacionismo*, e os seus derivados mais camuflados, ao evolucionismo darwinista, não é menos evidente que problemas relacionados com a violência, sobretudo nas chamadas *inner city schools*, outros relacionados com racismos latentes de toda a espécie, ou outros ainda derivados duma classe professoral em mudança e que se comporta, quantas vezes, segundo agendas mais próximas das dos ofícios tradicionais do século XIX (esses mesmos em profunda alteração) do que como profissionais e académicos do século XXI.

“o espaço educativo, e mesmo o das aprendizagens, não se define só no espaço da escola, mas expande-se por toda a vida familiar e pelas necessárias extensões sociais e de lazer. Aprende-se por vezes mais numa viagem que num semestre escolar.”

Estas questões, todavia, não constituem problemas de maior para as escolas particulares que sempre existiram para educar os filhos das classes privilegiadas. A lógica aí é outra e os contextos mais abertos. Por um lado o espaço educativo, e mesmo o das aprendizagens, não se define só no espaço da escola, mas expande-se por toda a vida familiar e pelas necessárias

extensões sociais e de lazer. Aprende-se por vezes mais numa viagem que num semestre escolar. Não quero de modo algum menosprezar as aprendizagens vividas nos contextos rurais, ou dos adquiridos em famílias menos privilegiadas. Não é aí que reside o problema. Essas aprendizagens, infelizmente, pesam pouco no cômputo curricular ou avaliativo das escolas.



A escola de e para todos deveria ser capaz de catalisar a promoção humana a todos os níveis. O que acontece é, todavia, muito diferente. O mecanicismo inerente às burocracias, não resiste a enquadrar cada criança numa determinada caixa. Assim, um sistema de triagem tende quase sempre a meter aqueles alunos que prometem academicamente (o que quer que isso signifique) em caixas que os canalizam para escolas consideradas de maior qualidade, enquanto muitos dos outros são enfiados em caixotes (dado o seu número) e remetidos para as real ou *fahrschüle* (no caso da Alemanha) deste mundo. A uma parte significativa nem isso acontece: entra automaticamente na vida activa sem os instrumentos e saberes adequados, a não ser aqueles que lhes são inerentes e que lhes permitem sobreviver num mundo codificado, mas cujas regras muitas vezes desconhecem.

“A escola de e para todos deveria ser capaz de catalisar a promoção humana a todos os níveis.”

É evidente que todos podem aprender, como é evidente que cada um de nós é único e que essa diversidade (não necessariamente diferença) tem de ser reconhecida. É evidente também que todos nós arrancamos de grelhas de partida diferentes. A esmagadora maioria das escolas, no entanto, fazem *tabula rasa* de tudo isso, possivelmente em nome duma igualdade qualquer. O grande embuste/tragédia dos chamados sistemas de *oportunidade igual* é esse mesmo: num sistema desenhado para altas velocidades, espera-se que um Mini compita com um Ferrari. A pista pode ser a mesma, mas os condicionalismos muito diferentes. Ou como escreviam os rapazes de Barbiana<sup>4</sup>: *Nada é mais injusto do que a partilha igual entre desiguais.*

<sup>4</sup> The Schoolboys of Barbiana (1970). Letter to a teacher. New York: Vintage Books, p. 48.

“a classe (casta) professoral transformou-se através das suas associações profissionais num poder político de vulto. As agendas políticas rodopiam mais à volta das questões que descontentam os professores e que os opõem às estruturas governamentais, do que numa discussão franca sobre a natureza, finalidade e desenvolvimento das escolas.”

Se é certo que poucos discutirão a liberdade de educar, é fácil reconhecer as muitas *liberdades* dadas ao sistema escolar. Muitas dessas liberdades não são legítimas e mesmo incongruentes num sistema democrático. A escola transformada numa mera extensão dum qualquer de Estado, difícil de defender no nosso mundo de interdependências, tenta standardizar o que é naturalmente diversidade. Se bem que muitos professores tentem responder aos muitos condicionalismos dos alunos, a gestão centralizada das escolas transforma muitas dessas tentativas em estados estéreis de frustração. A existência de superministérios das escolas constitui um entrave tremendo à emergência e ao desenvolvimento de verdadeiras instituições de aprendizagem. Reinam o ensino e o compêndio.

Por seu lado, a classe (casta) professoral transformou-se através das suas associações profissionais num poder político de vulto. As agendas políticas rodopiam mais à volta das questões que descontentam os professores e que os opõem às estruturas governamentais, do que numa discussão franca sobre a natureza, finalidade e desenvolvimento das escolas. Já nem falo das políticas da educação vistas na sua globalidade. E assim, a discussão sobre a suposta educação que deveria acontecer nas escolas e em todo o lado resume-se à gestão do quotidiano, a discussões fúteis sobre currícu-

los, processos de avaliação e rankings que nada significam. Circunstâncias, como o decréscimo da população estudantil, que ameaça directamente o número de postos de trabalhos disponíveis a professores, ou o desaparecimento gradativo da escola rural, não facilitam a resolução dum fenómeno explosivo, como a educação, indispensável ao desenvolvimento das pessoas e povos. Os pais, por seu turno, se bem que preocupados com a escolarização dos seus filhos, vêem muitas vezes a escola de hoje como um prolongamento natural daquela que conheceram. É evidente, também, que em tempos de vacas magras, como aquele que vivemos, tudo isto se agudiza.

Parece-me que o apaziguamento (não a resolução) da situação política passa pela devolução de poderes de gestão às escolas e às comunidades. Isso acontece de algum modo com o papel crescente das autarquias nas instituições escolares, mas não é suficiente. Primeiro, a devolução de poderes não tem sido acompanhada pela redução das estruturas centrais o que faz que quase tudo permaneça na mesma. Assim, se há mais gente a discutir estes assuntos, a agenda raramente é a que mais importa. Devolvem-se responsabilidades, mas nem sempre a liberdade de agir. E neste braço de ferro entre o *Big Brother* e os *Smaller Brothers* a escola sobrevive, tentando muitas o seu melhor, mas sem existência, leia-se liberdade, própria.

O desenvolvimento dos povos depende da vivência democrática, moralizada pela justiça e afirmada num contexto de liberdade. Infelizmente, a vivência democrática resume-se a decretos-leis de governos democraticamente eleitos; o sentido da justiça não é, quantas vezes, nada mais do que adesão a regulamentos; a liberdade, essa é subvertida não menos vezes por um conjunto de liberdades que roubam a grande número de crianças a possibilidade de se educarem.

Se muitos são os que intervêm na formação dum criança, é preciso não esquecer que é essa mesma criança o verdadeiro agente da sua própria

“O desenvolvimento dos povos depende da vivência democrática, moralizada pela justiça e afirmada num contexto de liberdade.”

educação. Sendo assim, o que deveria constituir hoje a educação duma criança? Qual o melhor contexto e processo em que essa educação/aprendizagem deveria ocorrer? Parece-me claro que o sistema de ensino, marcado pelo que é conhecido e, portanto, passado, não serve, quando o tempo das crianças é o futuro. Da mesma maneira que a maioria das ferramentas que nós adquirimos de pouco nos servem hoje, aquilo que estamos a forçá-las a encaixar agora de pouco lhes servirá amanhã. A própria ideia do tempo como uma coordenada determinista – um dos fundamentos da ciência que ainda se ensina e que modela a escola está ultrapassada. Popper<sup>5</sup>, para citar só um dos grandes filósofos da ciência do século passado escreve:



A velha imagem do mundo como um mecanismo funcionando por impulsos ou por causas mais abstractas que estão todas no passado – o passado empurrando-nos e levando-nos para o futuro, o passado que passou – já não se adapta ao nosso mundo indeterminista de propensões. (...) Não são os empurrões de trás, do passado que nos *impelem*, mas sim a atracção, o apelo do futuro e das suas possibilidades concorrentes, que nos *atraem* e nos *seduzem*. É isto que mantém a vida e na realidade o mundo em desenvolvimento.

>

<sup>5</sup> Popper, Karl R. (1991). Um mundo propensões. Lisboa: Editorial Fragmentos, Lda, p. 33



Há aqui um paradoxo contextual que urge resolver: o de uma escola que vive do passado formando crianças e jovens que vivem no futuro. Se é o futuro que condiciona fundamentalmente o presente – e isso é mais do que lógico – toda a vida da escola deveria revolver em torno das questões do futuro, das ansiedades e expectativas dos alunos, duma visão teleológica do mundo, mas liberta de mecanicismos deterministas e estéreis. E quais são as ansiedades e expectativas dos alunos? Duvido que muitos dos nossos professores usem tempo nessa pesquisa. Todavia, uma simples busca num *Google* qualquer fornece enormes quantidades de informação e de pistas: violência, insegurança familiar, desemprego, ensino imobilista, a visão quase apocalíptica dum mundo que parece desintegrar-se em viragens climáticas, guerras sem nexos e políticas amorais. E por aí fora.





“ Há aqui um paradoxo contextual que urge resolver: o de uma escola que vive do passado formando crianças e jovens que vivem no futuro. ”



É manifesto que muitos professores incluem muitas dessas preocupações nas suas conversas com os alunos, mas não chega. Conversas despidas dum contexto anunciador e de esperança, pouco mais são que as denúncias repetidas até à exaustão pelos telejornais. Quantas vezes a relevância dessa troca de experiências, saberes e perspectivas entre professores e alunos não é seguida pelo dogmatismo do compêndio e do programa curricular. Ora Popper<sup>6</sup>, que tenho aqui mesmo à mão, dizia o seguinte há bem mais do que meio século:

<sup>6</sup> Popper, Karl R. (1991). Um mundo propensões. Lisboa: Editorial Fragmentos, Lda, p. 49, 63.



Entendo que a ciência *devia* procurar a verdade objectiva, a verdade que depende apenas dos factos, a verdade que está acima da autoridade humana e acima da arbitragem, e sobretudo acima das modas científicas. (...) Além disso, mesmo as respostas de tipo "sim ou não" que os sentidos dão Têm de ser interpretadas por nós, e interpretadas à luz das nossas ideias preconcebidas, a *priori*. E, é claro, essas respostas são muitas vezes mal interpretadas. Por isso, todo o nosso conhecimento é hipotético.



É exactamente essa consciência da incerteza, a maneira de viver com ela e de a gerir que poderia servir de base a experiências educativas verdadeiramente relevantes. Muito mais do que a suposta transmissão de pseudo-saberes, a escola de professores-aprendentes e de alunos-aprendentes deveria aprofundar a audácia de perguntar argutamente, de equacionar problemas reflectidamente, de investigar com perícia e sem preconceitos. Há escolas que funcionam assim e os seus alunos tanto dominam os saberes herdados e relevantes como a formulação de mundos-advento possíveis porque imaginados. ■

127 Anos ao Serviço da Educação

Onde a tradição se cruza com a modernidade em Educação

## CURSOS EM REGIME DIÚRNO OU PÓS-LABORAL

(2.º Ciclo de Estudos)

### Mestrados em Ciências da Educação

- **Promoção e Mediação da Leitura (4 SEMESTRES)**  
Diário da República, 2.ª Série - Nº 17 - de 24 de Jan. de 2008 - Despacho nº 2315/2008
- **Supervisão Pedagógica (4 SEMESTRES)**  
Diário da República, 2.ª Série - Nº 17 - de 24 de Jan. de 2008 - Despacho nº 2314/2008
- **Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor (4 SEMESTRES)**  
Diário da República, 2.ª Série - Nº 226 - de 20 de Nov. de 2008, Aviso nº 27871/2008 - Declaração de rectificação nº 48/2009 - de 9 de Janeiro
- **Educação pela Arte (4 SEMESTRES)**  
Diário da República, 2.ª Série - Nº 226 - 20 de Nov. de 2008, Aviso nº 27870/2008
- **Administração e Gestão Escolar (4 SEMESTRES)**  
Diário da República, 2.ª Série - Nº 162 - de 21 de Agosto de 2009, Aviso nº 14929/2009

(2.º Ciclo de Estudos)

### Mestrados . Formação de Docentes

- **Educação Pré-Escolar (2 SEMESTRES)**  
Diário da República, 2.ª Série - Nº 226 - 20 de Nov. de 2008, Aviso nº 27872/2008
- **Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2 SEMESTRES)**  
Diário da República, 2.ª Série - Nº 226 - 20 de Nov. de 2008, Aviso nº 27874/2008
- **Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3 SEMESTRES)**  
Diário da República, 2.ª Série - Nº 226 - 20 de Nov. de 2008, Aviso nº 27875/2008
- **Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico (4 SEMESTRES)**  
Diário da República, 2.ª Série - Nº 226 - 20 de Nov. de 2008, Aviso nº 27875/2008



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO  
**JOÃO DE DEUS**

## Estágio Profissional

O Estágio Profissional, realiza-se em contacto com diferentes realidades educativas (principalmente nos Jardins-Escola João de Deus). Visa uma inter-relação entre a teoria e a prática e apresenta duas formas de organização distintas:

a) uma, de carácter geral, realizada ao longo do ano lectivo, obrigatoriamente realizada em cinco dos nossos centros educativos e nas instituições protocoladas, distribuída por todos os níveis etários, destinada a consolidar os conhecimentos teórico-práticos adquiridos.

b) outra, designada por Seminário de Contacto com a Realidade Educativa, realizada em diferentes instituições de reconhecida competência na área educativa.

Estágios realizados fora de Portugal, de acordo com protocolos previamente estabelecidos entre a ESE João de Deus e alguns PALOP.

## O que a Escola Oferece

### Saídas Profissionais:

Elevada taxa de empregabilidade.

Possibilidade de exercer a carreira docente nos nossos 50 Centros Educativos João de Deus – Jardins-Escola, Centros Infantis e Ludotecas – no Continente e nas Regiões Autónomas da Madeira e Açores.

Tutoria e acompanhamento individual

Apoio à saúde

Escola Superior de Educação João de Deus

Av. Álvares Cabral, nº 69 • 1269-094 Lisboa • Telef: (+351) 213 968 154

Fax: (+351) 213 967 183 • E-mail: ese@escolasjoaodeus.pt • www.ese-jdeus.pt

FILOMENA PEREIRA

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma questão de direitos humanos



A história recente dos países ocidentais revela-nos que, até há bem pouco tempo, as crianças com necessidades educativas especiais estavam privadas dos mais elementares direitos de cidadania. O acesso à educação pública era-lhes recusado bem como a participação activa na vida da comunidade. Progressivamente, embora de forma mais lenta do que seria desejável, a consciência acerca dos direitos das crianças com incapacidades foi-se tornando uma prioridade e passou a constituir a base para as políticas, para a correspondente legislação e para a organização de recursos (Simeonsson, Björk-Akesson & Bairrão, 2004).

## MODELOS ECOLÓGICO-SISTÉMICOS E TRANSACIONAIS

Os modelos ecológico-sistémicos e transacionais vieram evidenciar que o desenvolvimento humano só se entende e evolui de forma contextualizada, princípio que sustenta a fundamentação do modelo inclusivo de educação. As crianças aprendem, sobretudo quando se actua sobre o meio ambiente de modo a encontrarem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores. É ao que Odom e Wolery (2003) chamam "aprendizagem em meios ambientes activos".

Estas concepções devem-se, sobretudo, aos estudos de Sameroff (1975) e Sameroff & Mackenzie (2003), melhoradas com o princípio da bidireccionalidade do modelo transaccional do desenvolvimento que veio reafirmar que o compor-

tamento das crianças muda em função das expectativas das pessoas que cuidam delas e, também, quando elas próprias interagem com pares a quem, por sua vez, vão modificar o comportamento. A criança influencia o meio que a cerca como este influencia o seu desenvolvimento (Bairrão, 2004).





Uma outra noção a extrair dos dados da investigação recente (Zipper, citado por Bairrão, 2004), é a de que os comportamentos das crianças com necessidades especiais melhoram sensivelmente se os recursos da escola, da família e da comunidade actuarem de forma organizada na solução dos problemas.

“ os comportamentos das crianças com necessidades especiais melhoram sensivelmente se os recursos da escola, da família e da comunidade actuarem de forma organizada na solução dos problemas. ”



## MODELOS MULTIDIMENSIONAL DA INTERACÇÃO MEIO-AMBIENTE

Um outro núcleo da investigação é o que se centra nos trabalhos de Simeonsson sobre a operacionalização do comportamento infantil e das incapacidades: o modelo multidimensional da interacção meio-ambiente, que engloba o estatuto de saúde e desenvolvimento da criança "intac-

to versus alterado", as dimensões da interacção "completo versus restrito" e o ambiente "adequado versus inadequado", é o exemplo da relatividade das incapacidades e das categorizações muitas vezes limitadoras e erróneas. Este modelo constitui, também, um contributo do estado actual da ciência para a educação, nomeadamente nos aspectos da elegibilidade e da caracterização para a disponibilização de meios e recursos especializados (Bairrão, 2004).



“ o comportamento das crianças muda em função das expectativas das pessoas que cuidam delas e, também, quando elas próprias interagem com pares a quem, por sua vez, vão modificar o comportamento. ”



## A NÍVEL DAS POLÍTICAS SOCIAIS

Vários documentos da União Europeia e de outras organizações internacionais advogam a educação inclusiva como um meio para a coesão social. São disso exemplos: a *Declaração de Salamanca da Unesco*, o documento *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010* (2002) da Comissão Europeia, a *Definição de uma Agenda para a Educação Inclusiva* da UNESCO (2008) e as *Conclusões sobre a Dimensão Social da Educação e da Formação* (2010) do Conselho da União Europeia.

Estes documentos de referência afirmam a importância da educação para garantir sociedades democráticas com igual acesso a grupos e indivíduos vulneráveis, para alterar atitudes discriminatórias, para criar comunidades acolhedoras e para desenvolver um sistema inclusivo e uma sociedade mais justa.

Recentemente, a *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência* vem advogar que a educação inclusiva proporciona um melhor contexto para todos os alunos, derruba barreiras e desafia estereótipos, cria uma sociedade que aceita a diferença. Por seu lado, as orientações da UNESCO sobre inclusão na educação (2008)<sup>1</sup> defendem que a educação é um direito humano e o alicerce para uma sociedade mais justa e igual.

É, assim, claramente reconhecida, do ponto de vista político a importância da educação inclusiva como uma condição fundamental para a coesão social

Há três anos em Nova York, a 30 de Março de 2007, 80 países, entre os quais Portugal, assinaram a *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*<sup>2</sup>. Em Julho de 2009, o Presidente da República decreta<sup>3</sup>, nos

termos do Artigo 135.º, alínea b) da Constituição, a ratificação daquela Convenção, entretanto aprovada pela Assembleia da República<sup>4</sup>, bem como do Protocolo Opcional<sup>5</sup>. Portugal assume, assim, através dos mais altos órgãos de soberania o compromisso de orientar as suas políticas sectoriais de acordo com o estabelecido na Convenção. Grande e nobre desígnio este!

A ratificação da Convenção constituiu um elemento mais no já complexo conjunto de políticas, de disposições legais e de práticas que fazem da educação de alunos com diversos tipos de necessidades educativas especiais uma temática da maior importância para o sistema educativo. Com efeito, o grande desafio que se coloca aos sistemas educativos dos diversos países, a partir da ratificação da Convenção, é o de assegurarem o estabelecido no Artigo 24º, criando condições para uma educação “apropriada” e “inclusiva” dos alunos com incapacidades.

Ora, a importância da ratificação da Convenção por parte de Portugal aconselha a que reflectamos sobre algumas questões que a mesma suscita e que pela sua actualidade e pertinência poderão permitir a identificação de formas possíveis de dar um sentido coerente às políticas e práticas nacionais.

<sup>1</sup> Unesco Policy Guidelines on Inclusion in Education (2008)

<sup>2</sup> United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, 2006. 76ª. Sessão Plenária da Assembleia Geral, 13 Dezembro, 2006.

<sup>3</sup> Decreto do Presidente da República nº 71/2009 e 72/2009

<sup>4</sup> Resolução da Assembleia da República nº 56/2009

<sup>5</sup> Resolução da Assembleia da República nº 57/2009

### UM PRIMEIRO CONJUNTO DE QUESTÕES É, FUNDAMENTALMENTE, DE NATUREZA POLÍTICA:

- ⊗ Queremos nós, portugueses, a coesão social?
- ⊗ Acreditamos que a coesão social é benéfica para a sociedade?
- ⊗ Quais as vantagens que encontramos?
- ⊗ Qual esperamos ser o resultado da coesão social?
- ⊗ Acreditamos que a educação inclusiva conduz à coesão social?

### UM SEGUNDO CONJUNTO DE QUESTÕES RELACIONA-SE COM O PAPEL DOS INTERVENIENTES, OU SEJA, DAS VOZES QUE OUVIMOS.

- ⊗ Quem são os intervenientes no debate sobre a educação inclusiva?
- ⊗ Será que todos eles estão em pé de igualdade ou, pelo contrário, alguns dos intervenientes são mais importantes do que outros?
- ⊗ O que pensamos sobre o *empowerment* das pessoas com incapacidades?

A propósito deste último conjunto de questões importa sublinhar, pela sua importância, a Audição de jovens com necessidades especiais em "Young Voices, Meeting Diversity in Education", que teve lugar no Parlamento português, em 2007, no âmbito da presidência portuguesa da União Europeia, organizada pelo Ministério da Educação e a *European Agency for Development in Special Needs Education*. Esta Audição culminou com a aprovação pelos jovens da Declaração de Lisboa, que veio colocar num novo patamar o objectivo da escola inclusiva, constituindo hoje uma referência em vários documentos da União Europeia e de diversas organizações internacionais.



### DO QUE DISSERAM OS 80 JOVENS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DE 29 PAÍSES EUROPEUS, DESTACAMOS QUATRO IDEIAS CENTRAIS:

- > A escola especial, local onde apenas se encontram crianças e jovens com deficiência, inibe o desenvolvimento, protege demasiado, segrega e, por vezes, estigmatiza;
- > Pelo contrário, o contacto dos jovens com deficiência com os colegas da sua idade nas escolas regulares estimula a aprendizagem, permite a aquisição de competências não formais de grande relevo e prepara as crianças e os jovens para a vida real que não encontram ao sair da escola;
- > Além disso, promove a tolerância e a compreensão da diferença por parte dos outros colegas, combatendo precocemente o preconceito e promovendo, assim, os princípios democráticos e a coesão social;
- > A transição dos jovens com deficiência das escolas especiais para as escolas regulares deve assegurar, contudo, que nestas últimas estão de facto reunidas as condições necessárias a uma efectiva melhoria do serviço prestado.

### AOS QUATRO ARGUMENTOS APRESENTADOS PELOS JOVENS NO EVENTO ATRÁS REFERIDO ACRESCENTAREMOS UM QUINTO:

- > A participação das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares é melhor para todos porque uma escola capaz de ensinar e fazer progredir os alunos com maiores dificuldades, mais capacitada estará para melhor ensinar qualquer outro aluno (Capucha, 2009).

O conhecimento que temos do sistema, o contacto frequente com profissionais e pais, bem como a constatação dos avanços e recuos nas políticas educativas, aconselham uma reflexão aprofundada e um debate sério sobre as questões que colocámos acima.

Reconhecemos que, nos últimos anos, tem ganho terreno o princípio da escola inclusiva (Unesco, 1994), capaz de acolher e reter no seu seio grupos de crianças e jovens tradicionalmente "excluídos" do ensino regular. Este princípio, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio de profissionais, da comunidade científica e de pais.

São muitos os discursos inflamados sobre a educação inclusiva assentes na assunção simplista e romântica da pretensa igualdade de todos face aos objectivos escolares. Mas a inclusão escolar, enquanto orientação que respeita as diferenças individuais, pressupõe diversidade curricular e estratégias de ensino/aprendizagem que tardam a instituir-se de maneira efectiva nas nossas escolas. Refere Carneiro (2001) que "mais importante para uma cultura do que onde e como se aprende, é, sobretudo,

como gerar processos de aprendizagem inclusivos em que a exclusão de conhecimentos – novos ou velhos – não se constitua como um anátema sistematicamente lançado sobre grupos da respectiva comunidade".

Constatamos, porém, que existem ainda muitos profissionais, pais, políticos e especialistas, críticos em relação à ideia de educação inclusiva. São frequentes as vozes que reclamam provas claras de que a inclusão é eficaz, também para os alunos sem necessidades. É comum a ideia de que a educação inclusiva faz baixar os resultados escolares. Pais há que se questionam se, e como, as necessidades dos seus filhos são respondidas na

escola regular, pois acreditam que a educação inclusiva poderá ameaçar a qualidade da educação prestada. São frequentes os casos em que os pais querem uma coisa e a escola oferece outra; umas vezes exigem mais serviços de educação especial, outras querem mais acesso à turma regular.

Ora, se não existirem consensos e pontos de vista claros em relação a este conjunto de questões essenciais, permanecerá a incerteza sobre para onde se caminha e os avanços e recuos nas políticas educativas serão uma constante.

A questão da educação inclusiva é, ainda, uma questão envolta em criticismo no nosso país e, por isso, é necessário um esforço sério para mudar o status quo. Esta situação é alimentada pela forte percepção, por parte do cidadão comum e de profissionais, de que alguns tipos de necessidades educativas especiais não beneficiam com o que acontece na turma regular, especialmente nos níveis de ensino mais elevados onde são mais notadas as diferenças nos desempenhos escolares dos alunos.

Esta crença resulta, na nossa opinião, duma falta de conhecimento sobre o que é a educação inclusiva e sobre as formas como os alunos com diferentes tipos de necessidades podem ser ensinados no mesmo contexto. Pode também reflectir o medo de que a educação inclusiva diminua ou enfraqueça os resultados escolares. Reconhecemos que existe também ainda uma forte desvalorização dos alunos com necessidades especiais, especialmente quando estas resultam de problemas cognitivos.

Como podemos, então, tornar as escolas portuguesas mais inclusivas? Antes de mais, precisamos de definir claramente que o objectivo é ter "comunidades educativas inclusivas e eficazes", simultaneamente comprometidas com a inclusão e capazes de a implementar. Trata-se de um desafio que exige um investimento significativo nas lideranças a todos os níveis: a nível político, a nível dos serviços da administração educativa, a nível da escola e da sala de aula.

“A questão da educação inclusiva é, ainda, uma questão envolta em criticismo no nosso país e, por isso, é necessário um esforço sério para mudar o status quo.”

#### **ESTE PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO EXIGE UMA VISÃO ESTRATÉGICA, UM CRITERIOSO PLANEAMENTO E A DEFINIÇÃO DOS PASSOS FUNDAMENTAIS A PROSEGUIR, IMPLICANDO:**

- > A existência de um plano para a transição e a mudança com a consciência de que o tempo para o pôr em prática adequadamente será de 4-5 anos;
- > Um forte investimento na formação contínua dos professores e directores de escola e na formação inicial dos futuros professores, uma vez que as escolas e as equipas educativas precisam de saber como responder eficazmente a todos os alunos na sala de aula;
- > A criação de redes de apoio, já que importa reconhecer que os professores precisam de ajuda para aceitarem a mudança;
- > A disseminação de práticas de sucesso – de escolas e salas de aula – e a partilha de estratégias eficazes com as comunidades educativas das áreas geográficas próximas;
- > A identificação e a divulgação de “boas práticas” de investigação que possam ser utilizadas pelas comunidades educativas.

Em Portugal, está em curso um plano para o desenvolvimento da inclusão na educação. A operacionalização deste processo envolveu a produção de legislação e de orientações normativas.

Um elemento nuclear na concepção deste plano foi a tomada de decisão sobre a afectação de recursos, orientada pelos seguintes objectivos:

- > Garantir justiça social na sua distribuição e utilização, corrigindo assimetrias;
- > Possibilitar uma comparação entre o existente e o teoricamente necessário;
- > Diferenciar tipos de problemas, concomitantes necessidades, serviços e recursos específicos necessários;
- > Garantir um equilíbrio entre a qualidade e a quantidade das respostas oferecidas.

Para satisfazer estes objectivos, aceitou-se que os recursos deviam ser:

- > O mais possível diversificados para, por sua vez, corresponderem à diversidade de necessidades que habitualmente surgem;
- > O mais possível qualificados para garantirem uma resposta adequada às necessidades;
- > Geridos o melhor possível para que se encontrem no lugar e no momento certos em que são necessários.

nente representacional que está subjacente ao conceito de necessidades educativas especiais. O conceito de necessidades educativas especiais tornou-se uma categoria referente a um grupo homogéneo, grupo que continuou a ser percebido pela

escola e pelos professores como deficitário em algum aspecto do desenvolvimento ou da aprendizagem (Leite & Madureira, 2004).

Na verdade, uma das componentes fundamentais das políticas de inclusão consiste na orientação dos recursos para as escolas do ensino regular e não para os indivíduos, de forma a apoiar os seus processos de desenvolvimento para uma efectiva universalização do acesso à educação (Capucha, 2009).

Um processo desta natureza, e rompendo com uma tradição tão velha quanto nociva, não se pode, porém, limitar a produzir legislação sem cuidar da implementação e da manutenção sobre o sistema de uma apertada vigilância para

>

Sabemos que os recursos humanos são uma componente óbvia do sistema de ensino e, naturalmente, também dos serviços das necessidades especiais de educação. Reconhece-se, contudo, que tem sido difícil definir com precisão o que é que os serviços das necessidades especiais de educação exigem de diferente, tanto na composição como nas características desses recursos, ou seja, até que ponto o "grupo" de profissionais de educação especial se diferencia do "grupo" de profissionais que trabalha na educação regular ou nela se dilui. Esta questão encontra-se relacionada com as dificuldades em se estabelecerem fronteiras nos "grupos" ou alunos individualmente, com os quais esses profissionais trabalham, dada a forte compo-

## > Conclusão

responder aos problemas e lacunas que vão surgindo, para corrigir aspectos menos conseguidos e para proporcionar a cada criança e família a melhor resposta possível.

**UMA ANÁLISE APROFUNDADA DAS MEDIDAS RECENTEMENTE TOMADAS PARECE PERMITIR IDENTIFICAR UMA SÉRIE DE FACTORES ESSENCIAIS DOS QUAIS SE DESTACAM, PELA SUA RELEVÂNCIA:**

- > Uma armadura conceptual sólida, fundamentada nos modelos de interacção pessoa/meio-ambiente;
- > Uma articulação das várias fases do sistema educativo, desde a intervenção precoce à transição para a vida pós-escolar; a participação da família e da comunidade nas diferentes fases do processo;
- > Uma perspectiva interdisciplinar para a avaliação e a intervenção;
- > A litigação, sempre que os serviços não garantam a resposta às necessidades;
- > Uma proposta de abordagem inclusiva dos recursos especializados.

RECENTEMENTE, O CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2010), NA REUNIÃO SOBRE “EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E CULTURA”, DE 11 DE MAIO, CONSIDEROU QUE:

- > A criação das condições necessárias para uma inclusão com sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais beneficia todos os alunos;
- > Incrementar o recurso a abordagens de diferenciação pedagógica, incluindo a concepção de planos individualizados de trabalho e a utilização da avaliação como suporte ao processo de aprendizagem;
- > Qualificar os profissionais dotando-os de competências para gerir e utilizar a diversidade como factor de enriquecimento,
- > Promover o acesso e a participação dos alunos, constituem vias imprescindíveis para a melhoria da qualidade da educação para todos.

Estas orientações que o Conselho da Europa dirige aos países membros constituem referentes que importa ter presentes no desenvolvimento do processo de inclusão em curso no nosso país.

O horizonte está definido, a direcção apontada. Todos sabemos que o caminho faz-se caminhando. Como disse Einstein “é mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito”: mudar atitudes e padrões de pensamento, matrizes conceptuais, interpretação da realidade e subseqüentes práticas é um dos maiores desafios da natureza humana e os profissionais da educação não lhe escapam.

Este processo não é simples nem tranquilo. Compreendemos a intranquilidade legítima das famílias naturalmente ansiosas e inseguras bem como as perplexidades de alguns dos profissionais do ensino e da reabilitação que investiram muito da sua vida profissional e pessoal neste campo e a cujas mudanças terão de se adaptar.

Com os pais e os profissionais há que estabelecer um diálogo permanente, no qual o Ministério da Educação e os seus parceiros têm por missão ajudar a encontrar as melhores soluções para as crianças e para o seu futuro, bem como formar, informar e preparar todos os agentes para a criação de ambientes inclusivos necessários ao sucesso educativo e à transição para a vida pós-escolar.

Podemos dizer que em Portugal têm sido feitos alguns bons progressos desde os anos 90 mas temos de reconhecer também que muitas barreiras ainda subsistem.

A nenhum interesse particular podemos agora ceder, porque a Educação Inclusiva é, antes de mais, uma questão de Direitos Humanos. Na essência da educação inclusiva está o direito à educação estabelecido na Declaração Universal dos Direitos do Homem, sendo igualmente importante o direito à não discriminação, definido na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). O direito a receber uma educação que não discrimine com base na incapacidade, na religião, na etnia, na língua, no género, nas capacidades, ou em quaisquer outras características, inscreve-se no conjunto de direitos inalienáveis de todas as crianças.

## > Bibliografia

Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da intervenção precoce. *Inovação*, 7 (1). 37-48.

Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em educação. O caso das necessidades educativas especiais. *Erasmus, Porto, Comunicação* apresentada no Seminário Internacional Erasmus: A Educação Especial no Século XXI, 7 e 8 de Abril.

Bairrão, J.; Pereira, F.; Felgueiras, I.; Fontes, P.; Vilhena, Carla (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.

Bairrão, J.; Oliveira, M. Simeonsson, R. (2004). *Metaphors, Methodology and Inquiry*. Transatlantic Consortium on Early Childhood Intervention. *Advancing Research, Policy and Practice in Early Childhood Intervention*. Porto: University of Porto.

Capucha, L.; Pereira, F. (2007). *Educação Especial e Escolas para Todos: das Palavras aos Actos. Integração das Pessoas com Deficiência, Cadernos Sociedade e Trabalho*, nº8, pp 83-100. Lisboa: DGEEP.

Capucha, Luís (2009). *Inovação e Justiça: Políticas Activas para a Inclusão Educativa (no prelo)*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, ISCTE, 2009.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carneiro, R. (2003). *Do Sentido e da Aprendizagem. A Descoberta do Tesouro*. *Revista Portuguesa de Investigação*, 2, 107-123.

Carneiro, R. (2004). *A Educação Primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Comissão Europeia (2002). *Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*.

Council of the European Union (2010). *Council conclusions on the social dimension of education and training*. 3013th Education, Youth and Culture Council meeting.

DGIDC/DSEEA (2009). *Educação Inclusiva: Da Retórica a Prática*. Lisboa: Editora CERCICA.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2007). *Declaração de Lisboa: Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva*. Acedido em <http://www.min-edu.pt>.

LEITE, T; MADUREIRA, I (2004). *Novas Perspectivas na Educação Especial – implicações na Formação de Professores*. Comunicação apresentada nos Seminários de Discussão Pública do Ante Projecto de Decreto-Lei da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Porto, Setúbal.

Odom, S.L.; Wolery, M. (2006). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education. In B. Cook e B. Schimer (Eds.). *What is special about special education* (pp. 72-85). Austin, TX: Pro-Ed.

ONU, (2007). *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*.

Pereira, F. (2004). *Políticas e Práticas Educativas*. Fundação Liga. Lisboa.

Porter, G. (2008). *Making Canadian Schools Inclusive: A Call to Action*. *Education Canada*, vol. 48 nº2, pp 62-66, Spring 2008.

Sameroff, A. J. (1975). *Early Influences on Development: Fact or Fancy?* *Merrill-Palmer Quaterly*, 21, 267-294.

Sameroff, A.J.; Mackenzie M.J. (2003). *Research Strategies for Capturing Transnational Models of Development*. *The limits of the possible*. *Developmental Psychopathology*, 15, 613-640.

Simeonsson, R. J.; Björk-Akesson, E.; Bairrão, J. (in press). *Children with Disabilities*. *Human Rights*.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca. Paris: Unesco.

Unesco (2008). *Defining an Inclusive Education Agenda*.

Unesco (2008). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*.

United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (2006). 76ª. Sessão Plenária da Assembleia Geral, 13 Dezembro, 2006.

World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*

# LIBERDADE DE ESCOLHA



DOCENTE . ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

LUÍS MIGUEL LARCHER





# III

Hoje, como ontem, a única coisa que conhecemos é o peso da corrente que reduz a obrigação do Estado à criação e sustentação do ensino público. No entanto, continuam por conhecer o valor despendido com esta obrigação, o custo por cada aluno e até os critérios de aferição da qualidade do ensino praticado.

Aliás, criticáveis ou não, os únicos dados conhecidos sobre a qualidade de ensino são os "ranking" dos estabelecimentos de ensino em Portugal, que colocam nos primeiros lugares, em todos os parâmetros, as escolas de ensino privado. O que, no limite, permite concluir que os projectos educativos destas escolas até não são maus e preparam bem os seus alunos do ponto de vista científico e pedagógico. Acrescento que nalguns casos até do ponto de vista "humano".

No entanto, todo o ensino privado será igual? Todos conhecemos instituições do ensino superior privado que fecharam por falta de credibilidade e qualidade científica, o que se estendeu a outros níveis de ensino. Só que aqui, se o critério não for a ausência de alternativas, a lei do mercado leva ao seu encerramento e a falta de qualidade e incompetência não são recompensados. Será o mesmo quanto ao ensino público?

Elitistas, ou não, e recorro que o termo elitista se reduz à capacidade de prover ao pagamento de propinas elevadas, a verdade é que sabemos de colégios com qualidade científico-pedagógica e listas de espera de anos. O que transfere a questão para o campo da discriminação económica. Ou seja, o termo elite está associado à capacidade financeira e não à capacidade intelectual dos alunos, o que impede que a qualidade esteja ao dispor de todos, não por opção mas por imposição. Apesar de não saber quanto custa ao Estado cada aluno do ensino público, dando para ter uma ideia através

orçamento do Ministério da Educação, a verdade é que o investimento que estes colégios fazem na qualidade não deve ser superior ao que o Estado faz nas diversas escolas públicas, só que com resultados diferentes. O que permite inferir que a qualidade do projecto educativo não depende do nível do investimento financeiro feito. Mas das características do projecto e do empenhamento humano.

O que fazer, nivelar a obrigação do Estado em oferecer uma preparação e um ensino de qualidade por baixo, ao nível do que, maioritariamente e não exclusivamente, o actual ensino público oferece, ou ter a coragem de pegar em projectos educativos sustentados e qualificados e utilizá-los como referência para a avaliação dos projectos educativos existentes e projecção de novos?

O nível do País de futuro será reflexo dos actuais projectos educativos. A sua capacidade produtiva, a qualidade da democracia vivida, o valor da nossa história, a imagem de tolerância e miscigenação e encontro de culturas de que nos orgulhamos de ser, só servirão de exemplo para o mundo e representarão a qualidade de vida em Portugal, dependendo da educação que agora for dada.

Não é de hoje o debate sobre a liberdade de ensino. Recorrente na história portuguesa, vem-nos à memória o debate sobre a possibilidade das congregações religiosas poderem ser proprietárias de escolas de ensino e de o Estado reconhecer aos alunos o direito de as frequentarem.

Se o debate ideológico era sobre a liberdade de frequentar as escolas "religiosas", hoje é sobre a liberdade, de facto, de frequentar o ensino privado.

Então como hoje o problema está nos patamares da sua abordagem: enquanto uns ficam ao nível do enunciado constitucional e da teoria das liberdades, outros procuram a sua tradução prática na liberdade de escolher de acordo com a diferenciação dos projectos educativos escolares e na sua sustentação financeira pelo Estado.

É, como se pode reconhecer, um problema intrincado, porque a interpretação dos preceitos constitucionais deu lugar a uma visão dominante e asfíxiadora do Estado sobre a exclusividade das escolas públicas e da implementação de um modelo único de gestão e projecto educativo.

O que na prática se traduz para Sousa Franco (Gulbenkian, 2003), na sua intervenção no debate sobre as responsabilidades públicas do Estado e os direitos individuais dos cidadãos em matéria da educação, que a liberdade de escolha em Portugal está limitada pela dimensão económica e a liberdade de ensino está limitada pela existência de um modelo único de gestão: "nem o Estado cumpriu o dever de criar uma rede pública de ensino nem reconheceu o princípio de liberdade de ensino. A possibilidade de escolha das famílias é uma possibili-

dade com um limite prático efectivo que é o da discriminação económica.”

Recentemente, ao abordar o caso de alunos pretendiam ser abrangidos pelo contrato de associação assinado entre o ME e um colégio, de forma a frequentarem a escola em condições de gratuidade, o Pleno da 1ª Secção do Supremo Tribunal Administrativo (24/5/05) concluiu que não decorre da Constituição “a obrigatoriedade de a frequência das escolas particulares se processar nas mesmas condições de gratuidade do ensino público. Coisa bem diversa, essa sim garantida pelo texto constitucional, é o direito que assiste aos pais de escolherem o ensino particular para os seus filhos”.

Será bem assim? Julgo que não, no entanto este acórdão, representativo de uma corrente que reduz a liberdade de escolha dos pais à escolha dos pais poderem inscrever os seus filhos no ensino particular, mas a suas expensas, permite, pelo menos, alterar o paradigma da abordagem da liberdade de ensino para uma questão mais incisiva: até onde deve ir o Estado nesta sua obrigação de assegurar o direito ao ensino e o direito da família a orientar a educação dos filhos?

Este paradigma foi formalizado num debate organizado pela AEEP (21/11/06), sobre a “Liberdade de Escolha e Autonomia”, que retomou a leitura de Sousa Franco, ao concluir que o mais forte constrangimento à livre escolha dos pais do projecto educativo que desejam para os seus filhos é o financeiro. Para Jorge Carvalho “a liberdade de ensino não se esgota no EPC, deve enformar o ensino público e o privado. Existe discriminação no acesso às diferentes ofertas de ensino por factores financeiros. A melhoria da qualidade do ensino é um imperativo que decorre da liberdade de ensinar e aprender, ainda que se

possa discutir se o ensino é, ou não, um bem de mercado – se a intenção do Estado é atribuir ao ensino a natureza de um bem público, exclui a sua natureza como um bem mercantil”.

Do ponto de vista constitucional, há duas leituras sobre a interpretação e os limites do art. 43º, com a epígrafe “Liberdade de aprender e ensinar” e que, na prática, representam as grandes correntes em confronto sobre a liberdade de ensino.

Para Gomes Canotilho e Vital Moreira (CRP Anotada, 2007) “A liberdade de aprender e de ensinar em conexão com o direito de criação de escolas particulares e cooperativas aponta para um direito à liberdade de ensino,



## “O nível do País de futuro será reflexo

o qual, por sua vez, é densificado por uma série de direitos: (1) liberdade dos pais na escolha de educação dos filhos”. E para Vital Moreira (A Aba da Causa, 23/4/06) “No nosso sistema constitucional, a escola pública é um direito de todos e uma obrigação do Estado; e a escola privada é uma liberdade de todos, que o Estado assegura e respeita. A liberdade de criação de escolas particulares, bem como liberdade de as frequentar, está inteiramente garantido a todos os interessados”.

Noutra linha, Jorge Miranda e Rui Meireiros (CP Anotada, 2005) defendem que “A liberdade de escola compreende: a) O direito de acesso a qualquer escola, verificados os requisitos gerais prescritos na lei, sem impedimentos, nem discriminações; b) O direito de escolha da escola mais adequada ao projecto educativo ou cultural que



se pretenda realizar designadamente, da escola mais adequada à formação moral, religiosa, filosófica, intelectual ou cívica dos filhos... Para que haja liberdade de escolha, tem de ser assegurada, portanto, em tensão dialéctica, a existência quer de escolas privadas e cooperativas quer de escolas públicas. E, para que essa liberdade de escolha seja efectiva, têm de ser assegurados a quem deseja frequentar um ou outro tipo de escola os indispensáveis meios económicos”.

A discussão sobre a liberdade de ensino deve ser feita a dois níveis: o financiamento dos alunos - versus o financiamento das escolas - e a diversidade de projectos educativos - versus um modelo único de projecto educativo.

Um estudo feito por investigadores das universidades de Harvard, Duke e Michigan, e financiado pela Boston Foundation, concluiu que os alunos progredem mais nas charter schools em relação a outras escolas públicas e que os alunos negros reduzem, em muito, a sua desvantagem em relação aos brancos.

Gostaria de terminar com outra memória histórica, sobre a essência de serviço público do ensino privado, e que vem transcrita nas Actas do VII Congresso Lusobrasileiro de História da Educação (6/2008), ao descrever o ensino particular na 1ª república: “... o ensino particular cresceu graças ao esforço da sociedade civil e de cidadãos e fora do âmbito de Igreja. Eram cidadãos que individualmente ou em grupo, organizavam os colégios tentando responder aos anseios regionais e às dificuldades das famílias em poder manter filhos a estudar fora do local da sua residência”. ■

## dos actuais projectos educativos. ”

Esta discussão tem tido imenso peso no debate político-ideológico recente nos Estados Unidos. Sendo inicialmente uma bandeira do partido republicano, há, cada vez mais, uma convergência política com o partido democrata quanto à pertinência do programa “cheque escolar” —o exemplo da Florida em que as empresas privadas descontam nos impostos o dinheiro que investem nesses cheques - e à implementação de “charter schools”, escolas que, apesar de gratuitas e públicas, têm autonomia para aplicarem os seus próprio projectos e métodos. Aliás, o governo norte-americano tem incentivado, através da Secretária da Educação, Arne Duncan, os estados a aumentarem a sua oferta de “charter schools”, garantindo o seu financiamento e considerando esta medida essencial para melhorar o nível geral de ensino.

## GERAÇÃO “nem-nem”

Há milhões de jovens, pelo mundo fora, entre os 20 e os 29 anos, que não estudam, não trabalham nem procuram emprego. A essa geração de jovens os sociólogos chamam geração “nem-nem” e caracteriza-se pela atitude adolescente e jovem da dupla recusa em estudar e em trabalhar.

Esta geração é constituída, sobretudo, por menores de 34 anos e apresenta-se como a manifestação mais radical da nascida entre 1993 e 2000, como a recusa de formação académica e de qualquer aprendizagem que não esteja ao serviço das suas vontades e interesses do momento.



Nascidos no apogeu do mercado de consumo, estes jovens têm uma nítida inclinação para o mundo virtual. A sua sociedade está na internet, onde exprimem as suas opiniões, criam redes sociais e procuram a informação de que precisam. Não gostam de normas sociais e consideram que a educação e o trabalho têm um papel inferior na sua vida, e na do mundo, em detrimento da importância e da utilidade da inteligência e do domínio da tecnologia.

Segundo o estudo da OCDE *Going for Growth* (2010) esta postura está a criar um fosso entre a situação sócio-económica dos pais e dos filhos quando alcançam a vida adulta. Este estudo aborda a mo-

bilidade social nos diversos países e demonstra que a falta de igualdade de oportunidades, ao impedir a escolha dos mais capazes e dos melhores da geração, pode limitar a produtividade e abrandar o desenvolvimento económico. “Ascender na escala social depende de uma série de factores como a capacidade individual, familiar e as relações sociais, redes e atitudes. No entanto, a acção pública – em particular a educação – pode desempenhar um papel chave em ajudar as pessoas a alcançarem melhores resultados e o estatuto social dos seus pais”.

Para Paulino Castells, professor de psicologia, os “nem-nem” são as sequelas de uma década prodigiosa a nível económico: “Os seus pais centraram-se neles, deram-lhes tudo e livraram-nos de qualquer esforço ou sacrifício” (ABC, 17/01/10). “O pai e a mãe trabalhavam, muitos foram criados pelos avós e não lhes faltou qualquer capricho: foram e continuam a ser as autênticas jóias da casa”, continua, concluindo com uma pergunta: “o que acontecerá quando os pais destes jovens, que vivem em casa deles, se reformarem?” ■

## HISTÓRIAS de mal dizer



Ⓥ

A última moda entre os adolescentes norte-americanos, e que está a deixar os pais e os educadores perplexos e alarmados, é a febre com a rede social, na internet, *Formspring.me*, em que, sob anonimato, publicam os seus comentários sobre os outros. É de imaginar as críticas e as obscenidades que abundam nesses comentários. As consequências são tais, na vida e na auto-estima destes jovens, que o jornal *International Herald Tribune* (7/5/10) lhe deu destaque e voz às angústias «É tremendo, diz o pai de um adolescente, que as crianças tenham acesso a todas essas coisas na internet e nós nem sequer nos apercebemos. Como é que se bloqueia? Como é que vigiamos?»

Para os especialistas, esta rede nem sequer é nova e limita-se a ampliar a necessidade que os jovens têm de serem aceites pelos outros e pelo grupo, e que desde sempre utilizaram a arma das informações dos amigos para saberem o que se pensa sobre eles e que críticas lhes são feitas. No caso da *Formspring.me* (a que só podem aderir maiores de 13 anos) os adolescentes enviam perguntas anónimas para o grupo, respondem às recebidas e ficam a saber o que os outros pensam e respondem. Cada utilizador tem uma caixa onde recebe as mensagens dos outros, e sobretudo as anónimas, a que pode responder, ou não. Se o fizer, as perguntas e respostas são publicadas na sua página da *Formspring.me*, e tornam-se públicas. ■

O que causa perplexidade é perceber porque é que os jovens querem saber o que de desagradável se diz sobre eles. E que impacto isso tem sobre eles? A resposta que alguns deram é que consideram que essa é uma informação que reverte a favor deles. Por um lado ficam a saber o que se diz sobre os outros, amigos ou inimigos, por outro, ao publicarem o que se diz sobre eles, matam os boatos e os mexericos e tiram os trunfos a quem os pretenda utilizar para fazer chantagem ou pressionar. É, em conclusão, tornar transparente um processo de informação potencialmente destrutivo.

Apesar da administração da rede afirmar que tem vindo a advertir os utilizadores sobre a proibição de publicarem material pornográfico ou obsceno, ou calunioso e difamatório, e daí não se considerar legalmente responsável pela publicação desses conteúdos, a questão que levanta é se este fenómeno é exclusivo da adolescência e se não é antes uma imitação do "mundo dos adultos"? E até acrescenta: a verdadeira indústria da coscuvilhice está na televisão e nas várias revistas "cor-de-rosa", onde se fala, de forma impune e para milhões de pessoas, dos boatos sobre a vida das pessoas e se fazem comentários assassinos sobre elas e os possíveis "pecados" da vida. ■

## CASTIGAR as crianças

No passado dia 27 de Abril, e a culminar uma semana dedicada à comemoração da adesão de 20 países à sua interdição total e legal, realizou-se, em Estrasburgo, no âmbito do Conselho da Europa, um debate público sobre os castigos físicos às crianças. Este debate insere-se numa campanha desenvolvida pelo Conselho da Europa, destinada à eliminação de qualquer tipo de castigo físico às crianças no espaço europeu, seja nas escolas seja no seu ambiente familiar.

Partindo do pressuposto que os maus tratos propriamente ditos e os açoites ou tabefes dados pelos pais são colocados no mesmo patamar formal, o debate centrou-se na definição do limite do castigo tolerável e pedagógico e se a proibição de qualquer castigo por parte dos pais pode ser considerada uma intromissão inaceitável do Estado na vida das famílias. Maud de Bóer-Buquicchio, vice-secretária geral do Conselho da Europa, defendeu a posição que os direitos humanos, nos quais inclui a imunidade das crianças aos castigos físicos, não admitem quaisquer excepções.



A Suécia é apontada como a precursora deste projecto, já que foi o primeiro país, há 30 anos, a proibir totalmente os castigos físicos às crianças. Em 2004, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa aprovou uma resolução a pedir a extensão desta medida a todos os Estados membros. E em 2008 iniciou uma campanha com o mesmo objectivo e subordinada ao lema: "Bater numa adulto considera-se uma agressão. Bater num animal é crueldade. Bater numa criança é para o seu próprio bem".

O objectivo final, segundo o Conselho da Europa, não é o de incidir a sua reflexão sobre a legislação penal dos diversos países, mas promover o "exercício positivo da parentalidade", incentivando a intervenção de todos, sobretudo dos pais, no processo de educação das crianças. Sem violência, mas com tolerância e exemplo. No entanto, também há a consciência que, nos tempos que correm, a violência das escolas só muito residualmente é exercida pelos professores sobre os alunos, e cada vez mais é exercida por alunos contra alunos e por alunos contra professores, o que vem levantar a pertinência de novos debates como o da definição dos parâmetros do uso da força para impedir ou colocar cobro

à violência e o da violência gerada nas famílias que se transfere para as escolas.

No entanto, apesar da bondade do seu objectivo final, a verdade é que as leis têm vindo a ser contestadas. Caso do referendo realizado na Nova Zelândia, onde está em vigor, desde 2007, uma lei que proíbe os castigos físicos dos filhos, em que 90% dos eleitores pedem a revogação da lei e a inclusão, no Código Penal, da cláusula que permitia a utilização da força moderada, por parte dos pais, para corrigir os comportamentos dos filhos. O debate continua em aberto entre os pedagogos, havendo quem continue a defender a necessidades de regras –fortes– que impeçam a violência doméstica contra as crianças e que incentivem a utilização de outro tipo de castigos, em que o castigo ombreie com o afecto. ■

## MERCADO NEGRO do ensino



James Tooley, professor da Universidade de Newcastle, foi enviado pelo Banco Mundial à Índia para elaborar um relatório sobre o nível do ensino privado nos países em desenvolvimento. E a conclusão a que chegou é de todo inesperada: não só existem escolas privadas, criadas pelos pobres e dirigidas a estudantes pobres, nas zonas mais pobres e marginais nestes países, como até são as escolas favoritas dos pobres. Apesar de não serem gratuitas e de terem menos recursos que as escolas públicas, têm um melhor ensino e dão uma melhor preparação.

As escolas privadas que descobriu estavam instaladas em lugares degradados e, nalguns casos, quase em ruína. No entanto, ao que constatou, isso só veio valorizar o mérito dos professores que, com o seu empenho e dedicação, conseguiram ultrapassar essas deficiências e darem aulas plenas de motivação e conteúdo.

Na maioria dos casos, as famílias pagam uma mensalidade de um ou dois dólares por criança, soma insuficiente para fazer face aos custos do ensino mas um investimento considerável para os escassos recursos dos pais, tendo em conta o nível do custo de vista daquelas terras. No entanto, segundo o que vários pais confessaram a Tooley, apesar das escolas públicas serem gratuitas e terem melhores condições, os professores são completamente desplícites porque além de não ensinarem nada ainda faltam constantemente às aulas.

Tal como na Índia, este fenómeno das escolas privadas repete-se um pouco por todo mundo: Nigéria, Quênia, China, formando, nas palavras de James Tooley, quase que um "mercado negro do ensino", ignoradas pelas autoridades mas sustentáculo da qualidade de ensino dos pobres. Depois de viajar durante dez anos, por diversos países, para conhecer e avaliar o trabalho desta rede escolar alternativa, o professor utilizou o manancial da informação recolhida e escreveu um livro: *The Beautiful Tree: A Personal Journey Into How the World's Poorest People are Educating Themselves* (Cato Institute, 268pp.).

Na sua descrição, estas são experiências educativas que surgem nas zonas mais pobres dos países e das próprias cidades e que não reconhecidas pelas autoridades nem contam para as estatísticas. No entanto, estão a proliferar a alcançar resultados muito promissores, seja quanto ao ensino básico das populações seja na preparação de base para os que conseguem chegar à universidade e obterem bons resultados. Oferecem às famílias a oportunidade de educação séria e ao alcance da sua capacidade económica. Para além disso, assumindo a obrigação moral de proporcionar a todas as crianças a educação, oferecem bolsas de estudo e subsídios aos órfãos e famílias que não possuem qualquer tipo de recursos, chegando a apoiar um em cada cinco estudantes destas escolas.

Sobre os resultados apresentados neste estudo, realizaram um exame a cerca de 24.000 alunos: de escolas públicas, de escolas privadas reconhecidas e destas escolas privadas não reconhecidas, para aquilatar sobre o seu nível de conhecimentos. Em Nova-Deli os alunos das escolas públicas tiveram, em matemática, um resultado médio de 24,4, enquanto os das escolas privadas reconhecidas alcançaram um resultado médio de 43,9 e os das escolas privadas não reconhecidas obtiveram um resultado médio quase igual com 42,1. ■

## LEI das academias



O novo governo britânico anunciou que uma das suas prioridades legislativas, nos próximos 18 meses, no âmbito educativo, será um projecto de lei que permitirá às escolas públicas converterem-se em academias independentes geridas por privados. Com a implementação desta medida, a ideia do governo é estimular a diversidade e a autonomia das escolas, com o objectivo de aumentar a qualidade no ensino público.

Tendo como referência o êxito de iniciativas como as "charter schools" nos Estados Unidos e as escolas independentes na Suécia, com a aposta na liberdade e na qualidade do ensino, a transformação das escolas estatais em academias permitirá, segundo Michael Gove, o novo minis-

tro da educação, cortar a dependência das autoridades educativas locais (LEA), os órgãos administrativos que até agora punham e dispunham sobre o ensino público, retirando-lhes o poder de veto sobre novas escolas, o que permitirá diminuir a intervenção do estado e aumentar a iniciativa dos cidadãos.

As "City Academies" são colégios financiados pelo Estado, com ensino gratuito e que, apesar de se manterem no sector público, são geridos por privados como associações de pais, igrejas ou empresas. Para além disso, estas academias têm autonomia para desenvolver os seus próprios métodos pedagógicos, seleccionar o seu corpo docente e escolherem – com limites – os planos de estudos.

David Ross, um dos promotores destas academias, deu como exemplo, numa entrevista ao *Times* (26/5/10), a rede escolar "Harris Academies", cujas escolas recebem alunos de algumas das zonas mais problemáticas do sul de Londres: "Nestas academias podem encontrar-se todos os sinais clássicos da excelência académica: cortesia no trato, uniformes limpos, ensino rigoroso em disciplinas difíceis como matemática, ciências, línguas ou latim... Nestes últimos três anos, os resultados da Harris Academies melhorou, em média, 3 ou 4 vezes mais que a média do país. Para além disso, quatro

das seis academias inspeccionadas, até agora, pela Ofsted (organismo oficial que avalia a qualidade do ensino das escolas) foram avaliadas como excepcionais".

Outro exemplo é o da "Havelock Academy", com sede na cidade portuária de Grimsby, em que nos dois anos que tem de existência, conseguiu reduzir o absentismo escolar da zona entre 5% e 10% e melhorou substancialmente os resultados dos exames finais da secundária, passando de 23% para 41%. ■







## ESTUDO Internacional



Tal como vem acontecendo desde 1995, de quatro em quatro anos, em 2007 foi feito um estudo internacional sobre o rendimento em matemática e em ciências, de crianças de todo o mundo, de dois grupos distintos: 9-10 anos e 13-14 anos. E o resultado obtido vem confirmar dados anteriores: Nos primeiros lugares estão Singapura, Taiwan e Japão, seguidos por outros países asiáticos. A longa distância vem o pelotão encabeçado por países do leste e centro da Europa, acompanhados pela Inglaterra.

O *TIMMS* (Trends in International Mathematics and Science Study) é uma iniciativa da IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), com sede em Amsterdão. A IEA organiza também um estudo semelhante sobre leitura, o PIRLS.

Esta última edição do TIMMS, de 2007, abrangeu 425.000 alunos de mais de 60 países: 44 países participaram no grupo dos 9-10 anos e 57 países no grupo dos 13-14

anos. Em média, participaram cerca de 4000 alunos de 150 escolas.

O TIMMS não é só um exame, já que também avalia as condições de ensino nos diversos países e escolas, o que permite, ao constatar que há correspondência entre os resultados e os factores sociais e pedagógicos, apresentar pistas e propostas sobre a chave para o êxito na transmissão de conhecimentos e na aprendizagem.

Sobre os resultados obtidos, nas tabelas dos resultados dos países nas duas áreas e nos dois grupos, observa-se que Singapura, Taiwan e Japão aparecem sempre nos cinco primeiros lugares. Singapura é o primeiro nos dois exames de ciências, seguido por Taiwan, que assegura o primeiro lugar no exame de matemática do grupo 13-14 anos. Os outros primeiros lugares são partilhados por Hong Kong e Coreia do Sul, em matemática no grupo 9-10 anos. No entanto, há que realçar que a Finlândia não participa nestes exames, e ela tem ocupado o primeiro lugar no estudo *PISA*, da OCDE.

A seguir vêm, a longa distância, depois dos países asiáticos orientais, a Rússia, Inglaterra e Letónia, e bem depois, e só nalgumas tabelas, aparecem os Estados Unidos, a Hungria, a República Checa, a Eslo-

vénia, a Holanda e o Kazaquistão.

Quanto a pistas apontadas para o sucesso do ensino/aprendizagem, o estudo aponta o facto de os exames serem feitos na língua em que os alunos falam em casa, de as melhores notas serem de alunos de escolas com pouco absentismo e onde os professores se sentem satisfeitos e os pais se empenham mais. O nível cultural parece ter influência só no grupo dos 13-14 anos e o factor primordial é o das escolas terem disciplina e os pais estimularem os seus filhos e exigirem resultados das escolas e dos filhos. ■

## LEI Debré



A França celebrou, no passado dia 31 de Dezembro, os 50 anos da chamada "Lei Debré", que regula a relação entre o Estado francês e as escolas privadas de ensino. Esta lei veio estabelecer contratos de associação entre o Estado e as diversas escolas privadas, nas mesmas condições do apoio financeiro que dá às escolas públicas, o que permite que os alunos as frequentem pagando uma mensalidade acessível, salvaguardando a especificidade e os projectos educativos de cada escola.

Deste modo, e na linha do ideal da "escola republicana", a escolaridade torna-se gratuita para todos os estudantes, dando-lhes liberdade de escolha pela escola e projecto educativo preferidos. Apesar desta gratuidade do ensino, a lei permite que as escolas cobrem pelos serviços extra prestados aos seus alunos, como o preço pelo transporte e as refeições, já que os subsídios das Câmaras Municipais a estes serviços se restringem às escolas públicas.

Esta liberdade de ensino esteve quase a desaparecer com a lei Savary, aprovada pela Assembleia Nacional em 1983, que dispunha



a inserção do sector privado no sector público do ensino. No entanto, as reacções públicas foram tantas que o presidente François Mitterrand não a promulgou e Alain Savary viu-se obrigado a pedir a demissão das suas funções governativas.

Nestes últimos anos, sobretudo a partir dos conflitos laborais nas escolas públicas em 2003, as escolas privadas têm visto aumentar as listas de espera para a admissão de novos alunos, situando-se, actualmente, à volta dos 35.000 inscritos.

Uma sondagem realizada por ocasião da comemoração desta lei Debré, 83% dos franceses revelam-se favoráveis à lei e 55% dos pais com filhos em idade escolar confessam o seu desejo em que os filhos frequentem uma escola privada. O que, para os especialistas,



revela que se conseguiu ultrapassar o conflito entre ensino privado e ensino público e permite uma coexistência competitiva entre ambos os sistemas. O que permite a transferência pacífica de alunos de um para o outro sistema, à procura dos melhores professores e dos melhores resultados académicos. ■

## NOVA FILOSOFIA educativa



Em 1996, em Chicago, os jesuítas criaram a primeira escola em rede, modelo que hoje já conta com 24 escolas e cerca de 6000 alunos no total. É tal o seu sucesso nos Estados Unidos que 99% dos alunos daquelas escolas chegam à universidade.

Os alunos destas escolas são seleccionados de acordo com um único critério: serem oriundos de famílias de baixo nível social e poder económico. De acordo com o *The Wall Street Journal* (20/05/10) 55% dos alunos são latinos, 34% são afroamericanos e todos são oriundos de famílias remediadas ou mesmo que vivem abaixo do nível de pobreza. Outra característica destes alunos é a de os seus resultados académicos, aquando do seu ingresso, serem muito baixos. Nestas escolas o seu rendimento aumenta exponencialmente fazendo da universidade o horizonte dos seus alunos.

Qual é o segredo do sucesso? Muito simples: os alunos participam no financiamento dos seus estudos. Esta rede escolar, privada, aplica um modelo que concilia estudo



e trabalho, o que lhe garante parte do seu financiamento. Os alunos do secundário trabalham um dia por semana numa empresa, com trabalho efectivo e horário completo. A empresa paga à escola por esse trabalho entre 20.000 e 30.000 dólares anuais por grupos de cinco estudantes financiando, deste modo, os seus estudos. Os alunos, por seu lado, abdicam de parte das suas férias para dedicarem mais horas ao estudo e obterem um bom aproveitamento escolar.

É de realçar que as empresas que oferecem emprego e apoiam as escolas encontram-se no ranking das 500 mais da *Fortune* nelas se incluindo organismos do governo, universidades, órgãos de comunicação social, ONG's, por exemplo.

Realça-se, igualmente, que os alunos para disporem de um dia por semana para o trabalho, têm uma carga horária superior nos outros quatro dias de aulas – das 7.25h às 17h, com tempo de estudo das 17h às 19h -, têm aulas aos sábados de manhã e ocupam com o estudo três semanas de Julho.

Como resultado, este tempo suplementar de estudo dá oportunidade a uma assimilação da matéria lectiva de forma mais consistente e estruturada, o que permite que 84% dos estudantes, no final do 8º grau, sejam notados acima da média e obtenham resultados equiparáveis aos alunos das classes favorecidas e dos colégios de elite. Acresce que o hábito de trabalhar “no duro” motiva estes jovens para o objectivo de ingressarem na universidade e para colocar um ponto final a um ciclo de pobreza. ■

## VIOLÊNCIA escolar e saúde



Sónia Raquel Seixas apresentou, recentemente, na Escola Superior de Educação João de Deus, o relatório da sua investigação – e que sustentou a elaboração da tese de doutoramento, intitulado: "Violência Escolar e Saúde. Do estabelecimento de perfis de alunos às estratégias de investigação".

Sobre o objectivo e o objecto desta investigação, a autora explica, resumidamente, que o projecto se debruça sobre o estudo da relação entre violência escolar e saúde dos jovens, com o objectivo de estabelecer um perfil de saúde dos jovens que permita identificar um tipo de saúde específico aos agressores e um outro específico às vítimas.

A amostra utilizada no estudo, é constituída por 665 alunos a frequentar os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade na área metropolitana de Lisboa e com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade.

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados passaram pela *Escala de Auto-conceito para adolescentes*, de Susan Harter, e o *Questionário Comportamentos de Saúde em Jovens em Idade Escolar*, da Organização Mundial da Saúde.

Centralizando a sua atenção em quatro domínios: *Saúde* (avaliando a existência de sintomas de mal estar físico e / ou psicológico,



consumo de substâncias e a prática de exercício físico); *Bem-estar* (avaliando os sentimentos de solidão, felicidade, confiança em si, auto-conceito e auto-estima); *Familiar* (descrevendo a qualidade da relação percebida pelos sujeitos); e *Escolar* (descrevendo os sentimentos face à escola, a relação com o professor e com os colegas, e a violência escolar), os resultados do estudo permitem estabelecer um perfil diferenciado, ao nível da saúde e bem estar e ao nível da integração escolar, consoante se tratem de alunos agressores ou vítimas. No entanto, no que respeita à relação familiar, não se observam diferenças significativas entre os grupos.

A autora, no capítulo dedicado às conclusões, apresenta estratégias concretas sobre como trabalhar comportamentos e fazer aprendizagens que evitem as agressões e, caso estas aconteçam, sobre o desenvolvimento de competências de resolução de conflitos. ■

## APOIO às crianças e famílias



Apesar de preocupado com o saneamento da economia do País, o novo governo britânico criou uma comissão de especialistas para estudar medidas concretas de apoio às crianças e às famílias.

Nos últimos anos, diversos organismos internacionais, como a UNICEF e a OCDE, vinham considerando, nos seus relatórios anuais, que Grã-Bretanha é dos países ricos que menos se preocupam com a infância. "Actualmente, uma em cada cinco crianças – neste país – vive na pobreza. Dois milhões têm casas pobres: excesso de residentes, condições miseráveis e até edifícios perigosos. Estes começos podem ser o lastre para as crianças durante o resto das suas vidas", descreveu Nick Clegg, vice primeiro-ministro. A que se pode acrescentar que muitas crianças são vítimas de agressão na escola, que a obesidade aumenta nos adolescentes e que numa em cada dez crianças é diagnosticado um transtorno mental.

A solução, segundo Clegg, passa por uma pergunta pessoal, por cada um de nós, e por uma redescoberta. "Temos de nos perguntar como vão viver os que vêm a seguir, e no mínimo com o mesmo interesse – se não maior – com que nos preocupamos com as nossas condições de vida. A nossa geração esqueceu-se desta responsabilidade. Nós convertemos a Grã-Bretanha num país que não é apropriado para que as crianças cresçam". Para inverter esta situação, a ideia é "redescobrir o espírito da infância, para que cada criança tenha oportunidades para prosperar. Somos realistas: não é

missão do governo criar famílias felizes. No entanto, vamos remover os obstáculos que impedem as famílias de oferecerem aos seus filhos o melhor começo. Vamos dar-vos poder. Este governo vai tornar possíveis os vossos desejos".

Para Nick Clegg, a crescente desprotecção da infância é resultado de diversas tendências e opções políticas que moldaram a sociedade britânica nas últimas décadas. E destaca, entre outros factores, a dificuldade em conciliar família e trabalho, a perda do sentido de comunidade e o impacto tremendo da publicidade nas crianças, que as tornou, desde muito cedo, consumidores acríticos e obsessivos. Para inverter esta situação, bem como a tendência de tornar as famílias cada vez mais dependentes do Estado, o novo governo apresenta uma fórmula: "Famílias independentes, mas apoiadas".

David Cameron e e Nick Clegg criaram a Childhood and Families Task Force, um grupo de trabalho em que participam especialistas e os respectivos ministros de cada área. O objectivo desta comissão, presidida pelo próprio primeiro-ministro, Cameron, é o de identificar as necessidades mais prementes das famílias. Depois, os especialistas elaborarão um conjunto de propostas, que entregarão já neste Outono, que ajudarão a resolver os problemas e aliviar as famílias de algumas dificuldades.

A ideia não é a de que desta comissão saia um esboço ou uma proposta de política familiar, baseada em grandes ideias e princípios, mas que tenha um enfoque pragmático, com propostas inovadoras e concretizáveis que te-

nam impacto e tragam benefícios à vida concreta das famílias. A comissão terá cinco grandes áreas principais de trabalho. A primeira são as dispensas parentais. De forma a tornar possível o envolvimento de ambos os pais na vida das crianças e uma real divisão de tarefas, o governo quer promover estas dispensas desde os primeiros momentos da gravidez. Nesta linha, a comissão procurará, assessorada por diversas empresas, encontrar fórmulas flexíveis de trabalho para todos os trabalhadores, e não só para as mães, de forma que nenhum pai se sinta estigmatizado por desejar conciliar a família com o trabalho.

A segunda área está orientada para melhorar a ajuda às crianças com incapacidades. Para aliviar as famílias com filhos nestas condições, o governo vai potenciar a figura dos cuidadores e os serviços comunitários de assistência social. A terceira centra-se na protecção das crianças em caso de ruptura familiar. O governo quer "prevenir as rupturas quando seja possível e, quando não o seja, torná-las menos traumáticas". Entre outras medidas, os serviços de terapia familiar receberão apoio económico de forma a tornarem-se também acessíveis aos pobres.

A quarta área irá dedicar-se à reabilitação e reciclagem de espaços abertos, onde as crianças possam brincar e as diversas gerações se possam encontrar. Por fim, a última área pretende proteger as crianças "das pressões dos adultos para que cresçam mais rapidamente do que devem". Em concreto, a existência de anúncios com conteúdos eróticos e os criam nas crianças a obsessão com a sua imagem e aspecto atraente. ■



# **A ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS** em África e na Ásia



**A** África é o terceiro continente mais extenso do planeta. Com cerca de 900 milhões de pessoas, representa um sétimo da população do mundo! Nele existe grande diversidade étnica, cultural e política. Sendo que cinco dos países de África são ex-colónias portuguesas que utilizam o português como língua oficial<sup>1</sup>, a nossa ligação a este continente é extremamente forte e carismática.

Todo o trabalho desenvolvido no âmbito da cooperação traz à nossa memória uma nostalgia imensurável. Esta relação está carregada do sentido de dever cumprido e ao mesmo tempo de uma vontade imensa de partilha e de aprendizagem mútuas.

Foi com este espírito altruísta e aberto que partimos além fronteiras, rumo a África<sup>2</sup>, hasteando a bandeira da Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD). O nosso lema é a divulgação e a preservação da língua portuguesa, levando a Cartilha Maternal João de Deus como elemento de ligação e aproximação dos falantes às regras, respeitando os traços linguísticos do português nos diferentes continentes<sup>3</sup>.

Neste artigo pretendemos viajar além-mar, fazendo uma abordagem cronológica das Acções de Formação desenvolvidas nos diferentes países.

<sup>1</sup> A saber: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Moçambique. Nos quatro primeiros países são falados também crioulos de base portuguesa.

<sup>2</sup> A África e também à Ásia, onde, desde 1997, se trabalha no sentido de dar corpo a uma nova experiência pedagógica em Goa, com base na Cartilha Maternal João de Deus. Este projecto conta com a colaboração de um grupo de professores goeses, empenhados na preservação e no ensino da língua e da cultura portuguesas na Índia.

<sup>3</sup> Está no prelo a edição de uma Cartilha Maternal Africana, com vocábulos específicos dos vários países e textos da cultura popular africana.

<sup>4</sup> UCCLA – União das Cidades Capitais Luso-Afro-Américo-Asiáticas.

### CABO VERDE (1998-2010)

A parceria com o Ministério da Educação de Cabo Verde já tem alguns anos e torna-se cada vez mais estreita a relação de amizade e cumplicidade com este país que nos acolheu, desde sempre, com muito profissionalismo e sentido de responsabilidade. Desde que foi assinado o Protocolo entre a ESEJD e o Instituto Pedagógico, em 1998, o intercâmbio de alunos estagiários tem sido recíproco. Os nossos alunos vão absorver conhecimentos e saberes da cultura africana e ao mesmo tempo levar experiências novas de expressão plástica, dramática e outras, para partilhar com as educadoras e as crianças cabo-verdianas.

### REPÚBLICA POPULAR DA GUINÉ-BISSAU (2002)

A docente Maria Paula Branco, sendo de ascendência guineense, estabeleceu com este e outros países africanos, uma relação de proximidade e afecto que facilitou, desde sempre, as relações protocolares entre África e a ESEJD. Esteve presente na Guiné-Bissau a ministrar um curso de formação na área da Gestão e Administração Escolar, direccionada para 87 quadros superiores da administração pública e professores de vários graus de ensino. Esta viagem contou com a colaboração da UCCLA<sup>4</sup> e previa posteriores Acções de Formação em Moçambique e S. Tomé e Príncipe.



### SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE (2002/2008)

A viagem a São Tomé e Príncipe em 2002 foi a que mais nos marcou pela sua extraordinária carga afectiva e profissional. Era a primeira experiência em África e tornava-se realidade um sonho de criança. Foi com muita dedicação que durante meses preparámos todo o programa, recolhendo donativos em material escolar, contactando editoras para oferta de livros e, posteriormente, embalando e carregando tudo de aeroporto em aeroporto, levando ainda, junto da bagagem pessoal, uma enorme Cartilha!

Toda esta aventura começou quando, pela mão da docente Maria Paula Branco se deslocou à ESEJD, o então ministro da Educação de São Tomé e Príncipe, Dr. Peregrino Costa, a fim de se celebrar um protocolo bilateral, ficando acordada a realização de Acções de Formação no âmbito da Língua Portuguesa/Método de Leitura João de Deus e da Gestão e Administração Escolar. >



Neste sentido, formámos com a referida professora<sup>5</sup> uma dupla de trabalho polivalente e multifacetada, preparada para darmos formação oito horas por dia, satisfazendo ao máximo as necessidades pedagógicas dos professores da Ilha do Príncipe, sempre tão esquecida e tão carente de formação para actualização dos conhecimentos dos seus docentes.

santomenses, perfazendo um total de duzentos e vinte e sete participantes, nestes dois momentos de formação.

Estiveram também connosco, entre os formandos, a directora da escola, a professora Uriginita Andrade da Silva, a inspectora, Leonilde d'Apresentação, a subdirectora, Lídia da Silva Barbosa e o delegado da educação, Miguel dos Prazeres.



Assim, de nove a treze de Maio de 2002, assistiram à formação na Escola Primária Paula Lavres (escola central do Príncipe), situada na Baía de Santo António, cerca de 80 professores e educadores das sete escolas e jardins-de-infância de toda a ilha. Em Dezembro do mesmo ano, voltámos ao lugar onde tínhamos sido tão bem acolhidos e onde a nossa presença e acção pedagógica tinha deixado marcas profundas! Este é um país que quer conhecer, divulgar e aprender melhor a língua de Camões. Porém agora, além da língua portuguesa foi contemplada outra área de eleição dos professores locais: a matemática.

Acompanhou-nos o director da ESEJD, António Ponces de Carvalho, que de uma forma entusiástica aceitou este desafio e, ao nosso lado, dia após dia, leccionou apaixonadamente esta disciplina. Desta vez participaram cento e quarenta e três professores e directores

<sup>5</sup> Maria Paula Branco tinha previamente efectuado uma visita de trabalho, também a convite da Ministra da Educação, com o objectivo de proceder ao levantamento, diagnóstico e avaliação das condições existentes no país, com vista à adaptação de instalações existentes para a possível construção de um Jardim-Escola João de Deus naquele país.

<sup>6</sup> Ler mais em: Henri Campagnolo (1979). *João de Deus – Pedagogo Moderno*. Ana Maria Mira (1995). *João de Deus e a Actualidade do seu Método ou Arte de Leitura*; Fernanda Leopoldina (2002). "As propostas pedagógicas de João de Deus" (pp. 110-119) in: *Aprender a Ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*; e Isabel Ruivo (2009). *Um Novo Olhar Sobre o Método de Leitura João de Deus*. Dissertação de doutoramento.

## ➤ O desafio em S. Tomé

O nosso desafio foi transmitir àqueles professores, não só conhecimentos linguísticos, mas também estratégias de aprendizagem que passaram pela construção de materiais para consolidar e desenvolver competências ao nível da criatividade, motricidade fina e lateralidade. A descoberta do Método de Leitura João de Deus (MLJD) foi para aqueles professores uma revelação pedagógica de incontáveis benefícios, segundo nos revelaram ao longo da semana de formação. A sua motivação e expectativa era grande e todos os momentos de aprendizagem e partilha foram vividos com intensidade. Os professores que estiveram connosco perceberam a estrutura lógica do Método e investiram numa formação que, acreditavam, lhes traria grandes benefícios pedagógicos. Os professores ali presentes aprenderam em oito dias uma metodologia de ensino extremamente actual<sup>6</sup> e pedagogicamente peculiar. Podemos destacar nomeadamente o facto de esta metodologia respeitar o ritmo



## Objectivo da Formação

A nossa formação naquele país africano levava objectivos muito definidos. Pretendíamos apetrechar os professores de conhecimentos científicos, pedagógicos e metodológicos no domínio da leitura e da escrita e mostrar-lhes metodologias e estratégias diversificadas. Cremos que isso é absolutamente necessário para um qualificado desempenho profissional.

Esta parceria ainda se mantém e foi recentemente reforçada pela cooperação da ESEJD com a Câmara Municipal de Odivelas, ao abrigo da qual uma nova comitiva se deslocou, em 2008, àquele país. Gostaríamos ainda de referir que, desde a assinatura do protocolo, muitos têm sido os professores e educadores de infância que tem feito na ESE João de Deus Cursos de Licenciatura e Mestrado.

## ANGOLA (2003)

A experiência em Angola (dois meses após o final da guerra civil), não foi menos extraordinária que as anteriores. Neste país, sentimo-nos igualmente acolhidos com afecto e grande profissionalismo. No Huambo tudo se transformou com a nossa

desportivo "O Jango" para receberem formação que o Ministério da Educação levava a cabo com a colaboração de professores portugueses. Era de forma esfusiante que nos recebiam, dia após dia, partilhando saberes, praticando mais a língua portuguesa,



presença e o jardim principal ficou transformado numa escola gigante! Eram diariamente mais de 700 professores que se dirigiam ao pavilhão

questionando, reflectindo, trabalhando, consolidando conhecimentos, aperfeiçoando técnicas, aprendendo estratégias novas e inovadoras que >

individual do aluno, explicar as regras da língua portuguesa através do raciocínio e do pensamento lógico e usar temporariamente mnemónicas para o estudo das letras, as quais permitem ao aluno aceder ao código linguístico

de uma forma lúdica e aprender a ler com *conhecimento de causa*.

No âmbito deste projecto fomos visitar algumas escolas e jardins-de-infância.

Muitas dessas escolas encontravam-se, à data, super-lotadas uma vez que a população escolar até à 2.ª classe é numerosa. A partir desta altura aumenta o absentismo, havendo mesmo abandono escolar.



aceitaram, desde o primeiro momento, como uma mais-valia para o seu desempenho profissional.

Tudo teve início em 2002 quando se deslocou à ESEJD o então Governador da Província de Huambo, Eng.º Paulo Kassoma, e posteriormente o Director e Sub-Director Regional de Educação daquela província, a saber, Dr. Damião Salvador, o Dr. Avelino Julai. Desse encontro formal saiu o convite para que se deslocassem àquela província angolana docentes da ESEJD para ministrar uma série de Acções, no âmbito da Língua Portuguesa/Método de Leitura João de Deus, da Matemática e da Gestão e Administração Escolar. Assim, em Janeiro de 2003 e durante duas semanas, foi dada formação a 1083 professores.

Como as necessidades eram muitas e o Ministério quis proporcionar a todos os professores primários a oportunidade de participarem nestas Acções, estivemos não só diariamente no centro do Huambo, como também nos deslocávamos todas as tardes para uma localidade a 30Km da capital da província, Quissala, onde nos aguardavam cerca de 300 outros professores, especialmente instalados neste local para o efeito.

Durante a estada do director, foi formalmente assinado um Protocolo de Colaboração entre o Governo Regional e a Escola Superior de Educação João de Deus.

Esta parceria tem-se mantido ao longo do tempo, deslocando-se, neste âmbito, a docente Maria Paula Branco duas vezes por ano a esta província angolana. Para 2010 está prevista uma nova missão<sup>7</sup>.



<sup>7</sup> De 5 a 10 de Abril de 2010 está prevista uma nova formação no Huambo. Desta vez privilegia-se, além da Língua Portuguesa e da Gestão a área do Desporto Escolar. Desta vez, as docentes Isabel Ruivo e Maria Paula Branco irão acompanhadas com o professor de Educação Física, José Serrano.



## TIMOR (2004-2007)

A posição geográfica de Timor-Leste, entre duas grandes potências territoriais, Indonésia e Austrália, obriga o país a empenhar-se e a preparar melhor os seus recursos humanos, sendo um dos maiores problemas que enfrenta presentemente, a falta de profissionais qualificados para desenvolverem e prepararem a nova geração de cidadãos. Conscientes desta realidade, o Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto (MECJD) de Timor implementou o Curso de Bacharelato para os professores de todos os níveis de ensino, destinado à formação e qualificação dos docentes, com a duração de dois anos para a educação Pré-Escolar e Ensino Primário e de três anos para os ensinos Pré-Secundário e Secundário e com o qual se pretende vir a intensificar o Ensino da língua portuguesa, como língua de instrução.

No ano 2000, a Câmara Municipal de Lisboa (CML) editou e enviou para o território timorense, uma *Cartilha Maternal João de Deus*, com tiragem de 25 000 exemplares. Os portugueses estavam sensíveis aos apelos do povo timorense sobre a preservação da língua portuguesa no território. O presidente da CML, à data, João Soares, escrevia no prefácio desta edição o seguinte:

“A *Cartilha*, que há gerações acompanha os portugueses na aprendizagem das primeiras letras, mantém-se perfeitamente actual como método de ensino, e representa a vontade de um homem, João de Deus, para quem a alfabetização era condição de cidadania.”

## > Uma visita inesquecível!

Em 2004, no âmbito do Protocolo de Acordo de Colaboração entre os Ministérios da Educação timorense e português e a ESE João de Deus deslocou-se àquele país, de 19 de Novembro a 6 de Dezembro, uma missão de trabalho composta por Angélica Ribeiro, do Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (GAERI), Luísa Nunes, da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Vítor Pedroso, da Direcção do Ensino Secundário (DES) e nós próprios, como representantes da ESEJD.

O programa desta missão foi previamente estabelecido pela Cooperação Portuguesa e prendia-se, em primeiro lugar, com a implementação do ensino técnico-profissional no sistema regular de ensino timorense e, em segundo, com a supervisão do desempenho dos professores portugueses que estavam no território, nomeadamente dos recém-licenciados da ESEJD e que estavam a leccionar nos Cursos de Bacharelato.

Entre muitas reuniões de trabalho e visitas, tivemos o privilégio de contactar com uma realidade muito animadora no que concerne ao uso da língua portuguesa. Todos os formandos manifestaram grande satisfação na “re-aprendizagem” da língua. Em várias situações eles fizeram uso da palavra, em português, para dizerem o quanto estavam satisfeitos com a implementação dos Cursos de Bacharelato, que lhes permitia aperfeiçoar a “língua do coração”.

Tivemos também oportunidade de sair de Díli ao encontro dos nossos professores que leccionavam nos outros distritos do país. De Baucau, 2.ª cidade mais importante de Timor, partimos para Gleno e depois para Ermera. Visitámos, por fim, a casa dos professores e os Cursos de

Bacharelato de Liquiçá. A viagem de Díli a Liquiçá é mágica: quase todo o percurso é feito à beira mar e os caminhos que nos levam à escola são ladeados de acácias rubras e palmeiras.



Tivemos, ao longo desta missão, dias de intenso trabalho, de desgaste físico e emocional. Contactámos com uma realidade diferente mas onde se sentia o pulsar do coração de uma nação jovem cheia de vitalidade e esperança.

Em 2007 o director da ESEJD esteve novamente no território, numa intenção clara de estreitar os laços que nos unem e nos ligam, no desejo maior de divulgar e reintroduzir a língua lusa em território timorense.

As diferentes experiências e vivências narradas neste artigo, revelam uma dinâmica de intercâmbio cultural, pedagógico e científico que nos tem permitido crescer pessoal e profissionalmente, enquanto docentes numa Escola de Formação com o prestígio e a história da ESE João de Deus. Acreditamos que este trabalho de divulgação e preservação da Língua Portuguesa é fundamental para a identidade destes países com os quais estabelecemos, desde sempre, laços estreitos de amizade e cooperação. ■

# DIMENSÃO ECONÓMICA DA (falta) LITERACIA EM PORTUGAL

Em 2006, o Governo português lançou o Plano Nacional de Leitura, destinado a melhorar a oferta de competências de literacia no País e a promover a leitura nas escolas e nas bibliotecas públicas. Plano que assume dois objectivos: melhorar a qualidade do ensino inicial e desenvolver um sistema eficaz de educação e formação de adultos, e melhorar a procura de competências de literacia na economia e no mercado de trabalho em Portugal.



Para isso, o Plano Nacional de Leitura encomendou e publicou, em Novembro de 2009, um relatório sobre "A dimensão económica da literacia em Portugal", onde apresenta dados relativos à dimensão económica da literacia e o modo como esta pode influenciar a capacidade de Portugal construir a ambicionada sociedade de conhecimento e para se adaptar, com sucesso, às alterações que afectam a economia mundial.

A análise destes elementos recolhidos na investigação, não só se repercutirá na reorientação e avaliação da reforma educativa em curso, como permitirá aumentar a oferta de competências de literacia para o mercado de trabalho e a sua respectiva procura pela economia, necessárias para implementar e desenvolver a capacidade do País para competir nos mercados europeu e mundial.

Este relatório, editado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação, está dividido em sete capítulos, para além do dedicado à introdução, com a apresentação do objecto e definição de conceitos, aborda, nos capítulos seguintes "A economia da literacia: perspectivas teóricas", "Indicadores sobre os resultados da literacia a nível individual", "Dados sobre os efeitos macroeconómicos da literacia", "Portugal em comparação: os resultados do ensino e a qualidade dos recursos humanos", "O papel das competências de literacia na economia", terminando com a conclusão,

onde são sintetizados os elementos principais da tese e apresentadas as suas implicações nas políticas gerais e no Plano Nacional de Leitura.

E este último capítulo do relatório pinta um quadro muito negro sobre a literacia da população portuguesa e a influência negativa que isso tem na qualidade de vida e na baixa produtividade da nossa economia: "Portugal tem estado entre os países da Europa que apresenta menos avanços no que respeita ao aumento da oferta e da qualidade da educação pré-escolar, do ensino básico, do ensino secundário e

do ensino superior. Como resultado desta situação, os níveis de literacia de adultos encontram-se entre os mais reduzidos da área da OCDE e Portugal tem as percentagens mais elevadas de adultos com baixas competências de todos os países europeus". Em consequência disso: "... o país pagou um preço significativo por não ter aumentado a oferta de competências de literacia ao dispor da economia. A estimativa do PIB *per capita* perdido representa uma enorme redução nos padrões de vida para a grande maioria dos cidadãos portugueses".

## Como corrigir esta situação?

"... será necessário um esforço concertado e coordenado que: associe políticas educativas, sociais e económicas de uma forma que aumente a oferta de competências de literacia à saída do sistema escolar; reduza o número de adultos com baixas competências através da disponibilização de formação de qualificação; intensifique as necessidades de conhecimentos e de competências para o emprego, bem como a aplicação da literacia no trabalho; melhore a eficiência dos mercados que atribuem competências de literacia; aumente a procura social e económica para a aquisição e a utilização das competências de literacia".

## Na prática o que fazer?

"Envolver 100% das crianças de quatro e cinco anos em actividades ricas em literacia no ensino pré-primário deve ser uma prioridade, reforçando significativamente a qualidade da educação básica". No entanto, até porque as taxas de natalidade portuguesas estão entre as mais reduzidas da Europa, o que limita o seu impacto no futuro, é preciso ir mais além e reforçar a literacia dos adultos: "Alargar a participação em aulas de reforço de literacia de adultos e em programas do ensino secundário gerais e profissionais, especialmente concebidos para adultos com baixo nível de escolarização...O reconhecimento, a validação e a certificação de aptidões e competências adquiridas será o novo ponto de partida para toda a educação e formação de adultos".

Caso isto não seja feito, as consequências serão inevitáveis: "... o país terá inevitavelmente taxas de crescimento económico e padrões de vida abaixo do seu potencial. Nesse caso, as indústrias portuguesas vão ter cada vez mais dificuldades em competir com os seus concorrentes europeus e de outros países estrangeiros. O desemprego vai aumentar, os salários e os benefícios vão diminuir e a desigualdade social nas questões que os portugueses mais valorizam – saúde, riqueza e sentido de pertença – vai aumentar". E este cenário não é consequência da crise internacional que vivemos.

**Que estratégia deve então adotar o Plano Nacional de Leitura, perante uma conjuntura que se reflecte no facto de que "as coortes recentes de jovens saídos do sistema de ensino básico apresentam dos níveis mais baixos de competências de literacia e das percentagens mais elevadas de níveis mais baixos de competências de todos os países europeus" ?**

A resposta parte da constatação da necessidade de melhorar e focalizar melhor o actual plano que, apesar da sua bondade, apresenta algumas lacunas estruturais. E que abrangerá quatro iniciativas:

"Em primeiro lugar, as iniciativas visam primordialmente aumentar a procura social de competências de literacia e as oportunidades de participação dos alunos em práticas de literacia... Portugal já lançou um programa nacional para promover as competências pedagógicas dos professores de línguas nas escolas do ensino básico... pode ser ainda mais reforçado se for possível melhorar as capacidades de diagnóstico e a prática pedagógica dos professores no que respeita à literacia. É também provável que os professores do ensino básico necessitem de aceder a um conjunto mais amplo de instrumentos para a avaliação e o diagnóstico precoces de dificuldades de leitura e a estratégias de intervenção conexas para lidar com as deficiências identificadas." >

"Em segundo lugar, os objectivos fixados em matéria de quantidade de horas a dedicar à leitura na educação pré-escolar e nos primeiros anos de escolaridade está abaixo do que a bibliografia científica sugere ser necessário para reduzir desigualdades na preparação para aprender em turmas de crianças de diferentes grupos sociais e para assegurar que todas as crianças estejam prontas para fazerem com êxito a transição de "aprender a ler" para "ler para aprender" até ao 4º ano."

"Em terceiro lugar, e porventura mais importante, existe falta de investimento complementar para o aumento do nível da procura económica de literacia e, conseqüentemente, da intensidade na participação em literacia no local de trabalho... o mercado de trabalho português não parece recompensar as competências de literacia na medida esperada. Face a esta realidade, os alunos portugueses, com excepção dos melhores, têm poucos incentivos para investirem tempo e esforço no aumento do seu nível de literacia."

"Em quarto lugar... Portugal tem das taxas mais baixas de persistência para a conclusão do ensino secundário, o que limita a eficácia das intervenções realizadas na Escola junto destes alunos. Os dados comparativos internacionais sugerem que a conclusão do ensino secundário superior é um indicador crítico, que maximiza a probabilidade de os estudantes atingirem o nível 3 das escalas de aptidão. O nível 3 foi considerado o nível necessário para sustentar a participação no ensino superior, a aprendizagem ao longo da vida, a produtividade do trabalho e a participação democrática."

Em conclusão, "... as ambiciosas reformas educativas em curso em Portugal são profundamente necessárias. Em particular, o Plano Nacional de Leitura deve, progressivamente, aumentar tanto a procura social de leitura como a utilização de competências de literacia no mercado de trabalho". O investimento que nelas é feito, e que significará uma opção política muito clara e a médio prazo, com o que significa de afectação de recursos financeiros, reflectir-se-à, a médio prazo, na melhoria da qualidade de vida dos portugueses, da produtividade das suas empresas e do tecido económico e, sobretudo, da sua participação democrática e dos órgãos de soberania. ■

127 Anos ao Serviço da Educação  
Onde a tradição se cruza com a modernidade em Educação



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO  
**JOÃO DE DEUS**



## CURSOS EM REGIME DIÚRNO OU PÓS-LABORAL

(1º Ciclo de Estudos)

### ■ Licenciatura (1º Ciclo de Estudos)

#### > Educação Básica (6 SEMESTRES)

Despacho nº 12407/2008 - Diário da República Nº 85 - 2 de Maio

#### > Gerontologia Social (6 SEMESTRES)

Despacho nº 5918/2007 - Diário da República Nº 58 - 22 de Março

Saídas Profissionais: Câmaras Municipais, Juntas de Freguesias, Hospitais, Centros de Saúde, Centros de Dia, Lares, Paróquias, Serviços de Turismo Sénior, Misericórdias, etc.

#### > Regimes de ingresso: Normal ou Maiores de 23 de Anos

### ■ Pós-graduações e Especializações

#### > Gerontologia (2 SEMESTRES)

- Gerontologia Social • Gerontologia Clínica • Gerontologia Africana
- Gerontologia Musical • Gerontodesign • Geropedagogia • Cuidados Paliativos

#### > Liderança pelo Feminino (2 SEMESTRES)

### ■ Formação Não-Especializada

#### > Iniciação à Leitura: O Método João de Deus (30h)

#### > Educação Intercultural e Cidadania (25h)

#### > Danças Históricas e Tradicionais (25h)

#### > Documentos Digitais na Sala de Aula (30h)

#### > Necessidades Educativas Especiais - Intervenção Pedagógica (25h)

#### > Literatura Infantil - Escrita Criativa (25h)

#### > Protecção de Crianças e Jovens em Risco/Perigo (25h)

#### > Cerâmica - Novas Técnicas de Decoração e Revestimento (25h)

## Estágio Profissional

### Nos Cursos de Educação:

Serão realizados nos 49 Centros Educativos desta Instituição e Escolas Públicas e Privadas de referência.

### No Curso de Gerontologia Social:

Serão realizados em instituições com as quais mantemos protocolos.

## O que a Escola Oferece

### Saídas Profissionais:

Elevada taxa de empregabilidade.

Possibilidade de exercer a carreira docente nos nossos 50 Centros Educativos João de Deus – Jardins-Escola, Centros Infantis e Ludotecas – no Continente e nas Regiões Autónomas da Madeira e Açores.

### Tutoria e acompanhamento individual

### Apoio à saúde

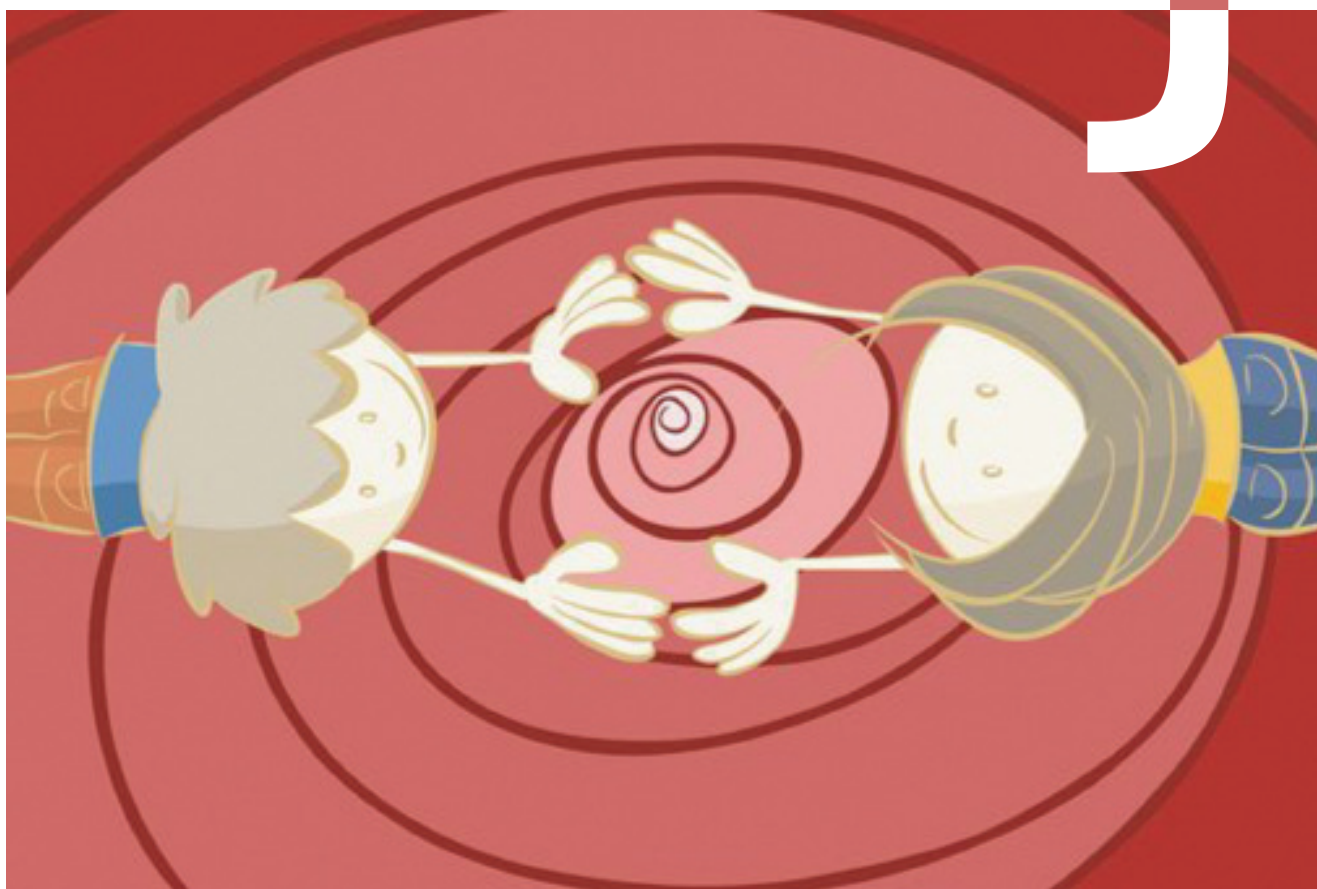
Escola Superior de Educação João de Deus

Av. Álvares Cabral, nº 69 • 1269-094 Lisboa • Telef: (+351) 213 968 154

Fax: (+351) 213 967 183 • E-mail: [ese@escolasjoaodeus.pt](mailto:ese@escolasjoaodeus.pt) • [www.ese-jdeus.pt](http://www.ese-jdeus.pt)

NATÁLIA FERREIRA e FRANCISCO RAPOSO

## ➤ **A MENTIRA INFANTIL**





## ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A MENTIRA INFANTIL

### > O que é a mentira infantil?

Alguns estudiosos definem-na como “a acção de alterar, de um modo consciente, a verdade”. Para uma criança, mentir constitui a possibilidade de dizer aquilo que não é e inventar uma história, ou seja, a possibilidade de adquirir aos poucos a certeza de que o seu mundo imaginário corresponde ao mundo real.

### > Será que a fantasia é prejudicial?

- De modo algum. A fantasia é importante para o desenvolvimento da criança.
- Os pais devem estimulá-la nos seus filhos de forma saudável e criativa.
- É importante mostrar às crianças o que é verdadeiramente real, ao mesmo tempo que se lhes deve inculcar a noção de responsabilidade.
- Segundo Piaget, a criança não faz distinção entre mentira, o que é a actividade lúdica ou simplesmente fantasia, antes dos 6 anos. Até essa idade, não é possível definir as fronteiras entre a fantasia e a realidade, entre o desejo e o factual, entre o eu e o não-eu.
- Deste modo, é possível inventar histórias com muita imaginação e animação.

### > Qual a idade da mentira?

A fase das invenções começa a diminuir depois dos 6 anos, embora ainda “brinquem com a realidade” e criem situações que gostariam de viver.

Após os 7-8 anos, a mentira torna-se intencional.

- Nesta altura já têm noção dos valores morais e sociais.
- Conseguem e sabem diferenciar o que é a verdade e a mentira.

**Mesmo assim, quando o fazem é porque:**

- Querem fugir às suas responsabilidades;
- Têm medo de serem castigados;
- Para elevar e melhorar a sua auto-estima, ou ainda,
- Para conquistar o carinho dos pais ou chamar a atenção.

## AS IDADES DA MENTIRA

Conforme a idade da criança, a mentira pode assumir diferentes formas. Ao longo da pré-escola, a criança não consegue distinguir completamente a fantasia da realidade e neste sentido. Assim, mentir pode ser resultado da sua imaginação e imaturidade, traduzindo-se também em histórias sobre acontecimentos que não se passaram efectivamente. Perante estes casos, os pais devem tentar mostrar-lhes, tão somente, a diferença entre a sua imaginação e a realidade, ou quando se trata de uma situação menos importante, simplesmente ouvir.

À medida que vai crescendo, compreende melhor o que é a mentira e quando apanhado, usa a expressão “*estava a brincar*” para tentar sair ileso da situação.

Ao entrar para a escola, entenda-se 1º ciclo, a mentira assume um papel utilitário e pode surgir após uma asneira, porque a criança já tem capacidade para perceber que errou, mas está em conflito entre a vontade de aderir às regras sociais e o não desagradar ao adulto. Assim, mente para evitar o embaraço. É preciso que os pais mostrem à criança que sabem que ela está a mentir. Deve-se falar abertamente com ela, mostrando a verdade dos factos e a sua desaprovação perante a sua atitude, apresentando as vantagens da verdade, em detrimento dos inconvenientes da mentira.

Quando mais velhas, as crianças geralmente mentem para negar algo errado que fizeram e evitar a crítica e a punição que daí poderá advir ou ainda para serem solidários e fiéis aos amigos.

Enquanto adolescentes, descobrem que a mentira pode ser aceite em certas ocasiões e até ilibá-los de responsabilidades e que pode ser um factor de aceitação e de integração na comunidade estudantil. Também é comum mentirem para saciar a curiosidade dos pais.

A mentira pode surgir por várias razões: receio das consequências (quando tememos que a verdade traga consequência negativas), insegurança ou baixa auto-estima (quando pretendemos fazer passar uma imagem de nós próprios, melhor do que a que verdadeiramente acreditamos), por razões externas (quando o exterior nos pressiona ou por motivos de autoridade superior ou por co-acção), por ganhos e regalias (de acordo >

com a tragédia dos comuns, se mentir trás ganhos vale a pena mentir já que ficamos em vantagem em relação aos que dizem a verdade) ou por razões patológicas.

Na infância mentimos para nos isentarmos das culpas. Muitas vezes os adolescentes descobrem que a mentira pode ser aceite em certas ocasiões e até ilibá-los de responsabilidade e ajudar a sua aceitação pelos colegas. Algumas crianças e adolescentes que geralmente agem de forma responsável, podem cair no vício de mentir repetidamente ao descobrir que as suas mentiras saciam a curiosidade dos pais. Para alguns investigadores, as crianças aprendem a necessidade de mentir (p. ex. não demonstrar descontentamento com as prendas recebidas sob pena de não receberem mais tão cedo quão mais inteligentes forem.

Face à sua frequência, existe uma certa tendência para banalizar ou até catalogar a mentira como positiva - a "*mentira branca*" é considerada como uma forma de facilitar a integração na sociedade, e muitas vezes os que não a utilizam são catalogados como ingénios -, mas há que não esquecer que durante toda a história da humanidade a mentira causou muitos sofrimentos e fez derramar muitas lágrimas sobretudo quando projectada sob a forma de difamação e calúnia. Quando as crianças ou adolescentes mentem, os pais devem conseguir distinguir entre a realidade e a mentira e falar abertamente com eles sobre os efeitos negativos da mentira e das vantagens que a verdade lhes trará, nomeadamente o respeito, a referência, o modelo enquanto pessoa de carácter...

## TIPOS DE MENTIRA INFANTIL

No plano clínico, é habitual distinguir na criança três tipos de mentira:

- A mentira utilitária;
- A mentira de compensação;
- A mitomania.

### > A Mentira Utilitária

- A mentira utilitária corresponde à mentira do adulto: mentir para daí retirar uma vantagem ou para evitar um desagrado.
- Os pais têm um papel fundamental; se são muito rigorosos e moralizadores, podem provocar o agravamento numa conduta ainda mais mentirosa, ou seja, uma segunda mentira para explicar a primeira.
- Deve-se, sim, chamar à atenção e explicar com calma as consequências negativas da mentira, e como a mentira pode prejudicar alguém (com exemplos do quotidiano).
- Castigar a criança duramente por ter mentido não resolve a situação, nem evita que a situação se repita.
- É preferível perceber o que levou a criança a mentir; se a mentira está relacionada com os assuntos escolares, provavelmente ela está angustiada com alguma coisa em relação à escola.
- Veja o que de facto a preocupa.
- A atitude da criança perante a mentira, vai depender muito do comportamento do adulto, em particular, dos pais, pois devem ajudar a reconstruir os factos e contribuir para acentuar o sentido de responsabilidade.
- Muito frequentemente, os pais mentem aos filhos e desvalorizam a sua palavra, encobrem a mentira dos outros e os filhos tendem a imitar esse mesmo comportamento.



## > A Mentira de Compensação

- A mentira de compensação traduz-se não na busca de um benefício concreto, mas na procura de uma imagem que a criança vê como inacessível ou perdida.
- Por vezes a criança imagina-se a viver numa família mais rica, mais nobre ou mais importante, ou atribui para si façanhas escolares, desportivas, guerreiras, amorosas, etc.
- A fantasia é normal e vezeira na tenra infância e ocupa um lugar razoável no imaginário da criança.
- Às vezes, a criança constrói para si toda uma família e dialoga com os seus diversos membros.
- Em determinados momentos inventa um "duplo", que pode ser um irmão, uma irmã ou um amigo, com o qual confia a sua vida e com quem brinca.
- Se até aos 6 anos tudo isto é considerado normal, pois inscrevem-se no espaço do sonho transicional que permite à criança a elaboração da sua identidade, a sua persistência, a partir dessa idade, já se pode tornar preocupante e sinal de alguma patologia.

>

## > A Mitomania

- A mitomania é a tendência patológica mais ou menos voluntária e consciente da mentira ou seja, a mentira compulsiva.

Esta situação surge quando a criança transforma a mentira em verdade e passa a viver num mundo irreal, o que já pode ser considerado patológico.

- À criança mitomaniaca, que tem uma tendência doentia para mentir, associa-se normalmente a ausência total ou parcial de afectos e também ao nível da identidade (pai e/ou mãe desconhecido(a) ou ainda conhecido por alguns membros da família, mas mantido em segredo.

O tratamento da mitomania deverá ser feito por especialistas, que procurarão fazer a separação entre o mundo real e o reino da imaginação, algo difícil de compreender para a criança que desenvolveu esta patologia.

- Muito próximo da mitomania, encontra-se o delírio de devaneio, que caracteriza as crianças que vivem permanentemente num mundo de fantasia e de sonhos com temática megalómana.

Todas estas situações com crianças que mentem desmesuradamente, desenvolvem um "falso eu". Muitas vezes é necessário apoio psicológico para saber qual o motivo que as leva a fugirem da sua própria realidade, pelo que a actuação de técnicos especialistas deve ser feita o mais rapidamente possível.

- A criança ou jovem que persiste na mentira transforma-se num adulto inseguro e doente.

O delírio do devaneio das crianças corresponde nos adultos à parafernalia (uma das perturbações psicóticas), termo proposto por Kraepelin para designar perturbação delirante, ou seja, uma doença cuja característica fundamental é a manutenção da clareza e da ordem do pensamento, da vontade e da acção. A maioria dos pacientes pode permanecer normal nos seus papéis; noutros casos, o isolamento, a ausência ao trabalho, pode ser significativo. Uma das características é a presença de um ou mais delírios organizados, que podem ser tipo megalómano (grandeza), amoroso (erotomania), infidelidade (ciúme) e outros. Este tipo de patologia requer um acompanhamento técnico especializado.

## RAZÕES PARA A MENTIRA

- Receio das consequências (*quando a pessoa teme que a verdade traga consequência negativas*);
- Insegurança, baixa auto-estima ou compensação (*quando a pessoa pretende fazer passar uma imagem de si própria melhor do que a que verdadeiramente acredita ou quando tenta fingir que tem ou é algo diferente da realidade. Ex. Inventa uma família mais afectuosa do que aquela que realmente tem*);
- Razões externas (*quando a pressão vem do exterior, por motivos de autoridade ou por co-acção*);
- Por ganhos e regalias (*se a pessoa percebe que mentir trás ganhos, já que fica em vantagem em relação aos que dizem a verdade*);
- Por razões patológicas.

A mentira aparece frequentemente devido à falta de barreiras externas que limitam o comportamento. Esta situação surge frequentemente em filhos de pais muito repressivos ou demasiadamente permissivos.

- É importante que os pais avaliem sobre a persistência da mentira na criança. Ao repreender a criança devem evitar exageros. O sentimento de culpa em grandes doses, quando os pais são muito severos, pode dificultar a segurança da criança para dizer a verdade e sentir necessidade de mentir para não ser castigada ou para não desagradar os pais.
- Num estado mais grave, a mentira pode surgir com base num problema de auto-estima e auto-imagem que despoletam a necessidade de querer passar uma imagem melhor do que aquela que acreditamos ter ou que gostaríamos de ter.
- Por outro lado, a mentira pode surgir para a criança defender-se de sua difícil realidade, criando uma versão

que gostaria de estar a viver.

- Quando dita de uma forma compulsiva, a mentira pode ainda surgir como uma dependência. Os dependentes da mentira sabem que estão a mentir mas não se conseguem controlar.
- De uma forma geral, a mentira compulsiva vem acompanhada de outros comportamentos anti-sociais, como o roubo, a tendência a enganar e dificuldades nos relacionamentos sociais.
- Geralmente, são crianças que apresentam dificuldades na relação com figuras de autoridade, são impulsivas e apresentam um grave desequilíbrio emocional, necessitando de ajuda profissional.
- Nos casos extremos a mentira surge sob a forma de delírio, uma descrição que as próprias pessoas admitem como verdadeira, apesar do seu aspecto frequentemente bizarro, devido a uma quebra de contacto com a realidade.

## COMPORTAMENTO DOS PAIS E EDUCADORES

- Os pais devem combater as mentiras deliberadas da criança para se livrar da sua responsabilidade ou levar outro tipo de vantagem.
- Deve ser em casa que a criança deverá encontrar exemplos de verdade e honestidade que fomentem a sua atitude de sinceridade. Durante os primeiros anos as crianças não distinguem a realidade da fantasia, mas cedo começam a utilizar a mentira por proveito próprio. Sensivelmente por volta dos 7 anos as crianças já têm capacidade para distinguir claramente o verdadeiro do falso, e os adolescentes passam a conseguir discernir com relativa facilidade quem está a mentir ou a ser sincero.

- Se tem dúvidas em relação à descrição dos factos peça-lhe para repetir a história umas horas depois, esteja atento a estes sinais e "desmonte" a história contada.
- Filtre a verdade e isso pressupõe calma, tempo e habilidade para falar com a criança.
- Muitas vezes, as crianças mentem quando afirmam que são inocentes perante o quebrar de determinado objecto, ou quando declaram que estão muito doentes e não podem ir à escola, ou que ainda não comeram nada para poderem comer mais guloseimas, ou quando inventam histórias, espalham mentiras e afirmam que tudo não passa da mais pura verdade...
- Ainda assim a criança é "esperta", pois que, quando se lhes sugere que a "história" poderá ser outra, refere que tudo não passa de uma brincadeira.
- Quando mentir se torna um hábito, os pais devem ficar preocupados, ao verificar que o seu filho tem o objectivo claro de fugir sistematicamente à realidade e não enfrentar determinadas situações.
- Nessa altura, deverão recorrer a apoio psicológico.
- A mentira existe ao longo de toda a escala patológica. A saúde mental só é compatível com a verdade. De nada serve querer acreditar que o nosso familiar não faleceu quando na realidade isso não é a verdade, de nada serve acreditarmos que somos capazes de voar se na realidade não temos asas.
- Nos estados neuróticos, a mentira pode surgir com base numa incapacidade da consciência aceder a factos recalcados e que se encontram no nosso inconsciente, ou por problemas de auto-estima e auto-imagem que despoletam a necessidade de fazer passar uma auto-imagem melhor do que a que acreditamos ter.
- Nos estados limite, a mentira aparece frequentemente devido à falta de barreiras externas que balizem o comportamento. Esta situação surge frequentemente em filhos de pais muito repressivos ou

demasiadamente permissivos.

- Nas psicoses, a mentira surge na forma de delírio, uma descrição que as próprias pessoas admitem como verdadeira, apesar do seu aspecto frequentemente bizarro, devido a uma quebra de contacto com a realidade, a mentira pode ainda surgir como uma dependência, quando dita de uma forma compulsiva. Os dependentes da mentira sabem que estão a mentir mas não se conseguem controlar, num processo que surge de uma forma muito semelhante ao do vício do jogo ou à dependência de álcool ou de drogas.
- Esta incapacidade em controlar os impulsos é causadora de um sofrimento nítido, razão pela qual deve ser alvo de tratamento. Para os dependentes da mentira, o primeiro passo a dar consiste em assumir que existe um problema e de seguida procurar ajuda para esse mesmo problema. A nível da abordagem terapêutica o tratamento passa geralmente pela realização de uma terapia psicológica.
- Ao nível das provas psicológicas a mentira pode obviamente influenciar a validade dos resultados ou pela tendência do sujeito em simular um desempenho superior (faking good) ou inferior (faking bad) ao da realidade.
- Por estas razões grande parte das provas psicológicas apresentam formas de controlar a veracidade das respostas quer a partir da própria atitude do sujeito a analisar, quer mesmo através de índices de consistência interna, teste-reteste ou confrontação com familiares e amigos próximos.
- Entre estas formas de dissimulação, revela-se necessário saber se as simulações surgem de forma consciente ou inconsciente relativamente ao sujeito.

>

<

## RESPONSABILIZAÇÃO

Cada situação exige uma actuação diferente, tendo em conta a gravidade e a frequência das mentiras.

Os pais devem ajudar a criança a distinguir entre a realidade e a mentira e falar abertamente com eles sobre os aspectos negativos da mentira, bem como as vantagens que a verdade lhes trará. O adulto deve ajudar a criança a reconstituir os factos e contribuir para acentuar o sentido da responsabilidade. Se necessário deve ser aplicada uma consequência.

Não esquecer que em casa a criança deve encontrar exemplos de verdade e honestidade que fomentem a sua atitude de sinceridade.

Fundamental é que a relação da criança com os pais promova segurança para que esta diga sempre a verdade, sem ameaças. Assim, é mais fácil para os pais ajudá-la a explorar outras formas de atingir o seu objectivo, sem mentiras.

A "pseudologia fantástica" é uma tentativa de impor as próprias fantasias aos demais para despertar admiração.

A Pseudologia Fantástica é uma tentativa de impor as próprias fantasias aos demais, para despertar admiração.

É uma forma de comportamentos que produz atenção e valorização. O

indivíduo faz construções fantasiosas e extravagantes, centradas sobre si próprio, impossíveis, geralmente extensas, que não correspondem à verdade, mas não são absurdas, nas quais só acredita momentaneamente, abandonando-as rapidamente assim que é confrontado com a realidade.

Não há finalidade aparente e é proveniente da imaginação, e de uma certa instabilidade no campo do sentimento e da vontade. A pseudologia (algo que é lógico apenas aparentemente) estará no meio do caminho entre a mentira simples e o delírio, e encontra-se frequentemente em indivíduos mais imaturos, teatrais. ■



## Abstract

This research work wishes to broach the theme of reading, through the deep study of the João de Deus Reading Method.

We have done of the reading of its lessons and of the indications established by its author, a linguistic approaching which revealed itself, in the past, as a promoter of a phonological conscience, essential to the development of the reading competence in a rational and logical way, becoming this learning into a game that satisfies the child's curiosity.

In order to identify the essential characteristics of this, we applied a questionnaire to all the educators and teachers of the thirty five kindergarten of the whole country.

From the analysis of the results, we can conclude that the methodology led by João de Deus shows effectively linguistic and methodological aspects of great pedagogic value, which were identified by the inquired as fundamental and, because of this, immutable.

**Key words:** reading competence; literacy; João de Deus Reading Method; portuguese language; teacher's formation.



## UM NOVO OLHAR SOBRE O MÉTODO DE LEITURA JOÃO DE DEUS

Este trabalho de investigação abordou a temática da literacia através do estudo profundo do Método de Leitura João de Deus.

A análise feita aos dados extraídos dos questionários aplicados aos oitenta e sete participantes permite concluir que a metodologia protagonizada por João de Deus apresenta aspectos linguísticos e metodológicos de grande valor pedagógico, que os inquiridos identificaram como fundamentais e por isso imutáveis.

Confirmámos que o Método promove a consciência fonológica essencial para o desenvolvimento da competência da leitura, de uma forma lógica e racional transformando a aprendizagem num jogo que satisfaz a curiosidade da criança.

**Palavras-chave:** Competência da leitura; literacia; Método João de Deus; língua portuguesa; formação de professores.



## Abstract

Social/economical status has been pointed out in the literature has one of the best tools to predict parental involvement in school.

The present work intends to identify in Portuguese schools the factors that promote parental involvement in school for low income families and to propose strategies for schools and staff. To evaluate that two questionnaires were applied, to a sample of 591 subjects.

The analysis of the results allowed for the identification of a group of 24 low income families, exhibiting, against all odds, a high level of parental involvement in school and at home. Using direct interviews to families of this group an identification was made of the factors associated to the high parental involvement observed. The most significant were seen to be: the model of proximity to the parents established by the teacher, based on real knowledge of each student and respective family; sharing information and the way communication occurs, allowing the parents to minimize their angst, worries and difficulties, as well as a more active participation in school, given the larger pedagogical support; and lastly; a more effective follow up of the learning activities at home and during free times.

Under these circumstances it is totally justified to provide from the start to educators and to teachers an awareness of this topic and tools for an adequate approach with special emphasis in the areas of communication and pedagogy.

**Key Words:** Parental involvement, low income families; educational practices and partnerships, communication, teachers education and training.



## A RELAÇÃO ENTRE PAIS E PROFESSORES: UMA CONSTRUÇÃO DE PROXIMIDADE PARA UMA ESCOLA DE SUCESSO

O nível sócio-económico (nse) tem sido apontado na literatura como um dos melhores preditores do envolvimento parental (EP) na escola.

São objectivos do presente trabalho identificar os factores que promovem o EP das famílias de nse baixo na escola, e propor estratégias de EP junto das escolas e dos professores em formação.

De forma a avaliar o EP em escolas portuguesas, aplicaram-se 591 questionários a pais e professores. A análise dos resultados permitiu identificar um grupo de 24 famílias de nse baixo, que apresentava um nível alto de EP na escola e em casa.

Através de entrevistas, procedeu-se à identificação de factores que estavam associados a um alto EP tendo-se apurado: o modelo de proximidade que o professor estabelece com os pais, baseado num conhecimento real de cada aluno e família; a partilha de informação, a forma como a comunicação se processa, e uma participação mais activa na escola, face a um maior apoio pedagógico; e, por último, um acompanhamento mais efectivo das actividades de aprendizagem em casa e nos tempos livres. Confirmou-se ainda, que na transição para o 2º ciclo o afastamento acontecia e que a partilha se tornava mais complicada a todos os níveis.

Justifica-se na formação de professores uma sensibilização e abordagem mais adequadas dando especial atenção às áreas comunicacionais e pedagógicas, assentes em boas práticas educativas.

**Palavras chave:** Envolvimento parental; parcerias; famílias desfavorecidas; práticas criativas; comunicação; formação de professores.



## Abstract

The major objective of this study were to identifying the factors that promote the use and/or integration of Information and Communication Technologies in to the initial training of first cycle teachers of Primary School, in the Superior Education School of João de Deus ,as well as the proposal of strategies that are able to contribute to their integration in schools and in their teachers. In order to see that we carried out an across the board study, in four stages. The analysis of the results established that the students use *ICT* but do not integrate them in their educational practice. The work was initiated with by the application of questionnaires about the use and integration of the *ICT* in students and professors of the Initial Training for the First Cycle Teachers License of the João de Deus School and 15 teachers, ex-students, formed by our school and already teaching, as well as interviews.

Thus it was possible to confirm that it becomes necessary to change the pedagogical discourse as well to improve the communication and the correct formation of all.

**Key words:** communication, *ICT*, Initial formation and education , (in)formation, on-line communities.



## **AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL: UMA PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**

O estudo que esteve na base deste doutoramento teve como principal objectivo identificar os factores que promovem a utilização e/ou integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (*TIC*) na formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação João de Deus e propor estratégias para contribuir para a integração das mesmas junto da escola e dos professores.

Realizámos um estudo longitudinal desenvolvido em quatro fases, iniciando este trabalho com a aplicação de questionários e entrevistas, sobre a utilização e/ou integração das Tecnologias a todos os alunos da Licenciatura de Professores do 1º Ciclo da Escola, todos os seus Docentes e a 15 professores titulares, ex-alunos desta escola.

Foi assim possível concluir que existe uma diferença entre informação e conhecimento, entre utilização e integração e que se torna necessário alterar o discurso pedagógico bem como implementar plataformas de comunicação e reforçar a formação nesta área.

**Palavras-chave:** comunicação, comunidades online, formação inicial de professores, (in)formação , *TIC*.

PAULA COLARES PEREIRA



## EDUCAÇÃO INFANTIL E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

**“ A RELAÇÃO ENTRE PAIS E  
PROFESSORES: UMA CONSTRUÇÃO  
DE PROXIMIDADE PARA UMA  
ESCOLA DE SUCESSO”**

### ➤ Introdução

Este artigo decorre do estudo realizado no âmbito do Doutoramento em educação infantil e intervenção psicopedagógica realizado com a Universidade de Málaga em parceria com a Escola Superior de Educação João de Deus, intitulado: “ A relação entre Pais e Professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso”.

Do projecto de investigação que integrou vários investigadores da E.S.E. João de Deus, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e do Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, intitulado: “Envolvimento Parental na escola e ajustamento emocional e académico na infância – um estudo longitudinal com crianças do 1º ciclo destacámos 24 famílias de nível sócio económico baixo que revelaram um alto envolvimento parental quer na percepção dos pais (dos próprios) quer na percepção dos professores

dos filhos. O nível sócio-económico tem sido apontado na literatura como um dos melhores preditores do envolvimento parental na escola. É nosso propósito, identificar e propor estratégias de envolvimento tendo em vista minorar as dificuldades e os insucessos que as crianças manifestam, e por consequência, promover o sucesso.

## > Problemas e Objectivos

Entender o que fazia estes pais manifestarem um alto envolvimento parental ao contrário do que a literatura apontava levou-nos a realizar esta investigação, tentando responder às seguintes questões:

Por que razão estas famílias revelaram um alto envolvimento parental? Qual a opinião que tinham da escola e do professor? Como é que as famílias podem contribuir para uma relação mais efectiva com o professor? De que forma o professor pode ajudar na construção de uma maior proximidade?

Os principais objectivos deste trabalho foram: analisar a realidade da participação dos pais em três modalidades defendidas por Joyce Epstein: Comunicação escola/ pais - Participação dos pais na escola - Participação dos pais em actividades de aprendizagem em casa; explorar e caracterizar a percepção dos pais, e conhecer a percepção dos professores em relação à participação dos pais.

## > Metodologia

A participação parental foi analisada através de três instrumentos em duas fases:

Numa primeira fase procedeu-se à análise dos dados obtidos nos questionários de Envolvimento Parental (Pereira, 2003) aplicados no projecto de investigação atrás referido realizados pelas famílias e pelos professores; e, numa segunda fase fez-se a análise do conteúdo das entrevistas às seis famílias de nível sócio económico baixo, e procedeu-se à análise do conteúdo obtido na aplicação de cinquenta entrevistas por telefone aos 26 educadores e 24 professores (que foram alunos da autora) com experiência de dois anos de docência.

Tendo em conta a natureza do seu objecto e os objectivos a atingir, o presente estudo é de natureza qualitativa, centrando-se em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação de dados.

As questões a investigar não se estabeleceram mediante a operacionalização de variáveis, foram formuladas com a intenção de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Na metodologia de análise fez-se a transcrição integral dos registos magnéticos; determinaram-se as categorias, sua análise, inferências e interpretação. A análise de conteúdo é a técnica de investigação que segundo Krippendorf (citado in Vala 1990, p.103) permite "fazer inferências válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto".

As entrevistas realizadas quer às famílias quer aos educadores e professores foram semi-estruturadas, a sua organização foi feita em categorias, unidades manipuláveis, onde se procurou padrões, descoberta dos aspectos importantes como nos diz (Bardin 1995).

No entanto, por vezes tornou-se pertinente e a partir da contabilização das frequências assumir por vezes uma postura que opta pela *tese do continuum* entre qualitativo e quantitativo como nos diz Alasuutari (2000) dando lugar ao que ao António Neto (s/d) denomina harmonia e complementaridade paradigmáticas.

## Amostra

Das 24 famílias de nível sócio económico baixo que manifestaram um alto envolvimento parental seleccionámos seis do estudo longitudinal, que tinham em comum o professor do 1º ciclo, e iam frequentar a mesma escola no 2º ciclo.

No que diz respeito aos educadores e professores, seleccionámos 50 que durante a formação inicial revelaram interesse em participar no nosso trabalho e, que durante o 1º ano de exercício docente fomos acompanhando de forma atenta e sistematizada.



## Análise dos Dados

A informação recolhida através dos questionários e das entrevistas foi submetida a diferentes técnicas de análise. No nosso estudo obtivemos dois tipos de dados: numéricos e textuais. Na análise dos questionários e das entrevistas aos professores utilizámos o programa estatístico SPSS-versão 15, e a partir das informações recolhidas nestes questionários elaborámos as entrevistas às famílias que posteriormente foram analisadas em função das categorias e sub categorias que estabelecemos.

Da análise realizada surgiram 281 questionários em que havia classificações concordantes referentes ao envolvimento parental quer na percepção dos pais quer na percepção dos professores com maior ou igual a 70 nos pais e a 67 nos professores.

Na análise efectuada aos questionários podemos referir que as percepções de pais e de professores de envolvimento parental na escola apresentam diferenças estatisticamente significativas, no sentido dos pais perceberem níveis mais elevados de envolvimento parental que os professores. Reynolds (1992) encontrou os mesmos resultados, referindo que tais resultados devem-se ao facto de pais e professores apresentarem concepções distintas de envolvimento parental na escola e ao facto dos contextos em que operam serem também diferentes.

Os resultados sugerem que ter frequentado o pré-escolar e ser do sexo masculino e estão associados a um maior nível de envolvimento parental em famílias de nível sócio económico baixo.



## Interpretação e análise dos resultados

De uma forma sistematizada iremos apresentar as principais categorias resultantes da análise e interpretação dos resultados das entrevistas às famílias e aos educadores e professores: A relação da família com a escola; a comunicação entre a família e a escola; o papel do professor, as práticas educativas, e as opiniões dos educadores/professores.

### A) A relação da família com a escola

Os pais consideram ser muito importante participarem na vida escolar dos filhos, e precisam de sentir que a escola e os professores os envolvem; Sentem que é uma obrigação natural estarem informados e participarem nas actividades que a escola promove; Valorizam e acreditam na escola e reconhecem que o professor tem um papel fundamental; A participação destes pais foi maior no 1º ciclo do que no segundo. Estão atentos à comunicação da escola com a família (caderneta, reuniões...); Existe uma maior dificuldade de acesso aos professores no 2º ciclo, o que não permite a estabelecer uma relação de proximidade; Gostariam que houvesse uma melhor organização entre os professores e as diferentes disciplinas (trabalhos de casa e testes) e, melhor horário das aulas; Os pais precisam de ajuda e de apoio e não têm.

O envolvimento parental na escola nos 3º, 4º e 5º anos de escolaridade é percebido como moderado a elevado nas práticas relacionadas com a comunicação escola família e nas práticas relacionadas com o envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa.



### B) A comunicação entre a escola e a família

Os pais sentem-se inibidos por não terem formação académica; A escola apenas os informa mais dos aspectos negativos dos seus filhos e sentem medo de ouvir que eles não são bons alunos e que a culpa é deles por não os ajudarem; Os filhos transmitem as informações positivas e algumas situações que não consideram correctas; Os pais estão atentos à comunicação transmitida nas cadernetas e acompanham diariamente os trabalhos de casa (apesar de não saberem ajudar);

À medida que aumenta o ano de escolaridade, a comunicação tende a diminuir quer da parte dos pais que se sentem naturalmente afastados pela escola e pelos filhos que sentem algum embaraço com a sua presença quer da parte dos professores que não facilitam nem promovem essa aproximação;





### C) O papel do professor

O educador e o professor do 1º ciclo do ensino básico têm um papel primordial para a promoção da participação dos pais na escola quer pela forma como comunicam quer pela relação que estabelecem; Os professores devem: ter dinamismo e criatividade para superar os conflitos que possam surgir; criar horários flexíveis de atendimento aos pais, e utilizar uma linguagem clara e acessível a todas as famílias; ser um bom exemplo para os seus alunos; A formação inicial deve prepará-los e ajudá-los a promoverem novas estratégias, pois não existe um só modelo para a participação dos pais.

O maior ou menor envolvimento dos pais passa pelo perfil do professor, sendo determinante a sua capacidade e vontade em facilitar e promover o mesmo, superando os conflitos que possam surgir na relação estabelecida entre os pais e eles.

### D) Práticas educativas

A vida em família é muito valorizada em todos os momentos; Dão importância aos afectos e acompanham de perto as brincadeiras dos filhos; As regras estão muito bem definidas e são para cumprir; O número de filhos e as experiências escolares dos filhos mais velhos contribuem para uma atitude mais atenta; Acompanham os filhos nos trabalhos de casa e criam as condições necessárias para a sua realização; As classificações dos testes e as notas têm influência na participação dos pais; As carências económicas favorecem a coesão destas famílias.





## E) Opinião dos educadores/professores

Os educadores consideram que é muito fácil estabelecer relações com os pais; que um bom pai é aquele que se envolve, se preocupa com a escola, e que valoriza o seu papel; Os professores referem que a relação com os pais é mais próxima quando há sucesso escolar; que o número excessivo de alunos não lhes permite desenvolver uma relação de proximidade entre eles e os alunos, e tratá-los de forma individualizada e diferenciada; Os professores não sabem como ultrapassar a dificuldade sentida na gestão do tempo versus conteúdos; e, não conseguem adoptar estratégias mais criativas;

Vários educadores (9), e mais de metade dos professores (17) referiram ainda que a maioria dos colegas de trabalho, com mais anos de experiência, lhes dava a entender que *não se pode dar muita confiança aos encarregados de educação*, o que por vezes limitava as atitudes destes recém chegados profissionais.

**Os factores que promovem a participação dos pais na escola são:** a comunicação; a motivação; os afectos; a relação de proximidade com o professor; a disciplina; a justiça; atenção e conhecimento de cada aluno; reconhecimento dos esforços e progressos; avaliações mais justas; menos faltas dos professores; horários escolares mais adequados; a correcção dos trabalhos de casa; entrevistas individuais ao longo do ano; reuniões mais interessantes; livros e materiais mais baratos.

**Os factores que promovem a participação dos pais em casa são:** um ambiente acolhedor e próximo; valores sempre presentes; regras muito bem definidas; espírito de entreajuda; divisão das tarefas em casa e hábitos de trabalho; reforços e expectativas positivos; diálogo permanente com os filhos; trabalhos escolares mais personalizados e motivadores; conhecerem os amigos dos filhos e os seus pais; estabilidade financeira e saúde do agregado familiar; e, emprego estável.

**Os pais são fundamentais na avaliação dos professores, pois percebem através do comportamento e da avaliação que os seus educandos fazem da escola e dos professores.**

**O professor é um adulto importante na vida da criança e constitui também uma importante fonte de informação e do funcionamento adaptativo das crianças**, pois é na escola que: podem ocorrer certos problemas que não se manifestam noutra ambiente; e, as aptidões escolares e académicas são importantes requisitos para um desenvolvimento bem sucedido na nossa sociedade.

Como nos refere Knallinsky (2005) existem obstáculos e inconvenientes que podem impedir que exista uma participação efectiva e serem fonte de conflitos: a linguagem e a formação dos pais e dos professores que se traduzem em falta de preparação e incompetência. No entanto, a presença de conflitos pode não constituir obstáculo e resolver-se positivamente quando se tem dinamismo e criatividade. O mais importante é encontrar a forma de se realizar um trabalho conjunto em que todos sejam implicados no projecto comum e que também envolva a comunidade educativa.

O nosso primeiro olhar deve focar as famílias mais desfavorecidas, sem preconceitos e sem as marginalizar, desenvolvendo esforços conjuntos de diálogo e de cooperação, e valorizando os pequenos gestos de participação. Numa segunda fase, deve também valorizar e quantificar esta participação, na carreira profissional de todos os pais.

Cabe à escola e à sociedade apoiarem devidamente, permitindo que mais alunos cheguem ao fim da escolaridade obrigatória. Reconhecer a diferença como um valor e integrá-lo na nossa conduta no dia a dia, de forma a conseguir transformar a sociedade onde vivemos numa sociedade melhor, com pessoas cada vez melhores nas diferentes dimensões, pessoal, afectiva e cognitiva.

A escola tem feito um esforço na promoção do diálogo e na proximidade junto das famílias, em diferentes experiências levadas a cabo por pessoas bastante preocupadas com esta problemática, tendo sido conseguidos excelentes resultados, fruto do esforço, do envolvimento e do empenho de muitos profissionais.





## Conclusões

Os estudos já realizados em diferentes áreas e os resultados obtidos, quer através das entrevistas realizadas quer da revisão bibliográfica, são unânimes na sua afirmação de que a **família nuclear** é a instituição que, à partida, mais vantagens apresenta quer para os indivíduos quer para a sociedade, e sugerem que é preciso incrementar projectos que assentem em realidades concretas e que os mesmos sejam envolventes.

É necessário co-responsabilizar todos os intervenientes e ajudá-los a ultrapassar os preconceitos e os obstáculos. Não é possível dar receitas para o sucesso mas sim acreditar no sucesso.

**Os professores serão a chave para esta mudança funcionando como o elo de ligação entre todos os agentes educativos.**

Existe, na literatura sobre a relação escola-família, uma tendência para contrabalançar as exigências dos pais com os interesses profissionais dos professores. A escola deve responder melhor às necessidades e interesses dos pais. No entanto, os pais/ encarregados de educação também devem ter um papel mais significativo. **Neste sentido também devemos querer ter pais mais responsáveis e informados.**

**Os pais e os professores estão a desenvolver formas de participação parental condizentes com os papéis que desejam desempenhar. Naturalmente, valorizam um ambiente baseado na comunicação, na informalidade e na rotina. A vantagem parece pender para o lado dos professores e o envolvimento dos pais parece ser**

**um mito. Pais e professores não são vistos como tendo o mesmo estatuto nem sequer no caso dos pais culturalmente mais versáteis e interessados.**

Para que os pais/mães se interessem pela educação dos filhos/filhas não basta olharem apenas para a parte académica, isto é, o sucesso escolar, pois a educação do ponto de vista da família comporta aspectos e dimensões que não estão incluídos no respectivo currículo. **Os programas a implementar devem ser pensados de uma forma mais humana e directa para que atinjam um maior número de famílias e, por consequência, de crianças.**

A família deve ocupar o espaço a que tem direito e os professores devem não só reconhecer essa importância como terem um motivo que os aproxime e conhecerem os padrões culturais e valores familiares de cada família não podendo estes ficarem à porta da escola.

Construir relações de proximidade entre a família e a escola é eliminar, em primeiro lugar, as barreiras da desconfiança recíproca, na certeza de que cada um é insubstituível no papel que desempenha.

Vilas Boas (2001), Davies (2002), Vasconcelos (2003), entre outros autores, referem de um modo geral que as relações escola-família não podem ser vistas em termos de poder/competência, mas apenas numa perspectiva de colaboração mais profunda, a parceria. O envolvimento dos pais converte-se, assim, numa variável importante na melhoria da qualidade de ensino. Deve haver continuidade entre o mundo da es-





cola e o da família, sem ruptura cultural e dos seus valores. O diálogo entre todos os agentes e parceiros educativos envolve persistência e espírito de missão.

É na área da política educativa que é fundamental a ocorrência de mudanças concretas e eficazes. **A colaboração dos pais com a escola não é só um meio para conhecer e ajudar a criança, é também um avanço no saber pedagógico.**

As práticas parentais deverão ser pensadas em função do nível de escolaridade das crianças e das diferentes variáveis contextuais: familiares (estrutura e nível sócio-económico), da escola e da comunidade onde a escola está inserida, para que possam resultar implicações práticas relevantes para o sucesso escolar e pessoal das crianças.

**Quando existe participação e colaboração o trabalho dos professores fica facilitado bem como a relação entre ambos. A educação está no meio caminho entre a competitividade e os afectos.**

Os pais deviam ser alunos ao longo da sua vida e carreira profissional, não para aprenderem a ser pais, mas sim para receberem a formação académica a que muitos não tiveram acesso por diferentes motivos que agora não importa explicar. Outros ainda, para **recordarem aprendizagens esquecidas**, evitando não só o reconhecimento de que não conseguem ajudar os filhos "pois não aprenderam assim", como a expressão "a mãe/pai não sabe nada, quem sabe é o meu professor/a", que tanto os incomoda quando pretendem ajudar.

Urge pois, dotar-se os futuros profissionais com as ferramentas necessárias, capacidades e competências para o exercício de uma docência mais realista e eficaz. Só assim será possível voltar a credibilizar o

papel do professor na sociedade, apostando numa formação mais exigente, rigorosa e completa a todos os níveis e, onde, só aqueles que tivessem vocação podiam ser professores.

Há que incrementar projectos que se baseiam em realidades concretas, e que os mesmos sejam participativos, inovadores e criativos, cabendo às **escolas de formação inicial** assegurar a realização de projectos com a colaboração do poder local e da comunidade.

Apesar do empenho e esforço que as Associações de Pais têm feito nas Escolas Portuguesas, algumas não conseguiram ter a eficácia que se pretendia, pelo facto de não terem envolvido, na sua origem, os pais e os professores, evidenciando, em regra, uma atitude contra os profissionais de ensino e a própria escola.

Acreditamos que a aposta está na família, ambiente onde as pessoas aprendem a viver e a ser, e em cada um de nós enquanto cidadão. Se cada ser humano, no seu "cantinho", aprender a tomar a atitude correcta aos diferentes níveis, estará a contribuir para melhorar a escola e, por consequência, a sociedade onde está inserido.

Guerra (2006) elaborou algumas reflexões sobre a rede de relações que se estabelecem na escola, em que afirmou: "O currículo é uma teia afectiva de fios, sobre a qual se vai tecendo o tecido das relações. Para nos darmos conta dessa espessa rede de relações, é necessário ter em conta duas realidades que configuram a sua cultura peculiar: primeira, todas as escolas são iguais – são instituições, de recrutamento obrigatório, com uma fraca articulação, com uma tecnologia problemática com fins ambíguos sujeitas a intensa pressão social; segunda realidade, **cada escola é única em si mesma.**





Para Zabalza (2005) a escola tem que ter diversidade, e é nessa diversidade que devem assentar os modelos, deve ainda ser bem organizada e fazer uma boa formação. Esta, a formação, não se faz de conceitos faz-se de boas práticas.

Para Canavarro (2007: p.66-68) e, apesar dos esforços que já foram feitos, é necessário apoiar o desenvolvimento da formação de professores (...); o envolvimento dos pais na escola deve ser mais efectivo (...); a generalização da educação pré-escolar deve constituir objectivo prioritário (...); a existência de figuras de vinculação ao longo do ciclo, onde o sistema tutorial pode ser uma solução (...); a diminuição do número de professores por ciclo de escolaridade, a estabilidade do corpo docente bem como a possibilidade de acompanhamento pelos pares, designadamente por alunos mais velhos e bem sucedidos, quando estivermos a lidar com população estudantil oriunda de meios adversos; a Escola deverá proporcionar espaços de valorização de outros saberes, reforçar as actividades e diversificar as formas de informação e orientação escolar e profissional, torna-se imperioso revitalizar a autonomia das Escolas para compreender e combater o abandono escolar.

Para nos aproximarmos das famílias é necessário sensibilizar e preparar os futuros profissionais. As famílias precisam de mais incentivos a todos os níveis (natalidade, fiscais, laborais...). As famílias sejam elas quais forem, necessitam de apoio e precisam de voltar a ter o papel importante e estruturante que tinham.

Em suma, pensamos que se existir harmonia nas relações entre a escola e a família,

e se houver uma convergência positiva do aproveitamento individual e da eficácia escolar ela trará benefícios para todos.

Pensamos ser interessante referir, apesar de à primeira vista parecer uma simples troca de palavras, que se deve começar a falar de uma relação família-escola e não escola-família. A relação família-escola será afectada pela satisfação ou insatisfação dos professores e das mães/pais, e pelo sucesso ou fracasso do/a estudante.

Para Pereira (2007) existem alguns factores familiares generalizados de risco para a inadaptação de crianças em idade escolar, entre eles: o baixo nível socioeconómico, o divórcio ou separação dos pais, a maior dimensão da fratria e a existência de um maior número de acontecimentos de vida na família. Para esta autora algumas destas circunstâncias familiares mostraram um efeito de maior dimensão após a mudança de escolas, o que sugere que deve ser prestada uma particular atenção a famílias que já reúnem condições de desvantagem em determinado período de transição. Ainda para a autora, atrás referida, o professor apresenta o perfil de maior especialização, uma vez que é percebido como uma fonte satisfatória de apoio informativo, apesar de ser uma fonte pouco satisfatória relativamente aos restantes domínios. A relação professor aluno, principalmente na infantil e no 1º ciclo, não pode ter apenas como finalidade a aquisição de competências específicas relacionadas apenas com os conteúdos, deve atender às dificuldades e coordenar as diferentes necessidades individuais. Essa atenção deve ser promovida por todos os intervenientes no processo educativo, cabendo ao professor o papel de minimizar esses mesmos riscos através da



ajuda de técnicos especializados, de apoios específicos e de uma actuação directa de apoio a essas crianças.

Segundo Pereira (2007, p: 485): "Em crianças em idade escolar o contexto das relações pais-filhos é, de entre os contextos relacionais mais próximos, o que contribui mais para os problemas de externalização. Assim sendo, a intervenção nesta etapa torna-se mais simples, por implicar contextos relacionais que são mais circunscritos."

A integração da informação de diferentes informadores permite a identificação das crianças que necessitam de mais apoio quer a nível académico quer a nível emocional. O conhecimento por parte da escola e do professor destes contextos relacionais sugere uma maior proximidade, e, por consequência, a promoção do envolvimento parental. Uma colaboração activa entre Pais e Professores tem reflexos directos na integração e no aproveitamento dos filhos.

Para vários autores, não cabe à escola ter como principal papel, a responsabilidade da educação dos jovens. Este papel caberá à família e aos pais em particular. O papel da escola será o de completar e complementar o processo educativo que se desenrola no seio da família. E este ainda é mais marcante quando as famílias não têm condições para o desempenhar ou quando os pais "abdicam" das suas responsabilidades como tantas vezes ocorre no seio das famílias estruturadas.

A criação de uma associação ou grupo que ligue as duas instituições – família e escola – articulada com as escolas de formação inicial pode ser a resposta possível e desejada para envolver toda a comunidade quer a educativa quer a social quer a política ou económica.

Em face do exposto, talvez seja necessário reinventarmos uma nova forma de estar

neste mundo demasiado sério e competitivo onde os afectos, a brincadeira, e a criatividade façam parte da formação pessoal e social, alimentando e iluminando a nossa vida.



## Bibliografia

Alasuutari, P. (2000). *Qualitative method and cultural studies*. London: SAGE Publications.

Canavarró, J.M. (2007). *Para a Compreensão do Abandono Escolar*. Lisboa: Texto Editores.

Davies, D. (2002). "The Tenth School Revisited: Are School/Family/Community Partnerships on the Reform Agenda Now?". *Phi Delta Kappan*, 83.5, Janeiro, 388-392.

Diogo, J.M.L. (1998). *Parceria Escola-Família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Epstein, J. (1992). *School and family partnerships*. In M.C. Alkin (Ed.). *Encyclopedia of educational research* (6ª ed., 1089-1151). New York: Mcmillan.

Epstein, J. (1994). *High schools gear up to create effective school and family partnerships*. Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning Research and Development, Report, 5 (June).

Epstein, J. (1995). *School/Family/Community partnerships: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, May, 701-712.

Epstein, J. et al. (1997b). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Garcia, C. M. (1995). *Formação de Professores – para uma formação educativa*. Coleção Ciências da Educação, 2. Porto: Porto Editora.

Gervilla, A. (2000). *Didáctica y formación del profesorado – Hacia un nuevo paradigma?*, 213-228. Málaga: Editorial Dykinson.





Gervilla, A. (2001). *Família y Educacion 1*. Málaga: Gráficas San Pancrácio.

Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents´ Involvement in children ´s schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.

Marques, R. (2001). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Lisboa, Edições ASA.

Pereira, A.I. F. (2007). Crescer em relação: estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento – Estudo longitudinal com crianças em idade escolar. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Pereira, A.I.F., Reis, P.P., Canavarro, J.M., Canavarro, M.C., & Mendonça, D. (2005). Stress escolar e ajustamento emocional e académico na transição de escolas do 1º para o 2º ciclo. VIII Congresso Galaico Português Psicopedagogia, Universidade do Minho, Setembro de 2005.

Perrenoud, P. et al (2001). *Formando Professores Profissionais: quais as estratégias? Quais competências?* 2ª Edição revista. Porto Alegre: Artmed.

Reis, P.P., Pereira, A.I.F., Canavarro, J.M. & Mendonça. (2005). Diferenças entre o envolvimento parental em escolas do 1º e do 2º ciclo: um estudo longitudinal. VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho, Setembro de 2005.

Reis, P.P, Salema H. (2005). Envolvimento Parental em famílias de nível sócio-económico baixo: um estudo comparativo. V Simpósio Internacional, Os caminhos da aprendizagem. Gedei, 13,14,15 de Janeiro de 2005.

Salema H. (2003). *Teacher Education and education for democratic citizenship: Description oh a case study*, Itinerários p. 503, Centro de Investigação em Educação.

Stoer, S.R & Silva P. (2005). *Escola-Família – Uma relação em processo de reconfiguração - Coleção Ciências da Educação Século XXI*. 21, Porto: Porto Editora.

Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto. *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T., Dorey, I., Homem L.F. (2003). *Educação de Infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão. Estudos e relatórios*. Conselho Nacional de Educação.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família – uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.



## Referências Electrónicas

Dicionário On-Line da Língua Portuguesa da Porto Editora - acedido em Fevereiro 07 em <http://www.portoeditora.pt/dol/>

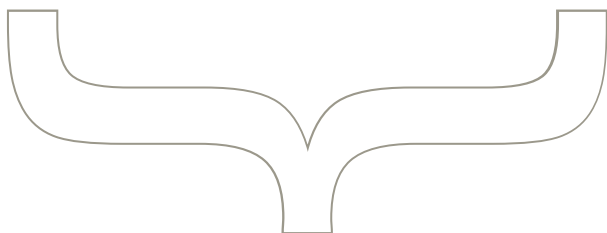
Enciclopédia on-line - acedido entre Janeiro de 06 e Fevereiro de 07 em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Internet>

Eva Kñallinsky Ejdelman - *Familia-Escuela: una relación conflictiva* - *El Guiniguada*, ISSN 0213-0610, Nº 12, 2003, pags. 71-94 .acedido em Julho de 2008 em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=100881>

Eva Kñallinsky Ejdelman- *La participación de los padres en la escuela El Guiniguada*, ISSN 0213-0610, Nº 10, 2001, pags. 57-70 acedido em Julho de 2008 em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=100881>

Victoria Pérez de Guzmán - *La educación no formal: una vía para la participación de los padres en los centros educativos Puya* - *Agora digital*, ISSN 1577-9831, Nº. 4, 2002 acedido em Julho de 2008 em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963134> ■

## GERONTOLOGIA NA ESEJD?



**N**uma sociedade economicista como a nossa, em que tudo é traduzido em valor, há uma pergunta que faz todo o sentido: que valor tem, hoje, para as pessoas o serviço dos outros? Será que é mensurável o seu sacrifício, ou o seu empenho, ou a sua generosidade, ou até o seu humanismo?

E a resposta é dada por Arlie Hochschild, na sua obra *A Mercantilização da Vida Íntima*, com a utilização de uma metáfora: o valor é o de um transplante de coração global. Não há valor maior do que o da doação de um coração, e muita gente empenha no seu serviço todo o seu amor e bondade.

Talvez a mesma pergunta faça sentido, agora em concreto, em relação aos idosos: que valor tem, hoje, para as pessoas o serviço dos idosos? Como avô/avó disponível para ser suporte dos filhos e ter uma relação de cumplicidade e pedagógica com os netos? Ou o seu conselho, privilegiando o pragmatismo à moralidade? Um serviço que associa sabedoria e experiência acumulada com amor e dedicação?

E a resposta, já que é impossível dar valor a um serviço único, é a de que o seu valor é o de um transplante de coração global. Com a consciência de que só nos apercebemos disto quando perdemos este serviço prestado pelos idosos.

Foi esta razão que me levou a escolher esta metáfora para título deste artigo. O valor, nulo ou reduzido, dado ao trabalho do idoso é inverso ao valor inestimável que têm para a sociedade hodierna a sua experiência e disponibilidade e a sua intervenção na formação e estruturação das novas gerações.





Esta questão do valor dado ao serviço dos idosos, entronca com uma outra questão: e que valor dão os idosos à sua própria vida e ao serviço que prestam aos outros? Talvez esta questão de auto-estima, ou falta dela, seja o principal desafio dos idosos. De tal modo é assim que para Frank Schirmacher, um dos directores do jornal alemão *Frankfurter Allgemeine Zeitung* “temos de resolver o problema da nossa própria velhice para resolvermos o problema do mundo”, subtítulo do seu livro *A conspiração de Matusalém*.

Nos próximos 10 anos, a geração de 68 vai atingir a idade da reforma. Geração que tem responsabilidade pelo tipo de valores e de cultura que vivemos nos dias de hoje. E o paradoxal é que a mesma geração que criou a exaltação da juventude e do belo, como referência para o tipo de vida ideal e exclusão de todos os não belos e novos, é a mesma que vai ter de inverter a situação e dar valor e sentido à velhice. À sua própria velhice

Irónico, não é. É preciso ser-se idoso para se ter consciência que a idade não é limite aos projectos de vida e à utilidade à vida dos outros. A mudança é que onde tem estado o «eu» como centro da mundo, passa a estar o «outro». Pode ser sabedoria ou simples sobrevivência.

Por isso, Schirmacher, faz este convite irónico aos idosos, no início do seu livro: “ainda não sabe, mas é um dos nossos. A mobilização geral chegou. Está implicado na guerra das gerações. Alegre-se: está do lado dos homens a quem encomendaram que levassem a cabo uma revolução. No entanto, no horizonte levanta-se contra os idosos uma força temível. Avança contra nós, os que agora temos 20, 30 ou 60 anos, e que quando a guerra co-

meçar seremos mais velhos. A sociedade que criámos retira tudo a quem envelhece: a confiança em si mesmo, o posto de trabalho, a biografia. Temos que actuar agora, porque já falta pouco tempo para a estigmatização. Temos então de fazer evoluir para o futuro as ideias sobre a velhice, que estão sustentadas na idade da pedra”.

A guerra entre gerações só será um problema se se continuar na senda da negação do valor das pessoas idosas e a sobrestimar a importância da juventude. Esta guerra nasce

“Num estudo com idosos de Berlim, entre os 70 e os 100 anos, Baltes chegou à conclusão que mais de dois terços defendem que podem decidir sobre a sua própria vida e se sentem autónomos e independentes. E que cerca de 9 em 10 ainda têm metas e objectivos a atingir na vida. ”

de um mito, e como qualquer mito adapta-se aos preconceitos e às fraquezas das pessoas, tornando ideologias em verdades pseudo-científicas.

O mito nasceu em 1905, quando o médico William Osler fez este discurso a jovens na Universidade de Baltimore: “Previno, frente aos perigos de uma sociedade envelhecida, que seria melhor que os que têm mais de 60 anos se retirem por completo, voluntariamente, da vida profes-

nal e política. Até os que têm mais de 40 anos são inúteis... A história mundial, se a lermos correctamente, confirma esta afirmação. Há uma evolução na política, ciência, arte, literatura; se ficarmos só com as obras dos que têm mais de 40 anos, arriscamo-nos a que fique tudo na mesma.”

Imagino que grande parte dos que aqui nos encontramos nos sentimos incomodados. No entanto, escandaloso é este discurso anacrónico que ressoa aos nossos ouvidos quando vemos a facilidade com que os governos reformam ou pré-reformam as pessoas com estas idades, a favor da putativa recuperação das empresas ou do próprio estado. O que dirão da vida de Einstein, o tal “homem do século XX” para a revista *Time*: aos 26 anos formulou a teoria da relatividade especial, aos 37 completou a teoria da relatividade, aos 43 recebeu o prémio Nobel, aos 54 abandonou a Alemanha nazi e aos 60 anos propôs a Roosevelt fabricar a bomba atómica?

Um exemplo, entre muitos outros, que nega a evidência mítica de que há idades pré-determinadas para o fim da criatividade humana, ou da produtividade e espírito de iniciativa. Quantos génios idosos produziram até ao final da sua vida? Alguns, de relance: Tiziano, que morreu com 99 anos; Bernard Shaw, 94; Miguel Ângelo, 89, Verdi, 88, Monet, 86, Richard Strauss, 85, Goethe, Victor Hugo e Degas, 83; Tolstói e Goya, 82. Talvez a regra seja que cada pessoa é um caso, mas, no geral, a criatividade e a produtividade das pessoas idosas não são uma excepção, mas uma regra, e que o avanço da medicina permite prolongar, quase indefinidamente, o exercício das faculdades humanas.

O problema, de qualquer ser humano, é a sua capacidade de resistir, e dos idosos em particular é o de resistirem a serem enterrados ainda em vida. Num estudo com idosos de Berlim, entre os 70 e os 100 anos,

Baltes chegou à conclusão que mais de dois terços defendem que podem decidir sobre a sua própria vida e se sentem autónomos e independentes. E que cerca de 9 em 10 ainda têm metas e objectivos a atingir na vida.

O que permite concluir que os anciãos exigem ser parte interessada na procura de soluções para os seus problemas. Isto é óbvio. Complicado é dizer quais são os problemas concretos da velhice. O que a sociedade define como dificuldades e limitações da velhice, isso sei, até porque são enquadradas

safio que é feito a todas as pessoas, independentemente da idade: ser feliz. É um desafio até ao último suspiro, em que o todo da vida conta, o que valoriza os sonhos e o sentir interior de cada um. Será que alguém se sente velho, ou aos nossos olhos somos incapazes de nos vermos velhos, apesar das rugas e do visual esbranquiçado? Julgo que essa é a grande ironia da nossa natureza: aos nossos olhos somos os jovens de sempre. Tal como os rapazes e as raparigas do nosso tempo. ■



“os anciãos exigem ser parte interessada na procura de soluções para os seus problemas.”

pelo sistema legislativo português sobre a sua produtividade e direitos. Agora, o que os idosos definem como dificuldades exclusivas, confesso que tenho dificuldade em dizer.

Não sendo a felicidade e a qualidade de vida imutáveis, dá para perceber que o desafio feito aos idosos é o de-



Paul Pastorek foi, em Março de 2007, nomeado pelo Conselho Estatal para a Educação Básica e Secundária (BESE), Superintendente da Educação para o Estado de Louisiana (EUA). Tendo sido reconduzido em Janeiro de 2008.

Fez parte, entre 1994 e 2004, desse mesmo Conselho Estatal para a Educação Básica e Secundária, tendo desempenhado, nos últimos 3 desses anos, as funções de seu Presidente. À sua saída do BESE, o Estado de Louisiana foi referido como tendo o melhor resultado no Programa de Responsabilização de prestação de contas implementado nos Estados Unidos.

Nos últimos 20 anos Pastorek tem trabalhado no sentido de melhorar o sistema público de educação no Estado de Louisiana, o que levou a que o governador Mike Foster o tenha nomeado para a BESE. Após a sua saída deste conselho em 2004, Pastorek criou a Next Horizon, organização não-governamental que liga toda a liderança de Louisiana – educação, governação, negócios e comunidade – e que serve como se fosse um reservatório de pensamento de todo o Estado como força de suporte para a melhoria da escola.

Advogado desde 1979, Pastorek foi nomeado, em Fevereiro de 2002, pelo Presidente George W. Bush como Conselheiro Geral da NASA. Serviu como chefe legal oficial para a agência e também como conselheiro próximo do administrador Sean O’Keefe. Conjuntamente, serviu ou dirigiu alguns comités seniores de gestão e liderança, incluindo a liderança da equipa que desenvolveu o plano de reorganização “transformacional” da NASA em 2004. Ao serviço da NASA, recebeu a Medalha de Reconhecimento Excepcional e a de Serviços Destintos. Após 2 anos e meio de serviço Pastorek saiu da NASA e voltou à firma de advogados Adams & Reese.

PRESIDENTE DO CONSELHO ESTATAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E SECUNDÁRIA (BESE)

PAUL PASTOREK

## **PAUL PASTOREK DÁ CONFERÊNCIA NA ESE JOÃO DE DEUS**



Por: LUÍS LARCHER

O problema da qualidade do ensino não é de hoje, é de sempre. Com maior acuidade hoje porque há consciência que o nível de educação de um povo corresponde ao seu nível de qualidade de vida e de responsabilidade social. Para não falar que nesta economia global, a competência técnico-científica e a literacia tornam o país competitivo e com capacidade de influenciar.

No entanto, a pergunta continua a ser a mesma:

### **> Como podemos melhorar a qualidade do ensino em Portugal?**

A resposta talvez não seja uma única e com resultados imediatos e assegurados, mas talvez deva fazer o percurso que o tecido empresarial já fez e com resultados palpáveis: avaliar-se, adaptar-se às exigências do mundo moderno e mudar comportamentos e vícios.

Só que o termo avaliação cria mal-estar, frenesim, na desconfiança que seja um instrumento para responsabilizar os professores pelo insucesso, em detrimento das faltas de condições estruturais e materiais que condicionam, e nalguns casos impedem, alcançar bons resultados.



## > Como ultrapassar, então, o melindre e as reticências dos professores e sindicatos e encontrar formas de avaliar, diagnosticar e remover os obstáculos à qualidade do ensino?

Paul Pastorek, coordenador dos departamentos de educação elementar e secundária do estado americano do Louisiana, apresentou, na Escola Superior de Educação João de Deus, uma solução, através de um projecto que tem obtido resultados muito promissores. E que tem todas as características para ser um "case study".

O Estado de Louisiana, um dos mais pobres dos Estados Unidos, também passou pelo mesmo dilema e pelos mesmos obstáculos por parte dos professores e dos sindicatos. No entanto, como havia consciência que elevar a qualidade do ensino reflectia-se na melhoria da qualidade de vida da população, por haver melhores empregos, a implantação de novas empresas e uma maior consciência comunitária, resolveu investir na procura de um projecto educativo que elevasse o nível do ensino.

**Projecto educativo que fosse pragmático, exigente, responsabilizador e distinguisse as escolas e os professores bons e empenhados, dos outros.**

**O ponto de partida foi muito importante, constatou Paul Pastorek, porque a equipa que impulsionou e dirigiu a reforma tinha os objectivos a alcançar muito bem definidos: "criar um sistema educativo de altos padrões e criar instrumentos para medir, ao longo do processo, esses padrões", de forma a ir avaliando e reorientando**

**o projecto para os objectivos pretendidos.**

"Em 1999 foi feita a primeira medição sobre o nível da aprendizagem dos alunos e da qualidade do ensino ministrado pelas escolas. Foi muito negativa. No entanto e simultaneamente, 99% dos professores tiveram avaliação positiva". Só que, pela primeira vez, esta medição foi feita já de acordo com um novo paradigma de abordagem: "A medição foi dos resultados académicos dos alunos e não sobre as formas de ensino dos professores. O necessário não era avaliar o tipo de ensino ministrado, mas se esse ensino tinha resultados nos alunos, ou seja, verificar se os resultados dos alunos significavam aprendizagem efectiva".

> **Esta foi a primeira fase:**

**Avaliar a aprendizagem dos alunos nas escolas.**

> **A segunda fase:**

**Avançou para a avaliação da aprendizagem dos professores na sua formação nas escolas superiores de educação.**

Esta avaliação passou por interligar a formação dos professores nas escolas superiores de educação com os resultados de aprendizagem obtidos pelos seus alunos nas escolas, nos primeiros dois anos da sua vida profissional.

"A ideia foi acrescentar um elemento na avaliação dos professores: o valor acrescentado. Que passa por medir o que os alunos sabem no início do ano e no final do ano. O conhecimento e as competências que adquirirem é o valor acrescentado". E basta somar o valor acrescentado dos professores por escolas de educação onde estudaram para se ter um ranking da qualidade das escolas de educação. "Isto significa um método realista de avaliação das escolas superiores de educação, o que nos permite premiar as melhores escolas com apoios e subsídios, em

detrimento das outras cuja formação não tem sucesso".



**O sucesso do projecto de reforma do sistema de educação passa por uma avaliação eficaz e a informação atempada aos professores dos resultados.**



"Um dos problemas com que nos debatemos foi o de sabermos como fazermos chegar aos professores os dados disponíveis sobre os resultados do seu ensino. E a resposta passa pela utilização da tecnologia de informação. Assim, os professores podem reavaliar as suas estratégias a partir das informações sobre a aprendizagem em tempo útil, e, caso seja necessário, adoptarem estratégias alternativas".

Apesar de ainda não estar concluído, este é um projecto que está a ter resultados muito promissores. Ao nível da qualidade de ensino praticado nas escolas do estado como até nas próprias escolas superiores de educação. No entanto, a sua bondade passa por estar a ser constantemente medido e, conseqüentemente, adaptado à realidade e necessidades no campo, bem como a procurar soluções para os problemas em tempo real: "Este projecto adoptou três estratégias: medição da aprendizagem dos alunos, medição em tempo real das aprendizagens e medição das escolas superiores de educação". ■



DOCENTE . ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

MARIA PAULA PINHO BRANCO

## **CENTENÁRIO DO 1º JARDIM-ESCOLA JOÃO DE DEUS DE COIMBRA:**

### A mais antiga Escola Infantil em Portugal



*“(...) porque eu posso ser homem sem saber retórica: o que não posso é ser verdadeiro homem sem saber ler...”*

*In Resposta de João de Deus ao Abade de Arcozelo*



No século XIX deu-se, no mundo ocidental, a grande rotura entre a ordem estabelecida e os anseios de justiça manifestados pelas classes trabalhadoras.

Em Portugal, a expectativa de uma grande mudança tornou-se sensível a partir dos finais da década de 70. Nessa época, ganhou forma uma espécie de máxima particularmente vigorosa - é preciso instruir o povo.

A situação educativa do País herdada pela República era grave. A educação e o ensino viriam a ser indelevelmente marcados pela República, proclamada a 5 de Outubro de 1910.

Preocupados com a decadência do sistema escolar português, com o seu desfasamento relativamente à maioria dos países europeus, com o seu atraso endémico e as elevadas taxas de analfabetismo - a abranger cerca de 70% da população -, os primeiros governos da República iniciam a promulgação faseada de grandes reformas para os vários graus de ensino, num dos períodos mais criativos no campo da educação e do ensino em Portugal.

A reforma do ensino primário, data de 1911, engloba o ensino infantil e o ensino normal primário. Dois conhecidos escritores e pedagogos estão por detrás desta reforma, João de Barros e João de Deus Ramos, este último filho do autor da famosa "Cartilha Maternal", método de ensinar a ler que foi utilizado até aos anos 30. Por ele é igualmente fundado o ensino infantil particular, com a criação dos primeiros "Jardins-Escola", ainda hoje existentes, com métodos pedagógicos inovadores e onde as primeiras noções de liberdade, civismo e solidariedade eram ministradas.

*"A situação educativa do País era grave. A taxa de analfabetismo da população atingia valores elevados. As escolas normais primárias eram em número insuficiente. O ensino liceal era frequentado apenas por 8691 alunos. O País dispunha de uma única universidade, a de Coimbra, com 1262 alunos. Entre esta elite instruída e culta figurava João de Deus, estudante de Direito, que logo se dispôs a clamar pela educação das classes mais baixas".*

A reforma de João Franco, em 1894, viera dar corpo à abertura de estabelecimentos de ensino às classes infantis em Lisboa, no Porto e em "outras povoações importantes" (Decreto de 22 de Dezembro de 1894, Diário do Governo, n.º 292, 24 de Dezembro de 1894).<sup>1</sup>

Esta decisão esteve, em certa medida, ligada às críticas que João de Deus e Antero de Quental proferiam sobre o fundamento "caritativo" de algumas instituições da época. Essas críticas não deixavam de salientar o louvável trabalho nelas desenvolvido, nomeadamente por Guiomar Torrezão e Ana de Castro Osório, no que diz respeito às creches e à Asso-

ciação Promotora de Asilos, Creches e Escolas, que mantinham a seu cuidado um elevado número de crianças.

Defendiam, que *"não mais a Caridade, mas um germe novo, mais próximo da igualdade, presidiria a realizações como as que testemunhava". Definia essa novidade "como coisa do mundo: prática e secular. A sua irmã não é a Poesia, é a Justiça"*.<sup>2</sup>

Toda esta polémica serviu para consciencializar o País e contribuir para a aceitação da importância da educação infantil, muito antes da proclamação da República, o que vem consubstanciar a ideia de que João de Deus era um homem "à frente do seu tempo".

Como resultado destas questões debatidas pela sociedade e pela intelectualidade da época e fruto de projectos que se desenvolviam há anos em Portugal, foi inaugurada a 2 de Abril de 1911, sob proposta de seu filho João de Deus Ramos, a primeira escola-infantil do País denominada *"associação de escolas móveis pelo método de João de Deus, bibliotecas ambulantes e jardins-escola"*.

*"Esta iniciativa visava atribuir à obra do poeta-pedagogo um carácter fixo, amplo e duradouro. Um grupo de personalidades solicita, então, ao presidente da Câmara Municipal da cidade, o professor universitário Marnoco e Sousa, um terreno para a sua edificação. A proposta foi assinada pelo poeta Eugénio de Castro, pelos professores universitários Mendes dos Remédios e Sobral Cid, pelo pedagogo António Leitão e pelos estudantes Car-*

*neiro Franco e Júlio Dias Costa, tendo a Câmara Municipal de Coimbra facultado um terreno com uma superfície de 4800 metros quadrados.*

*Considera-se, hoje, que o maior contributo veio do Orfeão da Universidade de Coimbra, dirigido por António Joyce, que reuniu 1480\$000 réis com a realização de espectáculos um pouco por todo o País, conseguindo, com o produto dos bilhetes e de ofertas cobrir a maior parte das despesas da construção do edifício".*<sup>3</sup>

O projecto ganhou corpo pelo trabalho conjunto de João de Deus Ramos e do arquitecto Raul Lino.

Da autoria do primeiro são as bases pedagógicas, exigências funcionais e de programação de alguns conceitos de estética e inserção urbanística; a Raul Lino pertence a concepção arquitectónica, o desenvolvimento do projecto e o desenho do mobiliário.

Desta forma, João de Deus Ramos, que nesse ano foi nomeado director-geral da Instrução Pública, manteria o ensino infantil de acordo com os princípios legados pelo notável pedagogo, seu pai, "mantendo viva a imagem do grande educador que ficou como símbolo do amor às crianças e do apego à educação".<sup>4</sup>

Estavam assim lançados os alicerces da obra João de Deus, iniciada em 1882.

Mais do que quaisquer palavras, o texto abaixo transcrito, de João de Barros, ilustra o entusiasmo com que o Jardim-Escola de Coimbra foi inaugurado.

*"No dia 2 de abril inaugurou-se em Coimbra o primeiro Jardim-Escola João de Deus. Foi uma festa*

*lindíssima, carinhosa e commovedora, apesar da chuva incerta da Primavera, que tudo alargava, mas que não conseguia emudecer a voz fremente, a voz alegre, da seiva nova, como não afastou d'aquella cerimonia, onde o elemento official estava largamente representado, a curiosidade sympathica da multidão. Houve discursos, recitaram-se versos, e as mais latas personalidades de Coimbra, e os melhores representantes das ultimas gerações, vieram ali prestar, João de Deus Ramos e á sua obra, a homenagem da sua admiração e do seu respeito. Nem sequer faltou a elegância das senhoras, colleante e fina, n'aquelle recinto de conforto e de paz, que Raul Lino planeou com a ternura sempre vibrante da sua alma de poeta. Mas, o que sobretudo me impressionou n'esse dia, foi o acolhimento de entusiasmo que o Jardim-Escola teve por parte do povo, do povo para quem elle se construiu, do povo que sabe, ou sente, que a ideia fundamental que presidira á fundação d'aquella casa fora simplesmente esta: - dar ás classes populares, as únicas ainda sadias e fortes no paiz, educando-lhes os filhos, mais uma possibilidade de resurgimento e de progresso. Assim, João de Deus Ramos deve Ter tido, ao verificar este facto, uma das mais profundas satisfações da sua existência de lucta e de trabalho, porque viu a sua obra senão totalmente compreendida, - e era impossível que o fosse - pelo menos, sentida, amada, venerada. Eu creio que foi o que melhor caracterizou o aspecto moral que revestiu a inauguração*

*do Jardim-Escola. E, para quem assistisse á festa, esse aspecto melhor se definirá, ao recordar o interesse infatigável que se lia nos olhos da multidão anonyma que enchia as salas, um pouco pasmada, é certo, mas sobretudo attraída, seduzida, - e talvez grata...*

*Como disse ha pouco, a obra pedagógica que o Jardim-Escola representa e concretisa mão pode ser ainda completamente comprehendida. Para admirar seria que a comprehendessem, visto que ella é uma tentativa absolutamente nova, absolutamente original; e o seu nome, inédito na terminologia pedagógica, logo o indica. Já não são simplesmente as velhas salas de asylo, que nos faz esquecer a escola de Coimbra; mas os próprios Jardins de Infância, de Suissa, onde a educação, no entanto, é tão bem orientada, tão apropriada ao espirito infantil. Aqui, uma inovação se fez, e capital: - o jardim que cerca o edificio é escola. Nelle se aprende, porque nelle se passa uma grande parte da vida do educando.*

*E, na phase do desenvolvimento rápido e assimilador que é a infância, viver é aprender. Aprender sem esforço, aprende porque a creança vê, sente, ouve e apalpa o mundo exterior. Aprende como ella respira, como brinca, como dança, como se alimenta, como de dia para dia cresce e se modifica o seu organismo. Aprender - mas não ser moldada a uma fôrma estreita e preconcebida, preparada d'antemao pelos mestres na solitária indifferença d'um gabinete...*

*Pelo que vi, em Inglaterra e em França, e pelo que tenho lido, sei que nunca os jardins das Escolas Maternaes tiveram outro fim que não fosse o de logar para recreio; a sua função pedagógica era apenas dependente da hygiène. Nada mais. Na Escola de Coimbra o jardim accumula as duas funções: - a educativa e a hygienica. E não só tem canteiros para as creanças cultivarem, como mil outras coisas de intuito pedagógico: - assim, um lago que permite a explicação da vida dos peixes e dos machinismos dos navios; assim uma planta da cidade de Coimbra, para o estudo da geographia local, etc. Isto, é claro, sem prejuízo de um campo de jogos, e da belleza das arvores e das flores, ensinamento também indispensável para os olhos das creanças.*

*Tem esta escola o nome de João de Deus.*

*João de Deus Ramos dando-lhe o nome do Pae cumpriu o seu dever de educador e de portuguez. São os princípios pedagógicos que João de Deus defendeu sempre os que inspiram a obra realisada, é a sua comprehensão do que seja a educação e o ensino da creança que ali se vae encontrar: o carinho da família, o respeito pela espontaneidade infantil, o desenvolvimento gradual do raciocínio, apoiado sempre em noções concretas, Ha quarenta annos que João de Deus os formolou e os defendeu - estes princípios. Ha vinte annos que elles vão sendo justificados pelos pedagogistas estrangeiros, que decerto ainda ignoram que*

*foi seu percursor um grande poeta portuguez. Não é, portanto muito cedo que elles triumpham n'uma escola que se fundou sob a sua inspi-  
ração. Nem tão cedo triumphariam se não fosse o esforço persistente,  
intelligente, - audaz, mesmo, n'um meio de perguiçosos e de covardes,  
- que João de Deus Ramos psz ao serviço da sua ideia. Este rapaz foi,  
verdadeiramente, um creador ; e pela primeira vez, em Portugal, temos  
uma escola infantil, digna d'esse nome, e melhor, pela orientação que  
exemplifica e réalisa, do que as escolas estrangeiras do mesmo grau. Do  
mesmo typo, não direi, porque o Jardim-Escola João de Deus constitue  
um typo inteiramente aparte, e inteiramente portuguez - pois n'ella se  
procurarão desenvolver as qualidades da raça por meio de processos  
novos e nossos, e não transportar para Portugal quaesquer systemas*

*mais em voga lá fora. E nenhum elogio maior lhe pode caber. Por-  
que estamos n'uma hora grave em que a máxima utilidade e  
belleza das tentativas feitas ou a fazer em matéria social deriva  
só e essencialmente d'esta quali-  
dade suprema: - ser um factor de  
renascimento das forças intrín-  
secas, e ha tanto despresadas, da  
raça admirável que é a nossa”.*

### **ALTO PATROCÍNIO DO PRE- SIDENTE DA REPÚBLICA AO PROGRAMA DO CENTENÁ- RIO DO JARDIM-ESCOLA JOÃO DE DEUS DE COIMBRA**

A Associação de Jardins-Escola orgulha-se de poder contar com o Alto Patrocínio do Presidente da República ao programa de comemorações do Centenário do 1.º Jardim Escola de Coimbra. A comemoração teve o seu início a 8 de Março de 2010, data do aniversário de nascimento de João de Deus, e encerrará a 15 de Novembro de 2011, data do falecimento de João de Deus Ramos.

Para marcar as comemorações, estão agendadas numerosas iniciativas. Entre elas, no passado dia 27 de Maio, teve lugar no teatro da edilidade, Gil Vicente, o “Concerto Prestígio”, no âmbito do 1.º Centenário do Jardim-Escola João de Deus de Coimbra, organizado pela Câmara Municipal de Coimbra, com a participação da Orquestra Clássica do Centro e sob a direcção de Virgílio Caseiro.

A 2 de Abril de 2011, terá lugar um jantar, em Lisboa, em participarão para além de Sua Excelência o Senhor Presidente da República, todos os docentes da Associação de Jardins-Escola João de Deus JEJD. Procuraremos, ainda, através de anúncios a publicar nos meios de comunicação social convidar todos os antigos alunos a fim de se juntarem a nós neste

momento tão marcante para a nossa Instituição

O programa culminará com a atribuição da Medalha de Ouro da Cidade à Instituição titular deste centro educativo, um dos 49 que se encontram distribuídos pelo Continente e Regiões Autónomas, num claro comprometimento com a obra dos seus mentores, continuada na pessoa do bisneto do poeta-pedagogo, António de Deus Ramos Ponces de Carvalho, e neto de João de Deus Ramos, que tem sabido honrar e ampliar o legado de tão importante património cultural e intelectual, reconhecido e admirado dentro e fora do País. ■

<sup>1</sup> Patrício, Ferreira Manuel (1990). “A Instrução Pública: os limites de uma reforma”, *Portugal Contemporâneo*, 3.º Volume.

<sup>2</sup> *Muitos Anos de Escolas* (1999). Edição Montepio Geral.

<sup>3</sup> Carvalho, António de Deus Ramos Ponces (1991). *Éléments pour l'histoire d'une école de formation des instituteurs de maternelle*, Lisboa: Edição Associação de Jardins-Escola João de Deus.

<sup>4</sup> Barros, João de (1911). *Boletim de Propaganda*, ano I, n.º 4, Imprensa Nacional de Lisboa.

# 2009/2010



Foto JEJD  
Braga

Foto JEJD  
Faro

Foto JEJD  
Castelo Branco



## PRÉMIOS ATRIBUIDOS AOS JARDINS-ESCOLA JOÃO DE DEUS

### *EM CONCURSOS E EVENTOS DIVERSOS*

#### ALCOBAÇA

Concurso "Cartaz para a festa da criança e do ambiente". Prémio para a escola no valor de €37.

#### BRAGA

Concurso "Uma aventura literária", promovido pela Editora Caminho. 1º Prémio para os alunos do 4º ano.

#### FARO

I Campeonato Nacional Super T matik de Cálculo Mental; I Campeonato Nacional Super T matik de Língua Portuguesa. Diploma de mérito para aluna do 4º ano, Leonor Alexandre Lourenço.

#### CASTELO BRANCO

Concurso "Postais de Natal", promovido pela Biblioteca Municipal de Castelo Branco. 2º Prémio para os alunos do Bibe Azul.

#### FIGUEIRA DA FOZ - 1º

10º Concurso Internacional de Desenhos Infantis sobre o Ambiente. 2º Prémio;

6º Torneio de Kenpo, no Quiaios Clube. 2º Lugar, Equipas;

1º Torneio Kenpo no Karate Ginásio Figueirense. 2º Lugar, Equipas.

#### ESTARREJA

Concurso "Correntes d'Escrita", promovido pela Porto Editora. 1º Prémio para os alunos do 4º ano com a publicação do conto infantil "A Casa Misteriosa".

#### COIMBRA - 1º

Concurso "Uma Aventura Literária 2009". 1º Prémio, na modalidade de Crítica, para o aluno Diogo Manaia; 3º Prémio na modalidade de Desenho, para o aluno João Bernardo do 2º ano.

## COIMBRA - 2º

Concurso "Junta-te ao clube", promovido pela Gaia Livro. 1º Prémio, com a atribuição de um computador portátil para o aluno e uma Menção Honrosa atribuída a uma aluna. A escola recebeu um projector multimédia; a aluna e sua professora receberam livros;

Concurso Internacional "Alterações climáticas, novo desafio", promovido pela Bayer. A aluna recebeu um DVD;

Concurso "Minimat 2009", promovido pela Universidade de Aveiro. 1º Prémio na categoria Escola, com a atribuição de um telescópio para o Jardim-Escola;

Concurso "Minibio 2009", promovido pela Universidade de Aveiro. 1º Prémio na categoria Escola, com a atribuição de um telescópio para o Jardim-Escola e prémios individuais para os alunos;

Concurso "Descobre o teu céu", promovido pelo Museu da Ciência. Menção Honrosa;

Concurso "Uma aventura – olimpíadas da História". Medalha de Bronze para uma aluna;

Passatempo "Um livro, uma frase", promovido pela Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas. O aluno vencedor recebeu livros e uma colecção "Na crista da onda".

"Escola com pinta", promovido pela Direcção Geral de Inovação Curricular, com o patrocínio das tintas CIN. A tela pintada esteve em exposição na Gare Oriente e os alunos receberam como prémio vales de desconto em tintas CIN.

## TOMAR - 2º

Concurso "Uma aventura literária", promovido pela Editora Caminho. Premiados os alunos com trabalhos de ilustração para livros propostos pela Editora.

## FUNCHAL

Concurso "Chapéu de Carnaval", no Museu Etnográfico da Ribeira Brava. 1º Prémio.

## LEIRIA

Concurso "Uma Aventura Literária 2009", promovido pela Editora Caminho. Prémio de Texto Literário na modalidade de Teatro, com posterior dramatização do texto e apresentação da mesma no Teatro Aberto, em Lisboa. Nesta apresentação ganhámos os prémios de "Melhores Cenários", "Melhores Adereços" e "Melhor Dança Colectiva". Ganhámos o valor de €200 em livros Caminho;

Concurso "O Mundo é a nossa Casa", promovido pelo Instituto das Águas Livres. O Jardim-Escola recebeu uma Menção Honrosa;

Concurso "Nori e o SpongeBob e a Protecção do Ambiente", de pintura e desenho. O Jardim-Escola alcançou o 1.º lugar no escalão do 1.º Ciclo com um trabalho do 4.º ano e o 1.º lugar no escalão da Infantil, com três trabalhos (um do Bibe Azul e dois do Bibe Amarelo). Como prémio, muito material de desenho e pintura, em ofertas individuais para todos os alunos e todos os docentes envolvidos;

Concurso "Público na Escola 2009", concurso nacional de jornais escolares. O jornal "Pssst!!", mensário do Jardim-Escola obteve o 1.º prémio na categoria do 1.º Ciclo.

Concurso nacional de desenho da Petit Patapon. 1.º prémio na categoria de Jardim de Infância, com o desenho de uma aluna do Bibe Azul. A aluna recebeu um cheque de €100, um diploma e uma t-shirt com o seu desenho estampado.

Foto JEJD  
Estarreja

Foto JEJD  
Coimbra - 1º



## 2009/2010

Foto JEJD  
Lisboa - Estrela

Foto JEJD  
Lisboa - Olivais

Foto JEJD  
Penafiel

Foto JEJD  
Torres Vedras

Foto JEJD  
Santo Tirso

### LISBOA - ESTRELA

Concurso "Nemo". O prémio para os melhores classificados, foram bilhetes para o espectáculo "O Nemo no Gelo";

Concurso "Uma Aventura". 2º prémio na Modalidade de Crítica – Laura Pontes de Carvalho; 3º prémio na Modalidade de Crítica – Catarina Pinheiro.

Torneio de xadrez Inter- Escolas nas Oficinas de S. José. 1º e 2º prémios. André Carmona (Aluno do 2º Ano) foi Campeão absoluto de Xadrez no Campeonato Distrital de Jovens;

Concurso "Leopoldina, vamos Crescer". O prémio atribuído foi um leitor de DVD's e 192 DVD's.

Concurso Campanha Modelo. Prémios atribuídos: 1 computador portátil, 2 pares de colunas Mitsai 680BL, 3 ratos laser, 1 videoprojector viewsonic, 3 teclados com fio.

### LISBOA - OLIVAIS

Concurso "Uma aventura". 1º Prémio para a aluna Maria Leonor Veloso na modalidade de desenho.

### PENAFIEL

Concurso "Pmate – Projecto Matemática", promovido pela Universidade de Aveiro e Câmara Municipal de Penafiel. 1º Prémio com uma equipa de 2 alunos do 4ºAno. O prémio atribuído foi uma PSP portátil e uma medalha a cada criança; o Jardim Escola recebeu uma medalha de participação.

Concurso "Minimat 2009", promovido pela Universidade de Aveiro. 3º Prémio com uma equipa de 2 alunos do 4º Ano. O prémio atribuído foi um alarme electrónico a cada criança.

### TORRES VEDRAS

Concurso "Uma Aventura Literária – 2009". 1º Prémio na categoria de Texto Livre, Inês Alcântara e Carolina Antunes ; Menção Honrosa na categoria de História. Todos foram premiados com 50,00 em livros;

"Eco-Escolas – Bandeira Verde". O Jardim-Escola foi premiado e recebeu a bandeira verde;

Concurso "Águas do Oeste – histórias colectivas". 3º Prémio para Guilherme Francisco Malveiro, do 3º ano, com um troféu e um jogo didáctico;

Concurso Internacional "Alterações climáticas, novo desafio", promovido pela Bayer. Premiado o aluno Bernardo Machado, do 3º ano, com um DVD portátil;

Concurso Escolar "À procura de Nemo", promovido pelo Disney Channel. Premiada a aluna Cassandra Vicente Franco, do bibe encarnado, com 1 bilhete para 2 pessoas a Isla Mágica;

Concurso de desenho "Nemo". Prémio atribuído aos alunos, um bilhete para o espectáculo "O Nemo no gelo";

Concurso "Contos de Natal 2009", promovido pelo jornal Badaladas. 1º e 2º Prémios para os alunos, Guilherme Francisco Malveiro e Sofia Ferreira, 4º ano e 3º Prémio para Bianca Maria Saldanha Veloso, do 2º ano. Os prémios recebidos em dinheiro, foram complementados com uma anuidade gratuita do Jornal Badaladas;

Concurso interno de máscaras de Carnaval, com a atribuição de um prémio por faixa etária.



## SANTO TIRSO

Concurso literário António Mota;

Concurso de obstáculos para o torneio de mini-golfe. 1º Prémio;

Concurso "Escola Modelo". 1º Prémio;

Prémio por participação no desfile de Carnaval.

## SANTARÉM

II Concurso Escolar Rick e Rok "Amigos da Terra". 1º Prémio. O Jardim-Escola recebeu como prémio um "Ecorobot";

Concurso "Uma Aventura". Duas Menções Honrosas nas modalidades de Desenho e Crítica.

## TORRES NOVAS

Concurso "Uma Aventura Literária – 2009". 2º Prémio;

Concurso "Se eu fosse um micróbio", promovido pelo IQTB. Prémio atribuído aos alunos, um Kit de Laboratório e ainda uma visita e participação nas actividades do laboratório de microbiologia;

Concurso "Natureza Brincalhona – Planeta Verdinho : vamos proteger a Natureza". 1º e 3º Prémios.

## VISEU

Concurso "Marchas infantis – Prémio Futuro". 2º Prémio de melhor arranjo musical e 3º Prémio de melhores ade-reços;

Campeonato Nacional "Karaté Shukokai – Pré-infantil/Juvenil Penacova 2009". 2º Prémio;

Campeonato Nacional "Karaté Shukokai – Pré-infantil/Juvenil Penacova 2009". 3º Prémio Kum. Eq. Pré-Infantil Masculino.

# 2009/2010

## COIMBRA - 2º

Concurso "Onde te leva a imaginação", promovido pelo Plano Nacional de Leitura, na modalidade de desenho e leitura. 1º Prémio para 2 alunos do 4º ano.

6º. Concurso Poético do Cancioneiro Infante-Juvenil. Os trabalhos dos alunos seleccionados foram publicados no XV Cancioneiro do Instituto Piaget e receberam como prémio o referido livro;

Competições Nacionais de Matemática e Biologia, promovidas pela Universidade de Aveiro. 1º. Prémio para os alunos do 3º. e 4º. Anos. Os alunos receberam prémios individuais e o Jardim-Escola recebeu material didáctico para o 1º Ciclo.

## LEIRIA

Concurso de Ideias "Ciência na Escola" promovido pelo Banco Espírito Santo e Fundação Ilídio Pinho. Prémio Ciência na Escola;

Concurso de Fotografia/Vídeo "Contra a Discriminação Racial", promovido pela Comissão para a Igualdade e o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. Menção Honrosa atribuída à turma B do 1º ano do ensino básico;

Concurso "Uma Aventura... Literária 2010". 1º. Prémio na modalidade de Teatro, com a peça "A Raposa Azul", representada no Teatro Aberto. Pela representação, obteve o prémio "melhor cenário/figurinação" e "melhor actriz principal";

Concurso "Ambiente e Biodiversidade no rio Tejo", promovido pelo Museu da Água. Menção Honrosa.

Concurso "Factos Históricos e Monumentos Portugueses", promovido por "Portugal dos Pequenos". 1º. Prémio;

## TORRES VEDRAS

Concurso "Uma aventura literária 2010". 1º. Prémio "Clube Caminho Fantástico" atribuído aos alunos do 4º ano, na modalidade de texto original. Para além da publicação do trabalho, o prémio recebido foi de €50 .

## LISBOA - ESTRELA

O Jardim-Escola João de Deus da Estrela ganhou o prémio de Teatro do Concurso "Uma Aventura" com a peça *Mamma Mia na História de Portugal*. Além disso, foram-lhe atribuídos outros três prémios: Actor Principal, Actor Secundário e Melhor Espectáculo.





# A INGENUIDADE DA INFÂNCIA NO PERCURSO PROFISSIONAL



## 1) As Biografias como prática de investigação em educação

Todos somos provavelmente potenciais contadores de histórias.

Quantos de nós educadores e professores não fazemos diariamente a catarse dos acontecimentos vividos no nosso quotidiano, factos que nos marcaram de forma positiva ou não, incidentes, cómicos ou dramáticos, mas na maioria das vezes pequenos minutos que foram retidos na memória.

São os nossos entes mais próximos, família, amigos, aqueles que convivem connosco diariamente, que ouvem os nossos episódios e que, connosco através de perguntas, partilham emoções e nos ajudam a repensar as nossas práticas. Sem o saberem, são já parte do nosso percurso pessoal e profissional.

Os dados das vidas dos educadores/professores, embora considerados por alguns investigadores como pessoais, idiossincráticos ou flexíveis, são, sem sombra de dúvida, investigação educacional qualitativa. É, assim, uma perfeita injustiça considerá-los irrelevantes pois o ambiente socio-cultural, as experiências e o estilo de vida são componentes do sentido do Eu. Esta construção de nós próprios é um processo de formação que atravessa várias pluralidades: sincrónica (entre componentes internas e externas) e diacrónica (de diferentes momentos, fases de transformação do ser).

Formar implica troca, interações. Citando Paulo Freire, "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (1997:25). Esta frase descreve bem o que a singularidade de uma história de vida pode revelar: um percurso, um processo de formação.

Neste mundo pós-moderno, globalizado, complexo e incerto, onde se questiona o papel do professor e dos alunos, a crise está lactente e urge mudanças a nível educativo. Essas mudanças podem até ser proclamadas através de políticas oficiais ou escritas autoritariamente em papéis, mas serão sempre desprovidas de sentido se não forem ao cerne da questão: como é que as crianças aprendem e como é que os professores ensinam. Não são simplesmente inovações em edifícios, em materiais, em tecnologia ou mesmo na forma de agrupamento dos alunos, que irão dar frutos. É preciso prestar atenção ao processo de desenvolvimento profissional dos docentes. Para que o nosso envolvimento no processo de mudança seja efectivo, deve representar mais do que a aquisição de conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou técnicas de ensino.

A construção da identidade pessoal e social, é um processo complexo, impregnado de lutas, tensões, conflitos, através do qual nos apropriamos da nossa história pessoal e profissional. Esta construção implica tempo para acomodar inovações e assimilar mudanças. A nossa "segunda pele profissional" é o nosso modo próprio de organizar as aulas, de nos movimentarmos; são gestos, rotinas, comportamentos, gostos, etc. (Nóvoa, 1992:16).

Por que agimos de uma certa maneira como docentes? A esta pergunta é fundamental que haja uma resposta equilibrada entre uma rigidez e uma plasticidade, apropriando-nos dos saberes de que somos portadores e teorizando-os.

O constante dilema que os docentes enfrentam, entre as necessidades pessoais e os seus valores profissionais, fazem-nos debater muitas vezes entre o sentimento e a razão, o equilíbrio pessoal e a auto-estima. Balançamos entre o técnico e o profissional. Ao docente exige-se flexibilidade, maturidade, criatividade, complexidade cognitiva, na medida em que atende a inúmeras diferenças individuais de cada criança, às suas próprias histórias de vida, culturas e contextos sociais, para que a aprendizagem se traduza em algo efectivo e dinâmico.

Dewey, citado por Zeichner (1993) concordava com o facto de que o pensamento reflexivo é crucial para um desenvolvimento pessoal, dividindo o pensamento em ideias, incidentes ou preconceitos adquiridos. Em educação ser reflexivo será uma forma de estar, sem arrogâncias nem servilismos. Será o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, tornando-nos seres críticos e autónomos face ao pensamento dominante num contexto, apostando então numa educação problematizadora, reconhecendo a pessoa como ser inacabado num contínuo desenvolvimento.

Pretende-se nesta reflexão fazer emergir da nossa prática o subjectivo, o afectivo, os encontros, as solidões, os medos, as alegrias, as convicções, as contradições, os valores, os saberes e as dúvidas. Pretende-se, ainda, aflorar discussões que contribuam para melhorar as práticas educativas.

## 2) Reflexões sobre a Acção Educativa

Quando em 1984, iniciei verdadeiramente a minha carreira docente, os educadores tinham deixado para trás toda uma fase de instabilidade pós 25 de Abril, própria da época em toda a sociedade portuguesa. Estávamos, como educadores, a afirmar a passos curtos a nossa posição como docentes. A panorâmica, segundo estudos de Ball e Goodson e de Woods, citados por Nóvoa (1996), era de que realmente os professores passaram, nos últimos 30 anos, momentos difíceis. Também na distinção entre educadores e professores ainda os últimos continuariam a ser (e são) frequentemente vistos como "guardadores de crianças". Várias vezes perguntam, com alguma malícia, se é preciso curso para se ser educador.

As dificuldades inerentes aos primeiros anos de trabalho foram colmatadas pela proximidade, confiança e afectividade que consegui estabelecer com as crianças.

Tendo presente a teoria dos estádios por que passam os docentes (Katz, 1972), penso encontrar-me nestes primeiros anos no estádio da sobrevivência. As minhas primeiras experiências levavam-me, sobretudo, a tentar ultrapassar diariamente as dificuldades e nutria um sentimento de desadaptação.

Alguns episódios que definiam a imprevisibilidade do trabalho marcaram estes primeiros anos de prática lectiva.

Certo dia, perto da hora do almoço, estando já todos com alguma fome, conversávamos sobre as construções feitas com os Dons de Froebel e explorávamos as características das peças. Então perguntei apontando para a face de um cubo:

- Como se chama esta parte do cubo?

Era visível no rosto das crianças o cansaço do final da manhã, segurando o queixo na mão. Todas as crianças se mantiveram silenciosas. O meu desespero aumenta-

va. Para apressar um pouco as respostas, caí na armadilha de avançar a primeira sílaba:

- Então chama-se fa...

Uma criança, com ar já saturado e pesando-lhe a fome que a hora marcava, responde:

- Favas!

Toda a classe riu e descontraíu, mesmo a própria criança que respondeu! Restava-me apenas dar a resposta certa e terminar a actividade.

É claro que nem a minha postura era a mais correcta, nem o momento. A sensibilidade deveria ter ditado a regra de que o momento, não sendo propício, qualquer fuga tornando esse aspecto se revelaria forçada.

A aprendizagem não se processa sem motivação e interesse; isso foi algo que passou a perdurar na minha mente em variadíssimas circunstâncias. A estratégia silábica não se mostrou a mais eficaz, visto que o conhecimento se funda naquilo que experimentamos e desejamos, tomando-o então sem esforço. Certamente que a partir daí passei a repensar com outro cuidado a coordenação das matérias em relação ao horário disponível. Eram anos de crescimento profissional em que as horas em casa não chegavam para todas as planificações e trabalhos que havia a pensar.

O desenvolvimento das minhas competências ligava-se, também, ao aumento da confiança. Com ela vinha ainda algum conforto profissional em parte devido à melhor gestão da relação afectiva com as crianças. No entanto, havia sempre a necessidade de ir mais além. Conversava com colegas mais íntimos sobre o que seria um ensino ideal, ou como poderia obter os mesmos resultados de forma a tornar todas as crianças felizes e entusiastas do que faziam.

Havia momentos em que me sentia particularmente dividida. Nunca deixei de criar um certo ambiente de liberdade às crianças. Nos momentos das expressões, por exemplo, podiam expandir a sua criatividade. Nestas alturas julgo que no meu inconsciente prevalecia a memória de infância que ainda hoje tenho presente: a criança despreocupada de tranças arrebidadas que muitas vezes não entendia porque tinham de ser, para certos adultos, as folhas das árvores verdes..., ainda que se não bastasse outro argumento, até haveria por aí umas tantas árvores com folhas avermelhadas, amarelas ou acastanhadas... Mas isso já era algo que nem eu provavelmente sabia, mas também não seria facto que importasse, pois o que eu queria mesmo, era pintar aquelas folhas de vermelho. Apenas... porque sim! Porque o vermelho era bonito. E porque não?...

A atitude que sempre tentei impor a mim própria era a de respeito, sensibilidade e compreensão pelas diferentes personalidades das crianças e os seus diferentes saberes. Por vezes surgem situações que nos tocam e nos fazem pensar que vale a pena o que fazemos...

Certo dia uma criança, ouvia atenta e comovia-se com a história do patinho feio. Dias depois foi gratificante aperceber-me que a mãe passou a disponibilizar em casa, momentos para contar histórias.

Muitos outros episódios diários foram pesando na forma de desenvolver as minhas práticas, nomeadamente atender as especificidades de compreensão de cada criança.

Recordo que um dia tínhamos estado a conversar sobre o corpo humano e pedi-lhes que o desenhassem. Um dos rapazes desenhou uma menina com saias, cabelo comprido e laçarotes no cabelo. Ora eu fiquei a olhar para o trabalho sem saber o que pensar... Claro que lhe perguntei:

- Então, Pedro, desenhaste uma menina? Ao que a criança respondeu:

- Sim! Tu pediste para desenhar o corpo do mano. Mas como eu tenho só uma mana...

É evidente que o irónico da situação é que o meu empenho em elucidá-los sobre este assunto revelou-se, ainda que só para um, infrutífero.

Todos os dias, na nossa tarefa de educar, temos o prazer de "sentir" as crianças com quem trabalhamos. Por vezes, na pressa de atendermos às normas e regulamentos assola-nos a consciência de nos "esquecermos" de lhes dar a liberdade de que necessitam para exercitarem a imaginação e o seu poder criativo. Nós, os adultos que as oprimimos tantas vezes sem darmos conta de tal acto, teremos de ter presentes as nossas limitações para tomarmos consciência do respeito que a criança nos merece na conquista do seu espaço e da sua formação.

O educador, apresentando-se de forma indirecta como modelo, não pode 'formatar' à sua imagem as experiências vividas; se modelo for que o seja pela sua autenticidade e simplicidade de levar um mundo variado de experiências para os seus pequenos alunos e deixar que sejam eles a escolher, a optar por modelos que lhes abram o mundo real que, por vezes, oniricamente se lhes apresenta em forma de arte.

Como ser expressivo e individual único, todos somos construtores da nossa identidade, susceptíveis de fazermos escolhas e de termos o livre arbítrio de criarmos uma relação dinâmica com o mundo que filtramos através dos nossos sentidos. Esta é mensagem que temos de ter presentes quando recebemos as crianças logo pela manhã.

A expressão própria de cada ser é, então, uma manifestação de espírito criativo e expressivo e depende de, pelo menos, 3 condições: motivação interna, clima de comunicação e liberdade. Cada ser humano torna-se, assim, um projecto que se vai edificando pela influência de escolhas baseadas em experiências pessoais e sociais. Nelas existem dois pilares importantes que se interligam: a emoção e a imaginação. São conceitos tantas vezes proibidos na educação que tivemos. Era vulgar ouvir-se dizer "um homem não chora..." ou mesmo "para mas é de sonhar..." Porquê? Por que não podemos chorar ou sonhar? Ou sentir, cheirar, tocar, agarrar, embalar, ouvir, desabafar, gritar, ter o direito a não estar; de sim, de não e de tanta coisa...

A emoção - acto necessário de relacionamento com o mundo - revela-se todos os dias perante nós, educadores atentos.

Não me esquece o caso daquela criança de 5 anos que havia já alguns dias calava consigo uma grande mágoa. Não a desabafou de imediato e um dia, à hora de almoço numa cantina repleta de crianças ruidosas, chamou-me e tão simplesmente me disse:

- Sabes, a minha mãe morreu!

Aquela verdade que ambas sabíamos e repartíamos em silêncio com a cumplicidade de adulto para criança, revelou-se de repente ali, no meio da confusão.

Quem sabe se aquela revelação se deu ali por a dor ser mais aliviada onde o nó na garganta e as nossas lágrimas furtivas passam mais despercebidas, no meio da multidão. Quem sabe se aquele foi o momento e o local por, apenas, já termos ouvido dizer que é feio chorar... E lá ficou ainda aquele abraço que sinto todos os dias, com o mesmo calor, por ter partilhado aquela dor de gente ainda pequena mas de sinceridade tão aberta.

Olhamos depois à nossa volta e vemos nestas crianças que se revelam todos os dias aqueles gestos aparentemente estranhos, mas que representam as suas emoções, ou mesmo o seu quotidiano: ralar com a boneca, fazer-se de adulto (de professora, de mãe/pai, etc.); enfim: representar o mundo que, de certa forma, ainda lhes é proibido viver. E,

na ponta de um lápis que faz brilhar um sol “amarelinho” lá vem, também, a escolha de outras cores a revelarem outros sentimentos nos desenhos da mãe/pai ou professor, porque, em nós, representamos o que nos é familiar.

Questiono-me muitas vezes e julgo que o meu papel, tem que ser cada vez mais o de uma luz que está presente mas difusa, sem apontar um foco que cegue.

Em tudo o que me surge e aprendo, tento escolher e seguir a atitude que julgo mais coerente para um educador que orienta as suas práticas de modo a conciliar os saberes das crianças e das suas famílias, o desejo das instituições e da comunidade. Esta coerência deve ser harmonizada sem deixar de reconhecer na criança um ser único e, assim, respeitar as suas características individuais como parte integrante do processo educativo (ME/DEB, 1997:15).

A utopia continua a ser atingir uma coerência entre o meu discurso e a minha prática. Se em educação tudo é susceptível de reflexão, análise e avaliação, julgo que é a constante procura da verdade que, humildemente, me faz achar o sentido da vida. ■

---

## Bibliografia consultada e de referência

Alarcão, Isabel (1996). Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.

Freire, Paulo (1997). Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa (5.ª Edição). São Paulo (Brasil): Edições Paz e Terra.

Gama, Sebastião (1967) Diário. Lisboa: Ática.

Katz, Lilian G. (1972). "Development Stages of Preschool Teachers", In Elementary School Journal (73, #1). Columbia (USA): Univ. Missouri, pp. 50-54.

ME/DEB (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Núcleo de Educação Pré-Escolar, DEB/Ministério da Educação.

Nóvoa, António (org.) (1992). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, António (org.) (1996). Os professores e as histórias da sua vida. (2.ª edição). Porto: Porto Editora, pp. 11-30.

Torrado, António (2002). Da escola sem sentido à escola dos sentidos (3.ª edição). Lisboa: Caminho.

Zeichner, Kenneth M. (1993) A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa.

# CENTRO DE INVESTIGAÇÃO JOÃO DE DEUS

No passado dia 16 de Setembro, o director da Escola Superior de Educação João de Deus, Dr. António Ponces de Carvalho, assinou, nos termos do *art. 5º do DL 125/99*, a constituição e promulgação dos estatutos do Centro de Investigação João de Deus, como núcleo autónomo da ESE João de Deus. Também no mesmo dia foi nomeada a primeira direcção.

## > Preâmbulo

O Centro de Investigação João de Deus é um serviço da Escola Superior de Educação João de Deus, onde se desenvolverá o apoio e o acompanhamento aos projectos e à investigação levados a efeito pelas suas diversas áreas de saber e leccionação. A ideia base deste serviço é a de que a qualidade académica da ESEJD, obviamente correspondente à capacidade de execução científica de projectos por parte do seu corpo docente, deverá fundar-se em intervenções cientificamente qualificadas na sociedade portuguesa, a partir de estudos e ideias que permitam experimentar as soluções encontradas nas diversas áreas de saber, promovendo, ao mesmo tempo, uma intervenção concertada de nível profissional.

Este Centro de Investigação pressupõe o desenvolvimento de contactos que facilitem a concretização dos projectos a dois níveis: Interno, dentro da ESEJD, a partir do estabelecimento de uma ponte interdisciplinar que garanta a rentabilização do potencial científico das diversas áreas de saber aqui desenvolvidas; e Externo, através do estabelecimento de contactos e de estratégias que facilitem o assegurar dos meios logísticos, financeiros e humanos, para a concretização dos projectos. O que pressupõe a sua integração em projectos de âmbito nacional e internacional, especialmente da União Europeia.

O Centro de Investigação desenvolverá seis tipos de apoio aos investigadores e aos projectos:

### 1. Investigação Científica:

a partir do estabelecimento de contactos internos entre as diversas áreas de saber que compõem a Escola Superior de Educação João de Deus, com os seus Conselho Científico e Gabinete de Comunicação e com a Associação João de Deus, de modo a tornar o mais abrangentes, qualificados e eficazes os resultados dos projectos de investigação que acompanha;

### 2. Contactos Externos:

promoverá e estabelecerá contactos com universidades, instituições e institutos, fundações, centros de estudo e investigação, escolas, empresas e autarquias, em Portugal e no estrangeiro, que possam contribuir, a partir da sua experiência ou da sua actividade científica, para a qualidade dos resultados obtidos;

### 3. Acompanhamento dos Projectos:

promoverá os contactos que garantam a funcionalidade física dos projectos de investigação, bem como a correspondência entre as expectativas criadas pela sua criação e a qualidade dos resultados;

### 4. Formação:

promoverá conferências, seminários, debates e palestras nas áreas de investigação ou sobre os projectos em investigação;

### 5. Resultados:

garantirá a publicação regular de relatórios sobre os projectos em curso, bem como a concretização de relatórios finais de todos os projectos de investigação desenvolvidos, os quais serão enviados e ficarão à disposição da Direcção da Escola Superior de Educação João de Deus, para depois, mercê de apoios ou via Internet, serem editados ou divulgados;

### 6. Divulgação:

compromete-se a organizar e a divulgar a apresentação dos resultados dos seus estudos e projectos científicos.

## > Estatutos

### CAPÍTULO I

#### NATUREZA E CONSTITUIÇÃO

##### Artigo 1º

##### Definição

O Centro de Investigação João de Deus, adiante designado por CIJD, é o Centro de Investigação da Escola Superior de Educação João de Deus que tem por função a coordenação e a promoção de estudos e projectos de investigação nos diversos domínios de conhecimento em educação.

##### Artigo 2º

##### Objectivos gerais

São objectivos gerais do CIJD:

1. Promover, desencadear e apoiar estudos e projectos de investigação

nas diversas áreas da educação, assim como colaborar e promover programas de investigação científica, com vista à obtenção de graus académicos.

2. Apoiar a dinâmica científica dos ciclos de estudo na Escola Superior de Educação João de Deus.

3. Promover a disseminação, divulgação e visibilidade da investigação desenvolvida, ou em curso, na Escola Superior de Educação João de Deus, apoiando os projectos científicos.

4. Estimular a actividade científica dos docentes da Escola Superior de Educação João de Deus, promovendo a sua participação em actividades de carácter científico e a realização de conferências, seminários e debates.

5. A associação e colaboração com instituições ou organizações nacionais e estrangeiras que prossigam objectivos semelhantes, de natureza pública ou privada.

6. Assegurar a prestação de serviços ao exterior, incluindo-se neste âmbito estudos e serviços de consultadoria, nomeadamente às instituições com quem a Escola Superior de Educação João de Deus mantém relações de natureza pedagógica e profissional, de forma privilegiada à Associação de Jardins Escola João de Deus.

7. Participação em projectos e programas de I&D nacionais e internacionais, promovendo o intercâmbio científico.

### **Artigo 3º**

#### **Objectivos Específicos**

São objectivos específicos do CIJD:

1. Sustentação e adaptação do Projecto Educativo da Escola Superior de Educação João de Deus, com a sua sustentação teórica e resposta aos desafios e às questões que vão sendo colocadas pela Sociedade Contemporânea.

2. Elaboração de um Projecto Educativo e Didáctico para o Século XXI.

3. Elaboração de Modelos de Aprendizagem, de Projectos Curriculares e de Metodologias.

4. Elaboração de Estudos e Pareceres

nos Domínios de Conhecimento do Centro.

5. Publicação de uma Revista Trimestral Temática e de uma Revista com Publicação de Teses e Trabalhos de Investigação do Centro.

6. Continuação do Projecto Editorial da Escola Superior de Educação João de Deus, com a publicação de estudos do Centro, de Docentes e sobre a identidade, objecto e objectivos da Associação de Jardins Escola João de Deus.

7. Organização e Preparação de Colóquios, Conferências e Congressos no âmbito da Escola Superior de Educação João de Deus.

8. Estabelecer Protocolos, Contratos-programa e Contratos de prestação de serviços.

### **Artigo 4º**

#### **Áreas de Investigação**

São áreas de Investigação do CIJD:

1. Desenvolvimento Curricular e Cognitivo

2. Projecto Educativo e Didáctico

3. Organização e Coordenação Escolar

4. Avaliação

5. Pedagogias e Metodologias

6. Metodologia João de Deus e Cartilha

7. Matemática e Materiais

8. Metodologia da Aprendizagem das Ciências

9. Bioética, Ética e Deontologia

10. Desenvolvimento e Espiritualidade Infantil

11. Relação Escola-Família-Comunidade

12. Educação da Infância

13. Supervisão Pedagógica

14. Promoção e Mediação da Leitura

15. Educação Especial

16. Educação e Projectos Educativos nos PALOP

17. Projectos e Intervenção Comunitária

18. Ecologia e Educação Ambiental

19. Biologia Marítima e Cultivos Aquáticos

### **Artigo 5º**

#### **Membros**

Poderão ser membros do CIJD:

1. Todos os professores da Escola Superior de Educação João de Deus, devendo, no entanto e preferencialmente, os projectos de investigação serem dirigidos por um doutorado.

2. Professores doutorados de outras Instituições de ensino superior, assim como outros investigadores, nas áreas acima referidas.

3. Personalidades de reconhecido mérito nas áreas de investigação do CIJD.

4. Em todos os casos, tal qualidade adquire-se por convite da Direcção ou por proposta do interessado que venha a ser aprovada pela Direcção.

5. Perde esta qualidade quem o solicitar ou quem violar as regras deontológicas, a missão e os fins da actividade do CIJD, sob proposta da Direcção.

---

## **CAPÍTULO II**

### **ÓRGÃOS**

#### **Artigo 6º**

##### **Enunciado**

São Órgãos do CIJD a Direcção, o Conselho Científico e a Comissão de Acompanhamento Científico.

#### **Artigo 7º**

##### **Direcção**

1. O CIJD é administrado por uma Direcção constituída por um Director e um Director Executivo.

2. O Director do CIJD será concomitantemente o Director da Escola Superior de Educação João de Deus, terminando o seu mandato quando deixar estas funções.

3. O Director Executivo será indicado pelo Director do CIJD, tendo de ser doutorado, sendo o seu mandato de quatro anos, prorrogáveis por igual período.

### **Artigo 8º** **Competências da Direcção**

Compete à Direcção do CIJD:

1. A este órgão compete a gestão administrativa e financeira do CIJD.
2. Elaborar o Plano e o Relatório anual de Actividades.
3. Elaborar a proposta de Orçamento e o relatório de Contas.
4. Representar o CIJD.
5. Coordenar as actividades do CIJD.
6. Deliberar sobre os projectos de investigação que lhe sejam propostos.
7. Fazer o acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento dos projectos de investigação em curso.
8. Promover as candidaturas dos projectos do CIJD a financiamentos externos.
9. Estabelecer Protocolos, Contratos-programa e Contratos de prestação de serviços.
10. Colaborar nos Projectos Editoriais da Escola Superior de Educação João de Deus.
11. Organizar e divulgar a apresentação dos resultados dos estudos e projectos de investigação do CIJD.
12. Organizar conferências, seminários e debates.

### **Artigo 9º** **Conselho Científico**

1. O Conselho Científico é constituído por todos os membros doutorados do CIJD.
2. O Presidente do Conselho Científico será sempre um professor doutorado, nomeado pelo Director do CIJD.

### **Artigo 10º** **Competências do Conselho Científico**

Compete ao Conselho Científico do CIJD:

1. Assegurar a articulação com o Conselho Científico da Escola Superior de Educação João de Deus, bem como com a Comissão de Acompanhamento Científico do CIJD.

2. Estabelecer linhas gerais da política de investigação do CIJD.
3. Dar parecer sobre a admissão de novos elementos.
4. Dar parecer sobre a proposta do Plano de Actividades.
5. Apreciar o Relatório de Actividades bem como o respectivo Orçamento.
6. A pedido da Direcção dar parecer sobre as propostas de Projectos de Investigação.

### **Artigo 11º** **Comissão de Acompanhamento Científico**

A Comissão de Acompanhamento Científico será constituída por personalidades de reconhecido mérito nos domínios de conhecimento do CIJD, devendo sempre que possível incluir investigadores estrangeiros, sendo os seus membros propostos pela Direcção, ouvido o Conselho Científico.

### **Artigo 12º** **Competências da Comissão de Acompanhamento Científico**

Compete à Comissão de Acompanhamento Científico analisar o funcionamento do CIJD, emitir pareceres anuais sobre os respectivos Planos e Relatórios de actividade científica, assim como avaliar os resultados do trabalho desenvolvido.

## **CAPÍTULO III** **FUNCIONAMENTO**

### **Artigo 13º** **Actividades**

Todas as actividades do CIJD pautar-se-ão pelas regras e procedimentos estatuídos pela Fundação para a Ciência e Tecnologia nomeadamente, Regulamento do Programa de Financiamento Plurianual de Unidades de I&D, Normas de Execução Financeira e Instruções relativas ao Relatório de Actividades, Relatório Financeiro, Plano de Actividades e Orçamento.

### **Artigo 14º** **Projectos de Investigação**

Definição dos Projectos de Investigação:

1. Consideram-se projectos de investigação as actividades de investigação que visem objectivos bem definidos, de duração limitada e de execução programada no tempo.
2. Os projectos de investigação correspondem às áreas de investigação e aos objectivos do CIJD.
3. São projectos do CIJD todos os que forem devidamente aprovados pela Direcção.
4. Findo o período previsto de execução do projecto de investigação, excepto nos casos em que a Direcção decidir prolongar esse período, o investigador coordenador do projecto terá de apresentar o respectivo relatório científico e financeiro.

### **Artigo 15º** **Omissões**

As omissões aos presentes Estatutos serão supridas mediante recurso aos Estatutos da Escola Superior de Educação João de Deus.

### **Artigo 16º** **Entrada em Vigor**

Este regulamento entra em vigor no dia seguinte ao da sua homologação.

---

Está a realizar-se, no âmbito de Centro de Investigação João de Deus, um estudo sobre a incidência comparativa de doenças nas crianças que frequentam as creches e os jardins-de-infância, da Associação de Jardins-Escola João de Deus.

Tendo como objectivo comparar a incidência de doenças em crianças que frequentaram, ou não, no seu percurso académico a creche ou jardim-de-infância, e ter, assim, uma participação qualificada no debate hodierno sobre a bondade e a aquisição de imunidade a determinadas doenças de infância, o estudo conta já com cerca de 4500 resultados de crianças que frequentam as creches e os jardins-de-infância do universo João de Deus, espalhados pelo país.

Os resultados estão a ser trabalhados, com a elaboração da sua interpretação e a respectiva fundamentação teórico-científica, e serão apresentados na Escola Superior de Educação João de Deus. ■

---



# CENTRO DE FORMAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS *CENTRO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES*

## > Acções de Formação (AF) acreditadas (CCPFC/Univ. Minho)

| ORD. APROV. | IDENTIFICAÇÃO DA ACÇÃO   |
|-------------|--|
| 19          | <b>NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b><br>Destinatários: Educadores de Infância, Professores dos Ensinos Básico e Secundário e Professores de Educação Especial<br>Nº de créditos: 1 Registo nº CCPFC/ACC-63230/10 Validade: seg, 2013-05-20                          |
| 18          | <b>EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E CIDADANIA</b><br>Destinatários: Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico<br>Nº de créditos: 1 Registo nº CCPFC/ACC-63166/10 Validade: seg, 2013-05-20   |
| 17          | <b>A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA FACILITADORA DE APRENDIZAGEM NO JARDIM DE INFÂNCIA E NOS 1º E 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO</b><br>Destinatários: Professores dos Grupos 100, 110 e 260<br>Nº de créditos: 1 Registo nº CCPFC/ACC-63232/10 Validade: seg, 2013-05-20                              |
| 16          | <b>O JOGO COMO FACTOR FACILITADOR DA APRENDIZAGEM NO JARDIM DE INFÂNCIA E NOS 1º E 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO</b><br>Destinatários: Educadores de Infância e Professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico<br>Nº de créditos: 1 Registo nº CCPFC/ACC-63161/10 Validade: seg, 2013-05-20        |
| 15          | <b>CERÂMICA - NOVAS TÉCNICAS DE DECORAÇÃO E REVESTIMENTO</b><br>Destinatários: Professores dos Grupos 100, 110, 240, 530 e 600<br>Nº de créditos: 1 Registo nº CCPFC/ACC-62925/10 Validade: sáb, 2013-05-04  |
| 14          | <b>AValiação COMPREENSIVA, PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS</b><br>Destinatários: Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário<br>Nº de créditos: 1 Registo nº CCPFC/ACC-63115/10 Validade: sex, 2013-04-26                   |
| 13          | <b>RESPONDER À DIVERSIDADE: ESTRATÉGIAS PARA SALAS DE AULA INCLUSIVAS</b><br>Destinatários: Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário<br>Nº de créditos: 1 Registo nº CCPFC/ACC-63114/10 Validade: sex, 2013-04-26  |
| 12          | <b>DANÇAS HISTÓRICAS E TRADICIONAIS</b><br>Destinatários: Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico<br>Nº de créditos: 1 Registo nº CCPFC/ACC-63088/10 Validade: sex, 2013-04-26   |
| 11          | <b>LITERATURA INFANTIL - ESCRITA CRIATIVA</b><br>Destinatários: Professores dos Grupos 110, 200, 210 e 220<br>Nº de créditos: 1 Registo nº CCPFC/ACC-63089/10 Validade: sex, 2013-04-26  |
| 10          | <b>PROTECÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO/PERIGO</b><br>Destinatários: Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário<br>Nº de créditos: 1 Registo nº CCPFC/ACC-63113/10 Validade: sex, 2013-04-26  |
| 9           | <b>COMPORTAMENTOS PROBLEMÁTICOS - OUTROS OLHARES, NOVAS INTERVENÇÕES</b><br>Destinatários: Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário<br>Nº de créditos: 1 Registo nº CCPFC/ACC-63112/10 Validade: sex, 2013-04-26   |
| 8           | <b>UM LABORATÓRIO NATURAL: A ZONA ENTRE MARÉS</b><br>Destinatários: Professores dos Grupos 230 e 520<br>Nº de créditos: 1 Registo nº CCPFC/ACC-62724/1 Validade: sáb, 2013-04-20   |
| 7           | <b>FANTOCHES - EDUCAR PARA A CIDADANIA</b><br>Destinatários: Professores dos Grupos 100, 110 e 240<br>Nº de créditos: 1 Registo nº CCPFC/ACC-62840/10 Validade: sáb, 2013-04-20  |
| 6           | <b>DOCUMENTOS DIGITAIS NA SALA DE AULA</b><br>Destinatários: Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário<br>Nº de créditos: 1,2 Registo nº CCPFC/ACC-59335/09 Validade: dom, 2012-10-14   |
| 5           | <b>INICIAÇÃO À LEITURA: O MÉTODO JOÃO DE DEUS</b><br>Destinatários: Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário<br>Nº de créditos: 1,2 Registo nº CCPFC/ACC-59334/09 Validade: dom, 2012-10-14  |
| 4           | <b>PAPEL DO TRABALHO PRÁTICO E EXPERIMENTAL NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA A LITERACIA CIENTÍFICA</b><br>Destinatários: Professores dos Grupos 100, 110, 230, 510 e 520<br>Nº de créditos: 2 Registo nº CCPFC/ACC-59337/09 Validade: dom, 2012-10-14                                    |
| 3           | <b>CONSTRUÇÃO DE ACTIVIDADES INTERACTIVAS DE SUPORTE À INICIAÇÃO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA</b><br>Destinatários: Professores dos Ensinos Básico e Secundário<br>Nº de créditos: 2 Registo nº CCPFC/ACC-59336/09 Validade: dom, 2012-10-14  |
| 2           | <b>AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA GESTÃO E MODERNIZAÇÃO ADMINISTRATIVA</b><br>Destinatários: Educadores de Infância, Professores dos Ensinos Básico e Secundário e Professores de Ensino à Distância<br>Nº de créditos: 1 Registo nº CCPFC/ACC-53085/08 Validade: qui, 2011-06-16 |
| 1           | <b>METODOLOGIA E DIDÁCTICA DA MATEMÁTICA - I</b><br>Destinatários: Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico<br>Nº de créditos: 1 Registo nº CCPFC/ACC-53153/08 Validade: qui, 2011-05-26  |

# O SÍNDROME DE PETER PAN



Desde há vários anos, alguns especialistas têm vindo a avisar sobre o síndrome dos jovens que não querem crescer: atrasam as decisões importantes para evitarem as responsabilidades dos adultos. De acordo com estudos recentes, o auge desta tendência situa-se entre os 20 e os 34 anos. Em 1983, o psicólogo norte-americano utilizou a expressão síndrome de Peter Pan para se referir aos jovens que se recusavam a dar o passo para a idade adulta. O seu sonho era permanecerem no "País do Nunca", na expectativa que os outros satisfizessem as suas necessidades.

Uma fonte com os dados sobre esta tendência entre os jovens é o site da MacArthur Foundation Research Network on Transitions to Adulthood, onde são publicados os resultados dos estudos efectuados por investigadores que desde há vários anos se têm dedicado a esta temática. Segundo os inquéritos que têm feito entre os jovens norte-americanos (18-34 anos), a maioria deles defendeu que um jovem se deveria considerar emancipado e a trabalhar entre os 20 e os 22 anos, depois de terminados os estudos. Mas, na realidade, os mesmos que defendem esta ideia são os que só tomam estas decisões muito depois dos 30 anos.

Em declarações ao jornal *International Herald Tribune* (14/6/10), Frank Furstenberg, director da MacArthur Foundation, defendeu que "Apareceu uma nova etapa da vida onde os jovens já não são adolescentes, mas também não são adultos". O colunista David Brooks baptizou esta etapa com o nome de "odisseia", num artigo publicado no *The New York Times* (9/10/07). Durante este tempo "estudam e interrompem estudos. Vivem com amigos e em casa. Enamoram-se e desenamoram-se. Experimentam um trabalho e depois outro".

Uma das características que definem esta nova etapa é a tendência a permanecer no ninho paterno. Nos Estados Unidos, um quarto dos jovens brancos de 25 anos viviam com os seus pais em 2007, em comparação com um quinto que o fazia em 2000 e menos de um oitavo em 1970. O prolongamento do tempo dedicado aos estudos alarga também a dependência económica em relação aos pais. "Nos finais dos anos 90, os pais começaram a gastar mais com os seus filhos na casa dos 20 anos do que com os adolescentes", explica Furstenberg. De acordo com um estudo da Universidade de Princeton e do Brookings Institution: "Cada vez mais, os empresários são avessos a contratarem jovens sem uma boa preparação académica. Como alguns não chegam a completar os seus estudos universitários, são relegados para uma vida de permanente penúria; o mesmo pode acontecer aos que obtêm um título universitário com classificações baixas".

Outro dado significativo é que agora os jovens casam-se mais tarde. Segundo um relatório recente do Pew Research Center, nos Estados Unidos a idade média para contrair matrimónio passou dos 23 anos, em 1980, para os 27 anos dos rapazes e 26 das raparigas actualmente. Em 2007, os investigadores da MacArthur Foundation investigaram sobre os motivos que levam os jovens a retardarem o casamento, e concluíram, depois de terem realizado 500 entrevistas em 4 cidades diferentes, que os jovens vêem o matrimónio como a entrada na idade adulta. "Para esta geração, o matrimónio é o culminar de um processo de crescimento através do qual os jovens vão adquirindo maturidade, segurança económica e, sobretudo, convicção de que encontraram a pessoa com quem vão partilhar o resto da sua vida".

Apesar de tudo, as entrevistas revelam uma mudança na visão do matrimónio. "Em vez de o considerarem como a união de duas pessoas para formar um "nós", agora casam-se sem deixarem de ser individuais. A nova lógica matrimonial é tu, eu e nós. Quase todos procuram uma pessoa que se encaixe no seu estilo de vida". Esta concepção reflecte bem a tese de Gary Cross, professor de história na Universidade da Pensilvânia, no seu livro *Men to Boys: The Making of Modern Immaturity*: "A cultura das crianças-adultos responde mais a um estilo de vida do que a uma etapa da vida". ■

PUB

PUB  
MONTEPIO