

DIVERSIDADES

Educação e Aprendizagem



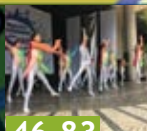
07-36

Educação e aprendizagem
- Diferentes olhares



37-40

Filosofia para crianças e
jovens - desafios e valores



46-83

Notícias em destaque





nicomiyazaki

Ficha Técnica

Diretor	Marco Paulo Ramos Gomes
Redação	Serviços da Direção Regional de Educação e colaboradores externos
Revisão	Divisão de Apoio Técnico
Morada	Rua D. João n.º 57 9054-510 Funchal Telefone: 291 705 860
Email	revistadiversidades@madeira.gov.pt
Grafismo e Paginação	Divisão de Apoio Técnico
ISSN	1646-1819
Distribuição	Gratuita - Disponível em www.madeira-edu.pt/dre
Fotos	Alexander N Catherine CityofSantaClarita ChrisYarzab David Rodrigues DevonChristopherAdams DRE Jake Guild Juan Carlos Bulas Osorio Kathy Cassidy Luciana Dantas Maria José Araújo Maria Ramos nicomiyazaki Massachusetts Education Rui Lima Vanda Perestrelo Yurilevchenko

Índice

05 ■ Editorial

■ Artigos

07 Uma ética inclusiva

| David Rodrigues

09 Brincar e ser ativo na infância

| Carlos Neto

18 O trabalho de projeto como resposta a um mundo em mudança

| Rui Lima

22 A importância do tempo livre para as crianças

| Maria José Araújo

28 Avaliação em educação de infância: teorias, ferramentas e propostas mais autênticas de avaliação

| Cindy Mutschen Carvalho e Gabriela Portugal

33 Let's talk about languages! As línguas estrangeiras na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico

| Carla Ferreira (Coord.), Neusa Costa, Paula Freitas, Renato Carvalho e Sandra Gomes

■ Reflexão

37 Filosofia para crianças e jovens - desafios e valores

| Vanda Perestrelo

■ Espaço Ψ

41 Ao Encontro dos pais

| Isabel Macedo Pinto e Katerina Leacock

■ Legislação

43 Homologação do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

■ Livros

44 Sugestões de Nadina Mota

■ Espaço TIC

45 Padlet | No mundo das fábulas | My Molecularium - The Molecule Building Game | Palavras cruzadas mágicas

■ Notícias

46 Prémio Fundação Ilídio Pinho “Ciência na escola”

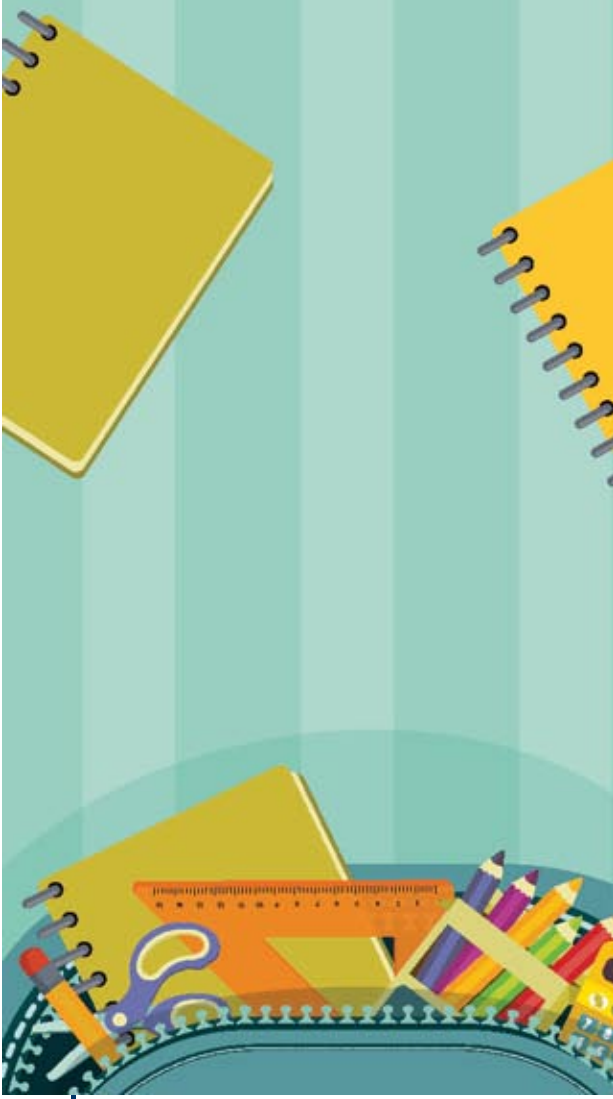
48 1.º Campeonato Regional de Jogos Matemáticos

50 Jogos de Aventura no Porto Santo: competição e convívio

52 VIII Congresso de Educação Artística

54 XXV Encontro Regional do Ensino Recorrente

- 56 Semana Regional das Artes - construindo espaços de diálogo em (inter)ação
- 63 Concurso “Uma escola, um jardim”
- 65 Conferência “(Con)viver com a surdocegueira”
- 67 Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
- 70 II Conferência *Diversidades*
- 71 A reforçar vínculos solidários...
- 72 E-MaGIC: *serious game* para o ensino da matemática
- 74 Valorizar a Psicologia
- 75 20 anos de reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa
- 78 Contar as estrelas - enriquecer com a astronomia e matemática
- 79 II Encontro Regional da Madeira da Associação de Profissionais de Educação de Infância
- 81 Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais



**Marco Gomes**

Diretor Regional de Educação

Abordando a temática geral “Educação e Aprendizagem”, este número preconiza a “diversidade” de olhares sobre este processo que pretende desenvolver o potencial de cada aluno e proporcionar-lhe saberes, valores, competências e ferramentas para que possa encontrar as melhores respostas para um mundo em constante mudança.

Sim, porque não existe uma só resposta, um único caminho, uma forma única de aprender, uma só maneira de construir a Pessoa de cada aluno. Precisamos por isso de assumir, sem rodeios, que a resposta para a diversidade dos alunos só pode ser inclusiva, “intimamente ligada a uma postura de respeito pelo percurso de todos os alunos e pela convicção que todos os alunos importam e importam igualmente”.

Interessa também destacar que no processo da aprendizagem escolar podem estar implicados, entre outros aspetos, o “brincar e ser ativo” numa articulação aparentemente paradoxal entre “aprender no recreio e brincar dentro da sala de aula”, o significado educativo das “atividades de tempo livre”, o acesso, a sensibilização e o ensino das línguas estrangeiras, de preferência numa

“aquisição precoce”, a promoção da capacidade de pensar, no incentivo de “habilidades de pensamento e questionamento filosófico” e o desenvolvimento de abordagens assentes na metodologia de projeto. São tudo diferentes contributos e olhares sobre “Educação e Aprendizagem”, focados e alinhados com as “Aprendizagens Essenciais” e o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, que se constituem referenciais e matrizes para as decisões a adotar no trabalho docente de planeamento e gestão curricular, lecionação e avaliação e no trabalho do aluno enquanto gestor das suas aprendizagens e construtor ativo do seu próprio percurso educativo e de vida.

Neste contexto, os desafios da “Educação e Aprendizagem” continuam a colocar-se não apenas no tempo de permanência dos alunos na escola, mas, com muito mais acutilância, ao longo de toda a vida, nesta “modernidade líquida” em que nos movemos. Sem esquecer esse outro desafio que, nas palavras de Carlos Drummond de Andrade, se coloca às escolas: “(...) se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis sem valor para a formação do Homem”.



Uma ética inclusiva

David Rodrigues¹ - Pró-Inclusão / Associação Nacional de Docentes de Educação Especial



Theodor Adorno, filósofo e sociólogo alemão (1903-1969), escreveu em 1965 um texto inquietante e seminal intitulado “A Educação após Auschwitz”. Na sua essência, o texto interroga-se sobre quais as melhores estratégias educativas para impedir que o horror e a barbárie de Auschwitz nunca mais se repitam. A questão aqui colocada é o que correu mal para que as pessoas se tivessem tornado tão dependentes e manipuláveis, ao ponto de terem fechado os olhos ao extermínio. O que se teria passado na educação para que ela se tivesse visto incapaz de sustentar a barbárie? Adorno interroga-se se uma educação violenta não forma pessoas violentas, qual o processo que as levou a se tornarem indiferentes ao sofrimento alheio, como é que foram mais educadas para amar a ordem e o material do que para respeitar o outro. E pergunta, sabendo isto, como devemos educar depois de conhecer o que se passou em Auschwitz.

Theodor Adorno, se estivesse ainda vivo, teria feito esta semana uma pergunta semelhante. Chegou-nos a notícia que na Líbia são vendidos homens como escravos pela quantia de 400 dólares. Pasmamos e, incrédulos perante esta barbárie, formulamos penosamente a pergunta que Adorno fez há mais de quarenta anos: “Como educar depois da Líbia?”

Num tempo de globalização, pouco adianta dizer que a Líbia é a Líbia e Portugal é Portugal. De tempos a tempos, somos informados de procedimentos semelhantes em que pessoas são,

aqui ou noutros países europeus, escravizadas e maltratadas para produzirem lucro para seus algozes. A Líbia é só mais um caso que, tendo sido mediatizado por uma influente cadeia de notícias dos Estados Unidos, teve maior difusão e adquiriu maior visibilidade.

Mas a pergunta permanece ainda que, talvez, transmutada: o que pode e deve fazer a educação para que as desgraçadas situações de desprezo pelos Direitos Humanos, de ontem e de hoje, não se repitam?

A resposta parece mais fácil no âmbito dos princípios do que no âmbito da sua execução concreta. No âmbito dos princípios, cada escola deve converter-se numa agência de Direitos Humanos. Uma agência de Direitos Humanos conhece, aplica e difunde os direitos que na nossa cultura ocidental consideramos o património inalienável de qualquer ser humano. Pensar os Direitos Humanos à escala da escola pressupõe uma leitura contextualizada, situada, sobre qual o impacto que cada um dos Direitos Humanos tem no modo de funcionamento e no modelo de relacionamento da escola.

As questões que Adorno levantou continuam a inquietar-nos: como não educar com base no medo e no sofrimento? Como criar uma ética que identifique e recuse uma obediência cega? Como ser sensível e solidário ao sofrimento alheio? Como moderar o inflacionado valor dos bens materiais? Estas respostas não podem ser dadas numa hora curricular, numa disciplina, por um professor, tem de ser uma filosofia adotada e tenazmente assumida por toda a escola. No ano passado orientei um curso numa escola da periferia de Lisboa e, durante uma das sessões de formação, uma professora, ilustrando os problemas com que a escola se confrontava, disse: “Sabe, um dos principais problemas desta escola é o racismo”. Fiquei chocado não só pelo que me foi dito, mas pelo ar conformado com que foi dito e com o encolher de ombros “compreensivo” de

muitos colegas. Há comportamentos racistas na escola? E o que se faz? Tolerar-se? Compreende-se? Como compreender e tolerar comportamentos intoleráveis e incompreensíveis? A função de promover e de educar para os Direitos Humanos é pois de toda a escola, explicando, vivenciando, informando e vigiando o seu exercício. Atribuir a toda a escola, a todos os professores e adultos da escola, esta responsabilidade está longe de ser suficiente. É essencial agregar e coaptar as famílias para este esforço, torná-las parceiras neste combate intransigente pelos direitos de todos. Alguém dirá: “Mas as famílias são muitas vezes o pior problema!” E diríamos nós: “Por isso mesmo. É por aí que a escola, com todos os recursos que tem, deve intervir”. E falta ainda uma poderosa alavanca desta luta: os alunos. Os alunos que tão poucas vezes são ouvidos “com ouvidos de ouvir” sobre o que pensam da escola, como a poderiam melhorar, como a sonham. Os alunos são destinatários e simultaneamente agentes de uma ética dos Direitos Humanos na escola. Uma ética que tem de ser inclusiva, valorizando a fala de cada um, respeitando e confiando na maturidade de cada aluno. Alguns dirão: “Mas eles não têm maturidade!” Pergunta-se: “Porque não têm? E como a podemos incentivar?”.

Toda esta nova compreensão do fenómeno educativo se situa numa nova ética a que chamaríamos uma ética inclusiva. Sabemos que os valores éticos - isto é, os valores que nos são mais essenciais, mesmo aqueles que vão para além da conformidade com regras ou normas - têm uma grande relevância na criação de ambientes inclusivos. Precisamos sem dúvida de desafiar valores éticos que são incompatíveis com a Educação Inclusiva (EI). Por vezes cria-se a ideia que é possível desenvolver a EI mantendo intocáveis, ou minimamente afetados, os valores mais tradicionais da escola. É um engano. Este tipo de conceção pode conduzir-nos a uma escola regular que acolhe à parte estruturas e alunos especiais, mas não nos pode conduzir a uma efetiva EI. Precisamente porque há valores éticos na inclusão que não podem ser compaginados com valores opostos à escola tradicional.

Ou temos a convicção que os valores humanos são universais e que a educação é para todos, ou

temos a ideia que, apesar de estar consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, é só uma teoria sem aplicabilidade perante a dura realidade.

Ou temos a convicção que os alunos são diversos e que devem ser tratados como tal, ou achamos que a diversidade é para ser colocada entre parêntesis quando a homogeneidade consegue convencer que é mais eficaz.

Ou temos a convicção que a participação é um valor fundamental de cidadania para todos os atores na escola, ou temos a ideia que a participação é muito complicada e só atrasa a aprendizagem.

Ou temos a convicção que a aprendizagem tradicional não é resposta para a acrescida diversidade dos alunos de hoje, ou temos a ideia que o que é preciso é que os alunos que querem aprender não sejam estorvados por aqueles que não querem aprender.

A promoção dos Direitos Humanos está intimamente ligada a uma postura de respeito pelo percurso de todos os alunos e, sobretudo, pela convicção que todos os alunos importam e importam igualmente. Por isso é tão importante ligar os Direitos Humanos à ética da inclusão: na verdade, a melhor maneira de defender na escola a “densificação” dos Direitos Humanos é promover oportunidades de todos participarem nos processos de educação e de aprendizagem. Sem deixar ninguém para trás.

Como podemos educar depois de sabermos que, em novembro de 2017, homens são vendidos como cabeças de gado? Certamente intervindo, conversando, convencendo, ouvindo, observando para que esta ética de intolerância às violações dos Direitos Humanos se enquite em cada pessoa pertencente à comunidade educativa. E assim continuaremos a responder à questão que nos colocou Adorno.

Assim sendo, o Dia Internacional dos Direitos Humanos, assinalado no passado dia 10 de dezembro, é dia de luto, pelo que nos faltou fazer, e de luta, para o que ainda temos que fazer.

¹ Correio eletrónico: dantonio.rodrigues@gmail.com

Brincar e ser ativo na escola

Carlos Neto¹ - Laboratório de Comportamento Motor, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa



Maria Ramos - Cooperativa "A Torre"

1 - O declínio do brincar

Temos vindo a verificar, nas últimas décadas, um declínio dramático de tempo e espaço para brincar das crianças em contextos familiares, escolares e comunitários, e em especial em espaços exteriores (*outdoor*). Esta situação tem uma consequência inevitável no desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais nas crianças, independentemente da idade, género, raça, situação geográfica ou cultural. Em situação contrária, verifica-se um aumento significativo de desordens mentais que incluem ansiedade, depressão e taxa de suicídio, para além do crescente desenvolvimento da obesidade, e excesso de peso, diabetes, doenças cardíacas e respiratórias. Os efeitos negativos a médio e longo prazo na saúde física e mental não podem ainda ser avaliados de uma forma objetiva, mas existem sinais muito preocupantes das consequências no desenvolvimento humano da ausência do brincar

na cultura de vida quotidiana das crianças do nosso tempo. Esta realidade pode ser observada um pouco por toda a parte.

Algumas razões podem explicar este fenómeno intrigante e paradoxal:

- Mudanças rápidas na sociedade moderna quanto a transições: epidemiológicas (novas doenças de civilização), demográficas (alteração da densidade populacional e densidade espacial), nutricionais (novos hábitos alimentares), mobilidade ativa (ausência de jogo de atividade física), utilização de novas tecnologias de informação (utensílios digitais);

- Superproteção parental, através do controlo da energia dos filhos e a não autorização para se moverem de forma livre nos seus contextos de vida. Sem autonomia, a criança não cresce de forma conveniente e harmoniosa;

- Medo dos pais e educadores em proporcionarem às crianças situações desafiantes para o seu corpo em movimento em relação à

confrontação com o espaço natural e construído. Este receio, muitas vezes através de comentários negativos e proibições verbais (terrorismo do não!!) do corpo das crianças em situações de movimento em espaços interiores ou exteriores, restringe de forma muito significativa as suas aquisições motoras, emocionais e sociais;

- Diminuição significativa da margem de risco físico, cognitivo, emocional e social, apostando-se mais numa segurança patológica que atinge a capacidade de adaptação e aprendizagem. Se as crianças não correm riscos não podem aprender a viver;

- Falta de independência na mobilidade das crianças e jovens, em percursos com autonomia perto da habitação, no caminho para a escola ou utilização do espaço público. Paradoxalmente, Portugal é considerado o 5.º país mais seguro do mundo. Brincar de forma livre na rua está em vias de extinção nos países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento;

- Diminuição significativa do nível de literacia física, lúdica e motora. O aumento da inatividade física (analfabetismo motor) tem aumentado os

índices de sedentarismo infantil. Cerca de 70% das crianças portuguesas brincam menos de uma hora por dia de forma livre;

- Muitas horas sentadas na escola com currículos intensos e extensos. Portugal tem as maiores cargas horárias escolares da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Numa grande parte dos casos, as crianças passam em média cerca de 40/45 horas semanais na escola a ouvir professores cansados, velhos e chatos!!!

- Restrição e, em alguns casos, ausência de tempo de recreio escolar (*recess*) necessário para brincar de forma livre. O tempo de recreio escolar é o último reduto que resta à criança para poder brincar e aprender conceitos fundamentais de cidadania e conhecimentos necessários às aprendizagens escolares consideradas socialmente úteis;

- Agendas muito organizadas e estruturadas (escolas paralelas) após o período escolar (atividades desportivas, religiosas ou artísticas). Os trabalhos para casa (*homework*) completam esta sequência absurda de preenchimento do tempo de vida das crianças;



Maria Ramos - Cooperativa "A Torre"



Maria Ramos - Cooperativa "A Torre"

- Ausência de contacto e exploração dos espaços exteriores. Esta falta de conexão entre o espaço interior e exterior tem vindo a aumentar de forma muito acentuada, ao contrário do que acontece nos países do Norte da Europa;

- Planificação de uma estrutura urbana pouco amiga das crianças. A cidade não está pensada de forma adequada para a qualidade de vida das crianças em termos de políticas públicas relacionadas com o tráfego automóvel, promoção da mobilidade autónoma e espaços de jogo adequados em termos de acesso, risco e valor lúdico;

- Ausência de uma política eficaz de relação e harmonização entre o tempo de trabalho dos pais, o tempo passado na escola e o tempo passado em família. Se os pais não têm tempo para estar com os filhos, estes não terão tempo adequado e de qualidade para brincar.

2 - O que é brincar e porque se brinca?

Brincar é um comportamento inútil (e por isso é coisa séria), de escolha livre, intrinsecamente motivado, pessoalmente dirigido e ancestral na vida do homem, e deste modo, muito importante na

construção das estruturas internas do organismo e formação de identidades ao longo da vida. Brincar permite desenvolver a capacidade de exploração e adaptação (motora, emocional, cognitiva e social), de confronto com o risco e a adversidade, aprendizagem, regulação e controlo emocional, autoestima, imaginação e fantasia. Todos os animais que têm uma infância prolongada (como é o caso da vida humana) têm necessidade de investir muito tempo de jogo durante a infância enquanto ferramenta de aprendizagem e adaptação para situações inesperadas e imprevisíveis da vida adulta. A investigação científica tem vindo a demonstrar que o comportamento lúdico durante os primeiros anos de vida tem muitas vantagens no desenvolvimento humano: na estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de sociabilização e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional. Brincar é adaptar-se a situações incertas, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros. Por isso, tornam-se fundamentais

atividades livres que promovam o jogo simbólico (*pretend play*), o jogo com objetos (*play material*), o jogo social (*social play*) e o jogo de atividade física (*physical activity play*). O contacto com a natureza e a capacidade de confronto com o risco são competências fundamentais na estruturação de uma cultura lúdica infantil. Uma criança que não brinca de forma regular e sem constrangimentos em espaço e tempo não é uma criança saudável. Os estudos demonstram uma relação muito relevante entre brincar e ser feliz na infância e o sucesso na vida adulta. O jogo é uma linguagem universal que todas as crianças compreendem independentemente do espaço geográfico ou cultural. Temos afirmado que brincar em casa, na rua ou na comunidade é uma necessidade fundamental para adquirir instrumentos adaptativos necessários na adolescência e na vida adulta. Brincar é para a criança uma atividade de exploração do seu envolvimento físico e social, procurando sempre que possível descobrir e ter curiosidade de colocar o seu corpo em confronto com situações adversas e de risco controlado. Brincar é treinar para o inesperado. O futuro nunca foi tão incerto. As profissões existentes hoje provavelmente não existirão amanhã. O que estamos a ensinar hoje na escola terá provavelmente pouca utilidade no futuro. De acordo com o Fórum Económico Mundial 2016, o trabalho no futuro exigirá ao cidadão comum competências para resolver problemas complexos, ter pensamento crítico, ser criativo, trabalhar em equipa, e ter habilidades de comunicação. Brincar e ser ativo na infância permitem desenvolver a capacidade de adaptação, de resiliência e criativa necessárias para se ser feliz, empreendedor e ter sucesso na adolescência e na vida adulta. Estudos biográficos indicam que, na maior parte dos casos, atletas, artistas, cientistas, empresários e políticos que brincaram muito na infância, obtiveram grandes sucessos nas suas vidas profissionais.

3 - Brincar é algo inato, ou é algo que precisa ser aprendido?

O brincar vive-se, experimenta-se e dificilmente se explica. A magia do jogo percorre todas as idades com situações e significados diferentes. Os pais brincam com os filhos e as crianças brincam

entre si através de processos de transmissão de geração em geração. A necessidade de brincar nasce com o homem e desenvolve-se ao longo da vida através das oportunidades que o envolvimento lhe oferece (*affordances*). A qualidade desse envolvimento natural e construído é uma condição essencial para a criança poder aprender a lidar com situações inabituais e complexas. Desse modo, a criança estrutura a aquisição das suas capacidades motoras, perceptivas, sensoriais, cognitivas e sociais. A vida do homem explica-se pela criança que foi e pela qualidade e oportunidades de jogo que viveu. Como acontece com diversas espécies animais, a criança necessita de ter condições para conquistar o sentido de espaço territorial, de perceber as relações entre perseguir e ser perseguido, de contacto físico (luta a brincar) e de exploração progressiva do espaço para garantir independência de mobilidade. Esta aprendizagem deverá ser facilitada em todos os contextos de vida com relevo especial para o espaço familiar, escolar e comunitário. As crianças que viveram situações de doença prolongada, contexto de guerra e pobreza, fome e violência doméstica, demonstram uma diminuição ou mesmo ausência de comportamento lúdico, apesar de existirem casos de resiliência muitas vezes notáveis. Cada adulto tem condições para recorrer às suas memórias de infância e avaliar esse processo. Por isso, o brincar é um excelente meio de diagnóstico para os pais, professores, terapeutas, etc. É fácil perceber porque é tão importante investir em atividades de jogo livre na infância devido aos benefícios que têm ao longo da vida. As crianças continuam a brincar como sempre o fizeram ao longo da história da humanidade. Hoje brincam de maneira diferente. As novas tecnologias e os cenários de espaços virtuais são muito sedutores para atividades centralizadas na paisagem do uso visual e manual. No entanto, as necessidades de adaptação biológica e social continuam as mesmas na vida do homem. As crianças e jovens dos nossos dias estão sujeitos a estilos de vida muito diferentes do passado, nomeadamente na capacidade de construção adequada de reportórios lúdicos e motores, devido a uma diminuição progressiva de independência de mobilidade corporal e a um aumento progressivo de constrangimentos sociais.



María Ramos - Cooperativa "A Torre"

Esta realidade implica uma reflexão científica e política atenta e preocupada sobre o que está e virá a acontecer no futuro no que concerne às capacidades de adaptação orgânica, motora, perceptiva e social no desenvolvimento humano. As questões relacionadas com a prevenção da saúde pública (física e mental) devem ser equacionadas com a implementação de políticas públicas realistas para a infância e adolescência, adotando medidas legislativas e estratégias de intervenção e participação de todos os interessados no processo, procurando o aparecimento de padrões de qualidade de vida, através da prática da atividade física e de uma vida social mais ativa. O problema do estilo de vida sedentário das crianças não pode ser resolvido apenas com modestas transformações ou adaptações das características físicas dos espaços urbanos, escolares e residenciais ou melhoramento da oferta de programas organizados de jogo de atividade física. Estas mudanças implicam a existência de uma nova filosofia política e atitude cultural na organização e planeamento sustentável do uso do espaço e do tempo em

família, no trabalho, na escola e na comunidade. Os nossos estudos têm vindo a demonstrar que a não existência de oportunidades e condições favoráveis para a criança poder brincar de forma livre e espontânea pode levar a uma diminuição da sua coordenação motora global e segmentar, da capacidade de discriminação espacial e temporal, do prazer na sua mobilidade corporal, da sua autoestima e capacidade de autorregulação e autocontrolo, da sua capacidade de confronto com o risco e das suas relações sociais.

4 - Brincar e ser ativo deve fazer parte do processo de aprendizagem escolar

O corpo está esquecido na escola. O aumento da carga curricular e a total formalização do horário escolar não é compatível com as necessidades de desenvolvimento de crianças e jovens que necessitam de tempo informal para a promoção de um estilo de vida mais ativo. Esta ideia de experimentação e exploração livre (jogo) no contexto escolar pode ser colocada, também, em

termos das aquisições intelectuais. O corpo é só um, podendo esperar-se que as aprendizagens na infância acontecem através de um corpo ativo que tem necessidade de se identificar nas suas estruturas e forma de funcionamento (linguagens concretas) e estimular mecanismos de auto-organização no percurso de aquisição de competências cognitivas (linguagens abstratas). Em contextos educativos, as aprendizagens escolares devem fazer apelo a modelos não lineares de apreensão do conhecimento. As crianças devem aprender a pensar e saber interrogar-se sobre os fenómenos da vida humana e do funcionamento da natureza. Trata-se de implementar situações interessantes em todas as áreas de aprendizagem (lógico-matemáticas, linguísticas, motoras, artísticas, etc.) no sentido de aprender a aprender a maneira como pensa. Este ideal pedagógico implica uma escola ativa com projeto e envolvendo de maneira inteligente os professores e os alunos na construção de um contexto desafiante que procure vivências escolares com significado para todos os participantes no processo. O conhecimento e a apreensão do real não se impõem mas descobrem-se, aperfeiçoando a curiosidade científica e por vezes a complexidade subjetiva dos fenómenos da vida. Na escola é importante aprender a brincar, o que significa não ter uma ideia definitiva do processo. Os objetivos pedagógicos e os conteúdos são apenas uma referência de partida, para em seguida se envolver as crianças numa descoberta e vivência de situações com um sentido não definitivo ou obsessivamente padronizado. O mundo moderno em profunda mudança implica uma escola a funcionar com um novo paradigma e uma nova ideia de desenvolvimento humano.

5 - Aprender no recreio

É necessário conceber melhores escolas para as crianças, com uma gestão do tempo e qualidade de espaço de jogo que permitam experiências adequadas às suas necessidades biológicas, psicológicas e sociais. O recreio escolar é ainda o último reduto de liberdade de ação para as crianças e jovens do nosso tempo. Infelizmente, os recreios das escolas estão na maior parte dos casos colocados ao abandono em termos de

qualidade ambiental (falta de recursos financeiros e humanos), sem qualidade de estimulação (materiais e equipamentos) e sem uma conceção adequada às necessidades das crianças e jovens. Cortaram-se as árvores, as superfícies foram normalizadas com material sintético, o espaço natural foi retirado (terra, areia, paus, pedras, vegetação, etc.). Na maior parte das escolas, já não é possível às crianças suspender e balancear o corpo, trepar, saltar e brincar no espaço natural. Isto significa um grande empobrecimento das competências motoras e cognitivas na infância. Tudo o que era interessante para as crianças desapareceu devido ao medo dos perigos e da superproteção dos pais e educadores. O recreio deveria ser um espaço de experiências informais e de alternância com as aprendizagens dentro da sala de aula (que implicam mais atenção e concentração). Um e outro espaço deveriam fazer parte integrante do projeto educativo. Seria aconselhável acabar definitivamente (principalmente nos primeiros níveis de escolaridade) com esta dicotomia entre sala de aula e recreio no processo de ensino e aprendizagem. Aprender no recreio e brincar dentro da sala de aula poderia ser uma expressão adequada para se alterar a visão ainda existente do funcionamento global da escola. Por outro lado, as crianças dentro da sala de aula deveriam ser mais ativas para aprender melhor os saberes abstratos. A nossa investigação, nos últimos anos, sobre a observação do comportamento das crianças nos recreios escolares, permite afirmar que as crianças que são moderadamente ativas e mais sociáveis no recreio desenvolvem uma maior capacidade de atenção e de concentração dentro da sala de aula, e conseqüentemente, apresentam mais sucesso e rendimento escolar. Esses estudos demonstram a vantagem em implementar uma renovação dos recreios pela introdução de materiais soltos (baú do jogo), de modo a enriquecer as experiências de jogo de atividade física, assim como a existência de supervisão adulta (professores ou auxiliares de educação). O conceito de supervisão não significa intervenção ou organização formal de atividades, mas uma oportunidade para se aprender a observar o comportamento das crianças e garantir a sua segurança física e mental em brincadeira livre. Os espaços de recreio devem fazer parte das



Maria Ramos - Cooperativa "A Torre"

preocupações quotidianas dos professores. Nesses espaços e tempo de informalidade, temos condições para conhecermos melhor os nossos alunos. Interessa também discutir o tempo de intervalo escolar (*recess*) na perspetiva da organização do calendário escolar. De facto, não existe um critério científico e pedagógico consistente para definir o tempo de intervalo escolar de acordo com o nível de escolaridade. Na maior parte dos casos essa definição é feita por conveniência de organização de horários dos professores e organização dos saberes ou das disciplinas. Deveriam ser discutidas as vantagens ou os inconvenientes da concentração ou distribuição do tempo de intervalo em função das necessidades das crianças e das características do projeto educativo da escola. Só recentemente têm surgido preocupações sobre a importância deste tema, que ainda carece de uma investigação definitiva. As experiências vividas pelas crianças e jovens no recreio escolar marcam de forma consistente as suas vidas para sempre.

6 - Naturalizar os espaços de jogo e recreio

Temos vindo a assistir, nas últimas décadas, à artificialização dos espaços de jogo e recreio para crianças em escolas e espaços públicos. O design predominante passou a ser o negócio (encomendado por catálogo) com materiais e equipamentos normalmente clássicos (baloço, escorrega, balancé, etc.), na maior parte dos casos com superfícies de impacto sintéticas, demasiado protegidas de eventuais riscos e de acordo com normas de segurança muito discutíveis. Temos cada vez mais plástico e menos árvores. Esta é uma conceção de espaço para brincar muito pouco interessante e desafiante do ponto de vista lúdico para as crianças. Tudo está previsto em termos de comportamento infantil, segurança, supervisão, manutenção, inspeção e nível de risco. A participação e intervenção das crianças, pais e educadores nestes projetos não existem. São gastos milhares de euros nestes espaços e não tenho a convicção de que sejam muito interessantes

para as nossas crianças. Estamos a manter uma perspetiva tradicional, conservadora e pouco amiga das crianças no que respeita aos espaços de jogo ao ar livre. É necessário uma reforma radical neste âmbito, através de uma conceção mais naturalista. É urgente um olhar crítico sobre os espaços de jogo em termos de design e equipamentos “standard” (*CEN Standardisation Process*). Principalmente nos recreios escolares, deveriam ser criadas boas oportunidades de acesso ao jogo em espaços naturais em prol da aprendizagem, educação e de uma vida mais saudável. Voltar à natureza e aprender com ela deveria ser um objetivo prioritário do projeto educativo das escolas. Trata-se de reinventar os recreios escolares e soltar a imaginação das crianças. Restaurar a existência de espaços exteriores com terra, água, pedras, árvores, troncos de madeira, areia, plantas, vegetação variada, materiais soltos (*loose parts*), jardinagem, etc., permitirá mudar o cenário de uma realidade imposta para uma situação participada e coerente com o prazer das crianças em estar e viver a escola. Com esta mudança nos recreios, passa a ser possível a exploração e investigação do envolvimento natural (jogo-aprendizagem-educação). Assim, será possível realizar experiências de aprendizagem de ciência ao ar livre. Estes espaços estimulam a curiosidade, exploração individual e em grupo, consciencialização dos benefícios do risco (para se adquirir mais segurança), o sentido de superação e de convivência e o desenvolvimento de projetos educativos. São boas experiências andar à chuva, sujar-se, ter locais secretos, trepar às árvores ou envolver-se em aventuras arriscadas com a natureza. Tornar as crianças mais ativas e “selvagens” será muito importante para a sua saúde física, mental e emocional.

7 - Conclusão

A identidade da infância não é compatível com uma ideia de um *intelecto ativo num corpo passivo*. Penso que uma maior margem de risco concedida às crianças e jovens em exploração e descoberta (jogo e aventura corporal) é o melhor caminho para mais segurança e resistência (resiliência?) do organismo a situações que impliquem adaptação

a situações novas, imprevistas, em envolvimento naturais ou construídos. Uma excessiva proteção e segurança da criança e dos jovens na sua vida quotidiana, pode significar menor adaptação e mobilidade em situações de perigo na exploração de ambientes físicos e sociais. O confronto do corpo com dinâmicas do espaço imprevistas e selvagens foram substituídas por confrontos em espaços formatados e previsíveis. O risco do corpo na utilização do espaço da natureza está hoje configurado a “culturas rígidas de ecrã” e a um “corpo normativo e regulamentado” em casa, na escola no clube e na academia. Esta situação nova das vivências da corporalidade na infância e adolescência, leva-nos a considerar a existência de mudanças significativas na vida da humanidade com particular destaque para as sociedades economicamente mais desenvolvidas. O problema não é da exclusiva responsabilidade dos pais. Uma maior margem de risco no jogo e desenvolvimento motor fora de casa depende de uma estratégia de planeamento urbano centrada na compreensão das necessidades de mobilidade das crianças e jovens. Em muitas cidades do mundo esta é uma questão central nas políticas de intervenção sobre o planeamento dos espaços pedestres, de jogo e espaços verdes junto às habitações, escolas e lugares públicos. A autonomia de mobilidade na cidade depende de um conjunto de circunstâncias de organização adequada do espaço físico com qualidade e segurança. As municipalidades deveriam desenvolver capacidades e estruturas em termos de meios materiais e recursos humanos relacionados com o objetivo de promover o jogo e a aventura na infância e juventude. Por outro lado, pais e filhos também devem participar ativamente em projetos comunitários e assim aproveitar oportunidades de jogo. Está ainda por desenvolver o conceito de “espaço de aventura” para crianças, em que seja possível ser ela a criar o seu próprio espaço de jogo. As crianças têm uma capacidade fantástica de desenvolver a sua autonomia e de autorregulação. Os adultos deveriam acreditar mais nessas competências que elas têm de exprimir de forma autónoma os seus desejos e projetos de autonomia. O tempo verdadeiramente livre na infância tem de andar a par com o tempo escolar e a mediação inteligente dos pais sobre a decisão

do tempo dedicado à tecnologia e à programação de atividades estruturadas. O que deve imperar é o bom senso de acordo com as características individuais de cada criança ou jovem. A gestão do tempo, do espaço e das atividades na vida da criança deve ser plural e não padronizada por qualquer frustração adulta ou pressão social. É urgente a existência de projetos inovadores de espaços e equipamentos que valorizem as relações entre a promoção da cultura de jogo e atividade física, em conjunto com uma conceção de uso sustentável do espaço urbano, em mobilidade e qualidade de vida quotidiana. A conceção arquitetónica de escolas, recreios escolares, espaços de jogo, espaços verdes e espaços desportivos obrigam os responsáveis a renovarem, em termos de qualidade, as estratégias de conceção, construção e manutenção destes espaços. Hoje, a vida na cidade é desesperadamente adulta e racional. Esta violência simbólica marca definitivamente os percursos de vida na infância em termos de construção de imaginários, fantasia e aprendizagem social. Nunca foi tão importante os pais saberem brincar com os seus filhos dentro de casa e no exterior. Os pais necessitam de encontrar mais tempo e espaço no seio da família para responder às necessidades biológicas, psicológicas e sociais das crianças. Brincar no exterior (*go out and play*) é prioritário para permitir que as crianças possam adquirir competências fundamentais na sua cultura lúdica. Todos os estudos realizados sobre as rotinas de vida das crianças em países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento demonstram que a perceção que os pais atribuem ao brincar em espaços exteriores é muito significativa. No entanto, verifica-se que na realidade assim não acontece. As crianças brincam principalmente em casa ou em espaços fechados e controlados pelos adultos. Deveria ser considerado crime o facto de as crianças não terem tempo suficiente para brincar de forma livre em casa, no recreio da escola ou na sala de aula e, principalmente, nos espaços exteriores onde habitam ou na cidade onde vivem. É urgente uma mudança das culturas lúdicas na infância na sociedade moderna.

¹ Correio eletrónico: cneto@fmh.ulisboa.pt



Maria Ramos - Cooperativa "A Torre"

O trabalho de projeto como resposta a um mundo em mudança

Rui Lima¹ - Colégio Monte Flor



Rui Lima

A Escola atravessa, atualmente, um período particularmente entusiasmante para todos os que se dedicam a estudar, a analisar e a refletir acerca do seu funcionamento. É visível, nos meios acadêmicos, mas também ao nível das várias instituições educativas, quer nas escolas, quer por parte dos próprios decisores políticos, um crescente interesse pelas questões associadas à transformação dos espaços, às ferramentas educativas, às metodologias e à implementação de diferentes dinâmicas de aprendizagem em contexto de sala de aula.

Se por um lado, muito se tem falado dos espaços de aprendizagem como importante fator de sucesso na aprendizagem, por outro, voltamos a ouvir falar, em pleno século XXI, de Pedagogia Ativa, da necessidade de uma educação centrada no aluno que promova a relação emocional entre

professor e aluno como forma de tornar o processo mais significativo para a criança.

Perto de um século depois de Montessori, de Freinet ou de Steiner, voltamos a ouvir mencionar as suas pedagogias como inovadoras, muitas vezes, até como “The Next Big Thing” em educação. Dar voz à criança, dar-lhe a oportunidade de decidir acerca da sua aprendizagem e a liberdade de aprender mediante os seus interesses, cabendo ao professor o papel de orientador, de facilitador da aprendizagem não são ideias de hoje, mas para muitos, estas parecem abordagens relativamente recentes ao processo educativo.

Vários movimentos ressurgem atualmente, procurando afirmar-se como a resposta mais adequada ao mundo em que vivemos, um mundo em permanente mudança, no qual são exigidas competências como a colaboração, o pensamento

crítico ou a resolução de problemas complexos que interessam desenvolver durante o percurso escolar.

Sem dúvida que as características da sociedade atual, com novas formas de comunicação e de acesso à informação, com alterações profundas na forma como nos relacionamos uns com os outros, quer no domínio pessoal, quer profissional, com a importância que a tecnologia assume nas nossas vidas, nos obrigam a repensar as abordagens que utilizamos com os alunos e, por isso mesmo, todas as medidas que possam ser implementadas que permitam uma melhor articulação da Escola com o Mundo e que procurem responder às necessidades das crianças, e da própria sociedade, serão sempre inovadoras, na medida em que estarão sempre focadas no futuro.

Por sua vez, as próprias crianças e jovens têm hoje características bastante diferentes das que eram evidenciadas por outras gerações. E isso não se restringe à, tão frequentemente mencionada, relação que estes têm com a tecnologia. A forma como participam na vida familiar e o papel mais interventivo nas decisões que são tomadas em casa forçam-nos a uma reflexão aturada acerca da relação pedagógica que queremos ter com os nossos alunos, bem como do papel que pretendemos que eles assumam na sua aprendizagem.

A forma como encaramos o processo de aprendizagem tem de considerar todos estes aspetos, desde as particularidades das gerações mais jovens, às exigências do mundo atual e, mais ainda, a imprevisibilidade de um mundo em que a mudança ocorre a grande velocidade, tornando extremamente difícil prever como será a sociedade dentro de duas ou três décadas e perceber o que será exigido às crianças que entram agora no sistema de ensino, em termos de competências para o mercado de trabalho à saída do seu percurso escolar.

O papel do conhecimento, muitas vezes considerado pelos defensores do ensino tradicional o único caminho para o sucesso, não deve, apenas porque é crucial olhar para o futuro, ser esquecido, desvalorizado ou relegado para segundo ou terceiro plano. O conhecimento será sempre o motor de uma sociedade que pretende avançar em todos os domínios.

No entanto, é necessário, no contexto atual, recorrer a outras ferramentas, outras abordagens, outra pedagogia, que sejam capazes, em primeiro lugar, de despertar o interesse e a motivação dos alunos pela aprendizagem; em segundo lugar, de produzir conhecimento, não apenas pontual e efêmero, próprio do ensino direcionado para os resultados em testes e exames, mas significativo e articulado com o mundo em que vivemos; em terceiro lugar, de permitir aos alunos a aquisição de um conjunto de competências transversais a diferentes domínios que, estes sim, poderão ser bastante úteis para o seu futuro a médio e longo prazo e, por último, mas talvez o aspeto mais importante, tornar a Escola um local onde os valores e a reflexão acerca do mundo sejam permanentes e ajudem na formação de cidadãos íntegros, reflexivos e conscientes de si, dos outros e do meio em que estão inseridos.

É neste contexto que surge o trabalho de projeto como estratégia privilegiada para dar uma resposta eficaz às necessidades do mundo em que vivemos e com vista ao alcance de algumas das metas acima referidas. O trabalho de projeto, por permitir que os alunos assumam uma atitude mais ativa nos processos de gestão das aprendizagens e na tomada de decisões, mas também por envolver um conjunto de etapas, desde a pergunta, problema ou desafio de partida à apresentação de um produto final e reflexão acerca do trabalho desenvolvido, possibilita, não só, a aquisição e desenvolvimento de competências, mas também a construção do conhecimento alicerçado em atividades com significado e, de preferência, interligadas com o mundo real.

A implementação de projetos é, portanto, uma extraordinária oportunidade para atribuir significado ao processo de aprendizagem e criar oportunidades para os alunos desempenharem um papel realmente ativo no seu desenvolvimento.

Mas como podemos então implementar uma dinâmica de projeto com os nossos alunos, de forma a promover as, comumente apelidadas, Competências para o Século XXI: comunicação, espírito crítico, colaboração e criatividade, assim como outros domínios como o conhecimento teórico e técnico, os valores e a relação com os outros e com o mundo?

Interessa, neste sentido, perceber quais as diferentes fases de um projeto e as particularidades de cada uma delas, no que diz respeito ao tipo de trabalho que é solicitado, o papel dos alunos e o papel do professor neste contexto. Recorrer aos princípios da gestão de projetos que têm sido implementados em algumas escolas inseridas no Programa PMI nas Escolas, pode ser uma forma de aproximar o mundo real do trabalho que interessa desenvolver com os nossos alunos.

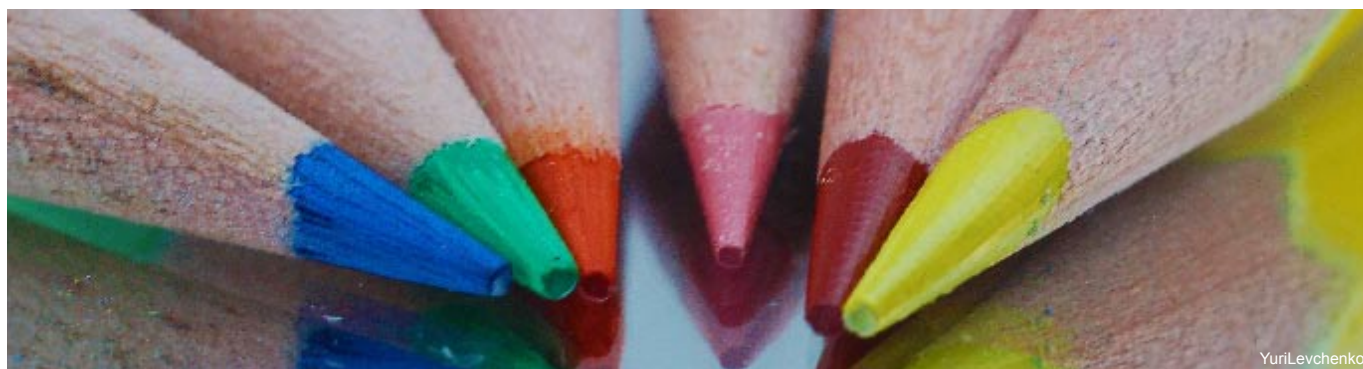
Começando pela génese de cada projeto, esta pode ser diversa: um projeto pode nascer de uma necessidade detetada por qualquer interveniente no processo educativo; de um problema complexo lançado pelo professor para explorar um determinado conteúdo, no âmbito do currículo específico de uma disciplina; de um interesse por parte de uma criança que sugere a implementação de um projeto pessoal ou coletivo. Pode ainda um projeto estar relacionado com a organização ou participação num evento, por iniciativa conjunta de professores e alunos, ou até com o envolvimento de toda a comunidade educativa.

A primeira fase de qualquer projeto é sempre a chuva de ideias, termo traduzido do inglês Brainstorming, que envolve a participação ativa dos alunos que, ao proporem ideias, sem filtro, sem condicionalismos, com toda a liberdade para apresentarem o que pensam sobre um determinado assunto, estão a tomar como seu o projeto, identificando-se e comprometendo-se com ele. Esta é uma fase extremamente importante uma vez que ao professor cabe desempenhar, quase exclusivamente, o papel de facilitador, o que nem sempre é simples, na medida em que o professor incorre, frequentemente, no erro de querer assumir o controlo das ideias ou dar sugestões aos alunos.

A fase seguinte, à semelhança da anterior, deve ter, mais uma vez, o professor como facilitador, embora, neste caso, um facilitador que questiona, que leva os alunos a refletirem acerca do que sabem (*o quê?*), do que querem e devem aprender (*para que serve?*), do que vão criar (*o que fazer?*), a quem se destina o produto final (*para quem?*), do tempo que vão despende (*quando?*), dos recursos que vão ter de utilizar (*como?*) e quais os



Rui Lima



constrangimentos na execução do projeto (e se?). Todas estas perguntas permitirão criar um Mapa Conceptual do Projeto que deverá expor todos os seus fundamentos e a partir do qual se criará a Árvore do Projeto que lista todos os produtos, objetivos e atividades a desenvolver. Esta Árvore deve permanecer acessível aos alunos, como uma referência visual de todo o processo, bem como da calendarização detalhada de cada atividade a desenvolver.

Segue-se a fase de execução, na qual os alunos trabalham com o objetivo de elaborar um produto final, que pode ser um recurso mais académico, como uma apresentação digital, um vídeo, uma dramatização, ou outro, mais original e fora do contexto escolar habitual, como a realização de um evento, de uma campanha ou qualquer outra ideia que nasça da criatividade e imaginação das crianças. Nesta fase, a monitorização é determinante, quer no que respeita à qualidade do produto final que está a ser elaborado, quer na avaliação das aprendizagens feitas pelos alunos. O papel do professor, nesse momento, é orientar os alunos nas várias atividades, avaliar formativamente o que estão a aprender e auxiliar aqueles que possam, eventualmente, estar a debater-se com dificuldades, tanto ao nível dos conhecimentos, como na própria execução das tarefas.

A fase final de um projeto compreende diferentes momentos: antes, como forma de preparar todos os cenários possíveis para a apresentação; durante, como o corolário de todo o trabalho desenvolvido e após, como reflexão e encerramento do projeto, onde são discutidas as lições aprendidas, o que decorreu bem e o que poderia ter sido melhor.

Esta forma de trabalhar e de promover uma aprendizagem mais participada por parte dos

alunos permite o desenvolvimento de uma multiplicidade de competências que vão muito além do conhecimento. A criatividade e partilha de ideias próprias do Brainstorming, a discussão e tomada de decisões características do planeamento do produto final, a colaboração, gestão de conflitos e liderança sempre presentes na fase de execução do projeto, a capacidade de comunicação e de interagir com um público tão importantes para a fase de apresentação e a reflexão crítica e avaliação essenciais no encerramento do projeto.

E é ao longo de todo este processo que a aprendizagem ocorre. É ao longo de todo o projeto que os alunos, para além de desenvolverem competências em variados domínios, também interagem entre si, num processo de sociabilização, de ação comunicativa com vista à resolução de um problema complexo, à aquisição de um determinado conhecimento ou à organização de um evento ou atividade.

Cabe, portanto, à Escola proporcionar oportunidades de aprendizagem aos alunos, de forma a que estes se tornem mais ativos na definição de temas e assuntos a trabalhar, que discutam e tomem decisões, quer individualmente, quer em grupo, que resolvam problemas complexos, preferencialmente relacionados com o mundo que os rodeia e que sejam organizados, responsáveis e capazes de colaborar e de se relacionarem com os outros. O trabalho de projeto oferece o “terreno” ideal para a promoção de todas estas competências, como tal, cabe aos professores desafiar os seus alunos, desde cedo, a realizarem este tipo de trabalho.

¹ Correio eletrónico: ruilima@monteflor.pt

A importância do tempo livre para as crianças

Maria José Araújo¹ - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

Tempo livre não significa repouso. O repouso, como o sono, é obrigatório. O verdadeiro tempo livre é apenas a liberdade de fazermos o que queremos (...). (Bernard Shaw)

As crianças vivem, hoje, a um ritmo muito acelerado. O seu tempo livre é marcado por uma agenda muito preenchida, com muitas atividades organizadas em função da atividade escolar e das ocupações e preocupações dos pais e encarregados de educação, o que torna o usufruto desse tempo, correlativo de liberdade, muito difícil para elas. Tal como lembra Bernard Shaw, também as crianças olham para o verdadeiro tempo livre como um tempo em que deveriam ter a hipótese de escolher o que fazer (sozinhas ou com os encarregados

de educação). Mas não é assim que, na maior parte das vezes, acontece. Ao trabalho escolar, que corresponde ao *ofício de aluno*, juntam-se as atividades de enriquecimento curricular (AEC)¹, os trabalhos para casa (TPC), as atividades no ATL (Atividades de Tempos Livres) e as explicações em centros de estudo, que resultam de ideias feitas sobre a educação, a utilidade do tempo e as atividades, e não do seu usufruto pleno.

A este tempo e organização somam-se, ainda, os problemas com o espaço físico, que nem sempre está preparado para as crianças permanecerem um dia inteiro. Espaços de pequena dimensão, com fracas condições acústicas, ventilação e ambiente pouco acolhedor, de forma a que o espaço não se torne, por si, um fator que condicione as atividades



Maria José Araújo

e que provoque cansaço. O cansaço, aliás, não é só para as crianças, mas também para quem está com elas. Para além disso, crescem as ofertas de atividades desportivas, artes marciais, dança, canoagem, inglês, natação, aprendizagem de um instrumento musical em academias, catequese, escuteiros, entre outras atividades e projetos (Araújo, 2010), que as crianças vão praticando depois de um dia de escola, que nem sempre têm em conta a necessidade de estarem em espaços ao ar livre em que possam, autonomamente, correr, saltar, esconder-se, brincar e inventar as suas brincadeiras. A questão do brincar é central, na medida em que brincar não é apenas a linguagem das crianças, como o seu direito a experienciar e explorar livre e abertamente o mundo à sua volta, direito este reconhecido na Declaração dos



Maria José Araújo

Direitos das Crianças (Artigo 31º)² e reforçado pelo Ministério da Educação nos documentos oficiais³. Brincar no tempo livre possibilita que as crianças partilhem e enriqueçam as suas culturas, é um momento de troca e desenvolvimento pessoal e cultural por excelência, de sociabilidade, e todas as crianças precisam disso. O que seria a nossa vida de adultos sem a ludicidade, o diálogo e o convívio livre com os amigos, sem o enriquecimento cultural? Sem um tempo livre, organizado em função dos nossos interesses e possibilidades? Seria provavelmente muito cansativa e desinteressante. Ora, é precisamente esta desatenção sobre a importância do tempo livre e da ludicidade que tem conduzido a que muitas crianças estejam impedidas de usufruir plenamente. Sabemos disto mas, mesmo assim, de uma maneira geral, achamos que o tempo livre das crianças pode ser ocupado em função de interesses externos. Olhando para as crianças como pessoas incompetentes para dizer ou decidir o que fazer, preenchemos todo o seu tempo com atividades organizadas e estereotipadas, em vez de as ajudar a escolher atividades diversificadas, em função dos seus interesses culturais, pessoais e coletivos. E por que fazemos isso? Porque: i) não lhes reconhecemos o direito de optar livremente, ii) estamos convencidos de que temos o dever de organizar todo o seu quotidiano, iii) achamos que os conteúdos que, aparentemente, têm uma recondução direta para os conteúdos escolares são mais importantes, iv) muitos pais querem - legitimamente - que os seus educandos façam o que, muitas vezes, eles próprios não tiveram oportunidade de fazer, querem que eles sejam mais competitivos e ainda consideram que uma agenda muito preenchida é sinal de sucesso... (Araújo, 2009; 2016).

Contudo, o contrário de tempo livre, não é tempo ocupado, como muitas vezes se diz. Porque o tempo pode ser ocupado com liberdade (quando as crianças podem ter uma palavra decisiva na escolha da sua ocupação) e sem liberdade (quando às crianças é imposta uma atividade ou uma escolha a que são totalmente alheias). Para tempo não livre já temos as aulas. Depois das aulas, é bom que o tempo livre seja mesmo livre e, nesse sentido, é fundamental perceber a

sua importância para as crianças. Não faz sentido prolongar de tal modo as suas agendas, as suas obrigações, não lhes deixando tempo para brincar e descansar. Para serem crianças... Quando lhes é dada a oportunidade de escolha, a atividade não assume um carácter tão cansativo e o próprio ato de escolha pode ser, em si, uma atividade de exercício de educação para a cidadania, o desenvolvimento da autonomia e a responsabilidade. As crianças gostam de fazer atividades e de experimentar projetos novos, tudo depende das oportunidades de escolha que têm, escolha essa que pode ser feita com os pais, com os amigos ou outros educadores.

Mas o que é uma atividade de tempo livre?

É uma atividade que vale pela relação que temos com ela e não pela atividade em si. Tem significados diferentes para as diferentes pessoas que a praticam e cada um de nós, dependendo do objetivo que tem, terá uma relação que permite o seu pleno usufruto e reconhecimento. Por exemplo: a natação para uma criança pequena é a possibilidade de “chaphinar na água”, de se movimentar; para o professor de natação é a sua atividade profissional; para um jovem atleta é o seu desporto, etc. A jardinagem pode ser um hobby para um reformado, uma atividade profissional para um jardineiro, para a criança a possibilidade de contactar com a natureza, mexer na terra, perceber como crescem as plantas, etc., ou seja, a mesma atividade é muito diferente para cada uma das pessoas nos seus diferentes papéis. A culinária (brincar na cozinha), é uma atividade de tempo livre que permite à criança escolher os ingredientes, inventar, experimentar, saborear. Ao realizar a atividade, a criança - sem se aperceber disso -, desenvolve o raciocínio e o pensamento lógico-matemático (observa, compara, quantifica, reconhece), melhora as regras de convivência familiar, etc. Está a aprender no tempo livre, porque está a brincar e explorar. Se estivesse apenas a ver fazer o bolo, a relação com a atividade teria um interesse menor, ou mesmo nulo. Não basta organizar-lhes o tempo e prever ocupações, é preciso perceber o sentido e a relação que a criança vai criar com a proposta que se faz, caso contrário



Maria José Araújo

o objetivo da atividade perde-se. Na escola, no ATL ou em casa, a atividade escolhida pela criança promove imensas competências que nem todos os adultos reconhecem e valorizam. Está a aprender porque está a brincar e explorar. Neste sentido, quando propomos atividades de tempo livre às crianças, precisamos de assegurar a sua participação e condições de usufruto. Precisamos de compreender que brincar é a atividade por excelência e as crianças aprendem porque brincam e não o contrário. Não é a reprodução de tarefas - como é proposto em muitos trabalhos escolares para casa -, que têm muitas vezes o efeito inverso do desejado e podem, até, criar “aversão” à escola. Aliás, as orientações metodológicas propostas pelo Ministério da Educação, para as AEC⁴ remetem para a necessidade de garantir que as atividades extracurriculares ou de enriquecimento curricular sejam eminentemente lúdicas, flexíveis

e facultativas, garantindo o envolvimento da criança. Não podem ser sempre as mesmas, nem estruturadas da mesma forma e em função da escolarização, nem demasiado orientadas, não deixando nenhum espaço para a exploração. A questão da ludicidade é fundamental e o brincar é uma atividade que as crianças compreendem bem, porque são elas que a estruturam e pensam. Para isso precisam de treinar, de descobrir o que querem fazer, sozinhas ou umas com as outras, nesse tempo. Esta é, também, a razão de ser do recreio na escola. O recreio como um direito ao tempo livre (Périno, 2008), que não deve ser retirado: *Portas-te mal? Ficas sem recreio!* O currículo escolar tem um tempo organizado em função de objetivos que correspondem à escolarização (educação formal), depois todo o tempo que resta é (e deve ser) tempo livre. A legislação e regulamentação foram feitas tendo em conta a idade das crianças, as suas possibilidades físico-motoras, os seus direitos, as suas culturas e necessidades. Tudo o que acrescentarmos, como

obrigação, às horas de trabalho do *ofício de aluno* constitui um desrespeito pelo tempo das crianças, mesmo que a justificação seja que “as atividades são muito boas” e que elas precisam. A verdade é que, por um lado, elas ficam na escola porque os pais estão a trabalhar e, por outro, as decisões sobre as ocupações nem sempre têm em conta as crianças como atores sociais, ativos, participativos, com projetos que têm de ser considerados.

São vários os estudos sobre a importância do tempo livre para as crianças que mostram que o excesso de programação e pressão exercidos sobre elas podem levar a uma série de problemas, incluindo problemas de obesidade, comportamentais e emocionais. O que está em causa não é somente a programação mas a metodologia prevalente. Se uma atividade é sempre organizada pelos adultos e à criança compete somente executar, a atividade perde o interesse e falha o objetivo. Mas se à criança é dado a escolher uma atividade, ela ajuda a planear, numa perspetiva lúdica e participativa, e então a



Maria José Araújo

atividade é vivenciada, plenamente aproveitada e pode ser excelente. Podemos fazer tudo o que for interessante e as crianças gostam de fazer muitas coisas ao mesmo tempo. Mas só é tempo livre se for plenamente vivido e aproveitado com atividades que sejam do seu agrado. É assim para todas as pessoas independentemente da idade, condição social, género ou contexto cultural, por que haveria de ser diferente com as crianças?

Se não resistirmos à homogeneização do tempo livre, se não criarmos uma verdadeira ética do tempo livre, um tempo que tem de ser vivido e não medido pela sua utilidade, estaremos a prestar um mau serviço às crianças e, por consequência, a toda a sociedade. Assim, é necessário perceber as características deste tempo, nomeadamente no que respeita à ocupação e, sobretudo, à liberdade.

As crianças como atores

O desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores plenos decorre do debate acerca do conceito de socialização e da ideia de que os educadores devem negociar e partilhar com as crianças as suas culturas, contrariando a perspetiva de que as crianças são somente recetoras, como refere Prout (2005). A sociologia em geral, e mais particularmente a sociologia da educação, permaneceu durante muito tempo confinada à definição durkheimiana de socialização, mas os sociólogos da infância entendem a socialização de forma muito diferente do modelo vertical proposto por Durkheim (1985), que enfatizava uma socialização cujo protagonismo era dos adultos sobre as crianças ou jovens, predominando a ação de uns sobre os outros. As crianças são atores sociais competentes, não são seres inacabados e não vivem à parte do mundo dos adultos. Não há dois mundos, um de adultos e outro de crianças. É necessário considerar os processos de apropriação, reinvenção e reprodução das culturas realizadas pelas crianças com os adultos e com os seus pares, trabalhando com elas e não para elas, pois a criança não se limita a interiorizar e reproduzir, ela faz uma apropriação das informações adquiridas no mundo dos adultos, usando-as em seu próprio benefício (Corsaro, 2005). Grau e Walsh (2003) defendem que o trabalho com as crianças deve ser



Maria José Araújo

visto em contextos específicos, com experiências específicas e em situação de vida real, para percebermos o que passa entre elas e não dentro delas.

Em síntese

A importância do lazer e do tempo livre, quer do ponto de vista da quantidade, quer da qualidade, começou a ter mais visibilidade com o desenvolvimento dos grandes centros urbanos e com a criação de espaços e de ofertas específicas para responder a esta nova disponibilidade de tempo, constituindo hoje um importante sector de atividade, nomeadamente económica. São já alguns os estudos sobre a criação de espaços destinados às crianças e jovens, como é o caso dos parques aquáticos, dos equipamentos desportivos, dos espaços em shoppings, entre outros, que oferecem uma vasta gama de jogos de movimento e aventura, jogos eletrónicos, etc. O reconhecimento do valor da literacia computacional e o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação é quase sempre precedido por uma aprendizagem informal, em casa ou noutros contextos, como refere Gee (2007). Estamos perante um novo conceito de literacia global e a interatividade reflexiva e comunicacional que o jogo proporciona é potenciada nas redes sociais, ocupando cada vez mais o quotidiano de crianças, jovens e adultos.

Brincar é fundamental para as crianças, mas o seu tempo livre tem sido objeto de grandes constrangimentos, uma vez que, na sociedade moderna, os espaços onde as crianças podem tomar as suas próprias decisões são quase inexistentes. A vida dos adultos organiza-se entre o trabalho produtivo e o lazer; a da criança é dividida entre trabalho escolar e familiar e marcada pelos ritmos dos adultos que protegem e vigiam os seus comportamentos. Interessa perceber se as práticas institucionais proporcionam às crianças mais tempo livre (ou tempo mais livre), ou se o que se pretende é ocupar esse tempo que, caso contrário, por não ser “devidamente” ocupado, seria “apenas” tempo livre. De acordo com Samuel (1984), a noção de tempo livre é um fator capital e decisivo para compreender o sentido da mudança social que afeta a forma como o ser humano percebe a sua

vida, mas o aumento do tempo livre pode produzir desigualdades sociais, pois nem todos têm acesso aos mesmos bens culturais. Esta preocupação está presente na forma como são organizadas as atividades de educação artística e desportiva no âmbito das AEC e representa a possibilidade de todas as crianças frequentarem atividades que lhes proporcionem um tempo livre, eventualmente mais livre e com mais qualidade. Neste sentido, para as crianças, a possibilidade de escolha é a garantia de um usufruto pleno do tempo livre que permite o exercício pleno da cidadania, de forma a compensar os problemas e os constrangimentos da atividade quotidiana obrigatória.

Notas

¹Orientações para as AEC-DRE-RAM/AEC-DGEST

²Artigo 31º “A criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas”

³http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_junho_2017.pdf

⁴<http://www.dgeste.mec.pt/index.php/aec-atividades-de-enriquecimento-curricular-20172018/>

Referências bibliográficas

- Almeida, Ana N. (2009). *Para uma sociologia da infância*. Lisboa: ICS.
- Araújo, Maria José (2017). “Brincar no Bairro: descobrir o lazer no tempo livre através da sociabilidade nos espaços de logradouro” in autor Educação Física, Lazer & Saúde. *Perspetivas de desenvolvimento num mundo globalizado*. Porto: ESE-IPP, 78-87
- Araújo, Maria José. (2012). “Activités de temps libres dans les institutions de soutien à l'enfance. Un étude au Portugal”. Revue “*Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*”, Éducation Non Formelle - Presses Universitaires du Mirail, 28/2012: 27-42
- Araújo, Maria José. (2010). “As Crianças e o Tempo Livre”. In Natércia Pacheco, & M. J. Araújo (Orgs), *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade*. Porto: Livpsic, 79-97.
- Araújo, Maria José. (2010). “A Importância do Tempo Livre para o Bem-Estar das Crianças”. *Revista científica Ata Pediátrica Portuguesa (APP)*, 41, 5-7.
- Araújo, Maria José. (2009). *Crianças ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: Prime Books.
- Corsaro, William. (2005). *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press.
- Dumazedier, Joffre. (1999). “Importance Cachée de la Croissance du Temps Libre dans la Métamorphose de la Civilization”, *Loisir et Société*, 22, 313-321.
- Durkheim, Emile. (1985) *Sociologie et Education*. Paris : Presses Universitaires
- Gee, James Paul. (2007), *What Video Games Have To Teach Us About Learning And Literacy*, New York, Palgrave Macmillan.
- Périno, Odile. (2008). *Des espaces pour jouer*. Paris: ÉRÈS
- Prout, Alan. (2005). *The future of childhood : towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge Falmer.
- Grau, Elizabeth & Walsh, Daniel. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças*. Lisboa: FCG.
- Samuel, Nicole. (1984). *Le Temps Libre: Un Temps Social*. Paris: Librairie des Méridiens.

¹Correio eletrónico: mjose@ese.ipp.pt

Avaliação em educação de infância: teorias, ferramentas e propostas mais autênticas de avaliação

Cindy Mutschen Carvalho e Gabriela Portugal¹ - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro



Alexander N

Os conceitos de qualidade e avaliação no contexto da educação - e em particular da educação de infância - podem ser analisados partindo do princípio que, se a qualidade elevada é um fim a atingir, a avaliação será o caminho a percorrer para atingir essa meta. Em concordância com as diferentes abordagens à avaliação na educação de infância, foram desenvolvidos diferentes ferramentas e instrumentos de suporte a essa avaliação, nomeadamente, escalas, grelhas ou portfólios. Debruçamo-nos sobre alguns destes aspetos, dando especial ênfase às abordagens mais autênticas de avaliação.

A avaliação no centro de toda a prática educativa

Os discursos teóricos sobre a avaliação tendem a fazer-nos acreditar que existe uma forma

correta de pensar e fazer a avaliação. Contudo, a experiência educativa enquanto prática reflexiva, historicamente construída e socialmente situada, parece exigir o abandono de tais certezas. Segundo Vieira e Basto (2013, p. 100), “nenhuma retórica da avaliação, por muito progressista que seja, é suficiente para produzir mudanças nas práticas ou mesmo para as compreender, e contrariamente ao que frequentemente se afirma, os problemas da avaliação podem estar na teoria e não apenas na prática”. É, pois, fundamental uma aproximação da avaliação à experiência vivida.

Avaliação em educação de infância

Quando analisamos a realidade da avaliação realizada em contextos de educação de infância, verificamos que esta assume uma dimensão marcadamente formativa, num “processo dinâmico

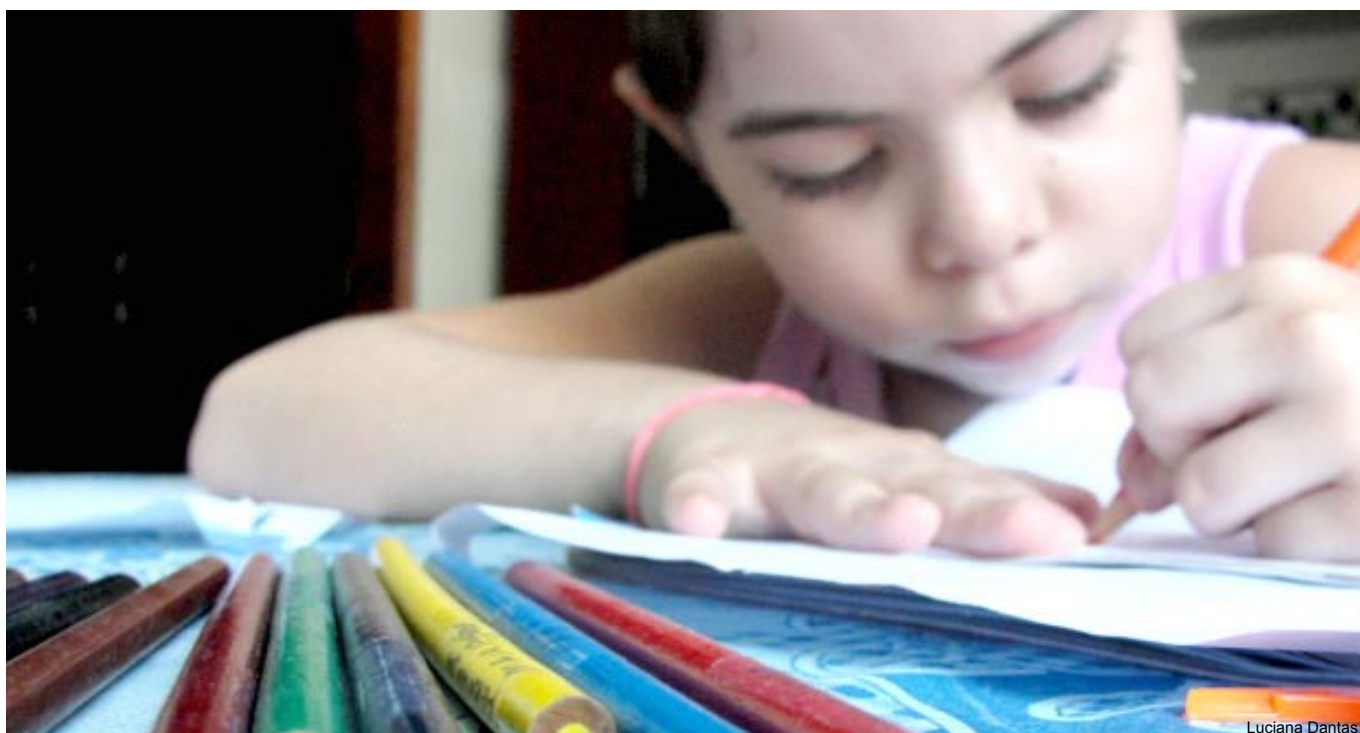
em que o educador procura os meios de facilitar a aprendizagem da criança, em vez de verificar as suas capacidades num determinado momento” (Lopes da Silva, 2013, p. 161). Em termos genéricos, é consensual que a avaliação na educação de infância é um elemento regulador e aperfeiçoador da intervenção educativa, sendo, habitualmente, uma avaliação informal baseada na observação do comportamento das crianças.

Em Portugal, a fraca valorização da avaliação na educação de infância foi contrariada a partir dos anos noventa, com a definição da educação pré-escolar como a primeira etapa da Educação Básica e com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). O educador de infância passou a ser visto como um profissional com intencionalidade, enquanto gestor do currículo e avaliador. As investigações internacionais, nomeadamente da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) e o movimento em direção ao desempenho profissional, marcaram também este período de transformação. No entanto, a falta de investigação e a falta de formação dos educadores de infância nesta área levam a que esta seja uma questão ainda muito desvalorizada na prática. A cultura avaliativa mantém-se pobre com, por um lado, a falta de abordagens avaliativas coerentes e sistemáticas na educação pré-escolar, sendo

notória na falta de práticas de avaliação. Por outro lado, verifica-se um uso acrítico de métodos da educação posterior, com foco nos resultados finais (Araújo, 2015).

Na realidade, embora a tendência dominante na literatura defenda um processo de reflexão, acompanhamento e avaliação que permita uma constante melhoria das práticas e uma avaliação processual e autêntica, muitos educadores de infância têm lacunas nesta área e confundem observação informal com avaliação (Lopes da Silva, 2013).

Os educadores de infância resistem em pensar a avaliação e em atribuir-lhe um sentido no contexto das suas práticas profissionais. O facto de terem muito conhecimento sobre as crianças, e de passarem muito tempo com elas, leva-os muitas vezes a optar por uma avaliação informal, assistemática e superficial, baseada na observação subjetiva e não intencional realizada no quotidiano. Se, por vezes, se aponta que avaliar pode rotular, uma avaliação demasiado informal pode levar à formação de juízos não fundamentados, levando, do mesmo modo, aos tão indesejados rótulos (Lopes da Silva, 2013). Os educadores de infância portugueses usam, muitas vezes, procedimentos estandardizados de avaliação, recorrendo a checklists de capacidades isoladas, numa perspetiva pouco autêntica (Portugal, 2007).



Luciana Dantas



Kathy Cassidy

Ferramentas e instrumentos de avaliação

Ao longo das últimas décadas, foram desenvolvidos inúmeros estudos e algumas propostas de estratégias de avaliação adequados ao contexto da educação de infância. Lopes da Silva (2013) refere três tipos de instrumentos utilizados em Portugal no contexto da educação de infância: *criterial* (incluindo as escalas desenvolvidas no âmbito do currículo High/Scope, o DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias e as escalas ligadas à Educação Experiencial com base na Escala de Envolvimento de Leuven), *narrativo* (portfólio) e outros, ligados à *observação e reflexão* (nomeadamente as estratégias ligadas ao Movimento Escola Moderna). De um modo geral, as estratégias mais mencionadas na literatura são a observação, a comunicação (conversas), a documentação, os portfólios e as narrativas sobre a aprendizagem (Dunphy, 2010).

Uma estratégia de avaliação utilizada com frequência, como já foi referido, são checklists de comportamentos observáveis ligados ao

desenvolvimento da criança. As checklists, embora permitam recolher algumas informações sobre a criança, não dão uma visão compreensiva da aprendizagem porque não consideram aspetos ligados ao contexto e às interações essenciais para compreender a perspetiva da criança numa situação de avaliação (Dunphy, 2010). Embora os sistemas tradicionais de avaliação de resultados possam ter alguma utilidade, por exemplo para fins de diagnóstico, têm limitações - são morosos, ignoram capacidades e competências mais globais (como a auto-organização, por exemplo) e não fornecem pistas para a ação, por apresentarem informação muito espartilhada e limitada (Laevers, 2014).

Nesta perspetiva, Parente (2002) defende uma avaliação alternativa aos testes standardizados, numa abordagem naturalista e aberta à mudança e complexidade da educação de infância. A autora reconhece as limitações da observação, que comporta dificuldades ligadas ao observador, ao sujeito observado e às interações entre ambos. A observação organiza as perceções, pelo que

o que é observado está sempre dependente das opções teóricas do observador, dos seus interesses e tendências e da sua formação ao nível da observação. No entanto, estas dificuldades podem ser colmatadas pela formação teórica e prática, pela preparação para a observação, e pela construção prévia de um plano (o que observar, quais os objetivos e quais os instrumentos).

Avaliação autêntica

Contrariando as formas de avaliação tradicionais, Bagnato e Neisworth (2007) defendem que as avaliações nos contextos de infância têm de ser feitas de forma autêntica e genuína, ou seja, nos ambientes naturais das crianças, por parte de adultos significativos, de forma contínua e em estreita colaboração com a família. Vários autores têm manifestado a sua oposição face a métodos rígidos, standardizados e descontextualizados de avaliação, propondo uma alternativa adequada em termos de desenvolvimento para as práticas convencionais de avaliação.

Nesta lógica, a educação experiencial é uma perspetiva incontornável quando debatemos abordagens mais autênticas de avaliação. Esta perspetiva encara o bem-estar e a implicação como medidas de aprendizagem profunda e de qualidade do contexto de aprendizagem. Os efeitos de um determinado contexto dependem mais do modo como ele é experienciado pela criança, do que do contexto em si, pelo que a avaliação de variáveis processuais, como a implicação e o bem-estar, pode ser, em muitos casos, mais útil do que a avaliação global do contexto. Como estes indicadores podem ser avaliados pelos educadores, o foco no processo tem um impacto empoderador, ao mesmo tempo que ajuda a estimular o potencial das crianças. Sendo a avaliação do bem-estar e da implicação uma estratégia para obter uma visão geral da forma como as crianças vivenciam o contexto educativo, é fundamental que esta avaliação seja sucedida por uma reflexão acerca dos fatores que influenciam os níveis atribuídos. Ou seja, o foco no processo não implica uma desvalorização do contexto nem dos resultados. Neste sentido, poderá implementar-se um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação com foco no bem-estar, implicação



e aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Laevers, 2011).

Em Portugal, esta perspetiva tem vindo a ganhar notoriedade, nomeadamente graças ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), (Portugal & Laevers, 2010), uma ferramenta que pretende fornecer aos educadores uma base conceptual e instrumental que sustente práticas de avaliação e de desenvolvimento do currículo, num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação sobre o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O SAC destina-se a educadores em contexto de jardim de infância e é composto por um conjunto de fichas gerais e específicas, relacionadas com o contexto, o grupo e as crianças individualmente. Para a creche, existe também uma ferramenta dentro desta abordagem, o CRECHEndo (Carvalho & Portugal, 2017), que segue a mesma proposta de avaliação processual e contínua.

Vários estudos têm mostrado as vantagens das ferramentas de inspiração experiencial na melhoria da qualidade dos contextos educativos e no apoio à prática e reflexão dos educadores de infância (Carvalho, 2017; Laevers, Declercq, & Buyse,



Jake Guild

2011; Laevers & Declercq, 2011; Van Sanden & Joly, 2003).

Considerações finais

De um modo geral, verifica-se que muitos autores defendem uma avaliação e monitorização contínuas como uma abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem da criança (Portugal, 2007). A forma como este princípio se concretiza, no entanto, assume diversas facetas. Existem múltiplos caminhos para a definição e avaliação da qualidade, sendo que o educador de infância desempenha um papel essencial neste processo. Cabe-lhe perceber de que forma as suas práticas de planificação e avaliação podem contribuir para a reflexão e melhoria contínuas, tendo sempre em vista critérios essenciais como a autenticidade, a justiça e a utilidade.

Bibliografia

- Araújo, S. (2015). Professional development within the effective early learning programme: a contribution to a participatory and context-sensitive approach to ECEC evaluation. *Early Years*, 35(3), 249–259. <http://doi.org/10.1080/09575146.2014.995599>
- Bagnato, S., & Neisworth, J. (2007). *Assessment for early intervention: best*

practices for professionals. New York: The Guilford Press.

Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche - CRECHEndo com qualidade*. Porto: Porto Editora.

Dunphy, E. (2010). Assessing early learning through formative assessment: key issues and considerations. *Irish Educational Studies*, 29(1), 41-56. <http://doi.org/10.1080/03323310903522685>

Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Est. Aval. Educ.*, 25(58), 152-185.

Laevers, F., Declercq, B., & Buyse, E. (2011). *Raising levels of well-being and involvement in Milton Keynes preschool setting [school year 2009-2010]*. Leuven: CEGO.

Lopes da Silva, I. (2013). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância. Em M. J. Cardona & M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 151-170). Viseu: Psicossoma.

Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. Em J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores - da sala à escola* (pp. 166-179). Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2007). Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar. Em P. Pequito & A. Pinheiro (Eds.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância* (pp. 425-434). Porto: Galilviro.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Van Sanden, P., & Joly, A. (2003). Well-being and involvement as a guide in realizing good conditions for inclusive education in Nicaragua. Em F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style - insights from an international study on experiential education*. *Studia Pedagogica* 35 (pp. 143-172). Leuven: Leuven University Press.

Vieira, F., & Basto, O. (2013). Em busca de uma avaliação mais educativa. *Meta: Avaliação*, 5(13), 98-125.

Agradecimentos

Este artigo resulta de um trabalho de doutoramento apoiado pela FCT-Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do QREN-POPH-Tipologia 4.1-Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e fundos nacionais do MEC (SFRH/BD/87555/2012).

ⁱ Correio eletrónico: cindymutschen@live.ua.pt

Let's talk about languages! As línguas estrangeiras na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico

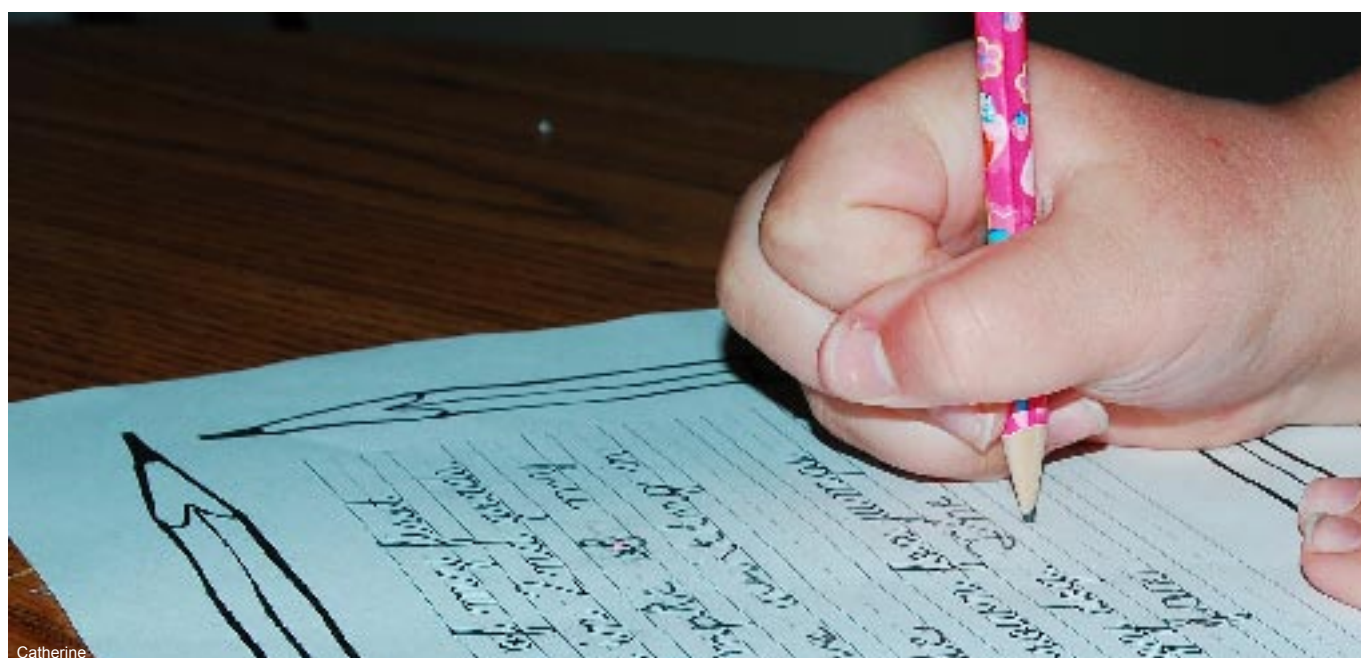
Carla Ferreira (Coord.), Neusa Costa, Paula Freitas, Renato Carvalho e Sandra Gomes¹
- Projeto Edu-LE da Direção de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Organizacional

One language sets you in a corridor for life. Two languages open every door along the way.
(Frank Smith)

A sensibilização e o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente, no caso específico do inglês, é uma área tão vasta que nos permitiria escrever inúmeros artigos sobre os diferentes domínios que lhe estão subjacentes. É uma área apaixonante e profícua em estudos, logo, neste texto, iremos abordar apenas alguns pontos que consideramos determinantes e importantes.

Num mundo global e numa Europa que se deseja plural, o domínio de mais do que uma língua é uma ferramenta fundamental. Esta preocupação tem acompanhado as deliberações de decisores políticos há já algum tempo, a nível europeu, nacional e regional. No âmbito europeu, emanado do Conselho da Europa e da Comissão Europeia, importa referir em 1989 o projeto *Language Learning for European Citizenship*, que tinha como

principal prioridade a introdução precoce do ensino das Línguas Estrangeiras. Em 2001, viveu-se o Ano Europeu das Línguas que procurou promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística, e em 2002 as conclusões do Conselho Europeu de Barcelona determinaram que: “O Conselho Europeu apela a que sejam tomadas mais medidas neste domínio: (...) melhorar o domínio das competências de base, nomeadamente através do ensino de duas línguas estrangeiras, pelo menos, desde a idade mais precoce”. O plano de ação “Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística” da Comissão Europeia é claro ao explicitar que: “Os Estados-Membros elegeram como prioridade garantir que a aprendizagem de línguas no ensino pré-escolar e no primeiro ciclo do ensino básico seja uma realidade, porquanto é nestes níveis que se moldam as atitudes essenciais em relação a outras línguas e culturas e que se lançam os fundamentos para a posterior aprendizagem de línguas” (2003, p. 8).



Catherine

No âmbito europeu, ainda permanece o reforço de uma perspetiva plurilingue e pluricultural, como indicado em 2010 no “Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education”, uma vez que as línguas permitem perceber melhor o outro e a sua cultura e, em simultâneo, fazer ligações entre a língua que os alunos estão a aprender e a língua que utilizam em contexto escolar.

A nível nacional chegaram, pela primeira vez ao quinto ano, este ano, alunos que tiveram acesso a uma língua estrangeira (inglês) em contexto curricular no 1.º ciclo (3.º e 4.º anos de escolaridade, num total de duas horas semanais), com Metas Curriculares definidas, ou seja, foi dado, finalmente, um grande passo para responder ao apelo de 2002 em Barcelona. Anteriormente, apesar da abertura legal para o efeito, existiram algumas experiências e projetos neste âmbito, tendo sido em 2005 dado um primeiro passo, direcionado apenas para um contexto de atividade de enriquecimento curricular, que criou alguma disparidade e desigualdade, em especial aquando da chegada ao quinto ano.

A Região Autónoma da Madeira fez um percurso que, de algum modo, acompanhou as diretrizes europeias desde, pelo menos, 1994, num processo de disseminação da Escola a Tempo Inteiro (ETI). Com as ETI, a Região criou condições físicas e humanas para promover o acesso a uma língua estrangeira desde a educação pré-escolar (sempre que possível, em termos de gestão de recursos) e o 1.º ciclo. Neste caso, entre 2005 e 2011, foi oferecido aos alunos o acesso a uma língua estrangeira - inglês - em contexto curricular (todos os anos de escolaridade - uma hora semanal) e de atividade de complemento curricular (todos os anos de escolaridade, mínimo uma hora semanal). Em 2014, regionalmente, foi retomada a vertente curricular, acompanhando o processo nacional, mas estendendo-se ao 1.º e 2.º anos curriculares, em simultâneo, com oferta do inglês no enriquecimento curricular e na educação pré-escolar (neste último caso, sempre que os recursos das escolas o permitam). A este facto, acrescenta-se o cuidado da Região na criação de um grupo específico para lecionação nesta área em 2009 (grupo de recrutamento 120, que esteve na génese do mesmo grupo criado a nível nacional

em 2014) e no acompanhamento do trabalho dos docentes desta área, com a criação em 2002 do “Projecto de Intervenção Pedagógica no âmbito da Aprendizagem e do Ensino das Línguas Estrangeiras no 1.º Ciclo”, projeto que evoluiu até ao atual Edu-LE (Educar - Línguas Estrangeiras).

Reconhecer que a aprendizagem de outra língua é fundamental para o desenvolvimento do cidadão que se quer europeu, tolerante, empreendedor, autónomo, responsável, cívico e empático é apenas uma das vertentes da importância que se reconhece às línguas. Contudo, há outros aspetos subjacentes à aprendizagem das línguas, como o impacto que o acesso a mais do que uma língua tem no aprendente/na criança, a longo e curto prazo.

Existem vários fatores a considerar, mas mantenhmos o foco no grande objetivo de qualquer língua: comunicar. A capacidade de comunicar numa língua e o domínio da mesma, em casos sem outras condicionantes cognitivas, permitem que falemos de bilinguismo. Wallace Lambert distinguia *addictive bilingualism* de *subtractive bilingualism*; Bialystok refere o *simultaneous bilingualism*; Grosjean fala em *receptive bilingualism*, para referir apenas alguns tipos de bilinguismo. Contudo, quando falamos de línguas importa refletir sobre os três pontos seguintes: idade ideal, influência nas aprendizagens e impacto na criança. Assim, no que se refere à idade ideal, muitos são os autores que referem que as crianças que adquirem uma segunda língua antes dos cinco anos agem como nativos da língua, porque o são (Araújo, 2011, p. 60). A mesma autora (2011, p. 122) indica que as crianças que aprendem uma segunda língua depois da puberdade falam com “sotaque”, e que as crianças que entre os cinco e os doze anos já conhecem uma língua são mais maduras cognitivamente do que aquelas que adquiriram uma segunda língua antes dos cinco anos, estando, por isso, mais aptas a compreender os mecanismos de aprendizagem de outra língua. Cruz (2009, p. 86) aponta para o facto da aprendizagem de conteúdos, entre os doze e os catorze anos, se tornar mais complicada, por exemplo, ao nível da pronúncia. Somos, deste modo, levados a considerar que, efetivamente, o acesso a uma língua estrangeira precocemente é uma mais-valia, permitindo, também, mais tempo



ChrisYarzab

de exposição à língua. Importa referir que o termo precoce não infere o conceito de prematuro, mas sim de começar “cedo” em termos de idade. Aliás a IATEFL¹ considera *Young Learner* o aprendiz até aos doze anos, sendo que se pode denominar como *Very Young Learner* o aprendiz até aos seis/sete anos de idade, faixa etária na qual se encaixam os nossos alunos em idade pré-escolar e de 1.º ciclo.

Considerando que quanto mais cedo melhor, analisemos os impactos e mais-valias que este acesso precoce proporciona à criança. Ellen Bialystok e a sua equipa da Universidade de York em Toronto verificaram que a aquisição precoce e o uso regular de duas línguas desenvolviam a criatividade, a flexibilidade cognitiva, a atenção e a capacidade de resolver problemas, acreditando que o mesmo se aplica àqueles que aprendem uma língua com um período de exposição e ênfase menores. Quanto mais jovem, maior é a predisposição e receptividade para com uma nova língua, bem como é menor a inibição. Uma língua estrangeira permite educar o ouvido e a capacidade articulatória e de concentração, realça também a consolidação da outra língua (língua materna, por exemplo), inferindo e consciencializando regras. Todos estes dados são determinantes para perceber o destaque que as línguas têm ganho no contexto internacional enquanto ferramentas de futuro. Contudo, a vertente sociocultural inerente

às línguas é um dos aspetos preponderantes do seu impacto nas políticas europeias, de uma Europa que se quer de livre circulação, multilingue e multicultural, pois uma aprendizagem precoce permite que as crianças demonstrem maior empatia pelo outro (cultura, tradições, etc.) e que valorizem e se consciencializem da sua própria bagagem cultural. Estas crianças desenvolvem, também, competências sociais e de comunicação potenciadoras da sua autoestima e, a longo prazo, considera-se que o domínio de mais do que uma língua seja inibidor de doenças degenerativas do cérebro.

O acesso a uma ou mais línguas estrangeiras apresenta-se como uma mais-valia para o aluno e isso verifica-se em qualquer faixa etária, seja mais precoce ou não. Por exemplo, o Referencial Dimensão Europeia da Educação para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário (2016, p. 13) do Ministério de Educação considera que na Educação Pré-Escolar é fundamental “Valorizar a aprendizagem de línguas”, facto que volta a ser referido nas novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, onde se lê “(...)Tendo em conta a facilidade de aprendizagem de uma segunda língua, a sensibilização a uma língua estrangeira poderá ser incluída na educação pré-escolar. (...) esta sensibilização a uma língua estrangeira permite desenvolver um sentido mais amplo de

pertença e cidadania e, até, de oportunidades enquanto membros de uma Europa que se deseja multilingue” (2016, p. 61).

Apesar da Europa olhar para a diversidade linguística como um indicador de riqueza humana, histórica e cultural a preservar, a hegemonia da língua inglesa prevalece, como constata os dados dos relatórios Eurydice. Julgamos que tal se deve ao fenómeno da globalização e à necessidade de interações rápidas e de qualidade, as quais foram sendo, cada vez mais, feitas via internet. A internet e a televisão colocaram-nos numa aldeia global, na qual a comunicação deve ser o mais eficiente possível e a língua que aí predomina é a língua inglesa. Neste sentido, as políticas regionais e nacionais têm seguido o percurso internacional, embora comecem a surgir alguns projetos interessantes no sentido de manter o inglês, mas responder, ainda, ao desafio de Barcelona de 2002: duas línguas o mais precoce possível.

Neste processo de aprendizagem e/ou aquisição, seja de uma língua ou mais, são várias as metodologias que se devem e podem trabalhar, em função do grupo e da faixa etária. Uma que se alinha com a filosofia do recente Perfil do Aluno para o Século XXI e que, de certa forma, se espelha no atual projeto de autonomia de flexibilidade curricular, remete para a integração da língua estrangeira em outras áreas do currículo, facilitando assim a concretização dos objetivos específicos do 1.º ciclo neste caso, e permitindo a integração de novos conhecimentos, e a articulação com outras áreas do currículo, reforçando-as. Esta metodologia pode ser considerada como CLIL² e permite trabalhar outros aspetos do currículo na língua estrangeira, potenciando a aprendizagem. Se considerarmos que o Perfil do Aluno para o Século XXI perspetiva que o aluno seja capaz de criar e expressar-se através da língua, logo temos que considerar que a aprendizagem de línguas é elementar para o seu sucesso profissional. Espera-se que os alunos desenvolvam competências linguísticas elevadas que lhes permitam interagir, discutir e encontrar soluções, respeitando pontos de vista e valores diferentes dos seus; a língua, não só a sua como as estrangeiras às quais têm acesso em contexto escolar, é considerada um fator-chave na sociedade na qual os nossos alunos irão viver

e trabalhar. Assim, as línguas estrangeiras são definitivamente necessárias e indispensáveis no 1.º ciclo e na educação pré-escolar, lançando as sementes para o desafiante futuro que se apresenta perante as nossas crianças.

A terminar, consideramos que, de um modo muito sucinto, se conseguiu dar ênfase ao facto que o acesso a línguas estrangeiras desde a mais tenra idade é uma preocupação europeia, nacional e regional. Mesmo assim, apesar de todos os esforços, e embora se verifique evolução em Portugal, segundo o “Key Data on Teaching Languages at School in Europe” (Relatório Eurydice 2017) verificamos que ainda nos falta um longo caminho a percorrer. As línguas e, no caso específico da Região, o inglês, são ferramentas fundamentais para os cidadãos, não só porque potenciam as suas capacidades, mas também porque simultaneamente desenvolvem competências nas mais diversas áreas do saber, do ser e do estar. As línguas contribuem para a construção dos caminhos pedagógicos delineados no Perfil do Aluno para o Século XXI, e na formação do aluno enquanto cidadão europeu e do mundo. As línguas não inviabilizam outras aprendizagens, mas potenciam-nas, quando devidamente trabalhadas. Reformulando o ditado: “O saber não ocupa lugar”, acreditamos que “As línguas não ocupam lugar.”

To have another language is to possess a second soul. (Charlemagne)

Notas

¹ The International Association of Teachers of English as a Foreign Language

² Content and Language Integrated Learning

Bibliografia

Araújo, L. English Language Learning. In Christie, J., Enz, B., Vukelich, C. (2011). *Teaching Language and Literacy - Preschool Through the Elementary Grades* (4th edition). Boston: Pearson.

António, F. et al. (2016). *Referencial Dimensão Europeia da Educação para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.

CCE [Comissão das Comunidades Europeias] (2003). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um plano de acção 2004-2006*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

Cruz, R., Silva, M. (2009). *Por uma definição do professor de ensino precoce de línguas em Portugal: um estudo de caso*. Saber (e) Educar, 14, 82-95.

Silva, Isabel (coord.) et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.

Filosofia para crianças e jovens

Desafios e valores

Vanda Perestrelo - Divisão de Formação de Pessoal



Numa Oficina de Filosofia para Crianças e Jovens nasce o encantamento da pergunta, na Comunidade de Investigação. Cada sessão é sempre um deslumbrar de um novo começo, dando à criança a experiência da “Mente de Principiante”.
(Vanda Perestrelo)

O pensamento filosófico é uma ferramenta que acompanha o ser humano desde sempre. Na sua evolução e transformação, o pensamento tem vindo a influenciar as nossas atividades diárias e tem sido o caminho para uma vida caracterizada pela plenitude e satisfação. Por esse motivo, as universidades e as escolas enquanto centros de conhecimento e reflexão, privilegiando uma educabilidade democrática, não podem descurar o desenvolvimento do pensamento filosófico nas crianças e nos jovens, como constructo das suas personalidades, valores éticos e morais. Urge a existência de um espaço próprio de reflexão e questionamento no processo de ensino/aprendizagem. Exigimos, agora, sistemas de ensino reflexivos e questionantes.

Dá poder às crianças pensar que a sua voz conta, transmitindo-lhes cada vez mais força, consistência e ao mesmo tempo humildade. À medida que elas progredem no pensamento e na investigação, apercebem-se da dimensão do desconhecido, dos pontos de vista dos colegas e de como um conceito filosófico pode direcionar para outro, tomando assim gosto pelo conhecimento, investigação e aprendizagem que são construídos em grupo.

Dada a sua relevante importância, a disciplina de filosofia para crianças e jovens deve ser iniciada nas escolas desde os 5 anos, no 1.º ciclo e no 2.º ciclo (5.º e 6.º ano). Afirma-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, ser necessário formar cidadãos livres, responsáveis e democraticamente intervenientes na vida ativa. Estas idades são fases determinantes para o despertar do pensamento reflexivo e na gestão curricular do ensino básico, a disciplina de Filosofia para crianças deve ser remetida para o eixo estruturador da educação para a cidadania.

Assim sendo, e como a filosofia para crianças e jovens se sustenta na reflexão e no questionamento, é no 1.º ciclo que ela deve ser lecionada como disciplina, com o mesmo destaque que a matemática, o português e as expressões, porque na sua transversalidade democrática, ela permite uma participação ativa na construção do pensamento dos alunos, assente em quatro desafios:

Pensar por si mesmo, porque desenvolve a reflexão e o espírito crítico. Pressupõe uma atitude reflexiva que problematiza, investiga, conceitua de maneira racional o pensamento, na comunidade de investigação filosófica/sala de aula.

Educar para a cidadania reflexiva, que se promove através do pensamento crítico, criativo e cuidadoso, o debate filosófico, com o propósito de fomentar na criança o interesse em aprender a pensar sozinha, requisitos para uma cidadania reflexiva e democrática.

Contribuir para o desenvolvimento integral que consiste em refletir sobre conceitos filosóficos e temas atuais do interesse das crianças e jovens, importantes para a construção das personalidades em crescimento.

Conceituar o ato de filosofar: a prática da reflexão em grupo, (comunidade de investigação) requer

uma redefinição e uma reconceptualização sob o ponto de vista filosófico. Não se trata de ensinar filosofia, assimilar conteúdos (como disciplina de currículo), mas sim de ensinar a pensar, a questionar através de um estímulo, a exercitar a escrita e a oralidade e a aprender a posicionar-se no mundo com sentido.

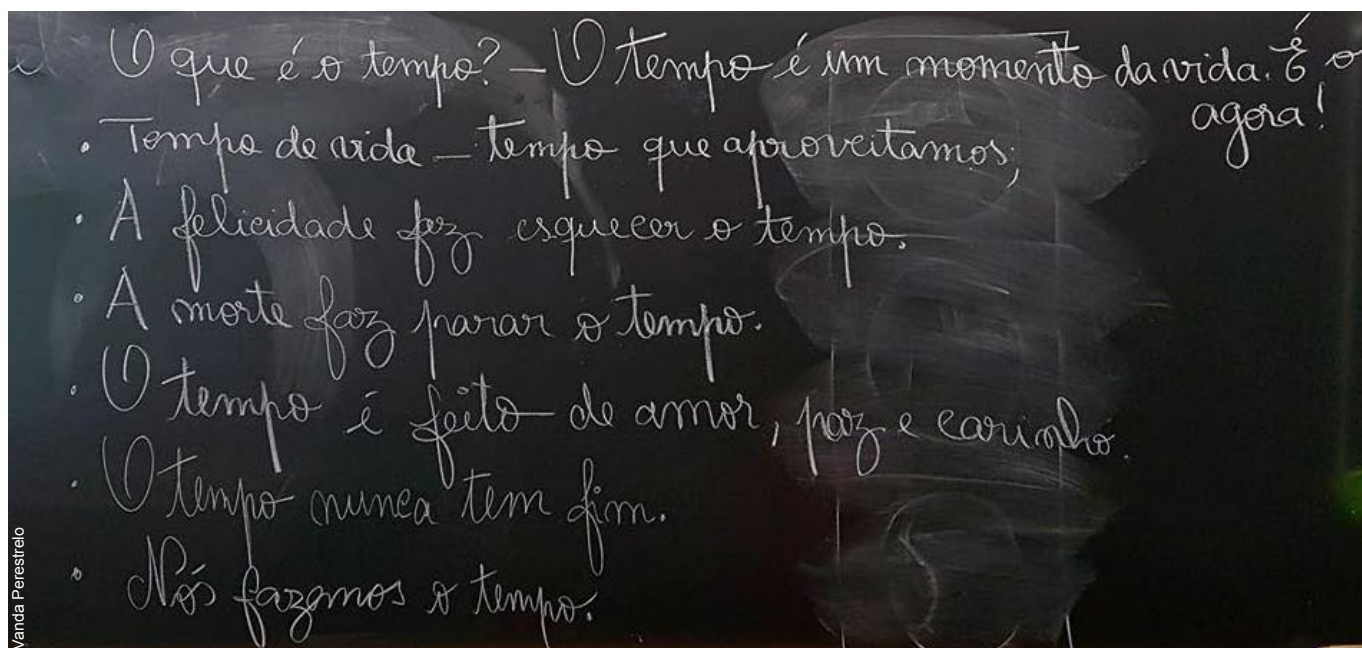
A disciplina de filosofia para crianças e jovens apoia-se no modelo dos filósofos americanos Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp¹. Estes autores defendem que “a capacidade para pensar, incentiva nas crianças e jovens, habilidades de pensamento e questionamento filosófico. As crianças desenvolvem-se investigando e buscando soluções, observando criativamente, formulando questões ou perguntas substantivas, com conteúdo e interesse investigativo, que as impulsionam à busca de soluções, de formulação de hipóteses e formação de conceitos.”

Oficina de Filosofia para Crianças - *Pensando nos Porquês*

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada é a primeira escola a colocar em prática na Região a disciplina de filosofia para crianças - Oficina *Pensando nos Porquês*. No ano letivo



Vanda Perestrelo



2016/2017, esta oficina desenvolveu-se numa turma de educação pré-escolar (5 anos) e numa turma do 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

Neste presente ano letivo, a oficina de filosofia para crianças cresceu e envolve agora uma turma de pré-escolar, uma turma de 1.º ano, duas turmas de 3.º ano e duas turmas de 4.º ano de escolaridade. O projeto foi abraçado por esta escola como proposta para as curriculares e relativamente aos seus princípios orientadores, a diretora, Fábria Carina Luís, defende que “a filosofia para crianças deve estar cada vez mais presente nas escolas de 1.º ciclo, principalmente naquelas para as quais o desenvolvimento integral das crianças e a qualidade do sucesso educativo são uma prioridade, e é um excelente recurso de educação cívica para os alunos envolvidos”.

Com a duração de 30 minutos para o pré-escolar e de 45 minutos para o 1.º ciclo, a oficina ocorre uma vez por semana em contexto de sala de aula. Na companhia de pequenos filósofos, debatemos grandes questões com conteúdos éticos, estéticos, políticos e sociais tais como a felicidade, o amor, a vida, a morte, a democracia, a igualdade de género, as emoções, a justiça, a liberdade, as virtudes e outros conceitos filosóficos do seu interesse.

Esta oficina pretende implementar *Encontros Filosóficos Pais e Filhos*, com o objetivo de escutar, pensar e dialogar em conjunto o espírito do diálogo filosófico. Mais do que procurar as respostas aos

temas que vão surgindo, importa compreender a sua dimensão dentro do pensamento da criança. Esse trabalho conjunto pretende desenvolver algumas atitudes relacionadas com uma parentalidade consciente.

Constata-se que a estruturação do currículo no 1.º ciclo não prevê que os alunos debatam questões do seu interesse, de âmbito humanitário, democrático, ético, social e emocional. Questões que ultrapassam a crença estéril para dar lugar a um pensamento discutido, crítico, criativo e cuidadoso, mais elaborado, mais consciente, que pressupõe sempre o aprender a escutar o outro e a progredir na reflexão destes conceitos em comunidade de investigação.

Na oficina, todos os dias surpreendo-me com a capacidade das crianças para filosofar. Além de aprenderem a pensar sobre conceitos, envolvem-se nas regras da comunidade e no debate com discernimento e reflexão. No fim de cada sessão são sempre registados os diálogos filosóficos que nascem da natureza fértil e inata das crianças:

- *A amizade é como um arco-íris, é ter amigos de cada cor* - Lourenço, 5 anos (Sala da Pré dos Cristais);

- *O branco também é cor, mas não pinta numa folha branca, só na folha preta sobressai* - Leonor, 5 anos (Sala da Pré dos Cristais);

- *O amor é ao mesmo tempo, um sentimento e uma emoção, podemos rir mas também podemos chorar* - Jéssica, 9 anos (4.º ano);

- *Ter ideias é tornar o mundo melhor* - João Pedro, 9 anos (3.º ano);

- *Eu penso e eu sinto, por isso existo* - Marco, 10 anos (4.º ano);

- *A certeza é a segurança dos acontecimentos que podemos ter quando acreditamos que é verdade aquilo que sabemos* (comunidade de investigação filosófica da turma do 4.º ano);

- *É melhor ser imortal assim vivo para sempre* - João, 10 anos (4.º ano);

- *A vida tem sentido quando temos família e amigos* - Rita, 9 anos (4.º ano).

As oficinas de filosofia apaixonam os alunos porque são um espaço onde podem partilhar o que pensam, sem cair no hábito de repetir um conceito aprendido e sem se sentirem observados, avaliados ou criticados. São nestes momentos que dão voz ao pensamento. Os próprios professores referem que estes momentos são uma oportunidade para acompanhar e observar a acuidade intelectual dos seus alunos, dos que dialogam pouco (baixa autoestima ou medo), assim como daqueles, considerados “brilhantes”, mas que, por vezes, se revelam pouco à vontade quando se trata de argumentar um ponto de vista filosófico.

“Quando as escolas respiram”

Cultivar o Mindfulness em contexto educacional

Face aos desafios, incertezas e perplexidades da sociedade moderna, é necessário responder às necessidades dos alunos e dos professores com ferramentas geradoras de destrezas múltiplas, sejam elas de índole cognitivo, emocional e afetivo. A Divisão de Formação de Pessoal da Direção Regional de Educação oferece este ano letivo uma Oficina de Formação para docentes - Mindfulness na Escola. O objetivo é disponibilizar novas ferramentas de gestão da sala de aula, no que concerne à auto e heteroregulação dos comportamentos e atitudes dos alunos e à qualidade das suas aprendizagens.

A Oficina de Formação tem duas vertentes. A primeira engloba sessões de técnicas formais e informais de Mindfulness, baseadas na regulação do stresse (MBSE) dirigida aos docentes que podem ser colocadas em prática na vida diária, tanto



pessoal como profissional - sendo este objetivo, o primeiro passo para perceber o seu impacto na nossa vida, e a partir daí transmiti-las aos outros. A segunda vertente fornece um leque de técnicas do programa MindUp para trabalhar com os alunos em contexto de sala de aula. O programa promove a consciência socioemocional, aumenta o bem-estar psicológico e promove o sucesso escolar.

O Projeto Mindfulness na escola caminha hoje para fazer parte do portfólio das boas práticas de promoção do sucesso educativo. Precisamos de ter escolas seguras e cuidadoras, com professores mais conscientes de si mesmo, das suas competências e necessidades socioemocionais. Afinal, educamos com base naquilo que somos.

Alegro-me por poder dar o meu melhor contributo para o desenvolvimento e sucesso das crianças e também por ajudar os docentes com novas ferramentas - Mindfulness Escolas e Filosofia para Crianças.

Acredito que o despertar da consciência e a capacidade de gerir as nossas emoções passa pela humanização, atitude, presença, liberdade de pensamento, respeito pelo outro e serenidade interior.

Nota

¹Matthew Lipman, filósofo americano formado pela Universidade de Columbia, que a partir de 1968 desenvolveu um método de Filosofia para Crianças que hoje é aplicado em todo o mundo e Ann Margharet Sharp, professora na área da educação e diretora dos programas de graduação e pós graduação para FpC da Montclair State University, EUA.

Referência bibliográfica

Lipman, M. (1988). *A Filosofia vai à escola*. Brasil: Summus Editorial

Ao Encontro dos Pais

Isabel Macedo Pinto e Katerina Leacock - Centro de Recursos Educativos Especializados do Funchal



Ser pai, mãe ou adulto cuidador não é tarefa fácil. Algumas vezes os adultos planeiam ter uma família e, noutras, ela surge fruto do acaso. Seja como for, em ambas as circunstâncias, quando planeamos ser pais ou quando o somos sem planejar, a verdade é que temos de reunir uma série de condições para receber uma ou mais crianças e ajudá-las a crescer e a adaptar-se ao seu meio. Quando as famílias não reúnem estas condições, existem serviços disponibilizados em programas de educação parental que ajudam as famílias, não só em situações de crise mas também numa vertente preventiva e educativa.

Os fenómenos da sociedade atual, como as alterações da estrutura familiar, crise financeira, violência familiar, pressão, competição, falta de tempo e crise dos valores humanos, conduzem à necessidade de criar modelos de intervenção junto das famílias.

A Direção Regional de Educação (DRE) tem vindo a implementar vários programas de educação

parental e parentalidade positiva com o objetivo de, mais do que focar nas problemáticas, otimizar as competências e potencialidades dos adultos cuidadores.

Entre tantas outras iniciativas realizadas pelos psicólogos da DRE junto das famílias com quem intervêm, destacamos a Intervenção Precoce na Infância e a Oficina de Pais desenvolvida na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Lombo Segundo no ano letivo 2016/2017.

Em relação à Intervenção Precoce na Infância, esta incide junto do adulto cuidador, sendo por excelência uma intervenção essencial, enquadrada no modelo ecológico, com crianças dos 0 aos 6 anos de idade.

Neste âmbito, as atividades têm incluído:

a) Reuniões de Pais - para resolução de problemas, mediação de conflitos entre casa/escola, implementação de estratégias, etc.

b) Grupos de Pais - numa base mais regular, onde são debatidos temas do seu interesse e a partilha de vivências é muito significativa.

c) Ações de reflexão/sensibilização/formação para as famílias, nas escolas.

Desde o mês de setembro de 2017, os pais e adultos cuidadores podem contar com mais um serviço de apoio direto, o Serviço de Atendimento Psicológico ao Adulto, a funcionar no Centro de Recursos Educativos Especializados do Funchal, todas as segundas-feiras, cujo objetivo é criar um espaço de atendimento individual onde o adulto se possa expressar e beneficiar da ajuda e orientação de um psicólogo.

No que se refere à Oficina de Pais, esta iniciativa surge como a continuidade do projeto *À Descoberta da Empatia*, que está a ser desenvolvido na EB1/PE do Lombo Segundo desde o pré-escolar até ao 4.º ano de escolaridade.

Esta oficina tem como intento ajudar cada pessoa a revelar o melhor de si, tomando contacto com as suas forças e virtudes, ancoradas em valores de responsabilidade e solidariedade, através de uma parentalidade mais consciente e positiva; refletir sobre si mesmo e adquirir através de dinâmicas, histórias tradicionais e técnicas de coaching um conjunto de competências pessoais e sociais; valorizar a capacidade de cada um para melhorar a sua vida e a da sua família, estabelecendo de

forma mais equilibrada as suas prioridades, através de um processo de desenvolvimento pessoal e de autoconhecimento.

Almeja-se, assim, construir um espaço de partilha, de crescimento interior, numa rede que envolve escola/família/sociedade.

No cômputo total, foram realizadas 10 sessões, com 10 pais, uma hora por semana, em horário pós-laboral.

Contamos com a continuidade deste tipo de intervenções, de forma a contribuir e fortalecer uma parentalidade mais positiva e consciente.

Eu gostei muito de tudo, os assuntos que abordámos na Oficina de Pais foram muito importantes para mim. Se fosse possível, adorava voltar para o ano.

Importante na aquisição de conhecimento e amizades. E sobretudo um sorriso que julgara ter perdido! Obrigada!!

Penso que todos deveriam aproveitar estes projetos. Estes deveriam existir com mais frequência, porque esta é uma maneira de os pais estarem mais presentes na vida escolar e no meio que rodeia os nossos filhos.



Katerina Leacock

Homologação do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

A educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país. A aposta numa educação para todos, de qualidade, exige uma intervenção que tenha em consideração os desafios colocados à educação no quadro da sociedade atual relacionados com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade. À escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, exige-se uma reconfiguração, a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. A Lei de Bases do Sistema Educativo, em consonância com a Lei Fundamental, estipula que «o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho». Assume ainda que «a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva». É premente a definição de um perfil consentâneo com os desafios colocados pela sociedade contemporânea, para o qual devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo. Urge garantir, a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. Constitui imperativo do Ministério da Educação estabelecer um referencial educativo único que, abrangendo as diferentes vias e percursos que os



alunos podem escolher, assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória. Este referencial abrange e inclui todas as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças em contexto familiar, a par com a educação de infância nas respostas formais de creche e jardim de infância. O Despacho n.º 6478/2017 define o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, e constitui um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.

Este despacho homologa, portanto, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que se afirma como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e constitui-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.



Nadina Mota

Sugere...



Os Nossos Adolescentes e a Droga

Autor: Mário Cordeiro

Editora: A Esfera dos Livros

Ano: 2016

O autor fala de um tema sensível mas o qual é urgente discutir: os adolescentes e a droga. Partindo de casos clínicos reais e relatando vivências e experiências, o autor convida o leitor a compreender este submundo cada vez mais complexo, através de diversas viagens com toxicodependentes e com pais, educadores e outros profissionais. Só estando bem informados, de maneira isenta, verdadeira e rigorosa, poderemos acertar as estratégias individuais e coletivas, de modo a que as escolhas se baseiem em decisões responsáveis, tendo em vista o próprio, os outros e a comunidade em geral.



Mais Forte do que Eu

Autores: Ana Rodrigues e Nuno Lobo Antunes

Editora: Lua de papel

Ano: 2014

“Sou o Vasco. Tenho 7 anos. Gosto de jogar à bola. Gosto da minha família. Muitas vezes fico de castigo, porque me porto mal. Na escola, tudo leva muito tempo. É difícil ficar quieto. Queria não fazer tantas asneiras. Mas não é fácil. Eu queria, juro. Mas a minha cabeça anda sempre a mil à hora e o meu corpo vai atrás.”

O Vasco é assim. Mas também o Manuel, o Diogo, a Inês e a Catarina. Há milhares de crianças e adolescentes portuguesas com Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção (PHDA). (...) É aos pais e aos professores, que se destina este livro. Vamos olhar para a PHDA de diferentes ângulos, porque é uma perturbação que exige esse olhar multifocal.



O Mundo de Sofia

Autor: Jostein Gaarder

Editora: Editorial Presença

Ano: 2006

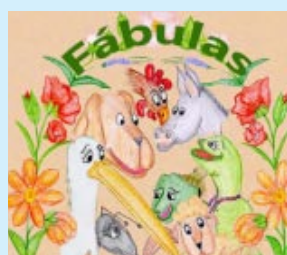
Trata-se de um inexplicável sucesso que tem gerado uma contagiante adesão por parte dos leitores, entre os quais se contam muitos jovens. Tornou-se de imediato um bestseller em muitos países. Esta intrigante aventura filosófica, que põe em cena um professor de filosofia e uma jovem de catorze anos, percorre a história do pensamento ocidental, sem excluir alguns dos seus mitos e lendas e fazendo breves incursões pelas filosofias orientais. As misteriosas interrogações dirigidas a Sofia: “Quem és tu?” e “De onde vem o mundo?” são aqui emblemáticas da atitude de espanto de alguém, como Gaarder, para quem a existência é um coelho branco que o ilusionista tira ludicamente da cartola.



Padlet

O Padlet é um mural virtual que permite ao utilizador expressar as suas ideias/opiniões sobre um determinado assunto de forma muito fácil. Funciona como uma folha de papel (mas online), onde se pode colocar qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperligações) juntamente com outras pessoas, a partir de vários aparelhos (computador, tablet, smartphone). Com a mesma conta pode criar vários murais.

<http://www.aecuba.pt/Documents/tutorial%20Padlet.pdf>



No mundo das fábulas

É uma aplicação criada pelo Centro de Competência TIC da Escola Superior de Educação de Santarém, tendo como destinatários alunos dos 1.º e 2.º ciclos. Disponibiliza seis fábulas de La Fontaine, para ler e ouvir. Cada uma das fábulas inclui um conjunto variado de jogos e atividades, como puzzles, sopas de letras, correspondência, questionários, etc. Inclui uma versão em inglês.

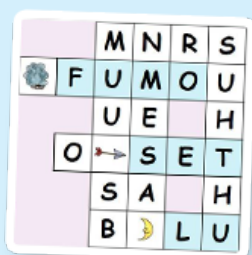
<https://appseducacao.rbe.mec.pt/author/lerparacrer/>



My Molecularium - The Molecule Building Game

My Molecularium é um divertido e desafiante jogo de construção de moléculas. Lançar átomos em locais de ligação alvo para criar moléculas essenciais de crescente complexidade e dificuldade. Aprender a usar as fórmulas químicas e estruturais para construir uma ampla gama de moléculas importantes, desde H₂O e vitamina C até cafeína e adrenalina. Aprender facilmente conceitos essenciais da química através do jogo e sem esforço e compreender as estruturas moleculares de nosso Universo. Divertido e gratificante, não é um desperdício de tempo. De valor educativo extremo!

<https://appseducacao.rbe.mec.pt/author/lerparacrer/>



Palavras cruzadas mágicas

O programa Palavras Cruzadas Mágicas permite aprender vocabulário em Português ensinando a soletrar as palavras com a ajuda de som. Contém quatro tipos diferentes de jogos com palavras e um editor para cada um. O programa tem quatro tipos de atividades: palavras cruzadas, sopa de letras, juntar palavras e imagens, e letras desaparecidas. Existem perto de 800 exercícios divididos em três níveis de dificuldade e com três tamanhos.

<https://tinyurl.com/y9e2up2l>

Prémio Fundação Ilídio Pinho “Ciência na Escola”

Gracinda Figueira - Divisão de Gestão de Projetos



O Prémio Fundação Ilídio Pinho *Ciência na Escola*, instituído pela Fundação Ilídio Pinho, o Ministério da Educação e o Ministério da Economia, visa motivar todos os alunos, da educação pré-escolar, dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, das diferentes vias de educação e formação, para a aprendizagem das ciências e para a escolha de áreas tecnológicas. Pretende estimular o interesse dos alunos pelas ciências, através do apoio a projetos inovadores, de caráter prático e multidisciplinar, mobilizando as várias áreas curriculares para o seu desenvolvimento.

Dos projetos da Madeira a concurso, subordinados ao tema *Ciência e tecnologia ao serviço de um mundo melhor*, o júri nacional premiou o projeto *Folhas mágicas*, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche (EB1/PE/C) de Santana, o projeto *Insetos: repelir sem ferir*, da EB1/PE/C da Ladeira e Lamaceiros e o projeto *Mini-hídricas nas levadas da Madeira*,

da Escola Básica e Secundária (EBS) Pe Manuel Álvares.

No 1.º escalão, pré-escolar, o projeto *Folhas mágicas*, coordenado pela educadora Lisandra Rodrigues, conquistou o 2.º prémio a nível nacional, arrecadando um valor de 3.500 euros. O objetivo deste projeto era dar a conhecer várias obras pertencentes ao Plano Nacional de Leitura e promover a exploração dessas obras de modo original e diversificado. As *Folhas mágicas* são as folhas das plantas e as folhas dos livros. Foram realizadas atividades como a observação direta das folhas; o registo das observações; a construção de herbário e de maquetes de plantas; visitas de estudo a viveiros; esqueletização das folhas; realização de sementeiras e de várias experiências científicas para estudar o processo da fotossíntese assim como a construção de uma maquete representativa da fotossíntese com motor elétrico; exposições dos trabalhos; campanha de



reflorestação; criação de placas identificativas de algumas espécies de árvores e arbustos existentes em Santana e apresentação dos seus códigos QR para leitura através da utilização de um smartphone; preparação de tinta para a realização de pinturas rupestres; confeção de papiro; construção de quatro livrões colocados à disposição da população de Santana, em vários locais estratégicos; criação de um número musical, com dança e vários adereços, entre muitas outras atividades que envolveram não só as crianças como os encarregados de educação, outros docentes e diversos parceiros.

Ainda no 1.º escalão, pré-escolar, o projeto *Insetos: repelir sem ferir*, obteve uma menção honrosa, um prémio monetário no valor de 1.500 euros. Este trabalho tinha como objetivo investigar quais as ervas aromáticas que têm um efeito repelente nas formigas e outros insetos comuns. Com este objetivo em vista, a EB1/PE/C da Ladeira e Lamaceiros, sob a coordenação da educadora Isabel Parker, realizou diversas atividades tais como pesquisas em suporte informático, consulta de livros e sabedoria popular, compilação em livros, construção de uma maquete tridimensional recorrendo a várias áreas disciplinares e criação de histórias. Foram trabalhadas competências ao nível da matemática, da escrita, da oralidade, da sensibilização para o inglês, do jogo dramático e da expressão plástica, através da representação cénica com dança e construção de adereços, elaboração de flyer informativo e apresentação

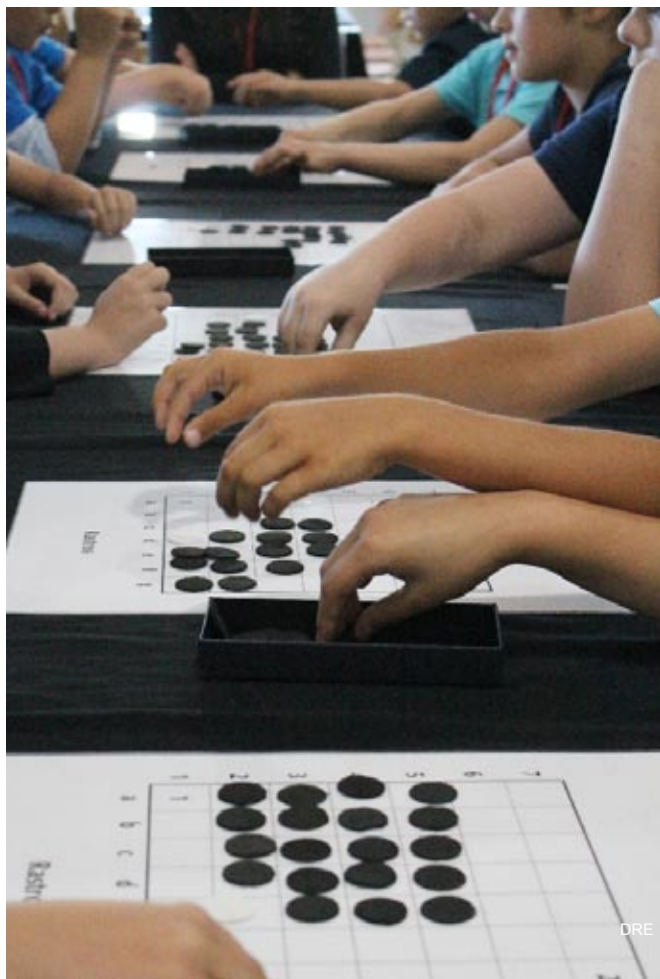
do projeto à comunidade escolar e comunidade local, entre outras, envolvendo os encarregados de educação, a escola e vários parceiros locais.

Finalmente, no 4.º escalão, o projeto *Mini-hídricas nas levadas da Madeira*, da EBS Pe Manuel Álvares, coordenado pela professora Fábica Gomes, ganhou uma menção honrosa, a nível nacional, no valor de 2.500 euros. O objetivo deste projeto era a produção de energia elétrica a partir de fontes renováveis, neste caso o movimento da água das levadas, através da conceção e execução de uma mini-hídrica para armazenamento de energia com aplicações variadas, tais como o carregamento de telemóveis, lanternas e outros dispositivos eletrónicos. O trabalho desenvolveu-se em várias fases, desde a pesquisa, visitas de estudo, saídas de campo para observação “in loco”, realização de investigação científica e tecnológica com vista à construção de um protótipo com reutilização de peças de carros e de eletrodomésticos, realização de um projeto técnico com desenho à escala da levada e da turbina, instalação do protótipo e aferição do potencial de produção de eletricidade com sucesso.

A Região Autónoma da Madeira está, uma vez mais, de parabéns pelo seu desempenho neste concurso de grande projeção nacional, em que os projetos vencedores revelaram uma visão multidisciplinar, planeamento e organização, inovação e criatividade, relevância pedagógica, potencial de execução e impacto social.

1.º Campeonato Regional de Jogos Matemáticos

Coordenação do Projeto CRJM



A História da Construção do 1.º Campeonato Regional de Jogos Matemáticos - 1CRJM

O *Campeonato Regional de Jogos Matemáticos* é um projeto tutelado pela Secretaria Regional de Educação, através da Direção Regional de Educação. Esta iniciativa advém da realização a nível nacional do Campeonato Nacional de Jogos Matemáticos (CNJM), o qual tem como entidades promotoras a Ludus, a Associação de Professores de Matemática (APM), a Sociedade Portuguesa de Matemática (SPM) e a Ciência Viva.

O Campeonato era composto por três jogos de tabuleiro *Semáforo*, *Gatos & Cães* e *Rastros* que têm um aspeto comum e como característica base

o facto de apelarem ao raciocínio muito rigoroso e criativo, e isso é exatamente *o que é a Matemática: o prazer de pensar!*

Os alunos, antes e depois de cada torneio, tinham à sua disposição um espaço lúdico com uma panóplia variada de jogos de estratégia, bem como atividades de robótica.

Ao longo do ano letivo 2016/2017, a Comissão Organizadora do 1CRJM dinamizou sessões práticas *Jogos Matemáticos* em todos os concelhos da Região Autónoma da Madeira (RAM) para os professores do 1.º ciclo do ensino básico interessados em aprender a jogar. Nessas sessões práticas, foram dadas a conhecer os três jogos do *Campeonato Regional de Jogos Matemáticos*, de uma forma prática, onde os docentes jogaram e onde foi evidente a concentração, a visualização de sequências de jogadas, a ponderação e a avaliação de alternativas baseadas em processos de decisão *pensar primeiro, agir depois*. Os respetivos docentes partilharam junto dos seus alunos a componente lúdica vivenciada nas sessões práticas, o que constituiu uma mais-valia pedagógica para o ensino da matemática.

Estiveram presentes nas sessões práticas 148 docentes de 59 escolas do 1.º ciclo do ensino básico dos 11 concelhos da RAM.

Dada a solicitação por parte de alguns docentes presentes nas sessões, a Comissão Organizadora do 1CRJM deslocou-se a 10 escolas do 1.º ciclo para dinamizar as respetivas sessões junto dos alunos, num total de 313 discentes.

Os jogos matemáticos do Campeonato Regional desmistificam a matemática e apelam à sua parte lúdica. É nosso objetivo que os alunos pratiquem esta ciência de uma forma mais ativa, já que aprendem as regras e comunicam uns com os outros. À volta dos jogos, os alunos fazem matemática sem dar por isso. Há competências que desenvolvem e que são importantes para a Matemática pura.



Assim, realizou-se no passado dia 26 de maio a final do 1.º Campeonato Regional de Jogos Matemáticos, na Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes. A iniciativa decorreu durante a manhã e reuniu 46 escolas do 1.º ciclo do ensino básico dos 11 concelhos da RAM, num total de 134 alunos e 46 professores.

A sessão de encerramento e entrega de prémios contou com a presença do Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, da Adjunta da Área Pedagógica da Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes, Carla Escórcio, e de alguns representantes das instituições privadas que apoiaram a iniciativa.

Os vencedores do jogo *Semáforo* foram: 1.º lugar, Rodrigo Silva Escórcio, aluno do 4.º ano da Escola Básica do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Prof. Francisco M. S. Barreto, Fajã da Ovelha; 2.º lugar, Joana Faria da Corte, aluna do

4.º ano da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche (EB1/PE/C) da Ribeira Brava; e 3.º lugar, Francisco José Nóbrega Fernandes, aluno do 3.º ano do Externato de São João.

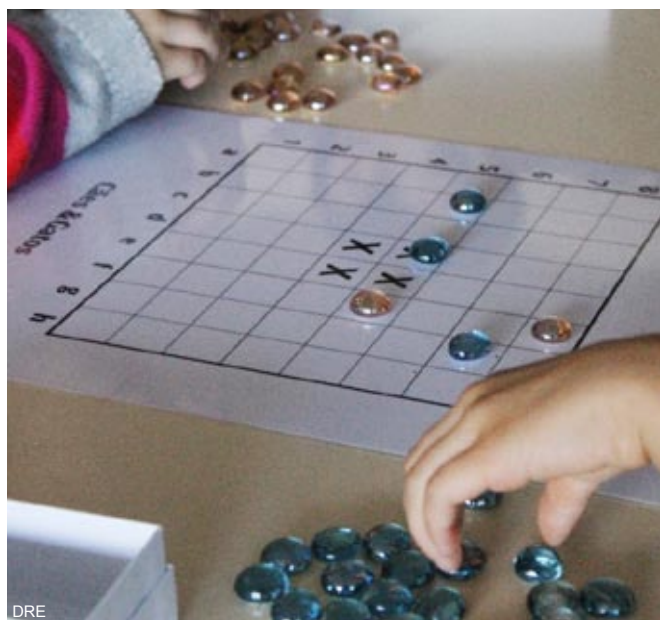
Os vencedores do jogo *Gatos & Cães* foram: 1.º lugar, Afonso Sousa Serrão, aluno do 4.º ano da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Covão; 2.º lugar, Afonso David Gonçalves de Sousa, aluno do 3.º ano da EB1/PE de Câmara de Lobos; e 3.º lugar, Rinat Vasilev, aluno do 4.º ano da EB1/PE da Lombada (Quebradas).

Os vencedores do jogo *Rastros* foram: 1.º lugar, João Guilherme Perestrelo Figueira, aluno do 3.º ano da EB1/PE/C Eng.º Luís Santos Costa; 2.º lugar, José Afonso Soares Abreu, aluno do 4.º ano da EB1/PE/C da Ribeira Brava; e 3.º lugar, Leonardo Gomes Sousa, aluno do 4.º ano da EB1/PE da Tabúa.

Os vencedores receberam material escolar da Papelaria Bento na Ribeira Brava, jogos de estratégia da Papelaria Jaime Moniz - Mundo da Esperança, material lúdico da Imaginarium e um livro da Leya (Gailivro e Texto).

O 1CRJM teve a preciosa colaboração de alguns parceiros, nomeadamente, a Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes e a Direção Regional da Cultura e com alguns apoios, como a Contrakapa, a Leya (Gailivro e Texto), a Papelaria São Bento na Ribeira Brava, a Papelaria Jaime Moniz - Mundo da Esperança no Funchal, a Imaginarium no La Vie - Funchal, Restaurante Encumeada e o Continente - Modelo - Ribeira Brava.

O 2.º CRJM já está no horizonte no próximo dia 26 de janeiro de 2018 no Pavilhão dos Trabalhadores, em São Martinho no Funchal.



Jogos de Aventura no Porto Santo: competição e convívio

Direção de Serviços do Desporto Escolar



Depois de duas edições que serviram sobretudo para aferir o potencial da experiência, a Direção de Serviços do Desporto Escolar (DSDE) organizou a 3.ª edição dos Jogos Escolares da Aventura na ilha do Porto Santo.

Estiveram em atividade cerca de 400 alunos que, durante cinco dias, de 26 a 30 de junho, desenvolveram diversas iniciativas lúdicas e desportivas ao ar livre. Participaram alunos de todos os níveis de ensino, este ano divididos por ciclos: de 26 a 28 de junho - 1.º ciclo do ensino básico (CEB); de 28 a 30 de junho - 2.º e 3.º CEB e ensino secundário, o que permitiu melhorar a qualidade da organização e proporcionar mais tempo livre às crianças e jovens.

Se ao nível do 1.º CEB procurou-se proporcionar aos jovens alunos diversas atividades num contexto diferente daquele a que estão habituados nas

suas escolas e nas suas localidades, em sistema de rotatividade por turnos, os participantes dos restantes níveis de ensino foram agrupados em equipas de 4 elementos, independentemente do género, e envolveram-se numa competição com recurso a múltiplas atividades, dividida em 5 etapas e 3 escalões consoante a idade.

Participaram nesta edição dos Jogos da Aventura, ao nível do 1.º CEB, alunos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche (EB1/PE/C) do Campo de Baixo, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Porto Santo, da EB1/PE/C Engenheiro Luís Santos Costa, da EB1/PE/C do Caniçal, da EB1/PE das Figueirinhas, EB1/PE/C de São Gonçalo, da EB1/PE/C do Porto Moniz, da EB1/PE/C de São Jorge e da EB1/PE/C do Lombo do Guiné. Ao nível das escolas dos 2.º e 3.º CEB e ensino secundário, participaram alunos

da Escola Básica e Secundária (EBS) Professor Dr. Francisco de Freitas Branco, Porto Santo, da EBS da Ponta Sol, da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos (EB23) do Caniço, da EB23 do Caniçal, EB23 Cónego João J. G. Andrade (Campanário), da Escola Secundária (ES) Francisco Franco e da ES Jaime Moniz.

Canoagem, slide, travessia de obstáculos, orientação diurna e noturna, trail, circuitos de habilidade, jogos aquáticos e estratégicos, caça ao tesouro, hidroginástica, natação e atividades livres na praia (voleibol, futebol, frisbee e raquetes), foram algumas das modalidades que proporcionaram uma verdadeira vivência do mar à serra, sem esquecer os tempos livres, que serviram para fortalecer laços de amizade e proporcionar momentos de diversão e brincadeira livre, aproveitando as potencialidades da ilha.

Os alunos, acompanhados pelos respetivos professores e funcionários, ficaram alojados em residenciais, na Pousada da Juventude, no Clube Naval do Porto Santo ou na EBS Professor Dr. Francisco de Freitas Branco, consoante a modalidade escolhida, sendo que as refeições também foram servidas nesta última ou nos locais das atividades (almoço). Em suma, uma

logística complexa mas que contou com o apoio de várias entidades públicas e privadas da Madeira e do Porto Santo e que provou que é possível organizar eventos de extrema riqueza a custos muito reduzidos, desde que diferentes instituições trabalhem em equipa e coloquem os interesses dos nossos alunos em primeiro lugar.

Este evento contribuiu, sem dúvida, para o crescimento pessoal e social dos nossos jovens, numa perspetiva integral. As experiências desportivas e sociais proporcionadas ficarão para sempre na memória dos jovens que tiveram oportunidade de as vivenciar.

Além da vertente competitiva, os laços criados neste tipo de evento não são menos importantes. Para muitos, os Jogos da Aventura representam a primeira viagem de barco, as primeiras noites fora de casa e longe da família, os primeiros convívios mais próximos com colegas e professores, em que se desenvolvem competências tais como a responsabilidade, o respeito e a cooperação. Como muitos reconheceram e testemunharam, “São memórias que ficam para o futuro”, “Foram experiências que daqui a muitos anos serão lembradas com muito agrado”.



VIII Congresso de Educação Artística

Filipa Moreira da Silva - Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia



A Secretaria Regional de Educação promove, anualmente, o Congresso de Educação Artística (CEA), destinado a professores, investigadores, estudantes, gestores e administradores educativos, artistas, animadores, agentes culturais e demais interessados nas questões educativas e artísticas. Operacionalizado pela Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), já conta com oito edições, tendo a última decorrido nos passados dias 6, 7 e 8 de setembro de 2017, na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia e com cerca de 200 participantes.

A exemplo das restantes edições, a 8.ª edição do CEA contou com uma conferência de abertura; 3 sessões plenárias onde se abordaram três grandes temáticas; 8 painéis de comunicações livres; 3 workshops em áreas diversas; atividades

sociais e momentos artísticos.

A conferência de abertura, *Educação com futuro*, teve como orador Jorge Rio Cardoso, professor universitário no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa e técnico superior do Banco de Portugal. Do seu vasto currículo, destacam-se a colaboração em debates televisivos sobre educação, enquanto comentador da TVI e membro do Clube do Livro da SIC. Em 2008, abraçou a causa do combate ao insucesso escolar que o levou a percorrer centenas de escolas do país, tendo já lançado 7 livros sobre este tema, tais como *O professor do futuro*, *Pais à beira de um ataque de nervos* e *Do secundário à universidade com sucesso, bora lá?*, entre outros.

No que concerne às sessões plenárias, foram levados três temas para discussão e debate. Na

primeira sessão, *Será a arte imprescindível? - A função da arte na construção da identidade*, pretendeu-se uma reflexão geral sobre o papel que as artes podem assumir na construção da identidade das nossas crianças e jovens, dentro e fora da escola, em espaços formais e informais. Esta sessão teve como convidados Henrique Amoedo, diretor artístico do Grupo “Dançando com a Diferença”, José Carlos de Paiva, professor auxiliar e diretor da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, e Diogo Correia Pinto, diretor do Curso Profissional de Teatro do Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira - Eng.º Luíz Peter Clode.

Na sessão plenária *A saúde na/das artes - as artes e a saúde da profissão docente*, procurou-se debater de que forma as artes podem ser promotoras da melhoria da qualidade de vida, aliada à saúde e bem-estar, da profissão docente. Teve como convidados Armando Correia, psicólogo da Divisão de Apoios Técnicos Especializados da Direção Regional de Educação (DRE), Marlene Abreu, coordenadora regional da equipa de animação da DSEAM, e Pedro Couto-Soares, professor na Escola Superior de Música de Lisboa.

Na sessão intitulada *Os alunos de hoje em dia não têm nada a ver com os de outros tempos... - Estratégias para motivar alunos nos dias de hoje*, procurou-se refletir sobre a motivação dos professores para a prática pedagógica e apresentar estratégias de motivação dos alunos na atualidade.

Para o efeito foram convidados Vanda Perestrelo, educadora de infância e facilitadora de Mindfulness nas escolas, Rogério Barros, coordenador do projeto TICultura da DRE, e Ângela Nóbrega, subdiretora do Agrupamento de Escolas da Quinta do Conde.

Com os painéis de comunicações livres pretendeu-se, de ano para ano, que mais professores, investigadores e outros interessados apresentem os seus estudos, projetos de investigação ou teses, na área da educação pela e para a arte, servindo assim de estímulo a futuros estudos e projetos. A edição deste ano contou com 8 momentos de comunicações livres, agrupados por temas, com um total de vinte e seis participantes, maioritariamente de fora da RAM.

Nas sessões de workshop pretendeu-se apresentar uma oferta que não desvalorizasse qualquer área artística. Assim, nas 3 sessões realizadas, foram contempladas as áreas da música, teatro, dança, artes plásticas, multimédia e outras, interdisciplinares, e os participantes tomaram parte de uma atividade prática, lúdica e de partilha das boas práticas educativas e artísticas.

Foi igualmente criado um espaço de partilha de amizades, conhecimentos, práticas e estratégias entre intervenientes na mesma área por forma a unir vozes e esforços para melhorar a realidade escolar regional e ir ao encontro das necessidades dos alunos, dos docentes e das escolas.



XXV Encontro Regional do Ensino Recorrente

Coordenação do Ensino Recorrente



No passado dia 20 de junho realizou-se, em Câmara de Lobos, o XXV *Encontro Regional do Ensino Básico Recorrente* no qual alunos e professores tiveram a oportunidade de confraternizar.

Os cursos do 1.º Ciclo do Ensino Básico Recorrente (EBR) na Região Autónoma da Madeira enquanto oferta educativa continuam a garantir o espaço e o tempo para que adultos de todas as idades possam desenvolver e consolidar competências básicas de leitura, escrita e cálculo. Assim, depois de um ano, em que mais uma vez, uns iniciaram a alfabetização e outros melhoraram o nível de desempenho nas competências de literacia e numeracia, os alunos dos cursos do 1.º ciclo do EBR lecionados em 31 escolas e 12 instituições de solidariedade social, nos diversos concelhos da Madeira, tiveram o seu momento de concentração. Alguns são alunos que não usufruíram da escola em idade própria ou a abandonaram precocemente e agora encontram nos cursos do ensino recorrente uma segunda oportunidade de

educação e certificação. Outros há ainda, com o 1.º ciclo do ensino básico, a frequentar os cursos a fim de atualizarem as competências adquiridas na escola, no passado.

A Secretaria Regional de Educação, através da Direção Regional de Educação (DRE), realizou, pelas 12h30, no Museu de Imprensa, a cerimónia de entrega de certificados de conclusão do 1.º ciclo do ensino básico a 33 alunos, bem como a entrega de certificados aos participantes nos concursos Ortografadas e Matematicando. Esta cerimónia contou com a presença do Secretário Regional de Educação, Jorge Carvalho, do Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, da representante da Câmara Municipal de Câmara de Lobos, Sónia Pereira, e ainda de representantes de outras entidades.

Os concursos *Ortografadas* e *Matematicando*, ambos da iniciativa da DRE, são dinamizados no âmbito do 1.º ciclo do EBR e visam incentivar e promover, numa perspetiva lúdico-didática no primeiro caso, o gosto pela correta utilização da

Língua Portuguesa e, no segundo, o gosto pelo desafio do saber fazer ao nível do raciocínio, cálculo e resolução de problemas do quotidiano.

À semelhança das edições anteriores e com vista a dar visibilidade aos trabalhos dos alunos do ensino recorrente, realizou-se mais uma vez uma exposição coletiva, este ano intitulada *Criar com Arte*. Inaugurada oficialmente no decorrer do Encontro Regional, a exposição ficou patente no Museu de Imprensa até ao dia 29 de junho. Os 920 alunos que frequentam os cursos foram desafiados a elaborar trabalhos com diferentes materiais e abordagens sobre a temática, com o apoio dos professores.

Num campo vasto e diversificado como o da educação de adultos, os cursos do 1.º ciclo do EBR são a oferta educativa do sistema educativo português que garante a jovens e adultos, sem o 1.º ciclo do ensino básico, o direito à educação bem como a oportunidade de participarem num processo de aprendizagem formal, com objetivos de aprendizagem, duração e apoio estruturados que conduzem à certificação.

Apesar dos cursos terem como objetivo central a certificação ao nível do 1.º ciclo, aqueles que os frequentam têm maior acesso e ficam aptos a utilizar novas fontes de informações e conhecimentos, nomeadamente Tecnologias de Informação e Comunicação e, não menos importante, aumentam a autoestima e a confiança nas suas próprias capacidades.

Entre os argumentos em prol da aprendizagem e educação de adultos está o de que a literacia facilita o acesso ao conhecimento e é a base para a aprendizagem ao longo da vida. Numa sociedade cada vez mais letrada, a capacidade efetiva de uso das competências básicas de leitura, escrita e cálculo é fundamental para o processamento de informação escrita na vida quotidiana, permitindo que adultos continuem a aprender.

Paralelamente, o Encontro Regional proporcionou momentos de convivialidade e o reforço de laços de amizade entre os participantes. Alunos e professores tiveram a oportunidade de, em ambiente informal, conviver, durante o almoço e nas visitas panorâmicas que realizaram aos locais mais emblemáticos de Câmara de Lobos, nomeadamente a Casa da Cultura, o Convento de

S. Bernardino, as Caves Henriques e os Jardins do Ilhéu e de S. Francisco.

A organização deste evento esteve a cargo da Direção de Serviços de Educação Pré-Escolar e Ensino Básico e Ensino Secundário da DRE e teve a colaboração no terreno do grupo de docentes do ensino recorrente a lecionar no concelho de Câmara de Lobos. A realização do Encontro Regional teve ainda o apoio da Câmara Municipal de Câmara de Lobos, no local, e a colaboração de diversas entidades oficiais no transporte dos alunos e professores para o Encontro, nomeadamente, autarquias, juntas de freguesia e instituições de solidariedade social.



Semana Regional das Artes

Construindo espaços de diálogo em (inter)ação

Natalina Santos - Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia



A *Semana Regional das Artes* (SRA) é um evento da Secretaria Regional de Educação (SRE), operacionalizado pela Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM) e resulta das práticas artísticas desenvolvidas em contexto escolar. Os resultados da aposta da política educativa regional nas artes e na educação são bem visíveis nesta grande iniciativa, quer nas performances dos alunos do ensino básico e do ensino secundário, quer nas competências adquiridas tanto em contexto curricular, como em contexto de enriquecimento extracurricular, extraescolar e ainda noutras instituições formativas.

Neste contexto, a 7.^a edição da SRA decorreu entre os dias 7 e 18 de junho do corrente ano e transfigurou a cidade do Funchal num espaço em que a cor, a música, a dança, o canto, o movimento, a criatividade, o cinema, enfim, as mais

diversas artes na sua aceção mais abrangente, marcaram os cânones orais, gráficos, visuais e comunicacionais daqueles dias. A SRA contou com mais de cinquenta momentos performativos, de entre concertos, espetáculos e intervenções artísticas aos quais se juntaram cinco exposições - quatro na área da expressão plástica e uma da responsabilidade da Equipa de Animação (EA) - envolvendo mais de quatro mil crianças e alunos em palco, do pré-escolar ao ensino secundário, sem esquecer os grupos artísticos dos Centros de Atividades Ocupacionais (CAO's). Pode dizer-se que, face às manifestações da comunidade e dos visitantes, este formato, ainda que recente, já conquistou um lugar de destaque no calendário cultural madeirense.

Durante doze dias, as artes marcaram a vida da comunidade, quer dentro, quer fora do espaço escolar, e foi possível apreciar, experimentar,



DRE

partilhar e fruir experiências, cujos impactos ficarão no âmago de quem as vivenciou.

ASRA surge da necessidade de proporcionar um espaço capaz de agregar vários eventos artísticos de índole regional, que envolvessem, numa fase inicial exclusivamente, instituições de educação e de ensino. Naturalmente, com a evolução das práticas, quer em termos de alunos envolvidos, quer em termos de novas dinâmicas que se foram empregando, surgiu a necessidade de colaborar com outras instituições. Registamos, neste contexto, a participação de formações artísticas da DSEAM, do Conservatório - Escola das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode (CEPAM) e ainda as formações artísticas de outras instituições tais como CAO's, instituições privadas, entre outras.

Este grande evento contou igualmente com a colaboração da Direção Regional do Turismo (que integrou a SRA no Festival do Atlântico), de autarquias e associações culturais, entre outras.

Este ano, pela primeira vez, a orquestra académica do CEPAM realizou dois concertos nos municípios da Ribeira Brava e de Machico.

Ao nível da DSEAM, participaram a EA na Educação Pré-Escolar, o Consort de Bisel, o

Ensemble de Acordeões, o Ensemble de Cordas, o Ensemble de Guitarras, o Ensemble Vocal Regina Pacis, o Kaleidoscope, a Orquestra de Bandolins e a Orquestra de Sopros. Por sua vez, o CEPAM participou com os Cordofones Madeirenses, o Ensemble de Saxofones, o Grupo de Dança, a Orquestra Académica e grupos de iniciação de diversas áreas. Ainda neste âmbito, associaram-se ao evento o Grupo de Dança Artemotion, o Grupo Mchetinho da Associação Cultural Flores de Maio, a Orquestra de Ponteado e a Escola de Dança do Funchal.

Vários foram os espaços que esta Semana dinamizou, com especial destaque para o Teatro Municipal Baltazar Dias, o Auditório do Jardim Municipal, o Espaço Infoart da Secretaria Regional da Economia, Turismo e Cultura (SRETC), o Madeira Tecnopolo, o Espaço Entrearte da SRE, o Palácio de São Lourenço e a Placa Central da Avenida Arriaga, como em anos anteriores e, pela primeira vez, em espaços como o centro comercial La Vie, o Fórum Madeira, a Sé do Funchal, a Igreja Paroquial da Ribeira Brava e a Igreja Paroquial do Caniçal.

Face ao exposto, podemos afirmar que a SRA é um evento que eleva as artes para uma outra dimensão, em termos de reconhecimento.

Festa no Jardim

Na SRA intervêm vários “atores”, com particular ênfase para os alunos que frequentam as escolas dos diversos níveis de educação e ensino.

Assim, para as crianças da educação pré-escolar, em particular as que estão na faixa etária dos 5 anos, a SRA criou um espaço próprio: o espetáculo Festa no Jardim.

A participação das crianças neste evento concretiza-se, maioritariamente, através da interpretação de canções (coro e/ou solista), danças, dramatização e histórias. Este espetáculo conta também com a intervenção da EA, que não só apresenta o espetáculo, mas também uma história, encerrando a atuação. Participaram na Festa do Jardim 14 instituições do pré-escolar e 334 crianças.

Espectáculos das Modalidades Artísticas

As Modalidades Artísticas são a agregação de várias áreas artísticas, traduzidas em seis áreas performativas e uma área das artes plásticas.

Os espetáculos das Modalidades Artísticas (dança, cordofones tradicionais madeirenses, instrumental, canto coral e expressão dramática/teatro) acontecem ao longo da Semana e contam com a participação de alunos do ensino básico e secundário que têm assim a possibilidade de experienciarem e desenvolverem competências artísticas mais específicas. Nestes espetáculos, organizados por modalidade, a participação das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (CEB) e ensino secundário ganha maior expressividade, tendo ainda a particularidade de contar com um convidado cuja intervenção é a interpretação de um tema com todos os participantes.

De reforçar que estas atuações resultam da adesão da quase totalidade das escolas destes níveis de ensino ao Projeto Modalidades Artísticas envolvidas num total de 72 projetos.

Espectáculos de abertura e encerramento

Os espetáculos de abertura e encerramento da SRA são dois momentos de grande relevância do evento. Este ano, o espetáculo de abertura, intitulado *ARTES: Sopros de emoções*, procurou fazer uma aproximação ao projeto da Convivialidade Escolar. Participaram alunos não só oriundos de algumas escolas do ensino básico e das



DRE



atividades extraescolares da DSEAM, bem como algumas formações artísticas desta instituição. Já o encerramento contou com uma atuação com forte relevo para os cordofones tradicionais madeirenses.

Exposição Regional de Educação e Expressão Plástica

A Exposição Regional de Expressão Plástica intitulou-se *Esta nossa brincadeira* e esteve patente ao público, na Avenida Arriaga, durante os doze dias. Trata-se de um projeto de intervenção pública, apresentado em moldes de instalação artística, desenvolvido pelos alunos das escolas do 1.º ciclo do ensino básico da Região Autónoma da Madeira (RAM), sob a orientação dos professores que lecionam a atividade de expressão plástica no enriquecimento curricular.

Esta exposição teve o propósito de nos associar às comemorações do Ano Internacional do Turismo Sustentável para o Desenvolvimento, proclamado pela ONU para 2017. O desafio proposto aos alunos do 1.º, 2.º e 3.º CEB e CAO's, consistia em valorizar, por um lado, as questões ambientais, a importância do turismo na criação de emprego, e, por outro, sensibilizar para a tolerância e o respeito pela diversidade cultural - pilares basilares para a promoção e prevalência da paz entre os povos. Pretendia-se de igual modo dar ênfase à valorização e representação pictórica da identidade local, em alinhamento com a valorização da natureza e cultura regionais.

O título e tema da exposição *Esta nossa brincadeira* é um excerto da letra da canção *Bailinho da Madeira*, escrita pelo poeta madeirense João Gomes de Sousa (conhecido como o Feiticeiro da Calheta) e teve como objetivo aflorar as raízes populares, numa tentativa de valorizar as tradições e o ambiente natural da ilha através dos olhos das crianças.

Participaram na Exposição mais de 100 escolas, com mais de 200 trabalhos.

O conceito consistiu em criar uma espécie de galeria a céu aberto com telas expostas em estruturas (paralelepípedos) de madeira, e estruturas suspensas entre árvores com tubos pendurados, de modo a formar um teto colorido, com uma paleta de cores que criou o efeito simbólico de um tapete de flores tradicional.

Concurso de expressão e educação plástica

O concurso de expressão e educação plástica *Um mundo para eu morar*, cujas técnicas situaram-se ao nível do desenho/pintura, destinava-se a alunos do 1.º ciclo do ensino básico e crianças da educação pré-escolar e jardins de infância de Portugal Continental e Regiões Autónomas, e teve por objetivo principal a valorização da expressão e educação plástica na formação da criança.

A temática proposta visou a exploração plástica e gráfica do(s) mundo(s) que a criança, através do desenho ou pintura, consegue imaginar, os possíveis e impossíveis que surgem da sua imaginação ao perspetivar um espaço ideal para



DRE



DRE



DRE



DRE



DRE



DRE

morar, que pode ser a rua, a cidade ou o seu cantinho...

Participaram no concurso 75 escolas com 1218 trabalhos e 72 trabalhos do pré-escolar.

ESCOLArtes

O ESCOLArtes consiste em dois espetáculos de simbiose, nos quais as diversas expressões artísticas se entrecruzam, dando corpo a grandes momentos performativos, sob a forma de musical. Pela sua natureza, envolvem a grande maioria das escolas do 1.º CEB da RAM, as autarquias e instituições locais.

O ESCOLArtes contou com sete intervenções em palco que envolveram várias artes e expressões artísticas, desde a dança, ao instrumental, à expressão dramática e corporal, à plástica, como se de uma teia se tratasse.

Na primeira sessão, assistiu-se a três números: *Ilha que é gente* - Município do Funchal -, *João Pateta* - Município de Machico e *A Lenda do Pastor Mentiroso* - Município de Santa Cruz.

Na segunda sessão, foram quatro as intervenções: *Brincando com as emoções* - Município do Funchal; *Brincando com os números* - Município da Ribeira Brava; *Alerta* - Município do Porto Santo e *Noite de Gala da Feira Internacional de Turismo* com a Escola Básica e Secundária de Santa Cruz.

De salientar que estes espetáculos foram transmitidos pela RTP Madeira e pela RTP Internacional.

Formações artísticas da DSEAM

A DSEAM vem promovendo nas últimas três décadas atividades artísticas em contexto extraescolar, frequentadas por mais de mil alunos e que se desenvolvem em vários domínios: música, teatro, dança, expressão plástica, e, desde o ano letivo 2014/2015, multimédia.

Resultante destas práticas, surgiram várias formações artísticas, as quais integram a Temporada Artística - um projeto que dinamiza cerca de 200 espetáculos anualmente. A participação destes

grupos na SRA é uma mais-valia, não só pela sua qualidade artística, mas também como motivação para os alunos de faixas etárias mais baixas que, artisticamente, ainda não atingiram aquele patamar.

Equipa de Animação na Educação Pré-Escolar

A EA tem vindo a realizar um trabalho de apoio ao nível do pré-escolar e nos 1.º e 2.º anos do ensino básico, no âmbito das Expressões Artísticas Musical e Dramática. Os três grandes pilares de trabalho desta equipa situam-se ao nível das animações sistemáticas em todos os estabelecimentos com educação pré-escolar servindo de ponto de partida para um trabalho interdisciplinar que contempla os espetáculos de Natal, o Festival da Canção Infantil da Madeira, a Festa da Flor, o Dia Mundial da Criança, entre outros. Estes espetáculos são realizados em vários pontos culturais da ilha, de modo a abranger um maior número de crianças.

A SRA contou este ano com a colaboração da EA nas apresentações dos espetáculos das Modalidades Artísticas, na Festa do Jardim e no ESCOLArtes.

De referir ainda a intervenção da EA no centro comercial La Vie onde apresentou uma série de animações baseada no clássico conto de fadas *O Capuchinho Vermelho* e intitulada *A Menina do Capucho Vermelho* - uma adaptação para teatro de fantoches vivo. Paralelamente, a EA apresentou uma exposição intitulada *Histórias de (En)Cantar*, constituída por fantoches, marionetas e adereços que visa uma maior aproximação lúdica e vivencial às crianças, aos docentes e ao público em geral. Com este encontro psicopedagógico de várias técnicas - desde os fantoches e as marionetas, aos elementos de cenários utilizados nas animações e que constituem um verdadeiro espólio pedagógico e artístico que a EA tem vindo a criar ao longo dos últimos 30 anos - pretendemos envolver o público em geral, nos caminhos da fantasia e do imaginário.

A caracterização de personagens de alguns grupos foi também da responsabilidade de alguns elementos da EA, contribuindo assim para uma melhor expressão facial das personagens, livre de máscaras que pouco abonam em prol da expressividade das crianças e dos alunos.

Em jeito de conclusão

Esta exposição sucinta espelha a dimensão da SRA, bem como todo o envolvimento da maioria das escolas do ensino básico e secundário da RAM, dos professores, das instituições locais, da comunidade educativa e, naturalmente, dos principais protagonistas: os alunos - refletindo todo o trabalho e investimento que se tem feito ao nível da política educativa na Madeira.

De facto, toda esta movimentação retrata o modo como as artes são valorizadas no currículo escolar, traduzindo também os resultados das opções políticas dos 40 anos de autonomia da Madeira. Neste decorrer de ideias, entendeu a Direção de Serviços de Educação Artística, integrar algumas formações artísticas (grupos da DSEAM), resultantes das atividades extraescolares que promove, dando à SRA uma outra dimensão, tanto em termos de abrangência, quanto de oferta artístico-cultural.

A SRA é um projeto em constante movimento em termos de programação dos intervenientes. Para além da participação “em peso” das nossas

escolas, alguns grupos da comunidade têm vindo a ser integrados, em particular, grupos escolares que envolvem encarregados de educação, funcionários e professores. Estas participações revelam a importância deste tipo de agrupamentos na dinâmica da vida da escola e a importância de divulgar, pela boa prática que representa. Também desde há dois anos a esta parte que se passou a integrar o Festival Audiovisual e Cinema Escolar (FACE) que tem vindo a envolver cada vez mais escolas da Região. O FACE ocorre no Teatro Municipal Baltazar Dias e divide-se em vários momentos: cerimónia de entrega de prémios de cinema para o pré-escolar e 1.º CEB, zona de canais de educação e Workshops para professores e público geral.

Evidenciamos as participações do CEPAM, este ano com maior significado e que muito contribuiu para conferir a esta Semana uma outra dimensão, considerando os três grandes concertos que dinamizou, os grupos das comunidades locais, os Centros de Atividades Ocupacionais.

Centrada na dimensão educativa das artes, mais especificamente, nas práticas artísticas desenvolvidas em contexto formal, a SRA é um espaço de excelência para fomentar outros diálogos em torno das Artes, um outro entendimento acerca das dimensões que uma prática artística regular pode desencadear.



DRE

Concurso “Uma escola, um jardim”

Filipe Gomes - Serviço Técnico de Educação Especial



No âmbito do seu programa de Educação Ambiental, a Câmara Municipal do Funchal (CMF) tem vindo a realizar, junto das escolas do concelho, o concurso *Uma escola, um jardim* com o objetivo de fomentar a criação e manutenção de espaços verdes (jardim, horta ou misto) nas áreas que envolvem os edifícios escolares, proporcionando uma maior interação da comunidade educativa.

Assim, o Serviço Técnico de Educação Especial (STEE), localizado no complexo da Quinta do Leme, e com uma população de alunos com problemáticas diversas ao nível intelectual, motor e multideficiência, candidatou-se ao 22.º concurso *Uma escola, um jardim* da Câmara Municipal do Funchal - Departamento de Educação e Qualidade de Vida, com o objetivo de embelezar os seus espaços verdes tais como a horta pedagógica e jardins circundantes, as floreiras das várias salas e os gabinetes do Edifício III, no âmbito do plano de ação do Programa Eco-Escolas.

O Eco-Escolas é um programa direcionado para a educação e que se fundamenta em torno das causas ambientais, ecológicas e dos problemas

da sustentabilidade do Planeta Terra. É um projeto internacional promovido pela Fundação para a Educação Ambiental (Foundation for Environmental Education - FEE), organização europeia não governamental, e apoiado pela Comissão Europeia, que pretende estimular e reconhecer, com a atribuição do Galardão - Bandeira Verde, as escolas empenhadas em melhorar as suas práticas ambientais, fazendo uma gestão ecológica do seu espaço através da sensibilização da comunidade escolar, para a adoção de comportamentos ajustados à causa.

No ano letivo 2016/2017, o STEE elegeu como tema anual do programa Eco-Escolas os “Espaços Exteriores”, o que motivou a inscrição no concurso da CMF como uma das atividades/iniciativas do plano de ação do programa.

Segundo o regulamento do concurso, nele poderiam participar com o espaço verde (jardim, horta ou misto) todos os estabelecimentos de ensino do concelho do Funchal nas seguintes modalidades: jardim de infância/infantário; 1.º ciclo do ensino básico com pré-escolar; 2.º e 3.º

ciclos do ensino básico, secundário e profissional e por fim o ensino especial. A Divisão de Jardins e Espaços Verdes Urbanos da CMF disponibilizava apoio técnico caso necessário, e ainda algumas plantas e ferramentas necessárias para cultivo. O embelezamento e a manutenção do espaço verde (jardim, horta ou misto) ficaram à responsabilidade do estabelecimento de ensino e contou com colaboração dos alunos, professores e restante comunidade educativa.

Coube ao Conselho Eco-Escolas do STEE decidir quais os espaços verdes apropriados para a participação no concurso e as melhores estratégias e recursos para colocar em prática este desafio. O STEE funciona essencialmente em dois grandes edifícios sendo o edifício mãe, mais antigo, rodeado por um jardim relvado e algumas árvores de grande porte a sul, e embelezado pela horta pedagógica e alguns espaços ajardinados a norte. No outro edifício, de arquitetura mais recente, os espaços para plantas e jardins estão circunscritos às varandas de cada sala, que apresentam cada uma um canteiro retangular.

Após reunião da equipa multidisciplinar, ficou acordado que os docentes, alunos e assistentes técnicos de cada sala seriam responsáveis por tratar, plantar e cuidar dos respetivos canteiros.



Os espaços circundantes ao edifício mãe (horta e pequenos canteiros ajardinados) ficaram à responsabilidade do coordenador do Eco-Escolas, alunos e colaboradores da Secção de Equipamento e Conservação.

Os responsáveis das salas tiveram a liberdade de decidir que plantas, flores ou efeitos dariam aos seus espaços e colocaram mãos à obra retirando e renovando a terra velha dos canteiros, envolvendo nesta atividade os alunos e colaboradores do grupo/turma. Nesta fase contactou-se a Divisão de Jardins e Espaços Verdes Urbanos da CMF para a cedência de terra, plantas e ferramentas. Também foram solicitadas plantas e flores a algumas empresas privadas que gentilmente colaboraram com esta iniciativa.

Para os espaços da horta pedagógica e canteiros ajardinados, colaboraram os docentes de educação visual e tecnológica no sentido de embelezar estes espaços com casinhas, comedouros para os pássaros e um espantalho.

De referir ainda que este processo teve início em finais de fevereiro e envolveu todos os profissionais e alunos durante os meses seguintes na manutenção dos espaços verdes. Durante esse período, os alunos, devidamente orientados, regaram, limpavam e cuidaram do seu jardim, bem como acompanharam o crescimento das plantas e flores ao longo do tempo.

Em meados do mês de maio, o STEE recebeu a visita de um júri que percorreu todos os espaços a concurso e avaliou o trabalho efetuado. No dia 6 de junho, foi com grande surpresa e alegria que um grupo de alunos acompanhados por elementos da equipa técnica se deslocou à CMF e foi informado que o desafio aceite pelo STEE tinha obtido o 1.º lugar na categoria Ensino Especial, o que muito orgulhou todos os envolvidos. O prémio atribuído foi um cheque oferta no valor de 200 euros em materiais da papelaria Cartonada.

A vitória alcançada e toda a dinâmica criada são o justo resultado de todo um trabalho coletivo, tornado possível graças à colaboração e articulação do Eco-Conselho, que proporcionou uma experiência partilhada muito enriquecedora, em torno de um objetivo comum, um contributo valioso para a redução da nossa “pegada ecológica” e para o exercício de uma cidadania responsável.

Conferência “(Con)Viver com a surdocegueira”

Susana Vieira Spínola - Divisão de Acompanhamento à Surdez e Cegueira



A surdocegueira revela-se deveras pertinente, dentro de outras especificidades, como o são a surdez e a cegueira. Um domínio por vezes esquecido, contudo de extrema importância, pelas implicações que acarreta devido à situação de privação de estimulação bastante significativa, no âmbito das intervenções especializadas ao nível da educação (escola, família e sociedade). Um território educacional que requer atenção, especialização, além de uma dedicação e envolvimento próprios. Apesar de possuir uma história já longa, parecem-nos ser ainda uma realidade profundamente desconhecida do cidadão comum. Segundo um estudo efetuado em 2015 - “A Surdocegueira em Portugal: Caracterização da População segundo a Idade e Sexo” - publicado pelo Instituto Nacional de Estatística na sua *Revista de Estudos Demográficos*, a surdocegueira em Portugal não se encontra bem contabilizada, porém estima-se que devam existir, no nosso país, cerca de 135 pessoas surdocegas (Gaspar, Rebelo, Antunes, Martinho, Silva, Oliveira, & Branquinho, 2015).

No âmbito do Dia Internacional da Surdocegueira que se comemora a cada 27 de junho, dia do nascimento de Helen Keller, a surdocega mais afamada, a Direção Regional de Educação, através da Divisão de Acompanhamento à Surdez e Cegueira, dinamizou a Conferência *(Con)Viver com a Surdocegueira* que decorreu no auditório do Museu de Eletricidade - Casa da Luz, no dia

30 de junho de 2017. Esta iniciativa contou com a intervenção de diversos oradores, designadamente, Paula Liques, Diretora Pedagógica do Centro de Educação e Desenvolvimento António Aurélio da Costa Ferreira, da Casa Pia de Lisboa, com a comunicação *Intervir em Surdocegueira - Da Educação à Reabilitação*; Carolina Canais, Mestre em Língua Gestual Portuguesa, com a apresentação *Surdocegueira - Uma Experiência Pessoal* e Pedro Ribeiro, docente de Língua Gestual Portuguesa, da Direção Regional de Educação, com a comunicação *Os Olhos da Surdocegueira*.

A sessão de abertura contou com a presença do Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, e a sessão de encerramento com o Secretário Regional de Educação, Jorge Carvalho, a Diretora de Serviços de Educação Especial, Glória Gonçalves e a Chefe de Divisão de Acompanhamento à Surdez e Cegueira, Susana Spínola, entre outras entidades presentes.

A conferência transportou os participantes - docentes, profissionais de educação, designadamente, psicólogos, sociólogos, técnicos de diagnóstico e terapêutica, psicomotricistas, assistentes sociais, assistentes técnicos, pais, familiares, pessoas surdas, surdocegas, cegas e com baixa visão e público em geral - para um testemunho na primeira pessoa, bem como para um lugar distante do comum, complexo, imerso em reflexões e sugestões, de como intervir, conviver e viver com a surdocegueira.



O evento teve como principal objetivo criar um espaço de reflexão, informação e sensibilização em torno da temática da surdocegueira. Pretendeu ainda consciencializar para as barreiras da surdocegueira, através do contacto e testemunho de quem vive e intervém junto desta realidade. Os preletores convidados alertaram para as especificidades da intervenção educativa com as crianças e jovens surdocegos, facultando aos participantes informações válidas acerca da intervenção, acompanhamento e encaminhamento.

Enquadrados nas comemorações, em parceria com a Associação de Surdos, Pais, Familiares e Amigos da Madeira, foram organizados dois Workshops e um jantar convívio. O primeiro Workshop, no dia 29 de junho, intitulado *(Con)Viver com a Surdocegueira - uma experiência pessoal*, orientado pela professora surdocega, Carolina Canais, na Divisão de Acompanhamento à Surdez e Cegueira, dirigiu-se a alunos surdocegos, surdos,

cegos e com baixa visão. No dia 30, o segundo Workshop foi dinamizado pela Paula Liques, na sala de sessões da Escola Secundária Francisco Franco e deu a oportunidade aos formandos de aceder a um conjunto de conteúdos práticos no âmbito da surdocegueira, nas suas vertentes familiar, escolar e social.

Cada toque é um som...

Cada toque, uma cor...

Cada toque, uma sensação única no mundo,

Que gira e se redescobre na ponta dos dedos.

Um mundo onde as sensações e os sentidos têm outra dimensão.

Dá-me as tuas mãos... (...) (Paula Liques)

Referência Bibliográfica

Gaspar, T; Rebelo, A; Antunes, M; Martinho, F; Silva, L; Oliveira, A & Branquinho, C (2015). Surdocegueira: Crianças e Jovens Surdocegos em Portugal. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente. 6(1). Lisboa.



Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

Vanda Oliveira - Divisão de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Génese do projeto

O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, validou, em regime de experiência pedagógica, a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário, no ano letivo 2017/2018, integrado nas prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da Educação.

Os desafios colocados à escola de hoje estão inteiramente vinculados à génese deste projeto piloto e prendem-se com o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, a promoção de melhores aprendizagens no âmbito do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, a necessidade de assegurar o cumprimento das orientações curriculares em vigor e a garantia de gestão curricular pelas escolas, aumentando a sua autonomia, constatada que está a assimetria de liberdade e autonomia de gestão entre setor público e privado. Conectadas com estes reptos estão, igualmente, as diferentes questões sinalizadas no desenvolvimento do currículo: escassa autonomia,

altas taxas de retenção, extensão dos programas com consequências para a consolidação de aprendizagens, crescimento de competências de nível mais elevado, desenvolvimento de metodologia de projeto, integração curricular/transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, diferenciação pedagógica e inclusão, e ainda, o grande enfoque dado à dimensão classificativa, em detrimento da avaliação formativa e a limitada diversificação de instrumentos de avaliação.

Confrontado com esta realidade, o Ministério da Educação (ME), através da Direção Geral de Educação (DGE), desde fevereiro de 2016, avançou com um processo alargado de auscultação e recolha de pareceres ao Conselho Nacional de Educação, diretores, professores, associações profissionais, especialistas em educação e áreas disciplinares, escolas profissionais, parceiros sociais (organizações, associações e sindicatos), encarregados de educação e famílias, alunos. Participou em fóruns internacionais de discussão e alinhamento com a agenda de competências da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento



Económico (OCDE) e União Europeia (EU). Desenvolveu, ainda, um trabalho integrado entre um conjunto de medidas de política educativa em vigor e que concorrem para a construção de aprendizagens significativas para todos os alunos (Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, Educação Pré-Escolar, Perfil do Aluno, Aprendizagens Essenciais, Educação Inclusiva e Estratégia de Educação para a Cidadania).

Implementação do projeto

A nível nacional

Este projeto está a ser implementado, no território nacional, em 230 estabelecimentos de ensino das redes pública e privada, nos anos iniciais de ciclo e visa a promoção de aprendizagens consistentes e significativas, onde as escolas, os seus alunos e professores assumem a centralidade do processo neste novo ciclo educativo. Permite, ainda, uma gestão flexível e contextualizada do currículo, legitimando a garantia do exercício efetivo da autonomia em educação através do currículo.

É conferida à escola PAFC a possibilidade de, entre outras medidas, gerir até 25% da carga horária semanal por ano de escolaridade ou de formação prevista em cada uma das matrizes. O enfoque vai para o trabalho colaborativo, a possibilidade de organizar as disciplinas de um modo trimestral ou semestral, a criação de áreas de confluência interdisciplinar, domínios de autonomia curricular (DAC) e uma avaliação formativa com função reguladora. Destacam-se ainda as seguintes alterações: no 1.º ciclo surge a



matriz de 25 horas no 1.º ano, incluindo intervalos, com 5 horas para as expressões físico-motoras e artísticas; nos 2.º e 3.º ciclos emerge a clarificação de matrizes de 45 e 50 minutos e a introdução de novas componentes do currículo (Tecnologias de Informação e Comunicação e Cidadania e Desenvolvimento); no ensino secundário surge a permeabilidade entre os cursos Científico-Humanísticos e a substituição de disciplinas de componente científica nos cursos artísticos especializados e nos cursos profissionais.

O acompanhamento, a monitorização e a avaliação das escolas PAFC são assegurados por uma equipa de coordenação nacional, constituída por dirigentes da Direção Geral de Educação (DGE), da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP), da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGESTE) e da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). A equipa técnica, composta por elementos da DGE, apoia as equipas regionais das diferentes áreas geográficas às quais as escolas PAFC pertencem e é, ainda, coadjuvada por uma equipa de consultores nas áreas da educação e formação: Ariana Cosme, Isabel Valente Pires, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, José Verdasca, Rui Trindade e Ricardo Rodrigues. Paralelamente o PAFC é acompanhado por uma equipa de avaliação externa da OCDE.

A estas equipas compete desenvolver e fomentar reuniões regionais regulares, redes e plataformas de partilha e acompanhamento online, visitas às escolas para acompanhamento e análise da operacionalização das medidas tomadas (organização dos tempos, metodologias e espaços de trabalho). Desta monitorização resulta a produção de relatórios de progresso com o objetivo de, para além de avaliar a eficácia nas aprendizagens dos alunos através de dados comparativos, elencar eventuais propostas de reformulação prévia a uma aplicação generalizada do PAFC a todos os estabelecimentos de ensino das redes pública e privada.

A nível regional

A Região Autónoma da Madeira, à semelhança do que aconteceu no resto do país, manifestou



interesse em integrar esta experiência piloto junto da equipa de coordenação nacional. Assim, depois de interpelados os órgãos de direção de alguns estabelecimentos de ensino, a Secretaria Regional de Educação, através da Direção Regional de Educação (DRE) avançou com a implementação do PAFC em seis escolas de 1.º ciclo (Colégio Infante D. Henrique, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) das Figueirinhas, EB1/PE de Câmara de Lobos, EB1/PE do Livramento, EB1/PE e Creche da Ladeira e Lamaceiros e EB1/PE Ribeiro Domingos Dias) e quatro escolas dos 2.º e 3.º ciclos (Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Estreito de Câmara de Lobos, Escola Básica e Secundária da Calheta e Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva), abrangendo cerca de 500 alunos.

Foi, igualmente, constituída uma equipa técnica regional da qual fazem parte dirigentes da DRE bem como um inspetor da Inspeção Regional de Educação. Desta equipa fazem ainda parte um coordenador de 1.º ciclo e um coordenador dos 2.º e 3.º ciclos.

Desde o início do presente ano letivo, esta equipa tem vindo a desenvolver um trabalho de proximidade, de apoio e monitorização junto das escolas PAFC que se tem traduzido na realização de reuniões gerais (por ciclo) e individuais (por escola), na criação de redes de partilha, apoio à distancia, visitas às escolas e formação, bem como um trabalho de articulação com a equipa técnica da DGE no sentido de adaptar procedimentos,

sistematizar informação e solicitar pareceres que contribuam para a operacionalização e aperfeiçoamento do PAFC, de acordo com a realidade educativa regional.

Conscientes da pertinência de pensar outras formas de ser escola, de refletir projetos adaptados às dificuldades e sucessos dos alunos e de fazer com que as aprendizagens sejam mais consistentes e preparem para a vida, estamos em crer que a implementação do PAFC conduzirá ao reconhecimento da natureza transdisciplinar das aprendizagens através de um trabalho integrado e interdisciplinar, bem como à promoção de competências adequadas ao século XXI - conhecimento científico, espírito crítico e interventivo e criatividade.

Que este novo ciclo educativo garanta, efetivamente, uma forma desafiante de estar na escola, para que a citação de Carlos Drummond de Andrade, referida por Ariana Cosme, a propósito da necessidade de implementação deste projeto seja, verdadeiramente, algo que, jamais possa suceder!

“ (...) se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis sem valor para a formação do Homem.”

Bibliografia

- Despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho 2017.
 Página DGE: Autonomia e Flexibilidade Curricular: <http://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>
 Base de dados: <http://area.dge.mec.pt/flexibilidade>
 Plataforma do projeto: <http://flexibilidade.dge.min-educ.pt/>



II Conferência *Diversidades*

Divisão de Apoio Técnico



No dia 18 de outubro, no auditório da Reitoria da Universidade da Madeira, a Secretaria Regional de Educação, através da Direção Regional de Educação, realizou a *II Conferência Diversidades*. O objetivo foi proporcionar um momento de reflexão através do diálogo e da discussão acerca da temática *Educação e Cidadania*, protagonizado por cinco convidados e participantes na edição n.º 50 da Revista *Diversidades* e informar e divulgar estudos e projetos de investigação-ação, desencadeando um espaço de comunicação e de debate de ideias oriundas dos diferentes organismos da sociedade.

Na sessão de abertura, o Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, destacou que este seria um espaço de reflexão em que se pretende que os preletores, num contexto informal, possam abordar e desenvolver a temática, dialogando com outras pessoas questões prementes que estão hoje muito ligadas à Educação e Cidadania, nomeadamente a questão da sustentabilidade, do ambiente,

da igualdade, da participação democrática, da inovação, da criatividade, ou seja um conjunto de assuntos que também em termos educativos são relevantes.

A primeira parte do programa contou com as seguintes preleções: *Democracia, Participação e Valores: Projeto de Formação Pessoal e Social* foi o tema apresentado por Bernardo Valério da Direção Regional de Educação; *Cidadania, renovados desafios*, desenvolvido por Jacinto Serrão do Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira; *O papel da Inspeção na valorização das boas práticas das escolas*, exposto por Jorge Morgado da Inspeção Regional de Educação; *Desafios da Educação vs Desafios da Sociedade* na perspetiva de Vítor Gomes da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Santo António e *Cidadania Europeia*, apresentado por Marco Teles do Centro de Informação Europe Direct Madeira.

A conferência contou ainda com um espaço de reflexão e de debate, num formato de mesa redonda, dinamizado por Nadina Mota, Diretora de Serviços de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Ensino Secundário, que permitiu partilhar ideias, assim como difundir opiniões de especialistas que proporcionem melhorias ao nível das práticas educativas e formativas, contribuindo assim para a formação de indivíduos responsáveis, autónomos e solidários, tendo sempre como base os valores dos direitos humanos.



A reforçar vínculos solidários...

Joana Xavier - Divisão de Apoios Técnicos Especializados



As palavras têm o peso do ar, as ações o peso do corpo... (Cury 2013, p. 31)

E foi com esta convicção que os voluntários da Direção Regional de Educação participaram na campanha de recolha de alimentos da Cáritas Diocesana do Funchal, no Pingo Doce do espaço comercial do Fórum Madeira, nos dias 28 e 29 de outubro, consubstanciados pela nobreza dos atos de generosidade da comunidade envolvente.

Esta colaboração, estabelecida já há vários anos, insere-se no âmbito do Programa de Intervenção Solidária, que possibilita à Direção Regional de Educação apoiar algumas famílias com baixos recursos financeiros ao nível de géneros alimentares, em prol de um mundo mais humanitário e inclusivo.

Referência bibliográfica

Cury, A. (2013). *Em busca do sentido da vida*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil.



E-MaGIC: *serious game* para o ensino da matemática

Liseth Ferreira, Márcia Azevedo e Rui Branco - Gabinete de Modernização das Tecnologias Educativas



As crianças continuam a brincar para se divertirem, para experimentarem novas sensações, para conhecerem o seu meio envolvente e, sobretudo, para se relacionarem com os seus amigos, conhecidos e familiares.

O surgimento dos computadores e a sua utilização massiva originou novas formas de brincar - videojogos, que se tornaram num excelente recurso para a aprendizagem, considerando o seu grande potencial motivacional.

Os videojogos ultrapassam o limite do entretenimento, sendo aplicados em realidades e objetivos diversos, designadamente, os *serious games* (jogos sérios) na educação. Os videojogos educativos ou *serious games* são todos os jogos digitais que têm outro objetivo, para além de proporcionarem entretenimento. Isto é, um dos objetivos destes jogos, além de serem recreativos, é educar, formar, consciencializar, treinar e/ou desenvolver competências (Freitas & Savill-Smith, 2006; Susi, Jahaneeson, & Baclund, 2007; Ulicsak & Wright, 2010).

Os *serious games* exploram as potencialidades do *design* dos videojogos, considerando diversos contextos para além do entretenimento, garantindo um vínculo e, por consequência, uma maior “imersão educacional”. A sua utilização na educação potencia o processo de ensino e aprendizagem, visto captar, de forma eficaz, a atenção dos discentes, da mesma forma que os jogos digitais, normalmente conseguem. Podem ser considerados como ferramentas com o intuito



de promover o empenho nos jogadores, sob o contexto de autorreforço, como elemento educativo e motivacional.

Os *serious games* estão presentes em diversas áreas do conhecimento.

Atualmente, denota-se uma crescente utilização na educação, consequência da evolução do *edutainment* (entretenimento educativo) e da possibilidade dos discentes experienciarem situações impossíveis e improváveis, que permitem ultrapassar desafios, de forma segura e interativa, direcionados à aprendizagem e consolidação de conteúdos, extrapolando, assim, a ideia de diversão.

Desta forma, no âmbito do programa Erasmus+ (ação-chave 2, cooperação para a inovação e intercâmbio de boas práticas), iniciou-se no dia 1 de novembro do presente ano, o projeto E-MaGIC (*Education in Mathematics in Game-based Immersive Contexts*), que visa desenvolver um recurso educativo digital que sirva de suporte ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática, assente numa estratégia de inovação e qualidade de difusão de conhecimento; estimular a aprendizagem de forma lúdica, aprazível e interativa; possibilitar uma atuação ativa e reflexiva por parte dos alunos; promover a inclusão, como também, contribuir para a redução da taxa de abandono escolar.

O *serious game* E-MaGIC é o produto intelectual que resultará de uma parceria para a inovação entre quatro países da União Europeia (Alemanha, Grécia, Itália e Portugal), a desenvolver até 31 de outubro de 2019, no formato de aplicação educativa multiplataforma para o desenvolvimento de competências e consolidação dos conteúdos de Matemática.

Considerando a necessidade de uma parceria para consultoria pedagógica, testagem, avaliação

e disseminação do jogo E-MaGIC, através do grupo disciplinar de Matemática, o projeto conta, ainda, com a participação de duas escolas associadas da Região Autónoma da Madeira: a Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos dos Louros e a Escola Secundária Jaime Moniz.

A primeira reunião transnacional do projeto E-MaGIC, organizada pela entidade coordenadora do projeto, a Direção Regional de Educação, através do Gabinete de Modernização das Tecnologias Educativas, da Direção de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional decorreu nos dias 15, 16 e 17 de novembro, na Escola Secundária Jaime Moniz.

Ao longo dos três dias de sessões de trabalho, os parceiros refletiram, discutiram e definiram questões relacionadas com a orientação pedagógica do jogo, como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, *game design* (arquitetura do jogo), *concept art* relativo às personagens, cenários e demais elementos do jogo e *gameplay* (jogabilidade). Questões como plano de trabalho, cronograma, responsabilidades de cada parceiro, questões financeiras, estratégias de trabalho colaborativo a adotar e atividades para o desenvolvimento do produto final deste projeto que será o jogo educativo E-MaGIC, foram abordadas detalhadamente.

A segunda reunião transnacional está agendada para maio de 2018, em Potenza - Itália.

Bibliografia

- Freitas, S., & Savill-Smith, C. (2006). *Computer games and simulations for adult learning: Case studies from practice*. Learning and Skills Research Centre research report.
- Machado, L.S.; Moraes, R.M.; Souza, L.C.; Cunha, I.L.L. (2009). *A Framework for Development of Virtual Reality-Based Training Simulators*. Studies in Health Technology and Informatics, 142: 174-176. IOSPress,
- Susi, T., Jahaneeson, M., & Baclund, M. (2007). *Serious Games - An Overview*. Skövde, Sweden: School of Humanities and Informatics, University of Skövde.
- Ulicsak, M., & wright, M. (2010). *Games in Education: Serious Games*. Futuerlab Series.



Cofinanciado pelo
Programa Erasmus+
da União Europeia

Valorizar a Psicologia

Joana Xavier - Divisão de Apoios Técnicos Especializados



A Secretaria Regional de Educação, através da Direção Regional de Educação, e a Ordem dos Psicólogos Portugueses, através da Delegação Regional da Madeira, celebraram a assinatura de um protocolo de colaboração institucional, no dia 12 de outubro, no Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira. Esta parceria tem como principal finalidade contribuir para o sucesso educativo através da valorização dos contributos da Psicologia como ciência e profissão e, em última instância, mediante a promoção

do desenvolvimento profissional e científico dos psicólogos a exercer nos contextos educativos da Região Autónoma da Madeira e sob a tutela da Secretaria Regional de Educação.

A assinatura do protocolo foi integrada no âmbito da Conferência *Colaboração Institucional, Consultoria e Boas Práticas nos Contextos Educativos*, na qual os participantes tiveram a oportunidade de assistir à comunicação da psicóloga Sofia Ramalho, Vice-Presidente da Ordem dos Psicólogos Portugueses, responsável pela pasta da Educação, subordinada ao tema *Consultoria colaborativa e modelos de prevenção nos contextos educativos*, bem como ao painel debate *Escolas com Selo de Reconhecimento* na iniciativa “Escola Saudavelmente” da Ordem dos Psicólogos Portugueses.

O referido protocolo foi assinado pelo Secretário Regional de Educação, Jorge Carvalho, pelo Bastonário da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Francisco Rodrigues, pelo Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, e pelo Presidente da Delegação Regional da Madeira da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Renato Carvalho.



20 anos de reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa

Susana Vieira Spínola - Divisão de Acompanhamento à Surdez e Cegueira



A Língua Gestual Portuguesa, comumente conhecida por LGP, emerge de forma natural, em 1823, na Casa Pia de Lisboa, a primeira escola de surdos em Portugal, tendo tido como primeiro educador um sueco que do seu país trouxe o alfabeto manual. Apesar das idiossincrasias que caracterizam as duas línguas, a nível do seu vocabulário, o alfabeto da LGP e o da língua gestual sueca (*Svenskt teckenspråk*) continuam a revelar a sua origem comum. Em Portugal, a investigação sobre aquela que é a língua natural das pessoas surdas inicia-se nos finais da década de 70 do século XX, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, sendo que a nível internacional os estudos linguísticos surgem na década de 60, com a *American Sign Language*, na Universidade de Gallaudet. Como resultado desta movimentação científica em torno do tema e impelida pelo empenho de uma fortalecida comunidade surda, a LGP, em 1997, reconhece constitucionalmente a sua língua gestual - Lei Constitucional n.º 1/97 de 20 de setembro, Diário da República n.º 218/1997, Série I-A, artigo 74.º, alínea h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades - numa altura em que apenas cinco países do mundo levaram a termo tal aspiração. Com este facto outros importantes

surgiram, designadamente, no ano seguinte, a implementação oficial da educação bilingue, hoje internacionalmente instituída e preconizada pela Secretaria Regional de Educação (SRE), como de referência na educação das nossas crianças e alunos surdos. Na Região Autónoma da Madeira (RAM), a celebração do 20.º aniversário do reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa, não poderia passar despercebida, sem um momento de enaltecimento e agradecimento a toda uma comunidade que se organizou em prol desse grande feito. Em conformidade, a SRE, através da Direção Regional de Educação, em colaboração com a Associação de Surdos, Pais, Familiares e Amigos da Madeira (ASPFAM), organizaram várias iniciativas que celebraram não apenas uma data especial, mas todo um percurso de pesquisa e estudo em torno desta língua, designadamente, o Seminário *Uma Conquista Gestual* que decorreu no dia 17 de novembro, no auditório da Escola da APEL e dois Workshops, nos dias 16 e 18 que tiveram lugar na Divisão de Acompanhamento à Surdez e Cegueira, no antigo edifício do Instituto de Surdos do Funchal.

A sessão de abertura contou com a presença do Secretário Regional de Educação, Jorge Carvalho, do Diretor Regional de Educação, Marco Gomes e do convidado de honra, Professor João





Alberto Ferreira, entre outras entidades. A sessão de encerramento foi conduzida pela Diretora de Serviços de Educação Especial, Glória Gonçalves e pela Chefe de Divisão de Acompanhamento à Surdez e Cegueira, Susana Spínola. Neste evento participaram vários oradores, nomeadamente, José Afonso Baptista, da Universidade Católica Portuguesa; Paulo Vaz de Carvalho, do Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira, da Casa Pia de Lisboa e da Universidade Católica Portuguesa; Marta Morgado, do Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira, da Casa Pia de Lisboa; Mariana Martins da Associação Portuguesa de Surdos; Maria Helena Alves, do Núcleo de Língua Gestual Portuguesa, do Instituto Nacional para a Reabilitação, entre outros. Ao longo deste dia os participantes debateram temas relacionados com a LGP e a sua íntima relação com a educação de surdos, tais como: condições essenciais ao sucesso escolar e profissional dos surdos; reflexões sobre a educação de surdos em Portugal e legislação vigente; síntese do percurso da educação bilingue para alunos surdos em Portugal, a sua génese, implementação e aperfeiçoamento; a história da educação de surdos no nosso país, desde a fundação do primeiro instituto em 1823 até ao século XXI, com destaque para as principais metodologias; o ensino da língua portuguesa como segunda língua (LP2) a alunos surdos, previsto no Despacho n.º 7520/98

e, mais formalmente, no Decreto-Lei n.º 3/2008; a língua portuguesa como área disciplinar em que os alunos surdos apresentam maiores dificuldades e onde as especificidades da sua escrita podem legitimar-se a partir das características da língua gestual; apresentação do único material didático existente, especificamente para o ensino da LP2, “A turma do Dinis”. Foi referido o trabalho desenvolvido na Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Prof. Eleutério de Aguiar e como esta representa uma condição importante na educação de alunos surdos, pelo facto de lhes facultar a oportunidade de comunicar e crescer nas duas línguas. Foram ainda apresentados alguns materiais pedagógicos multimédia bilingues desenvolvidos pelo Centro de Recursos Eleutério Aguiar - CREA. Outros temas em foco foram: o ensino de LGP a ouvintes e surdos, com destaque para a aprendizagem da LGP como primeira língua; a importância da homologação do programa curricular de LGP como primeira língua para alunos surdos da primeira infância ao ensino secundário e a referência à não regulamentação do ensino da LGP a ouvintes. Foi dado algum enfoque à história da Comunidade Surda, feita de silêncios; à repressão e proibição da sua língua natural; ao devastador Congresso de Milão de 1880 que viria a causar défices ao nível do desenvolvimento de todo um potencial humano de



gerações de pessoas surdas; ao reconhecimento dos melhores ambientes educativos, os ambientes bilingues ou mesmo multilingues, como formas de defesa da sua identidade linguística e cultural. Foi ainda mencionada a Federação Mundial de Surdos, representativa das associações de surdos de 132 nações e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Destacou-se o papel do primeiro professor de LGP, em 2002, e toda a trajetória efetuada, desde então, na RAM, no ensino da língua gestual, junto dos alunos surdos, familiares, professores, outros profissionais e junto das comunidades surda e ouvinte; o percurso evolutivo do desenvolvimento da LGP na RAM, com o acréscimo progressivo de profissionais de LGP; a importância dos intérpretes de LGP, como ponte de comunicação entre o mundo dos surdos e dos ouvintes; a importância do intérprete em contextos educativos, como forma de garantir a igualdade no acesso ao ensino e na aquisição de conhecimento e o seu papel no apoio à Comunidade Surda madeirense, bem como a sua intervenção nos diferentes contextos sociais. Neste evento formativo foi ainda abordado o papel das Associações de Surdos como espaços cada vez mais ativos junto do poder político, na sociedade e na comunicação social, na defesa dos interesses e direitos dos seus associados, para a sua importância enquanto agentes promotores da Cultura Surda, onde se inclui a Língua Gestual, bem como o teatro, a poesia, o desporto, a música, a literatura... e como espaços de interajuda, de formação, de referência, de pertença, de partilha de uma mesma visão do mundo para pessoas surdas e ouvintes. No final, a organização presenteou os participantes com uma interessante conversa interativa sobre educação

de surdos na RAM e todo o acompanhamento que é dado ao aluno surdo, desde a intervenção precoce até à vida adulta.

Nos dias 16 e 18 de novembro, nos dois workshops orientados por Mariana Martins e Paulo Vaz de Carvalho, foram debatidas, de forma mais prática, algumas questões referentes ao português enquanto segunda língua (LP2) para surdos, formas de correção e avaliação e apresentados materiais bilingues/conteúdos pedagógicos para alunos surdos.

Referências bibliográficas

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Despacho n.º 7520/98 (2.ª série) dos Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação.

Lei Constitucional n.º 1/97 de 20 de setembro, Diário da República n.º 218/1997, Série I-A.



Contar as estrelas

Enriquecer com astronomia e matemática

Rita Domingos - Gabinete de Apoio à Sobredotação

Os alunos sobredotados e/ou talentosos apresentam algumas características comuns, mas acima de tudo revelam muitas especificidades, devido às suas características pessoais, influências familiares, socioculturais e oportunidades de aprendizagem e realização de que dispõem.

Devido às particularidades de cada aluno, as respostas educativas necessitam de ser diferenciadas, de acordo com as suas características, competências e necessidades. Para além das medidas educativas adotadas e do enriquecimento curricular promovido pelas escolas, é importante desenvolver programas que ofereçam aos alunos o aprofundamento de determinadas áreas de interesse ou a possibilidade de participarem em áreas novas.

Considerando essencial a criação de oportunidades diversificadas que envolvam ativamente os alunos sobredotados e/ou talentosos, o Gabinete de Apoio à Sobredotação (GAS) implementou, no ano letivo transato, em parceria com o Grupo de Astronomia da Universidade da Madeira, o programa *Astronomia e Matemática*,

contando com a colaboração do coordenador da Unidade de Investigação, José Laurindo Sobrinho, e Helena Teixeira na planificação e desenvolvimento das atividades.

O programa *Astronomia e Matemática* foi organizado por sessões de aproximadamente duas horas, decorridas nas instalações da Universidade da Madeira, entre março e junho de 2017, tendo como objetivo geral o desenvolvimento das competências intelectuais, criativas e sociais dos alunos.

No que se refere à estruturação das atividades, cada sessão foi constituída por uma palestra, seguida de um debate onde os participantes tiveram a oportunidade de expor as suas opiniões e questões sobre temas como o sol, a evolução estelar, a medição de distâncias no universo, escalas do sistema solar e do universo. A par das palestras e debates, as sessões tiveram sempre uma atividade experimental, prevalecendo a área da matemática, bem como sessões de observação no terraço.



Juan Carlos Butas Osorio

II Encontro Regional da Madeira da Associação de Profissionais de Educação de Infância

Vanda Oliveira - Divisão de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico



DRE

O II Encontro Regional da Madeira da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) decorreu nos dias 13 e 14 de julho de 2017, no Auditório da Universidade da Madeira, sob o tema *Currículo em Educação de Infância*, resultante de uma ação concertada entre a Secretaria Regional de Educação (SRE), através da Direção Regional de Educação (DRE), a APEI e a Delegação da Madeira da Associação de Professores de Matemática, no âmbito do MadeiraMat 2017.

Tendo como pano de fundo o elemento catalisador - as “novas” Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) -, no sentido de incrementar ações promotoras do desenvolvimento profissional dos educadores de infância e de profissionais de outros níveis de educação que integram o palco educativo da Região Autónoma da Madeira (RAM), ao longo

dos dois dias de encontro, e para uma plateia composta por 120 profissionais de educação de infância e outros profissionais com interesse nesta matéria, tentou-se dar visibilidade a experiências de qualidade através de comunicações e práticas que fomentem um sentido de articulação vertical do currículo, um continuum curricular que assegure a sequencialidade das aprendizagens entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, reiterando, assim, a visão da influência do pré-escolar como um dos fatores de maior impacto no sucesso educativo.

No primeiro dia do Encontro destacou-se a presença de uma das referências mais importantes na educação de infância internacional, a professora Iram Siraj do Institute of Education - University College London, que apresentou o estudo “EPPE - The effective provision of pre-school education”.

A análise incide em crianças que, contra todas as expectativas, obtiveram sucesso escolar (*Children succeeding against the odds: The role of pre/schools and parents*) e as razões que estiveram na origem desse sucesso, conferindo, assim, a importância que a educação pré-escolar de qualidade tem no percurso escolar das crianças.

Pela voz do presidente da APEI, o educador Luís Ribeiro, com a sua comunicação, “As orientações curriculares para a educação pré-escolar e a construção articulada do saber: uma perspetiva sobre a sequencialidade das aprendizagens”, renovou-se a consensualidade na importância das aprendizagens nos primeiros anos e a pertinência numa continuidade entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, que apesar de organizados com objetivos e metodologias de trabalho substancialmente diferentes, têm como fim alicerçar a educação básica nos conhecimentos adquiridos ao longo da educação pré-escolar, tornando o momento de transição entre níveis educativos uma sequência lógica do processo de crescimento da criança/aluno.

Houve também uma intervenção da DRE, através da chefe de Divisão de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, Vanda Oliveira, sobre a política de educação de infância na RAM onde foram assumidas as diferentes realidades com que este organismo se depara no quotidiano da educação de infância bem como com os objetivos que se pretendem ver efetivados naquela que foi considerada pela Lei Quadro de Educação Pré-escolar a “1.ª etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97- Artigo n.º 2). No segundo dia do Encontro, evidenciou-se, igualmente a presença do professor Carlos Neto, da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, uma das grandes referências na educação motora na infância, com uma comunicação centrada na importância do brincar, dos recreios e do ser ativo na infância relembrando, afincadamente, que a promoção da atividade física na criança e a dedicação de mais tempo para a atividade lúdica e física no recreio, desenvolvem a capacidade de concentração na sala de aula e contribuem para o combate ao sedentarismo. Na mesma linha de pensamento, o professor António Manuel Antunes,



da Universidade da Madeira, apresentou um ensaio sobre o diálogo corporal na infância e a articulação das aprendizagens entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

Para encerrar o Encontro, contou-se com a comunicação da professora Helena Melo, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade dos Açores, centrada na matemática e na magia dos números e das formas, onde foi dada ênfase às relações numéricas e às propriedades das formas, através da apresentação de alguns truques e ilusões com matemática que podem ser utilizados em contexto de sala de aula para estimular o interesse dos alunos sobre determinados temas.

De referir que nas tardes dos dois dias do Encontro decorreram um conjunto de importantes workshops sobre diferentes temáticas no âmbito das OCEPE e da educação de infância, dando a possibilidade aos participantes de discutir e partilhar as suas práticas pedagógicas com as de outros profissionais.

É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (Paulo Freire)

Referência Bibliográfica

Lei n.º 5/97 - Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro de 1997 - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais

Divisão de Apoio Técnico



A Secretaria Regional de Educação (SRE), através da Direção Regional de Educação (DRE), organizou, entre os dias 4 e 9 de dezembro, a Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais (SRPNE), com o lema “Diferença + Equidade = INCLUSÃO”. Este foi o lema vencedor de um concurso lançado à comunidade, extensível a todo o território nacional, e no qual participaram 106 candidatos.

A SRPNE tem como principal propósito contribuir para o reforço dos níveis de inclusão social, da participação e da igualdade de oportunidades, bem como promover o debate e consciencializar para a temática das necessidades especiais com vista a alcançar níveis efetivos de inclusão.

No dia 4 de dezembro, realizou-se a sessão de abertura da SRPNE na Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes, seguida de um Espetáculo Inclusivo inspirado na época natalícia, com performances artísticas nas áreas da música, do teatro e da dança, protagonizadas pelos alunos dos cursos profissionais do Conservatório, Escola Profissional das Artes da Madeira - Eng.º Luiz Peter Clode.

Este evento contou com a presença do Presidente do Governo Regional, Miguel Albuquerque, do Secretário Regional de Educação, Jorge Carvalho, do Diretor Regional de Educação,

Marco Gomes, da Presidente do Instituto para a Qualificação Profissional, Sara Estudante Relvas, e do Presidente do Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira - Eng.º Luiz Peter Clode, Carlos Gonçalves, entre outras entidades.

O Presidente do Governo Regional referiu que “uma sociedade desenvolvida é uma sociedade que apoia e sabe lidar e tratar com os segmentos mais vulneráveis, os idosos, a juventude, os cidadãos portadores de deficiência”, (...) “há necessidade do Estado intervir de uma forma direta e indireta no sentido de garantir a igualdade de oportunidades e intervir, no âmbito de um quadro de valores em que, enquanto cidadãos, nos revemos, assegurar a equidade, para tornar a sociedade humanizada”.

No decurso da Semana, entre os dias 4 e 7 de dezembro, foi realizado um périplo que incluiu 13 escolas do 1.º ciclo do ensino básico de todos os concelhos da Região Autónoma da Madeira, o Serviço Técnico de Educação Especial e o Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira - Eng.º Luiz Peter Clode, num total de 15 instituições. No que concerne às atividades das escolas do 1.º ciclo do ensino básico, estas foram organizadas pelas escolas, com a colaboração dos Centros de Recursos Educativos Especializados e da Direção de Serviços do Desporto Escolar. Nestas atividades estiveram envolvidos cerca de 1450 alunos.







No dia 9 de dezembro, Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, na FNAC, foi realizada a apresentação pública do conto *Um acampamento de sonho... conto para sensibilizar*. Este conto é o resultado de um desafio lançado pela DRE às escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico no sentido de refletirem, através da sua criatividade e escrita, sobre os direitos das pessoas com deficiência, a igualdade de oportunidades e a inclusão. Neste âmbito, os alunos das escolas participantes foram os coautores de um conto e, para o efeito, cada escola deu continuidade ao texto elaborado pela escola anterior. Este processo foi coordenado pelo prof. Sandro Nóbrega da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Santo António. O conto foi ilustrado pela designer Luísa Spínola e editado pela Editora Madeirense. Nesta atividade estiveram envolvidos 120 alunos, 20 professores e 11 escolas, designadamente:

Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Professor Francisco M. S. Barreto, F. Ovelha; Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Torre; Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva; Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal; Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol; Escola Básica e Secundária do Porto Moniz; Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco de Freitas Branco, Porto Santo; Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Cónego João J. G. Andrade; Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Alfredo F. Nóbrega Júnior; Escola Básica e Secundária Bispo D. M. F. Cabral e Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade.

Este evento contou com a presença do Secretário Regional de Educação, do Diretor Regional de Educação, dos autores, alunos das

escolas envolvidas, e dos representantes das escolas participantes, entre outras entidades e convidados.

A SRPNE só foi possível graças ao envolvimento concertado de todos os intervenientes, que revelaram uma motivação, um empenho, esforço e dedicação notáveis e essenciais à construção de uma sociedade verdadeiramente equitativa e inclusiva.

A SRPNE pretendeu apelar à reflexão, à consciencialização e à valorização da “diferença” enquanto conjunto de potencialidades das pessoas com deficiência e/ou outras necessidades especiais e foi também um veículo de abertura da organização DRE/SRE com a comunidade envolvente e exterior, contribuindo para um maior contacto e proximidade da sociedade com a realidade das pessoas com necessidades especiais e um reforço da qualidade, especificidade e credibilidade da intervenção educativa efetuada diariamente pelas escolas e pelos serviços da DRE/SRE no contexto mais global do Programa do Governo, “Reforçar a inclusão no sistema educativo dos alunos...”



VIAGEM NO TEMPO

as minhas incríveis descobertas

Concurso de Expressão e Educação Plástica

Pré-Escolar | Jardim de Infância | 1.º Ciclo do Ensino Básico

Semana Regional das Artes 2018

