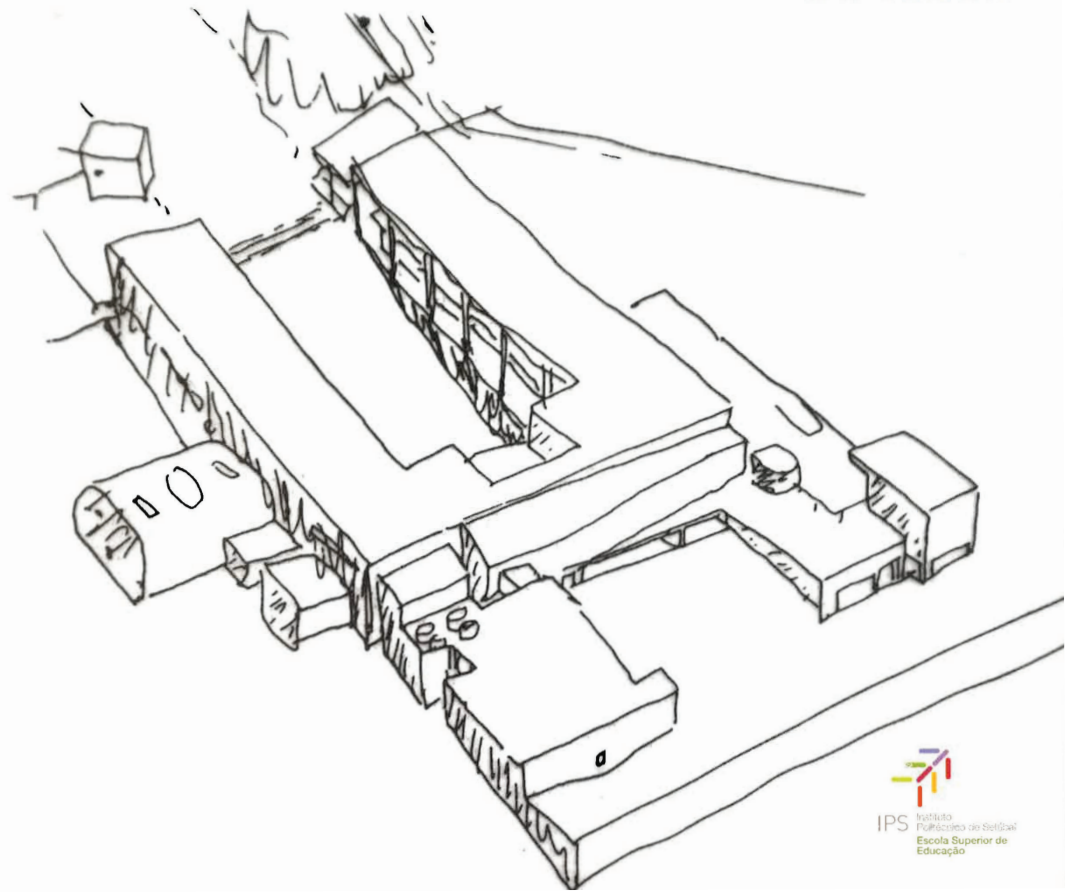


ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL
30 ANOS



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL **30 ANOS**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL **30 ANOS**

Coordenação Alberico Afonso Costa | Ana Maria Pessoa

Fotografias Fernando Pinho e imagens de arquivo do Sector Audiovisuais do CRECM da ESE de Setúbal

Edição Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Design de comunicação José Teófilo Duarte | João Silva | **DDLX** - www.ddlx.pt

Depósito Legal

ISBN 978-989-99447-3-2

Setúbal | Novembro | 2015

ÍNDICE

O ESTILO ESE.....	9
PREFÁCIO	13
A CRIAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SETÚBAL: LIBERDADE E SINGULARIDADES.....	17
ESE DE SETÚBAL: 30 ANOS DE FORMAÇÃO	31
PROJETOS EDUCATIVOS	47
OS ÓRGÃOS DE GESTÃO DA ESE/IPS: UM DESENVOLVIMENTO A TRÊS TEMPOS (INSTALAÇÃO, AUTONOMIA E CENTRALIZAÇÃO).....	61
PROJETOS NO ÂMBITO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL	79
PUBLICAÇÕES DA ESE DE SETÚBAL	91
DO PALÁCIO AO MONTADO, UMA OBRA FELIZ	101
EVENTOS	107
LEGISLAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA.....	115

O ESTILO ESE

Joana Brocardo

No final do meu mandato, enquanto diretora, celebram-se os 30 anos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal que assinalamos com a publicação deste livro. Nele trabalharam professores e funcionários que reavivaram memórias e desencantaram documentos há muito guardados e quase esquecidos. Conseguimos, assim, com a qualidade e empenho de muitos a que a direcção agradece, que a concepção e realização deste livro constituísse mais um exemplo do que tanto nos marca e que, resumidamente, designo por *estilo ESE*.

Ao longo destes 30 anos conseguimos afirmar a qualidade da formação que oferecemos, reconhecida através da elevada qualificação dos nossos diplomados e, também, via a acreditação dos cursos de licenciatura e de mestrado pelo prazo máximo previsto na lei. Esta certeza da qualidade do trabalho realizado alicerça-se na qualificação científica e pedagógica do nosso corpo docente e no potencial inovador de muitos dos projetos em que temos participado. Também está ancorada em experiências diversas e múltiplas conexões que, de alguma forma, se expressam no mote que José Carlos Godinho escolheu para a canção que hoje consideramos o hino da ESE " porque é na ESE de Setúbal, onde o sonho maior é fazer gente feliz ...".

O 'sonho' e ser 'feliz' são raízes do *estilo ESE*, que se foram consolidando ao longo destes 30 anos e que fomos alimentando com um cuidado multifacetado, marcado por diversas iniciativas e protagonistas.

O modelo organizativo adotado no início da ESE, um sistema matricial em que as funções desta instituição eram materializadas em projetos nos quais participavam professores de várias áreas científicas, é alicerçado nestas raízes, assumindo um 'sonho' de participação ativa de todos, de intenso debate e de necessidade de desenvolvimento de projetos que aliem a ação à investigação.

Raúl Fernando Carvalho, o *Raúl*, foi um cuidador incansável destas raízes. Realço o seu estilo muito próprio de gestão enquanto presidente da Comissão Instaladora da ESE, marcado por uma total disponibilidade para todos ouvir e apoiar, aliado a uma força inigualável para se dedicar a projetos inovadores, entusiasmando toda a escola a neles participar. Raúl concretizou o *estilo ESE*, praticando uma forma de estar e de trabalhar marcadas pela importância de cada um, fosse ele professor, funcionário ou estudante, para o desenvolvimento de um projeto ESE inovador e necessariamente coletivo.

Não podendo aqui referir as muitas iniciativas de relevo que concretizámos, destaco as das 'Artes' e que também foram uma expressão do *estilo ESE*, marcada pela apresentação de trabalhos de expressão plástica e musical de enorme qualidade que, ainda hoje, permanecem na memória de muitos de nós. Nos últimos anos as decisões políticas e as iniciativas legislativas assumiram características adversas a este nosso modo de concretizar o 'sonho' e de 'ser feliz'. Num contexto excessivamente normativo, a possibilidade de decidir o que queremos ser é cada vez mais reduzida. No entanto, embora com dificuldades, continuamos a conseguir usar os graus de liberdade de que dispomos para exercer o *estilo ESE*. Por isso, trabalhamos em equipa, concretizamos colaborações com parceiros-chave ligados à formação que oferecemos aos nossos estudantes, criamos espaços de discussão e de reflexão envolvendo professores e estudantes, aprofundamos relações com parceiros internacionais. Por isso conseguimos ser uma raiz que não verga quando colocam em causa a qualidade do que fazemos. (E por isso) Continuamos a sentir-nos com força para cuidar das nossas raízes e crescer, reinventando o sonho que o edifício da escola tão bem reflete.

Mudam-se os tempos e a expressão do sonho é necessariamente diferente. Mas continuamos a receber os novos estudantes, afirmando que gostamos de estar aqui. E isso, só mesmo aqui na ESE, com este nosso *estilo* muito próprio!



PREFÁCIO

Albérico Afonso Costa
Ana Maria Pessoa

Assinalar os trinta anos da Escola Superior de Educação de Setúbal é o objetivo da presente publicação. Não se pretende assinalar apenas uma comemoração. Trata-se de fazer o registo do percurso desta instituição durante as três décadas da sua existência.

Uma Escola Superior de Educação é um todo complexo. Integrada no Ensino Politécnico, a ESE de Setúbal foi-se consolidando enquanto referência de valia substantiva para a região em que se insere.

As Escolas Superiores de Educação integram-se historicamente nas escolas de formação profissional. Uma formação específica que convoca como nenhuma outra o social na sua totalidade.

A primeira escola criada na área da docência, a Escola Normal de Marvila, remonta a 1822.

Quatro anos depois seria a vez da criação, no Recolhimento do Calvário, de uma escola idêntica para o sexo feminino (Pintassilgo coord. 2012, p. 15). A história de muitas dessas instituições tem vindo a ser feita, sobretudo após a segunda metade do séc. XX e primeira década do séc. XXI, por inúmeros (as) historiadores (as) da área da História da Educação.

No caso das escolas de formação de docentes, como em muitos outros tipos de escolas, há um percurso acidentado de avanços e recuos, independente do sistema político monárquico ou republicano, conforme as orientações político-ideológicas do momento, das disponibilidades financeiras possíveis, dos projetos nacionais e internacionais em que nos fomos envolvendo.

Na área de formação de professores (as), entre os anos 90 do séc. XIX e o final do séc. XX, assiste-se à criação de diversas

escolas deste tipo, sempre com inserção regional. Na primeira década deste último século deparamos com um (...) ensino normal sobredimensionado sendo a rede constituída por seis escolas normais em Lisboa, Porto e Coimbra (duas, uma por sexo, em cada uma das cidades) e 17 escolas de habilitação para o magistério primário, nas capitais de distrito, à exceção de Santarém (Pintassilgo coord. 2012, p. 16). A vida destas instituições foi sempre atribulada, avolumando-se os problemas, sobretudo a partir dos fins dos anos vinte com a instauração da Ditadura Militar. Os afetos ideológicos do Estado Novo, ancorados no fascismo militante que ditava as suas leis na Europa de então, impunham uma política de menosprezo pela educação.

As Escolas Normais Superiores são encerradas, há uma desvalorização da formação dos professores do ensino primário, criando-se o que viria a ser o grupo de regentes escolares. As dimensões das técnicas educativas e da reflexão pedagógica são substituídas em benefício dos princípios morais e religiosos. Entre várias medidas tomadas, a História da Educação é apagada dos currículos da formação de professores, durante esta primeira fase do regime autoritário como forma de prosseguir a desprofissionalização docente.

A conjuntura aberta pela II Guerra Mundial motiva e perspetiva a necessidade de mudanças estruturais no aparelho produtivo e também no sistema educativo.

Entre 1942 e 1962, todas as 21 capitais de distrito, com exceção para Setúbal, irão ter uma escola do magistério primário (Pintassilgo, coord. 2012, p. 19).

Nos anos imediatamente a seguir ao 25 de abril de 1974, vai-se assistir a um aumento exponencial da procura da educação, a enormes alterações no quotidiano pedagógico e, no que à formação de profissionais para estes níveis de ensino diz respeito, vão ser aplicadas diversas reformas para manter e criar escolas de formação de professores do ensino básico a que se vem juntar a área de formação de educadoras de infância. Embora ainda hoje não haja estudos aprofundados sobre o assunto e o contributo destas instituições seja analisado com enorme calor ideológico, é certo que, após os finais dos anos 70 do século passado, instituições internacionais como a então Comunidade Económica Europeia (CEE), o Fundo Monetário

Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) tiveram um papel fundamental na exigência de criação do ensino superior politécnico em Portugal, dentro do sistema de ensino superior, até então só universitário. É naquele subsistema de "Ensino Superior de curta duração", criado em 1977 (Decreto-lei 427-B/77 de 14 de outubro) que, em 1979, pelo Dec. Lei 513-T/79 de 26 de dezembro, são criadas as Escolas Superiores de Educação, "uma por cada capital de distrito com exceção de Aveiro, Braga e Évora" pois já dispunham de um "centro integrado de formação de professores" (artº 3). Eram também criadas "escolas superiores técnicas" (artº 4) que, entre outros cursos, podiam ministrar os de "gestão e contabilidade, saúde e jornalismo". Acrescentava-se que, no (...) sector das tecnologias industriais [seriam criados cursos de] mecânica, eletrónica e eletricidade industriais, instrumentação, etc. [em] Lisboa, Porto e Coimbra (por reconversão dos atuais Institutos Superiores de Engenharia) e em Setúbal e Faro" (artº 4.1.).

Na calendarização e faseamento então previstos, entre 1980-1984, a Escola Superior de Educação de Setúbal deveria ser concretizada no último destes quatro anos de execução do projeto (artº 7). Por esse decreto-lei, publicado pelo então presidente da República Ramalho Eanes, tendo como Ministro da Educação do V Governo Constitucional Luís Veiga da Cunha, é ainda criado o Instituto Politécnico de Setúbal (cap. II, artº 5, alínea i) agrupando a Escola Superior de Educação (alínea a) e a Escola Superior de Tecnologia (alínea b).

Nestes últimos trinta anos que medei entre a criação das Escolas Superiores de Educação e os dias de hoje algumas são já as tentativas de redigir uma história das instituições de formação de professores em Portugal.

Muitas das Escolas Superiores de Educação nascidas, como já foi referido, entre 1980 e 1984, têm vindo também a fazer um esforço de redação de uma história da instituição, sobretudo quando, como é caso do presente texto, sobre essa fundação passam os primeiros vinte, vinte e cinco ou mesmo trinta anos.

Nesse trabalho de Penélope e, como não podia deixar de ser, há sempre "(...) núcleos temáticos incontornáveis [como os que são dedicados a] espaços, diretores, professores, alunos,

currículo e práticas educativas, rituais escolares e publicações, tanto periódicas como didáticas (...)” (Pintassilgo coord. 2012, p. 9).

Quando se decidiu celebrar, por iniciativa da atual direção (Joana Brocardo, Miguel Figueiredo e José Miguel Freitas), os 30 anos de existência da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, foi tomando forma a ideia de elaborar um livro que sintetizasse o percurso formativo e as principais estruturas organizativas desta instituição.

A tarefa não foi simples pois o desejo de tudo incluir foi maior do que a possibilidade de concretização. Como é vulgar referir-se neste tipo de investigação, quer seja sobre uma instituição mais antiga ou mais recente, o maior obstáculo à realização do projeto foi a desorganização de alguns dos arquivos do sistema educativo a que se recorreu e os da própria instituição, assim como a falta de tempo para, em data útil, produzir o livro com a desejada história escrita da instituição.

Além dos capítulos que foi possível redigir, ficaram em projeto muitos mais que, caso tivesse sido possível a sua concretização, dariam origem a um texto mais próximo de um "catalogue raisonné" do que de um livro com uma das muitas possíveis histórias da ESE...

Neste livro e, de forma pragmática, optou-se por apresentar uma história da ESE sintetizada ao longo dos seus nove capítulos. São assim objeto de análise: As origens, as especificidades e as "singularidades" do seu projeto educativo; os diversos planos de estudo da formação de professores desde a Profissionalização em Serviço até aos mestrados do Processo de Bolonha; a diversidade dos projetos educativos como uma das marcas identitárias da Escola; os órgãos de gestão numa diacronia temporal, que vai do processo de instalação até ao atual modelo de gestão; a cooperação internacional, com destaque para os projetos promovidos nos vários países africanos e em Timor Leste; a intensa atividade editorial da ESE; a pluralidade dos espaços ocupados pela Escola até à fixação no atual edifício projetado por Siza Vieira; alguns dos eventos que marcaram a atividade pedagógica científica e cultural e, por fim, a legislação que enquadrava o funcionamento da Escola.



No fundo, trata-se de construir um documento que integre a memória dos dias que construíram esta escola. Uma memória tributária de diferentes olhares, experiências e percepções.

Nestes anos em que se pretende apagar, esconder, tapar, a memória com o pano do esquecimento voluntário, uma publicação deste tipo constitui um esforço de remar contra essa maré de extinção do conhecimento do que fomos, quem fomos, quem somos, que caminhos escolhemos para aqui chegar...

Que estas memórias que aqui se escrevem, experiências únicas de quem escolheu refletir sobre momentos fundadores de uma identidade, a identidade da ESE de Setúbal, sirvam aos vindouros para a construção da sua própria existência e caminho. É que ninguém sabe para onde vai se não souber de onde veio...

A CRIAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SETÚBAL: LIBERDADE E SINGULARIDADES

Ana Maria Bettencourt
Maria Emília Brederode Santos

Às vezes temos dificuldade em reconhecer o óbvio: o projeto das ESE foi bem planeado, bem executado, o que não significa que não tenha sofrido derivas e desvios relativamente aos seus objetivos iniciais.

Dentro deste projeto das ESE, consideramos que a Escola Superior de Educação de Setúbal constitui um caso singular. Tentaremos reconstituir com a ajuda de textos nossos, publicados e manuscritos, o processo da sua criação e identificar a sua singularidade.

Como surge o projeto das ESE?

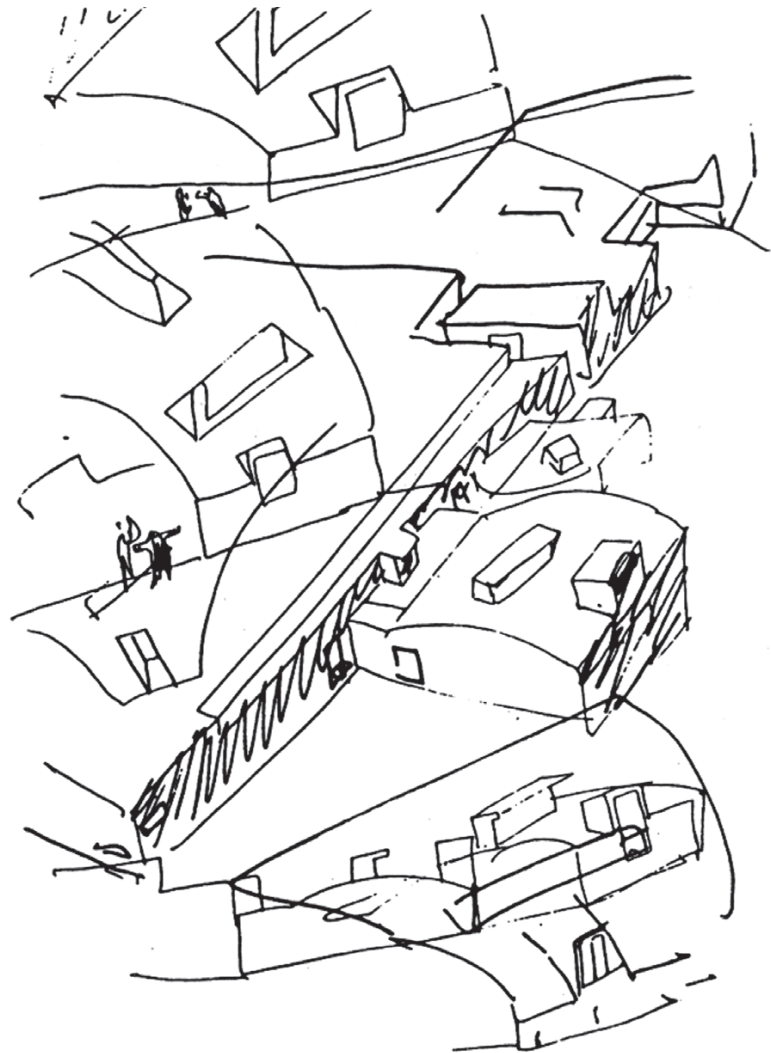
A formação inicial e contínua de professores vinha sendo considerada, desde o início dos anos 70, como uma necessidade premente e esteve, por isso, na origem de várias estruturas/projectos, entre os quais os Centros Regionais de Formação de Professores e as Escolas Normais Superiores.

A Revolução de 1974 trouxe consigo novos debates e a consciência acrescida da importância da formação de professores para a democratização do ensino.

Nos anos seguintes à instauração do regime democrático parlamentar, Portugal conseguiu apoio internacional, inclusivamente económico e financeiro. O Banco Mundial criou uma linha de crédito para projetos que contribuíssem para consolidar a democracia e promover o desenvolvimento, como era o caso da área da educação.

Nesta área, as necessidades eram múltiplas e gritantes: a educação de infância só abrangia cerca de 10% das crianças portuguesas de 3 a 5 anos e as instituições de formação de educadoras existiam apenas nas três principais cidades, sendo na sua esmagadora maioria privadas. Era preciso criar jardins de infância e, portanto, formar educadores.

Por outro lado, as Escolas do Magistério Primário tinham um estatuto social e científico abaixo do Ensino Superior. De-sejava-se elevar e modernizar a qualidade da formação dos professores do 1º ciclo e reconhecer-lhes estatuto idêntico ou pelo menos mais próximo dos professores dos outros níveis de ensino. Mais importante ainda, os professores existentes para os seis anos da recente escolaridade obrigatória não eram em número suficiente nem tinham a forma-



Desenho de Álvaro Siza Vieira

ção necessária para lidar com a nova população escolar, muito mais heterogênea e exigente. Também muitos mais alunos passaram a entrar no 3º ciclo, cuja obrigatoriedade estava no horizonte. Havia ainda uma necessidade premente de formar os professores existentes, reforçando a necessidade de consolidar e desenvolver no quadro do ensino superior a formação em exercício.

Estas necessidades são retomadas no âmbito do Ensino Superior de Curta Duração em que são criadas as Escolas Superiores de Educação, cuja rede será definida em 1979 (Decreto-Lei nº 513-T/79 de 28 de Dezembro). O Ensino Superior Politécnico vem a ser legislado em 1980, tendo como marcas distintivas a formação profissionalizante e a inserção das Escolas nas respetivas regiões. Demarcava-se assim, na sua definição inicial, do ensino universitário, mais teórico e distante em relação à sociedade.

Os estudos para o lançamento das ESE retomam preocupações com a formação inicial e contínua dos professores. Considerava-se a formação como um setor estratégico para melhorar os níveis educativos dos portugueses, reduzir as taxas de insucesso escolar e os abandonos da escolaridade obrigatória de seis anos. Pretendia-se, designadamente, preparar os professores para os novos programas do ensino primário, mais centrados no conhecimento científico da criança e do seu desenvolvimento, e para novas áreas de aprendizagem, como o estudo do meio físico e social.

O estudo das ESE desenvolve-se ao longo da segunda metade da década de 70, tendo o projeto recebido o apoio do Banco Mundial. As Escolas fariam educadores de infância e professores do ensino primário e prestariam apoio à formação em serviço. Com exceção dos distritos que já possuíam universidades com formações integradas de professores, seria criada uma Escola por capital de distrito, com capacidade para cerca de trezentos alunos da formação inicial, que substituiria a respetiva Escola do Magistério Primário. Nas Escolas de Lisboa e Porto previa-se ainda a possibilidade de formação de professores para o ensino especial.

A integração do projeto das ESE no ensino politécnico foi acompanhada de alguma contestação da parte de sectores universitários, que consideravam que a formação dos pro-

fessores para os níveis pós-primários deveria ser da exclusiva responsabilidade do ensino universitário.

Nos debates entre necessidades, recursos disponíveis e heranças institucionais vingou a preocupação de não privar as capitais de distrito das instituições de ensino que já tivessem. Por não existir nenhuma Escola do Magistério a encerrar em Setúbal, a criação da ESE no distrito foi considerada de menor urgência, e, embora estando prevista em diplomas legais, não tinha sido programada, nem estava previsto o financiamento do Banco Mundial que permitiu a construção dos edifícios, aquisição de equipamentos e formação de professores para as outras ESE.

O objetivo de elevar a qualidade da formação, de a tornar mais moderna, mais científica, mais adequada à nova população que a democratização do país trazia e traria para a escola levava também a que se atribuísse às ESE uma função de investigação. As ESE deveriam levar a cabo investigação que lhes permitisse conhecer melhor o terreno, suas características e necessidades, contribuir para uma melhoria constante da educação da população, quer através dos serviços prestados (que deveriam incluir a educação de adultos), quer através da formação de professores centrados no sucesso educativo dos seus alunos.

No Ministério da Educação, a Direcção Geral do Ensino Superior, dirigida então por Eduardo Marçal Grilo, criou o Gabinete Coordenador para a Instalação do Ensino Superior Politécnico, encarregado de elaborar um programa para o desenvolvimento do ensino superior de curta duração, do qual fazia parte o projeto das Escolas Superiores de Educação, dirigido num primeiro tempo por Maria José Rau e depois por Ana Maria Bettencourt.

Numa primeira fase, entre 77 e 79, em que há, claramente, uma aposta política no projeto, foram elaborados o programa pedagógico, os objetivos de formação, a definição de espaços e equipamentos.

Foi também concebido um plano para a formação, ao nível de mestrado, dos formadores que iriam trabalhar nas ESE, negociado com universidades portuguesas e estrangeiras. Articulação e coerência entre o modelo de formação inicial e a formação dos formadores foram uma preocupação permanente.

A ESE que não estava prevista

Como acima foi dito, em Setúbal não existia qualquer Escola de formação de educadores ou professores, e não tinha sido planeada nenhuma ESE. Mas a realidade do crescimento populacional da região (sobretudo juvenil e num momento em que as Universidades não conseguiam dar resposta aos que a procuravam) e dos problemas sociais decorrentes da falência de muitas das indústrias existentes pedia que algo fosse feito em termos de investimento real e simbólico.

Por outro lado, existia uma Comissão Instaladora do Instituto Politécnico e estava já em curso o desenvolvimento da Escola Superior de Tecnologia.

Na constituição da primeira Comissão Instaladora da ESE foi determinante o facto de duas de nós termos trabalhado anteriormente, em conjunto, em vários projetos educativos (a página de educação de um jornal, o Programa preliminar das ESE, a docência no Ramo Educacional da Faculdade de Ciências de Lisboa, etc.). Isto permitiu-nos construir com determinação uma proposta inicial para a Escola. Aquele trabalho conjunto tinha-nos levado a desenvolver uma reflexão sobre instituições, estratégias e conteúdos de formação de professores que se veio a revelar muito útil. No período anterior à ida para a ESE, os nossos interesses profissionais e científicos tinham divergido, o que veio a determinar uma certa especialização de tarefas – enquanto uma se dedicava mais a aspetos organizacionais e de planeamento, a outra concentrava mais a sua atividade na reflexão e elaboração de propostas de linhas de orientação pedagógica da Escola. O terceiro elemento da comissão instaladora, Teresa Martins, especialista em gestão financeira, veio assumir sobretudo esta área, bem como a de aquisição de equipamentos e instalações.

Após a nomeação da Comissão Instaladora, entrou para a Escola, numa primeira fase, um conjunto de docentes cuja formação e experiência anteriores permitiam assegurar a coordenação das atividades iniciais. Alguns desses docentes foram transferidos da equipa inicial de outras ESE. A sua participação foi decisiva e proporcionou debates e mesmo conflitos extremamente enriquecedores.



Reunião da Presidente da Comissão Instaladora, Professora Ana Maria Bettencourt com o Arquiteto Siza Vieira.

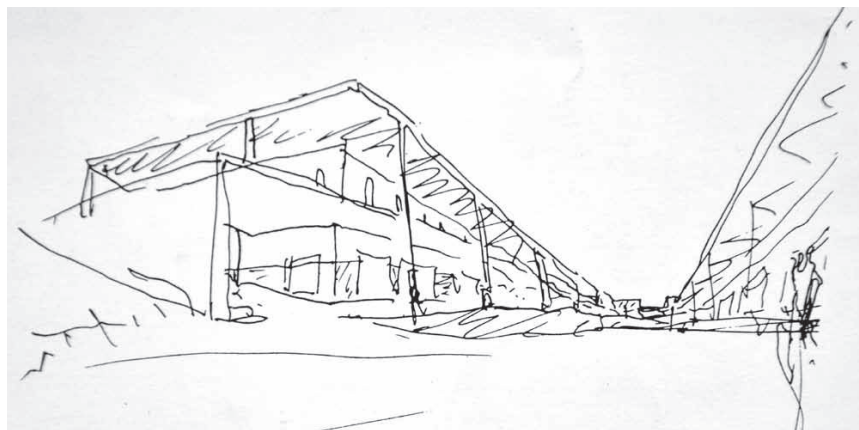
A consciência de estarmos a fazer qualquer coisa de novo

Qual seria o estado de espírito desta Comissão Instaladora das “três senhoras” (como então nos designavam) sem edifício, sem equipa docente, partilhando uma sala e o pessoal administrativo num palacete atribuído à presidência do Politécnico?

Algumas notas manuscritas encontradas no baú das recordações permitem-nos tentar reconstituir esse estado de espírito, para além das memórias da descoberta da cidade, do peixe fresquíssimo comido à pressa no restaurante da D. Amélia e das fábricas abandonadas de Setúbal:

“Temos consciência de estar a criar qualquer coisa de novo numa zona que tem sido, por várias razões (geográficas, políticas...), abandonada pelos poderes públicos. Temos portanto consciência de estarmos perante uma oportunidade invulgar. (...) A nossa situação é particular: começamos depois dos outros. Podemos aprender com a sua experiência”.

Ora se não tínhamos edifício, podíamos beneficiar da experiência alheia e sobretudo escolher um arquiteto que conhecíamos pelo seu prestígio internacional mas que era então ignorado pelos poderes públicos em Portugal: Álvaro Siza

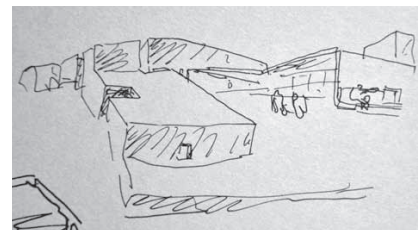


Desenhos de Siza Vieira.

Vieira. Tínhamos decidido que queríamos para Setúbal o que considerávamos ser o melhor dos arquitetos portugueses. Visitámos com Siza Vieira outras ESE construídas de raiz ou adaptadas de anteriores edifícios e iam-lhe explicando as missões atribuídas à ESE e a nossa conceção pedagógica, enquanto aprendíamos sobre arquitetura.

O arquiteto ia propondo alterações ao projeto original concebido no Gabinete Coordenador do Ensino Superior Politécnico e tivemos a sorte de a equipa de engenheiros e arquitectos do Ministério compreender e apoiar essas alterações, pelo menos quando não implicavam aumento de custos. Com esse edifício, pensado de raiz como um contexto educativo, a cidade de Setúbal ganhava também um enriquecimento do seu património arquitectónico.

Também o equipamento não existia. Embora tudo isso representasse um grande acréscimo de trabalho, pudemos beneficiar da experiência e recomendações das outras ESE e fazer as nossas próprias opções: queríamos dar importância à educação artística, aos áudios visuais e à informática então nascente. Procurámos especialistas para as opções necessárias. Mas a atividade que marcou profundamente os tempos seguintes foi o recrutamento e organização da equipa inicial de docentes da ESE.



Tradicionalmente, nos concursos para estas funções, o curriculum vitae da pessoa pesa mais em termos quantitativos do que qualitativos (uma pessoa com mais anos de experiência é quase sempre colocada em vantagem relativamente a um colega mais jovem, mesmo que este tenha maiores capacidades para o desempenho do lugar a que concorre). Nos nossos concursos pedíamos aos candidatos que apresentassem um projeto pedagógico para ser desenvolvido na ESE. Este processo permitia testar a capacidade do candidato para compreender o projeto e enriquecê-lo. A discussão do trabalho apresentado constituía também uma oportunidade de clarificar as funções da ESE e negociar com o candidato o seu papel futuro na instituição.

Acreditávamos que a ESE cumpriria melhor a sua função se fosse gerida de forma democrática, em que todos pudessem participar, e que essa participação também contribuiria para se constituir uma equipa motivada e empenhada.

"As ESE e os Institutos em que estão integradas são geridas por comissões instaladoras que, embora previstas para durarem três anos, se têm eternizado. Existiam também os conselhos científicos constituídos por professores com categoria igual ou superior a professor adjunto. Considerávamos importante adaptar progressivamente estas estruturas a um funcionamento democrático. A organização adotada permitiria, em princípio, a descentralização da gestão da ESE, partilhada com os responsáveis dos núcleos e dos projetos, que poderiam ser eleitos logo que o número de intervenientes o permitisse."

Um documento orientador

Sentimos desde cedo a necessidade de um documento orientador que constituísse um quadro de referência e desse coerência à Escola, permitindo refletir sobre o perfil dos agentes educativos a formar e sobre o próprio modo de vida na Escola. Assumia-se uma orientação desenvolvimentista, em que a formação dos professores visava acima de tudo capacitá-los para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento dos seus alunos.

"Oscilamos entre querer um documento orientador, que dissipasse incertezas e inseguranças, e o desejo de construirmos o nosso pró-



Primeiro Plano de Atividades. 1986.

atividades pouco sentido fazem."

Esse documento orientador apresentava e desenvolvia as seguintes linhas:

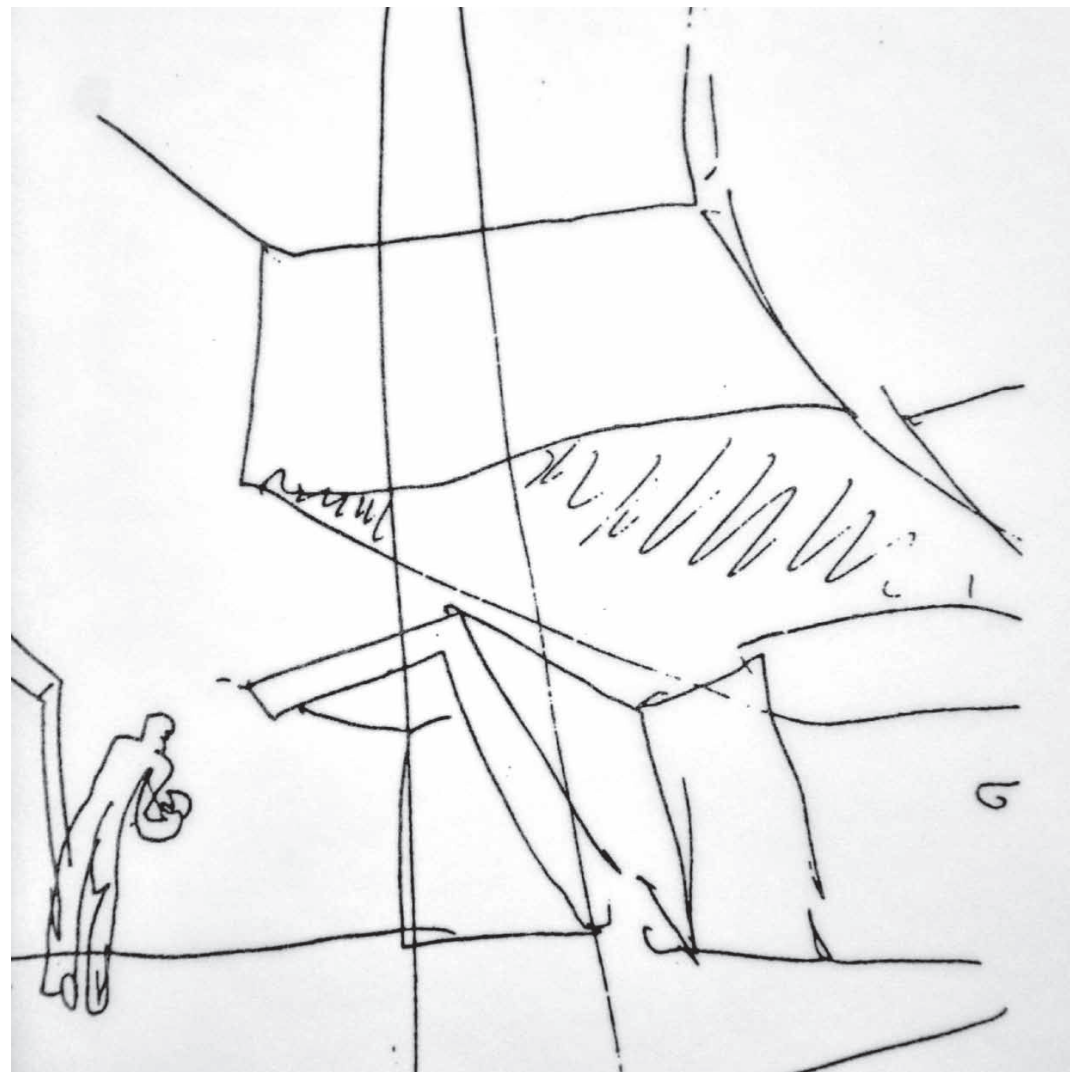
1. Encarar as várias funções da ESE como necessárias umas às outras e ao objetivo último de promover o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças, jovens e adultos em formação do distrito de Setúbal.

Tratava-se de passar de uma abordagem centrada no professor e na matéria a ensinar para uma abordagem centrada naquele que aprende, nos seus problemas, na sua evolução. Durante muito tempo, a formação de professores consistiu, sobretudo, em aprender a organizar a matéria em lições dirigidas a um aluno padrão. A heterogeneidade da população escolar veio acentuar a ineficácia desses processos e fazer sentir a necessidade de uma formação centrada no aluno, que contribua para o seu desenvolvimento e para a consecução de aprendizagens específicas.

Tratava-se ainda de articular as várias funções atribuídas à ESE, fazendo, por exemplo, reverter na formação o saber adquirido na investigação e, reciprocamente, enriquecendo a problemática da investigação com as dificuldades e os problemas detetados na prática pedagógica; ou fazendo colaborar professores da formação em exercício na formação

prio projeto sem orientações pré-estabelecidas. Optamos por uma terceira via: construir um documento orientador como base de discussão e onde há ainda muito espaço para cada um, sobretudo no desenvolvimento curricular (...). O nosso ponto de partida é:

Vamos formar profissionais mas ser professor não é só ter uma atividade lectiva, ainda que a preparação para a atividade letiva seja o objetivo mínimo sem o qual as outras



inicial de futuros professores, proporcionando assim ocasiões de integração entre a formação inicial e contínua e a colaboração de professores de diferentes níveis de ensino, etc.

2. Partir das necessidades e dos recursos da região.

Visava-se inventariar não só as necessidades, problemas e recursos da região como pontos de partida para o desenvolvimento curricular da Escola, mas também, em sentido inverso, fomentar nos alunos, professores, pais/encarregados de educação e outros agentes, a capacidade e as iniciativas que melhor contribuíssem para o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

3. Encarar a ESE como um contexto educativo.

Os alunos da ESE – futuros e actuais professores e agentes educativos diversos – são encarados como adultos em formação. A eles se aplicaria também a finalidade de promover o seu desenvolvimento e aprendizagens.

“Os nossos alunos/formandos são uns, jovens adultos, outros, adultos já com experiência profissional. Têm, portanto, necessidades de desenvolvimento diferentes. A ESE como contexto educativo terá de desempenhar papéis diferentes para cada um destes grupos. Como qualquer escola, terá que atender e partir das necessidades dos alunos...”

4. Adequar a formação dos agentes educativos às funções que virão a desempenhar.

Continuando a citar um documento manuscrito:

“...Mas, como Escola de Formação de Professores, terá que atender e partir também dos alunos futuros desses professores. E é aí que teremos que centrar conteúdos, métodos e formas. Não esquecendo que, em princípio, ao progresso como professores corresponderá um progresso como pessoas e reciprocamente – sobretudo pelo desenvolvimento de capacidades como a empatia e a flexibilidade.”

5. Diversificar os métodos de formação.

É conhecida a tendência que todos temos para reproduzir nas aulas os métodos segundo os quais fomos formados enquanto alunos. Recomendava-se por isso que a ESE adotasse a maior variedade de métodos possível, permitindo aos futuros professores distanciarem-se dos métodos que tinham

conhecido enquanto alunos e tomarem-nos como objecto de avaliação para enriquecerem o seu repertório de estratégias educativas. Esta linha de orientação geral não deveria impedir contudo que se adotassem predominantemente métodos que se tivessem revelado mais adequados a certas disciplinas, ao desenvolvimento de certas capacidades, a certos momentos da formação, a certos estudantes como a certos docentes. A procura constante de informações sobre a adequação dos diferentes métodos às diferentes situações deveria ser uma preocupação permanente da ESE de Setúbal.

6. Avaliar permanentemente a atuação da ESE como forma de obter informações que permitam e fundamentem a tomada de decisões.

Não era suficiente criar cursos de formação inicial, em serviço ou contínua, era necessário que esses cursos contribuíssem para melhorar a educação no distrito, o que exigia uma atitude de pesquisa e avaliação. Assim, foi definido um projeto de avaliação da Escola que deveria constituir um sistema de observação da sua evolução e dos serviços produzidos. Não queríamos que a ESE fosse mais uma instituição “cega”, sem elementos para ver os caminhos percorridos e para os corrigir, ou mais um projeto com objetivos muito inovadores e uma prática muito distante deles.

Um novo modelo de escola

A organização adotada permitiu-nos ter uma visão sistémica muito útil à gestão, nomeadamente no que diz respeito à definição de prioridades:

“Foi definido um modelo organizativo, original na época, que contribuiu para garantir a gestão e desenvolvimento de um conjunto de projetos inovadores e a existência de investigação em educação. A Escola foi organizada com base em “núcleos”, de natureza científica, interdisciplinar – por exemplo, meio físico e social, línguas... – em torno dos quais se estruturavam as atividades de ensino e aprendizagem. A natureza das funções atribuídas à ESE exigia contudo o contributo de vários núcleos em torno de projetos de ação. Construiu-se assim um sistema matricial em que as funções da ESE eram materializadas em projectos, nos

quais participavam elementos de vários núcleos”.

Cada docente estava assim integrado num núcleo científico-pedagógico e em um ou mais projetos de investigação-ação. Entre os projetos da ESE criados nesses primeiros tempos parece-nos de destacar:

- O projeto de Levantamento de Necessidades Educativas e Recursos da Região, que permitiu à ESE ter um conhecimento do meio em que se inseria e desenhar linhas de intervenção e prioridades para a ação educativa.

- O projeto de Formação Contínua, também numa linha de intervenção ao nível regional, no qual se estabeleceram redes de trabalho e se construíram modelos e materiais de formação reflexiva em contexto, visando apoiar as escolas de diferentes níveis.

- O apoio às escolas em matéria de informática e de utilização de recursos da televisão, numa estratégia inovadora para aquele tempo.

Seria impossível abordar estes primeiros tempos sem referir uma missão que foi ao mesmo tempo um desafio e um peso que quase ia consumindo todas as energias da Escola: a profissionalização em serviço, a qual trouxe logo nos primeiros anos centenas de professores de toda a região à ESE. Não existindo salas de aula disponíveis – viviam-se momentos de grande expansão do acesso ao ensino pós-primário –, as aulas aconteceram em vários pontos da cidade, designadamente em associações locais, o que também permitiu um entrosamento da nova instituição com a cidade.

Foram desenvolvidos, no contexto da profissionalização em serviço, instrumentos de formação que visavam fazer adquirir pelos formandos competências de reflexão sobre a prática e de intervenção, visando a melhoria das aprendizagens. São de sublinhar designadamente o “descritivo de prática” e os “projetos de intervenção”.

A singularidade da ESE de Setúbal

O facto de a ESE Set não estar prevista no planeamento inicial da ESE trouxe uma enorme sobrecarga de trabalho e de responsabilidade mas também uma imensa liberdade e possibilidade de criação.



Ter feito “das fraquezas força” e transformado uma dificuldade numa espantosa oportunidade foi sem dúvida o mérito das e dos fundadores, de que faziam parte vários professores e investigadores que contribuíram com a sua própria experiência, saber, reflexão e capacidade de inovar. Experiências educativas visando a igualdade de oportunidades, a educação de adultos, a formação reflexiva, a introdução de inovações, a intervenção comunitária, o ensino a distância ou a construção de redes de apoio foram assim ensaiadas desde o início da ESE de Setúbal graças aos seus contributos.

Ao mesmo tempo, esse espírito inovador de abertura ao risco e à mudança ia sendo contrabalançado e moldado pelas exigências impostas pela realidade – quer pelas tarefas que nos iam sendo atribuídas (a já referida profissionalização em exercício de centenas de professores, por exemplo), ao mesmo tempo que estabelecíamos uma infra-estrutura mínima indispensável e dávamos continuidade à preparação das funções para que a ESE havia sido criada, quer ainda pelo próprio distrito, tão social e culturalmente estimulante, com as suas imensas dificuldades mas também com a sua forte dinâmica sociopolítica, que incluía estudos de história local

também trazidos para a ESE por alguns dos seus primeiros professores. Só uma gestão muito descentralizada e participada podia responder a todos estes desafios e só um pensamento muito estruturado, coerente e determinado podia permitir manter firmes as finalidades da instituição e a sua orientação pedagógica.

Tudo foi pensado, discutido, analisado e avaliado. Pode haver maior singularidade?

Esta poderia ser a nossa síntese sobre a singularidade da ESE Setúbal mas talvez devam ser os seus atuais e futuros re-criadores a procurar essa definição. De qualquer forma, estamos sem dúvida perante uma escola singular.

NOTAS

¹ Numa delas, emblema da indústria conserveira de Setúbal, propusemos fazer um pólo da ESE na cidade, mais orientado para a educação de adultos e para os serviços à comunidade. Seria um modo de desenvolver, em Setúbal, a formação contínua e o apoio aos professores, uma vez que já se previa que o edifício da ESE seria instalado no campus do Politécnico, nas Manteigadas. Mas estas “missões” não foram consideradas suficientemente prementes. Felizmente a cidade veio a poder contar com esse património da arquitetura industrial, já que lá se veio a instalar o Museu do Trabalho Michel Giacometti.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bettencourt, A. M. (1987). *Análise da construção de uma escola superior de educação, o desafio da formação em serviço*. In *As ciências da educação e a formação de professores* (pp. 191-226). Lisboa: CEP.

Bettencourt, A. M. (1988). *O primeiro ciclo da vida de uma escola: dois modos de encarar a solidariedade institucional*. *Alter Ego*, 5, 12-24.

Bettencourt, A. M. (2002). *As escolas superiores de educação em Portugal: missões e desafios*. *Teias*, 3 (6), 12 p. Consultado em setembro 25, 2015, em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/120/121>

Bettencourt, A. M. (2014). “Última aula”, proferida em Setúbal em Março.

Bettencourt, A. M., Brederode Santos, M. E. (1987). *Ecoles supérieures d'éducation au Portugal : le projet de la création d'une école*. (artigo não publicado)

Brederode Santos, M. E. (1984). *Education for democracy: a developmental approach to teacher education*. Boston: University.

Brederode Santos, M. E. (1985). *Os Aprendizages de Pigmalião*. Lisboa: Rolim/IED.

Brederode Santos, M. E. (1988). *A formação inicial de professores numa perspectiva desenvolvimentista – as funções de um contexto educativo*. *Alter-Ego*, 5, 12-24.

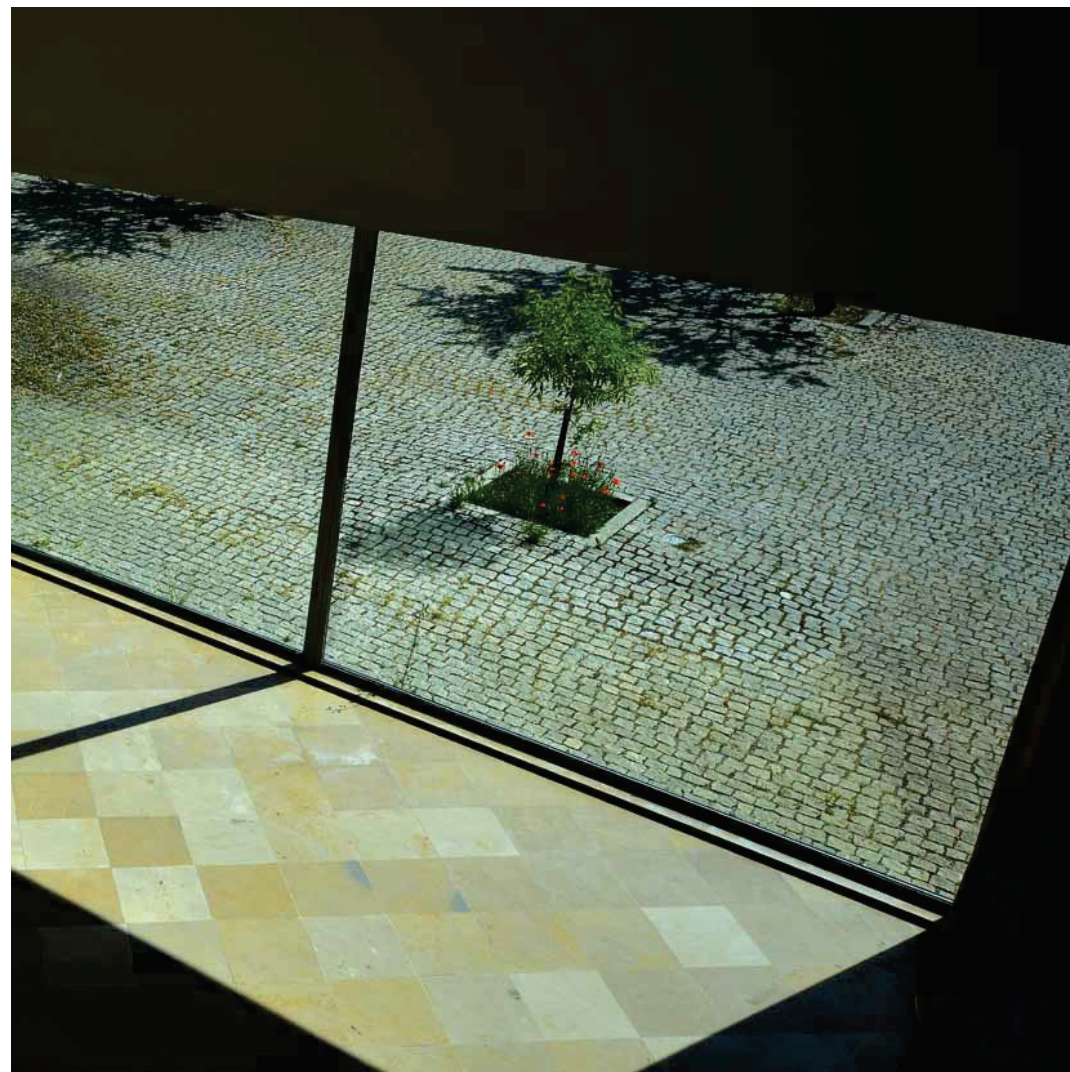
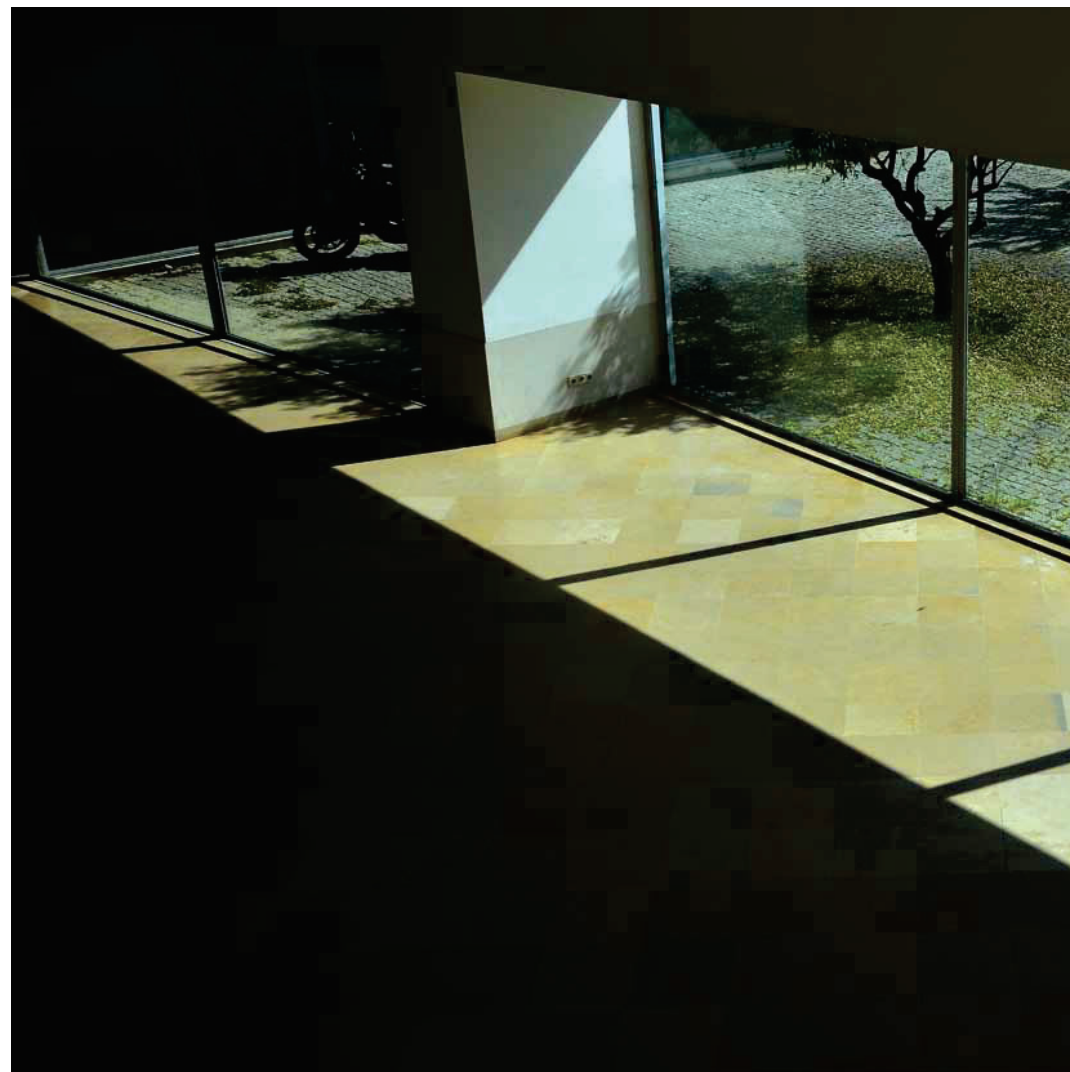
Portugal. Direcção Geral do Ensino Superior (1978). *Escolas superiores de educação – programa preliminar*. Lisboa: MEC.

ESE Setúbal (1986). *Plano de actividades 1986*. Setúbal: IPS-ESE.

Portugal, CEP (1987). *Análise conjuntural – educação 1986*. Lisboa: MEC.

ESE Setúbal (ed.) (1986). *Escola Superior de Setúbal: um novo recurso ao serviço da região*. Setúbal: ESE.





ESE DE SETÚBAL 30 ANOS DE FORMAÇÃO¹

Luís Souta

Como sabemos, Setúbal havia sido o único distrito sem Escola de Magistério Primário ou Escola Normal de Educadores de Infância. Por isso, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal não estava prevista na rede inicial das ESE, integradas no que viria a ser designado, em 1979, como ensino superior politécnico.

Cursos: de bacharelato a mestrado

Só a urgência da passagem do modelo de Profissionalização em Serviço para a esfera do ensino superior, deixando de estar centrado nas escolas com supervisão dos serviços centrais do ME, apressou o arranque da ESE de Setúbal, apesar de esta vertente de formação não estar sequer contemplada no Programa Preliminar das ESE de 1978. À época, este era um pomo de polémica e discórdia permanente num sistema onde o legítimo desejo de profissionalização dos docentes esbarrava com a falta de lugares de estágio.

A ESE veio a iniciar a sua actividade em 1985², intervindo na formação contínua de educadores/professores e na profissionalização de professores em exercício dos 2º e 3º ciclos dos ensinos básico e secundário³. Esta modalidade de formação arrastou-se durante anos e só a entrada da Universidade Aberta neste processo, em 1990, o acelerou mas, mesmo assim, a ESE teve «formandos» até ao ano letivo de 2010-11.

Os primeiros cursos de formação inicial só abriram em 1987⁴ – Educação de Infância (incluindo a educação de crianças na faixa etária dos 0 aos 3 anos, ou seja, todas as educadoras e todos os educadores realizaram estágios em creche) e Professores do Ensino Primário⁵ (cursos de bacharelato⁶). Seguiram-se as chamadas “variantes”⁷: os cursos de Professores do Ensino Básico (licenciaturas), ainda que habilitassem para a lecionação no 1º ciclo, estavam predominantemente orientados para o 2º ciclo – Português-Inglês, Português-Francês, Educação Física (em 1990); Matemática-Ciências da Natureza, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical do Ensino Básico (1993).

A ESE desenvolveu igualmente Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Gestão Pedagógica e Educacional⁸



Palácio Frixel. Primeiras instalações do IPS.

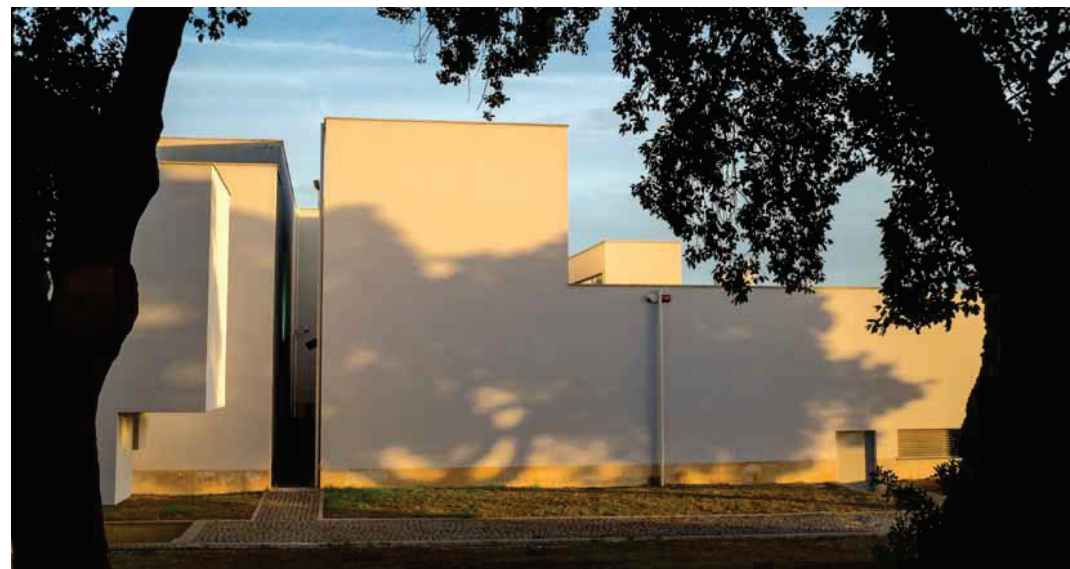
(1989), em Integração Escolar (1993), em Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) no 1º Ciclo do Ensino Básico (1997), assim como Cursos de Formação Complementar de Educadores de Infância – especialização de Educação para a Primeira Infância e de Professores do 1º Ciclo –, de especialização em Português (1999) e Matemática (2003) e ainda o curso de qualificação para o exercício de outras funções educativas em Comunicação Educacional e Gestão da Informação – Centro de Recursos (1999). Estes cursos eram equivalentes ao grau de licenciatura para «efeitos de prosseguimento de estudos»⁹.

A necessidade de responder às expectativas de formação dos jovens da região de Setúbal e a recessão na procura dos cursos de formação de professores, conduziu a ESE a uma progressiva viragem para outras áreas científico-profissionais e consequente abertura de novos cursos fora da formação de professores: Comunicação Social (1993), Tradução e Interpretação (1996), Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa (este foi, em 1997¹⁰, o primeiro do seu género em Portugal). Anos depois arrancaram as licenciaturas em Desporto de Recreação¹¹ (2002), Educação de Infância para Apoio à Educação Bilingue da Criança Surda¹² (2004), o único a nível nacional e com um nome que lhe imprimiu a sua marca distintiva: por fim, Animação e Intervenção Sociocultural (2004) e Promoção Artística e Património (2005).

Em 2007, entrou-se na adequação ao Processo de Bolonha – foi a oportunidade para se introduzirem modificações estruturais na organização dos 6 cursos de 1º ciclo então em funcionamento na Escola, acontecendo simultaneamente a abertura do 1º ano da nova licenciatura em Educação Básica. Com a passagem das qualificações mínimas de educadores e docentes do ensino básico para o nível de mestrado, deu-se início ao funcionamento regular e autónomo de cursos de 2º ciclo – mestrados profissionalizantes em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico e de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico (2008), mestrados no domínio 1 – Educação Pré-escolar, domínio 3 – Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, domínio 4 – Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico e ainda, em associação com os Institutos Politécnicos de Castelo Branco, Leiria, Portalegre, Santarém, Viseu e Universidade do Algarve, o mestrado em Ensino de Inglês e Francês no Ensino Básico (2009). Antes, em 2002, já a ESE tinha realizado cursos de mestrado, mas em parcerias (tuteladas) com a Universidade do Algarve, no mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação de Infância¹³ e, em 2003-2005, com a Universidade de Aveiro – Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Didática de Línguas (com intervenção no ensino do Português Língua Materna e Língua não Materna¹⁴, em Portugal e em países da CPLP, e no ensino das Línguas Estrangeiras – Francês e Inglês).

Tem-se tentado também fazer emergir as pós-graduações, desde 2014, ainda que, aqui, o maior busilís seja a captação de estudantes: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, Administração e Gestão de Escolas (com a ESCE-IPS¹⁵), Redes Socioeducativas e Culturais. Anteriormente, haviam funcionado, no Funchal, as pós-graduações em Educação Musical do Ensino Básico e em Educação Visual e Tecnológica do Ensino Básico.

O ano letivo que se avizinha (2015-16) abre nos institutos politécnicos um outro tipo de formação – os CTeSP, Cursos Técnicos Superiores Profissionais¹⁶. A ESE, que no modelo anterior similar não teve nenhum CET, avança agora com três cursos, aprovados pela DGES: Serviço Familiar e Comunitário, Produção Audiovisual e, ainda, Apoio à Gestão de Organizações Sociais (em cooperação com a ESCE-IPS).



Mas, neste já extenso processo, houve também propostas, aprovadas por unanimidade em Conselho [Técnico] Científico, que acabaram por não ser implementadas: caso das propostas de mestrado de Multiculturalidade em Educação (1994 e depois retomado, com o ISCTE e a ESE de Lisboa, em 2004) e, em 2011, da licenciatura em Artes, Multimédia e Audiovisual.

Ao longo destes anos, afirmou-se claramente na ESE a vontade de criar uma nova realidade pedagógica, humanizada e centrada nas pessoas, através de atitudes e práticas de valorização dos estudantes, criando um contexto cultural favorável ao desenvolvimento pessoal e às aprendizagens. Numa abordagem que procurou ser inovadora, a ESE ofereceu, em todos os seus cursos, vários períodos de estágio/prática pedagógica, favorecendo uma formação em alternância e pro-

curando apoiar a inserção dos seus diplomados no mercado de trabalho. Neste processo formativo, tem sido preocupação permanente da ESE promover a educação para a cidadania, a educação para os *media* e a compreensão do mundo atual, ajudando a formar cidadãos munidos de conhecimentos e competências necessários para o exercício qualificado da profissão que escolheram e com capacidade de intervenção responsável na sociedade.

Formação Continua: ligação à Comunidade e apoio ao Sistema Educativo

Desde os primórdios, a ESE apostou nesta componente de formação apesar do vazio legislativo enquadrador; à medida que os seus primeiros cursos de formação inicial



— Educação de Infância e Professores do Ensino Primário — avançavam no terreno, a disciplina de “Prática Pedagógica”, então apoiada por um grupo significativo de “professores orientadores” e “professores cooperantes”, servia de ancoradouro de vontades e projetos de melhoria das aprendizagens dos alunos e das (re)qualificações docentes (se exceptuarmos as ações promovidas pelos sindicatos, a formação contínua, nesta altura, estava praticamente parada). Foi em torno destes atores de formação⁷ que se construiu uma rede distrital, de malha fina, nos territórios educativos urbanos e rurais (o projeto das escolas isoladas foi, talvez, o mais marcante).

Só em Novembro 1992 surge o regime jurídico da Formação Contínua⁸, com uma coordenação nacional (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua), o qual atribui grande protagonismo aos Centros de Formação das Associações de Escolas e de Associações Profissionais ou Científicas. Os professores em exercício, de todos os níveis de ensino, passaram a frequentar «ações de formação, círculos de estudos e oficinas pedagógicas», aprovadas pelo Programa FOCO, com posteriores implicações na progressão da carreira docente, através de créditos que lhes permitiam subir de escalão.

Naturalmente, com este modelo que institucionalizou a formação contínua “pontuada” e, apesar de reconhecida como uma das «entidades formadoras», a ESE perdeu iniciativa e coube-lhe uma ação muito pontual.

Quando se alterou a filosofia da formação (2006) e passou a ser dada prioridade à que era oferecida pelas instituições de ensino superior, deu-se o relançamento efetivo da Formação Contínua. Tal veio a operar-se quando o ministério da tutela a focalizou nas áreas disciplinares curriculares e definiu as cinco áreas prioritárias — Didática e Ensino da Matemática, do Português, do Inglês (iniciação) para o 1º ciclo, das Ciências Experimentais e Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado — as únicas que viriam a ser co-financiadas. Isto exigiu o (re)aproximar às escolas do distrito numa intervenção científico-pedagógica concretizada em contratos-programas, de curto e médio prazo.

Este período foi, assim, marcado por uma intensa atividade

de formação contínua, principalmente junto dos professores/escolas do 1º ciclo do ensino básico, área de forte tradição na ESE, através da integração em Programas Nacionais da iniciativa do Governo: o da Matemática (posteriormente alargado ao 2º ciclo), o das Competências Básicas em TIC, o do Ensino Experimental das Ciências e o do Ensino do Português (PNEP, 2007-10). Todos estes programas tiveram como grandes finalidades combater o abandono e o insucesso escolar, melhorar as condições de ensino/aprendizagem, valorizar as competências dos professores destas áreas, generalizar a aplicação das TIC a partir dos primeiros anos de escolaridade e, ainda, articular os agrupamentos escolares e as instituições de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores. Neles estiveram envolvidos centenas de professores e a sua dinâmica reforçou as ligações com a comunidade.

Balanco sumário

Proceder ao balanço exaustivo de trinta anos de atividade formativa, em cursos tão diversificados como os 35 que a ESE desenvolveu, é uma empreitada que exigiria mais tempo e um coletivo de analistas críticos. Por isso, se optou por meia dúzia de domínios.

A formação “tutelada”

As políticas para a formação de educadores/professores, emanadas do poder central, limitaram as instituições de formação; por outro lado, as práticas institucionais locais dificilmente conseguiram contrariar as políticas centrais. As modificações fundamentais dos planos de estudo foram compulsivas, isto é, nunca decorreram das necessidades sentidas pelos formadores, pelos (ex)estudantes, mas sim das exigências da tutela. Os constrangimentos relativos à percentagem de horas atribuídas aos estágios constituíram sempre um dilema difícil de ultrapassar. Os limites máximos estabelecidos para as horas de estágio foram sentidos como um constrangimento pela generalidade dos formadores e pelas diversas coordenações dos cursos, que sempre



Banner Separador de Livro ESE Escola Aberta à Europa e ao Mundo.

desejaram, para a formação no terreno, uma carga horária superior à permitida pelos documentos legais.

A “reconfiguração” da formação integrada

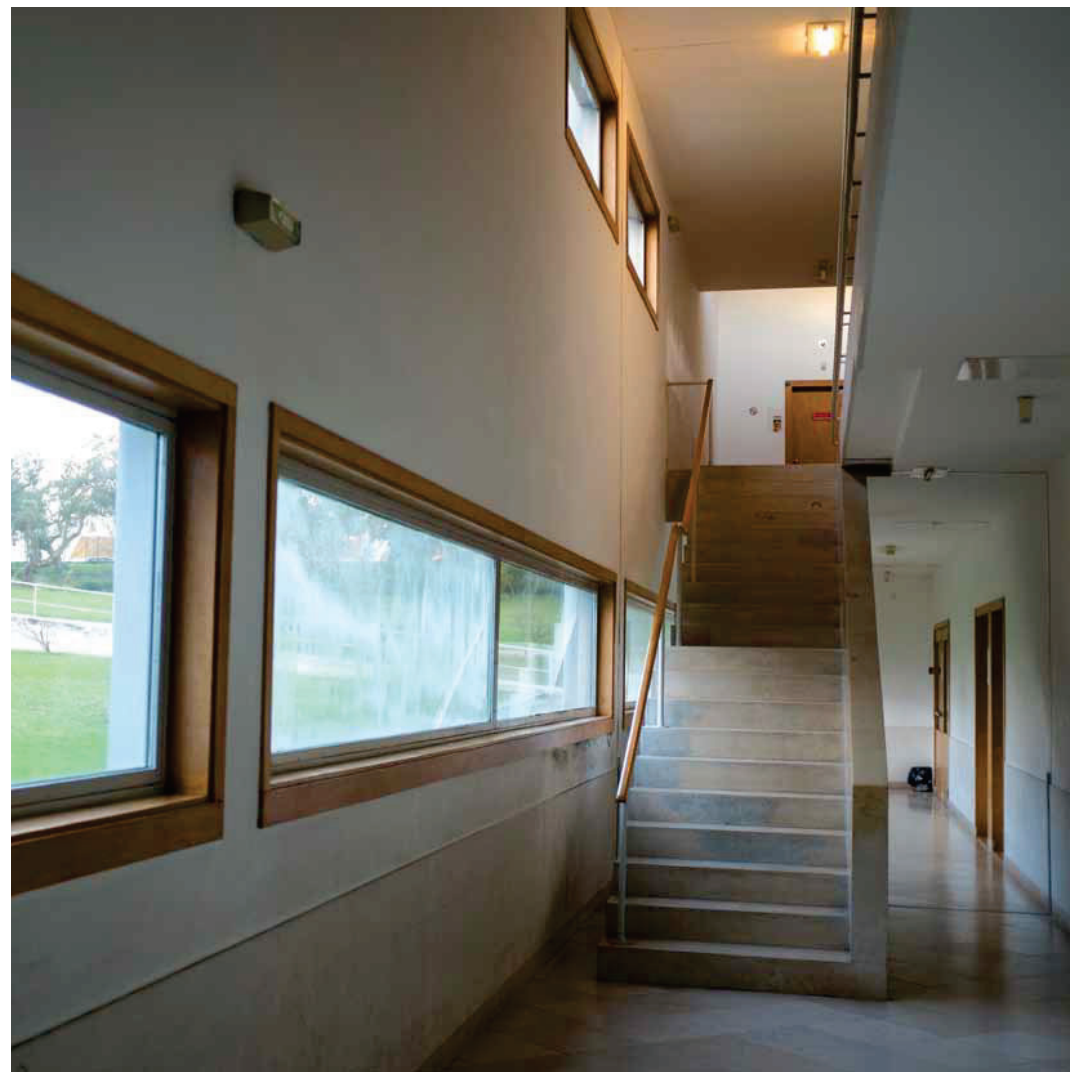
Os quatro planos de estudo da formação de professores da ESE (bacharelato, licenciatura biotápica, licenciatura e mestrado) foram concebidos segundo uma orientação teórico-prática fundada nos princípios da formação em alternância interativa entre a que era realizada nos locais de estágio e na ESE. Ora a aplicação do modelo de Bolonha, no que se refere aos três primeiros anos que constituem o actual 1º ciclo, ou seja, a licenciatura em Educação Básica, traduziu-se numa imposição draconiana de percentagens para as diversas áreas da formação. Neste ciclo, a formação no terreno ficou reduzida a uma situação periférica e residual, contrariando precisamente a orientação da formação em alternância adotada pela escola, conferindo a esses três anos iniciais características demasiado disciplinares e exigindo uma indesejável, mas incontornável, fragmentação. O modelo integrado – onde as componentes científica, pedagógica e de prática se articulam de forma sequenciada ao longo de todos os anos do curso – constituiu a pedra de toque distintiva da formação inicial de docentes promovida pelas ESE e, progressivamente, tem vindo a ser posta claramente em causa.

Alargamento a “novas áreas”

As ESE nasceram para um quadro relativamente restrito, o da formação de professores, onde havia um interlocutor, o Mi-

nistério da Educação, que por ser o empregador quase exclusivo, definia grande parte das regras do jogo. Este panorama veio a alterar-se profundamente perante as dificuldades de colocação dos recém-graduados, em certos grupos disciplinares, o que levou a suspender, gradualmente, as variantes de 2º ciclo¹⁹ e a reduzir as vagas no concurso nacional de acesso ao ensino superior. As ESE não poderiam ficar “prisioneiras” dos cursos de formação de professores. A generalidade delas fez as mudanças estruturais que se impunham, ou seja, alargaram a sua oferta a cursos fora da formação de educadores/professores²⁰. De tal ordem este processo foi drástico e rápido que, na ESE, esses cursos acabaram por se tornar maioritários no número de vagas de acesso colocadas a concurso. Uma das consequências deste ponto de viragem foi as ESE deixarem de ser entendidas como uma rede nacional, com quase tudo em comum, para entrarem, em alguns casos, num processo de diferenciação em que se evitava a reprodução dos modelos existentes noutras instituições congêneres; tal traduzia-se quer nos planos de estudo e designação dos cursos (o caso de Animação e Intervenção Sociocultural é disso um exemplo), quer na designação das próprias Escolas²¹.

Estas “transmutações” implicaram um acréscimo de preocupações que passaram a estar a montante e a jusante da formação, o que não sucedia, de todo, com os cursos tradicionais de educadores/professores. Em alguns casos, estava-se perante perfis profissionais emergentes: o desenrolar do curso, as colaborações que se iam estabelecendo com organizações especializadas, a colocação dos jovens nos estágios e, depois, no mercado de trabalho, tudo ajudou a construir aquilo que, à



partida, também para o corpo docente das ESE, era ainda um pouco vago e indefinido. Vários foram os desafios que tiveram de se ultrapassar, o maior dos quais prendeu-se com o processo de “reconversão” de uma parte dos seus docentes, através da aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências nesses domínios emergentes.

Mestrados: da LBSE ao Processo de Bolonha

A Lei de Bases do Sistema Educativo²² (1986), aquando da segunda revisão²³ (2005), permitiu aos Politécnicos, só por si, conferir o grau de mestre e isso abriu renovadas possibilidades no seu desenvolvimento académico, oportunidade que não foi esbanjada como a que ocorreu quando se procedeu à alteração de 1997²⁴, a que permitiu a entrada das ESE na formação de professores do 3º ciclo, mas que nunca se implementou!²⁵ Esse foi um exemplo paradigmático das assimetrias de poder nos dois subsectores do ensino superior: a capacidade de resistência das universidades à legislação e a inércia das estruturas de coordenação do Politécnico e da ARIPESE²⁶.

A Declaração de Bolonha, assinada pelos ministros da educação em Junho de 1999, conduziu à criação do «espaço europeu do ensino superior» (2010). O processo foi muito polémico, particularmente em torno da duração dos ciclos, tendo mesmo um ex-presidente do IPS escrito que a «febre homogeneizante que varre a Europa [numa] vigilância voraz da normalização (...) está a conduzir-nos para uma acéfala uniformização de currículos e graus académicos»²⁷. Nesta perspetiva crítica era secundado por Natércio Afonso para quem «Bolonha é apenas um aspeto de um processo de homogeneização das políticas educativas em curso na Europa há já vários anos.»²⁸

Na ESE, a principal alteração curricular traduziu-se na redução da licenciaturas para 3 anos e na aquisição de uma autonomia científica e administrativa plena no desenvolvimento de mestrados em vários domínios da formação de professores. Estamos em sintonia com Adriano Moreira quando defende que «é preciso repensar a maneira como o Processo de Bolonha foi aplicado em Portugal.»²⁹

As avaliações externas

Os sucessivos processos de (auto-)avaliação, realizados pela Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses (ADISPOR, 1998), pelo Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP, 1999), quer ainda pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES, 2007), foram-se tornando progressivamente mais exigentes e multifocados: para além do plano de estudos passou a merecer atenção, por parte dos avaliadores, a existência de equipamentos técnicos, designadamente laboratórios³⁰, e, especialmente, as qualificações dos docentes (exigência de doutoramento) e a sua produção técnico-científica.

A acção da A3ES, em particular, funda-se em conceções de avaliação da qualidade da formação que assentam na excelência dos objetos ou serviços, o que permite que lhes seja eventualmente atribuído um valor e, até mesmo, uma posição numa escala valorativa. Demarcarmo-nos desta concepção: na realidade, a significação profunda do termo qualidade remete antes para a propriedade específica e essencial de um ser, para o aspeto sensível e não mensurável das coisas, ou seja, para os *qualia*, relativamente aos quais é necessária uma atenção privilegiada que só se torna possível a partir de um ponto de vista crítico.

A análise SWOT (instrumento que visa a comensurabilidade da qualidade da formação e que a A3ES utiliza) é uma tarefa tanto mais paradoxal quanto até, mesmo na cultura empresarial, a fiabilidade e utilidade desse instrumento têm sido postas em causa em múltiplos estudos. O questionamento crítico desse dispositivo é ainda mais decisivo quando se trata da sua aplicação a contextos pertencentes à cultura da educação, essencialmente diferente da cultura empresarial. Consequentemente, esta é a principal razão para se compreender que as instituições educativas e os cursos que ministram não possam ser concebidas e avaliadas como se de empresas se tratasse.

Pugnamos por uma «cultura de qualidade» em que o termo qualidade está mais relacionado com um ciclo de aperfeiçoamento, entendido como um processo dinâmico, do que com uma mera produção de resultados mensuráveis e com



o mero apuramento de responsabilidades relativas a esses resultados. Esta conceção de qualidade não pode, portanto, ser confundida com a que a avalia a partir de um conjunto de características do produto e do processo de formação, que uma vez atingido pode ser perpetuado. Bem pelo contrário, entendemos a qualidade como algo que nunca é atingido em sentido absoluto; daqui decorre a necessidade de se delinear objetivos de formação, não num sentido restrito e estático, mas antes enquanto objetivos flexíveis que são passíveis de uma permanente interrogação.

Algumas “inovações” curriculares

De realçar a originalidade de duas componentes curriculares, não letivas (no sentido clássico), mas incluídas nos

planos de estudo da generalidade dos cursos ministrados na ESE: (i) a que procurava a imersão nas comunidades do distrito e um primeiro contacto com alguns contextos profissionais – Atividades Interculturais; (ii) a que procura incentivar os processos autónomos de formação e a proximidade às comunidades profissionais – Carteira de Competências (teve a sua génese nas Atividades para a Autonomia, ensaiada nos primeiros cursos).

O sentido inovador no pensar e organizar a formação traduziu-se num trabalho orientado para a apropriação de saberes e técnicas (científicos e pedagógicos) dos futuros profissionais, a par do desenvolvimento de uma formação que apostou igualmente na criação, experimentação e apresentação pública de trabalhos (estas valências fizeram-se sentir de forma notória nos cursos de “Artes”).

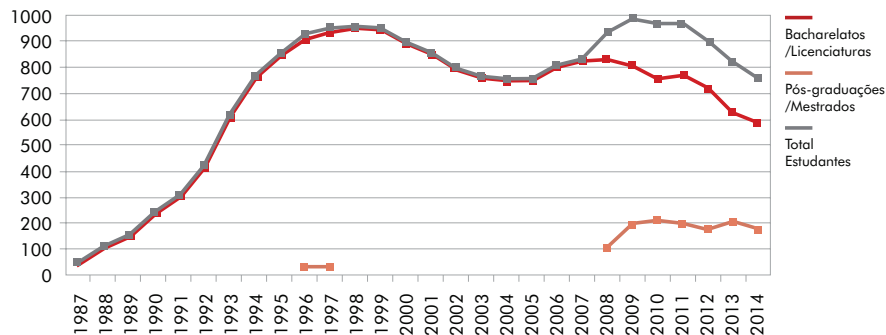
A estreita ligação à comunidade concretizada na constituição de uma significativa rede de colaboração com instituições, através de um elevado número de parcerias e protocolos de cooperação acordados com mais de uma centena de instituições, entre associações culturais e profissionais, escolas, agrupamentos, jardins de infância, creches, hospitais, institutos, empresas, Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia, especialmente no distrito de Setúbal, mas envolvendo também entidades de outros locais do país. Um exemplo sintomático foi o protocolo de cooperação celebrado entre a Associação de Portuguesa de Surdos e a ESE (1992) em que se desenhou explicitamente uma estratégia que possibilitou a criação dos três cursos de "LGP" aqui referidos. Um outro exemplo pode ser ilustrado pelo programa *Flash IPS*, transmitido numa rádio local, como rentabilização do trabalho de formação radiofónica dos estudantes do curso de Comunicação Social e que o coloca ao serviço da região.

Desafios de futuro

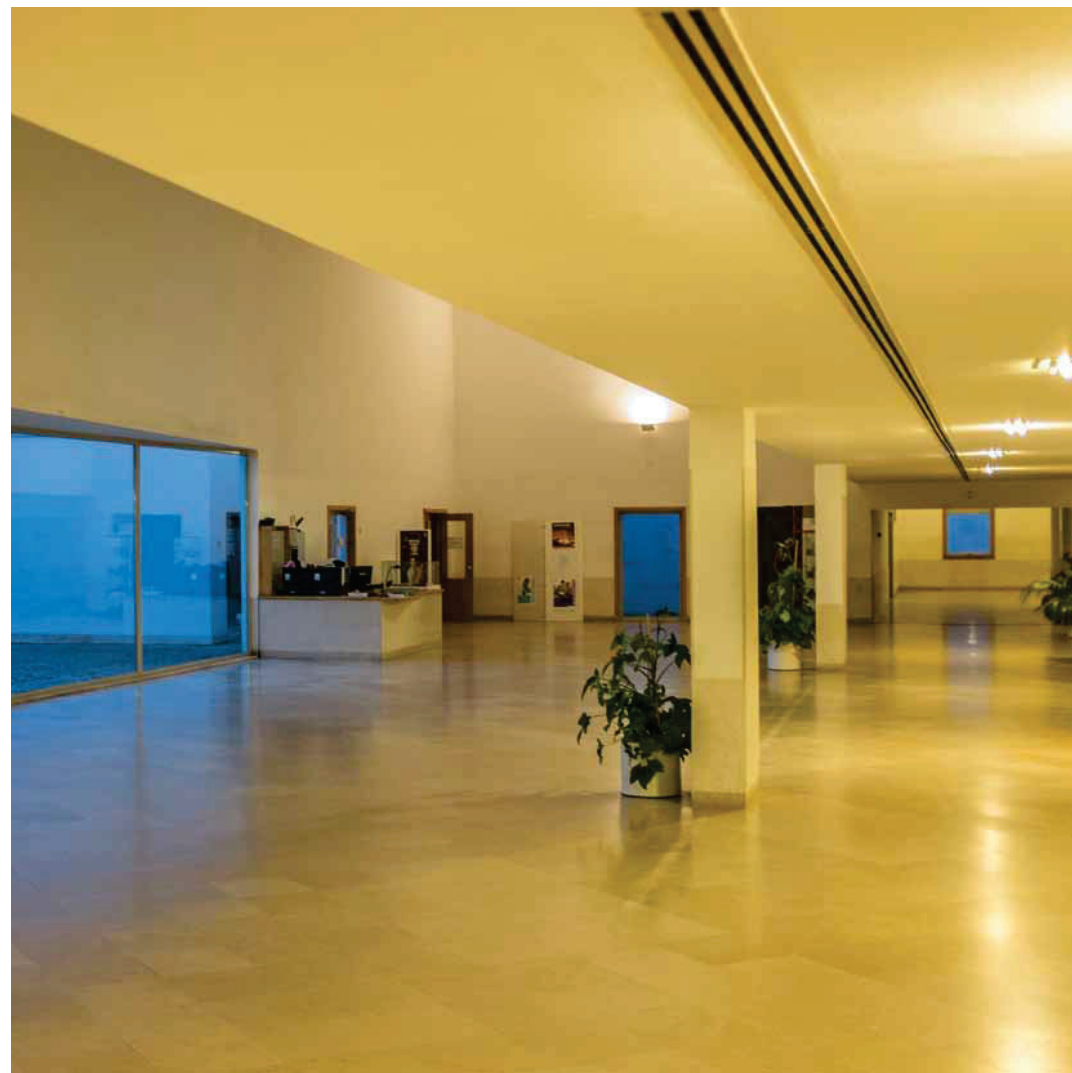
A quebra da natalidade que persiste no país tem os seus reflexos imediatos na frequência das escolas (perderam cerca

de 40 mil alunos entre 2007 e 2014), em especial no ensino básico (menos 97 752). O aumento de alunos no secundário (59 665), por efeito do alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, fez-se, no entanto, notar mais nos cursos profissionais que no chamado "ensino regular" (para os que pretendem prosseguir estudos). Será que estes ganhos se irão repercutir numa procura acrescida dos cursos do ensino superior, designadamente na ESE? A abertura à internacionalização (estatuto do estudante internacional³⁵), com a tentativa de captar novos "clientes" para além do espaço da CPLP e da UE (os Programas de Mobilidade, designadamente o Erasmus, deram um contributo quantitativo muito residual), conseguirá superar o impacto que teve o acesso dos "Maiores de 23"? A capacidade de atração de estudantes (em quebra nos últimos anos, como se pode ver no gráfico abaixo) evidenciará o estado de "saúde académica" da escola e a pertinência da sua utilidade social futura.

O futuro é, cada vez mais, uma incógnita. Os desafios que ele coloca são imensos. Todavia, podemos considerar três os que se afiguram determinantes no olhar o passado de modo a construir futuros:



ESE/IPS: N.º de estudantes por tipo de formação (1987/88-2014/15).





Banner Separador de Livro SDI.

- *Conhecimento*, através de modalidades diferenciadas de investigação e pesquisa que contribuam para quebrar a segmentação da realidade, num trabalho de construção de «saberes hesitantes» (palavras de Gonçalves M. Tavares), de modo a multiplicar as analogias, as explicações, as ligações, as "múltiplas possibilidades de pensar".

- *Complementaridade*, uma vez que as instituições do ensino superior não vivem isoladas e não são as únicas detentoras do saber. Daí a pertinência de se pensarem propostas que envolvam parcerias diversificadas, que aliem as expectativas e antevejam possibilidades, promovendo outros modos de ver, de fazer e de ser, criando outros possíveis e imaginários.

- *Criatividade*, de modo a potenciar os imaginários, construindo percursos de aprendizagem inovadores, formais e não formais, escolares e comunitários, em particular os relacionados com os modos de organizar os tempos e os espaços de trabalho, quebrando as lógicas disciplinares dominantes, articulando particularismos com os contextos internacionais, associando práticas mais consolidadas com práticas emergentes.

Estamos em crer que com os CTeSP, cursos de apenas dois anos que tanta resistência encontraram na generalidade do corpo docente das ESE, se avizinha uma nova fase. Parece assim retomar-se o que em 1977 era designado como «ensino superior de curta duração». Este aparente "regresso às ori-

gens" pode evidenciar, pelo lado da tutela, um claro "separar de águas", uma tentativa de acantonar este subsector na faixa das qualificações menores; num mercado concorrencial disputado com o universitário, onde ultimamente são mais as vagas que os candidatos, o politécnico tem vindo a perder em toda a linha. Mas, para alguns, esta é uma possível saída para a sobrevivência das Escolas, um meio de conseguirem os tão desejados estudantes. Para outros, os CTeSP serão a via capaz de aumentar a frequência do ensino superior, recuperando parte significativa daqueles alunos que abandonam os estudos ao finalizarem o secundário. Talvez haja um pouco de razão em todos. O futuro o mostrará...

NOTAS

1 Esta é uma tarefa árdua pois a "Formação" constitui a função primeira de uma instituição de ensino, o seu núcleo duro, a sua essência. Assim, este texto deve ser entendido como um "contributo para a história" e, naturalmente, uma visão pessoal e subjetiva. Enquanto ator social que viveu este processo desde o seu início, falta-me ainda o distanciamento que a história aconselha... As perspetivas aqui enunciadas comprometem apenas o autor, apesar de ter recebido valiosas achegas de Augusto Pinheiro, António Vasconcelos, José Manuel Catarino, Fernando Almeida, Sofia Figueira e Fernanda Botelho, a quem aqui deixo o meu público agradecimento.

2 Em 10 de Julho de 1985 fora nomeada a sua primeira Comissão Instaladora. Era então a segunda escola do IPS, instalada, provisoriamente, no Palácio Fryxell, no coração da cidade.

3 No segundo ano de atividade, o número de formandos ultrapassava as duas centenas. As sessões de Sociologia e Psicologia da Educação, Desenvolvi-

mento Curricular e Didáticas específicas decorriam às segundas-feiras.

4 Funcionaram na Fábrica Barreiros, onde hoje está sediado o IEFP.

5 Em 1995, a designação foi alterada para Professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

6 Com a primeira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (1997), foi possível transformar grande parte dos cursos de bacharelato da ESE em licenciaturas bietápicas que conferiam os graus académicos de bacharel (3 anos) e de licenciatura (4 anos); este processo decorreu entre 1998 e 2005.

7 Já, já nas instalações definitivas, no Campus do IPS.

8 Passou, em 1996, a designar-se Gestão Pedagógica e Administrativa.

9 Decreto-Lei nº 255/98 de 11 de Agosto. D.R. nº 184. 1ª Série-A.

10 O curso entrou em funcionamento antes mesmo do aditamento na Constituição da República de uma nova alínea (h) ao ponto 2 do artigo 74º (Ensino), que reconhecia oficialmente a LGP «enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades».

11 Aproveitando o Processo de Bolonha alterou-se o nome e ficou só "Desporto".

12 O seu plano de estudos baseava-se, no essencial, na estrutura já existente do curso "normal" de educação de infância, mas com uma forte componente suplementar de LGP e questões anexas (História e Cultura da Comunidade Surda, estágios específicos, etc).

13 Com funcionamento alternado em Faro e em Setúbal.

14 A ESE é, desde 2006, um dos centros de exames de Português Língua Estrangeira, reconhecido pelo CAPLE da Universidade de Lisboa.

15 Com funcionamento também na Madeira.

16 Decreto-Lei nº 43/2014 de 18 de Março. D.R. nº 54. 1ª Série.

17 Este grupo estaria, posteriormente, na génese do ICE – Instituto das Comunidades Educativas.

18 Decreto-Lei nº 249/92 de 9 Novembro. D.R. nº 259. 1ª Série-A (sofreu alterações pontuais em Agosto 1993 e Outubro 1994) e Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de Novembro. D.R. nº 254. 1ª Série-A.

19 No caso da Educação Musical as razões foram de outra índole: o sistema educativo precisa(va) de docentes qualificados mas a não frequência obrigatória da disciplina no 3º ciclo do básico e no secundário não alimentava a nossa "fonte".

20 As ESE de Lisboa e Viana do Castelo foram as que resistiram até mais tarde mas essa mudança de rumo acabou por se generalizar a toda a rede.

21 As ESE dos I.P. Leiria, I.P. Guarda e U.Algarve vieram a designar-se, respectivamente, como Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto e Escola Superior de Educação e Comunicação.

22 Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. D.R. nº 237. I Série.

23 Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. D.R. nº 166. I Série-A.

24 Lei nº 115/97 de 19 de Setembro. D.R. nº 217. I Série-A.

25 Só o mestrado de Educação Musical no Ensino Básico "furou" este constringimento desenvolvendo um estágio integrado no âmbito dos três ciclos do ensino básico.

26 Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das ESE.

27 Santana Castilho, "Pedro, David e Bolonha", *Público*, 06/04/02.



28 Entrevista ao *Mundo Universitário*, 16 Janeiro 2006, p. 5.

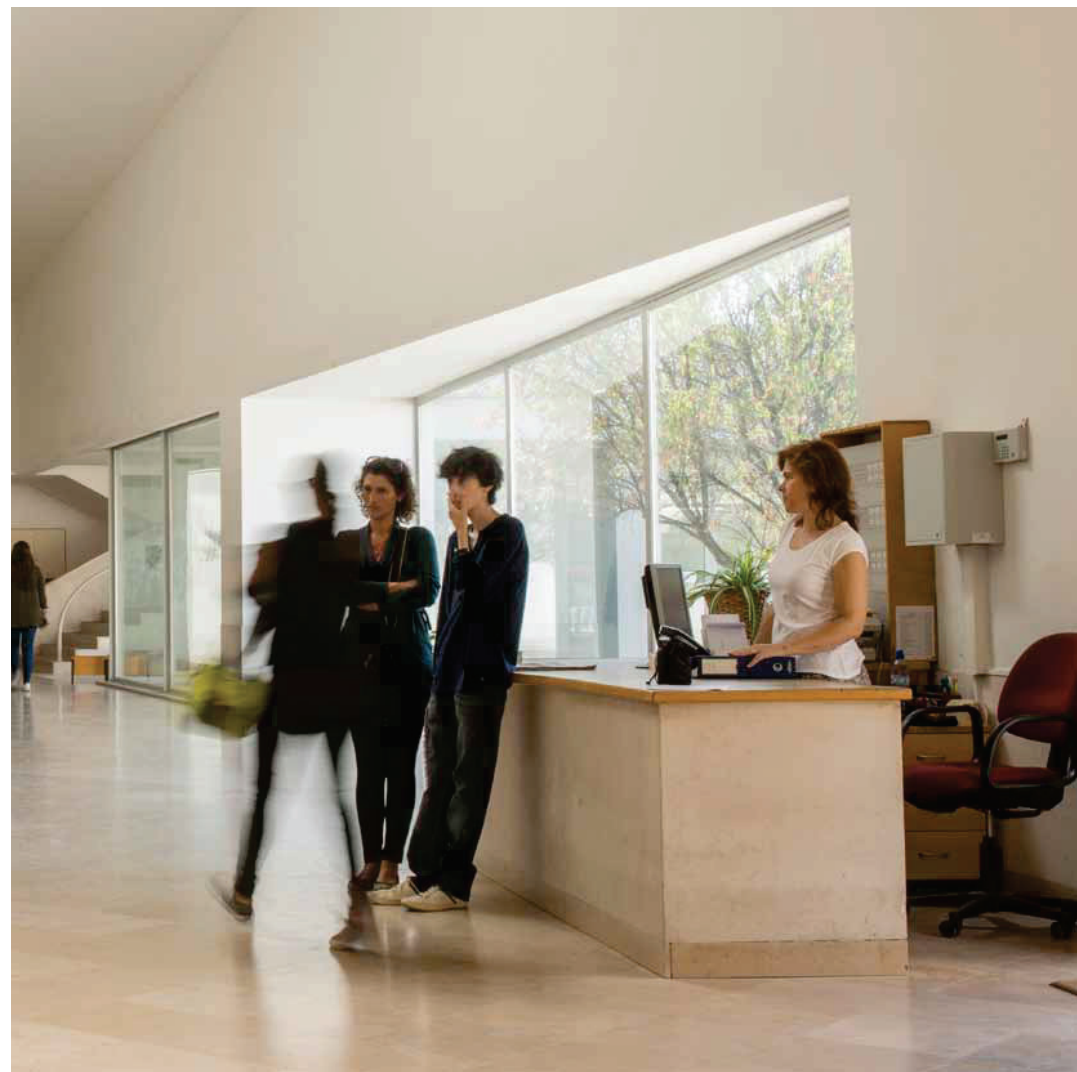
29 Entrevista ao *Ensino Magazine*, nº 180, Fevereiro 2013, p. 3.

30 Essa exigência levou à criação na ESE de um Laboratório de Ciências do Desporto.

31 Decreto-Lei nº 36/2014 de 10 de Março. D.R. nº 48. Série I.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho, A. D. de (1992). *A educação como projecto antropológico*. Porto: Afrontamento.
- Fernandes, R. (1994). *Os caminhos do ABC – sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1986). Modelos de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teoricista e o modelo integrado. In *Ensino superior e formação de professores* (pp. 203-212). Lisboa: FENPROF
- Grácio, R. (1996). *Educadores, formação de educadores, movimento estudantil e docente*. (Vol. III) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (1987). *Les temps des professeurs*. (Vol. I e II) Lisboa: INIC.
- Serralheiro, J. P. (org.) (2005). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições.
- Souta, L. (1995). *Escolas superiores de educação, ensino politécnico e formação de professores: uma década de debates, algumas polémicas e crítica que baste*. Porto: Profedições.



PROJETOS EDUCATIVOS

José Duarte

Introdução

A história da ESE confunde-se com a história dos seus projetos, porque a ESE é, em si mesma, um PROJETO em desenvolvimento permanente e falar dos seus projetos é falar do seu dia-a-dia, nestes trinta anos de vida. Duas grandes ideias estão presentes nesse percurso: a de projeto educativo e a de inovação contextualizada.

Vale a pena iniciar este capítulo com umas palavras de John Dewey, retiradas de *Expérience et éducation*, traduzidas e comentadas num livro de Leite, Malpique e Santos, editado em 1990:

«Penso que não há, em toda a filosofia da educação progressiva, disposição mais judiciosa que esta importância dada à participação do aluno na concepção dos projetos que inspiram as suas atividades, no decurso do ensino que lhes ministramos (...) [Mas, para além de poder corresponder a um desejo ou impulso inicial,] o projeto supõe a visão de um fim. Implica uma previsão de consequências que resultariam da ação que se introduz no impulso inicial. A previsão das consequências implica, ela mesma, o jogo da inteligência. Esta exige, em primeiro lugar, a observação objectiva das condições e das circunstâncias. Porque o impulso e o desejo produzem consequências, não por elas mas pela sua interação e cooperação com as condições envolventes» (Leite, Malpique & Santos, 1990, p. 15).

De acordo com Luísa Cortesão, o projeto situa-se na charneira entre a expectativa e a intervenção, «a tentação de se lançar na aventura, de correr o risco, de tentar, de se expor, de passar da situação protegida de espectador (...) à posição vulnerável que resulta de ser ator» (Leite, Malpique & Santos, 1990, p. 81).

Embora o termo projeto seja polissémico, parece consensual que articula intenção e ação, teoria e prática, sonho, alguma utopia e organização. Mas porquê tão forte e disseminada esta ideia de projeto na década de 80, em particular, numa instituição de formação de professores como a ESE de Setúbal? O alargamento e aumento da escolarização no pós-25 de abril trouxe aos bancos da escola alunos que anteriormente não estudavam, oriundos de meios rurais e de grupos sociais

economicamente desfavorecidos, uma realidade com grande expressão no distrito de Setúbal. Também a heterogeneidade progressiva de uma população jovem, socializada noutros países e meios socioeconómicos muito diferentes, acentuou as dificuldades de resposta adequada de uma escola com um currículo uniforme e matérias separadas em compartimentos estanques e conduziu a situações de desinteresse, desinibição e indisciplina.

O desafio da pertinência e do sentido para as aprendizagens acentuava a necessidade de partir de problemas e de criar articulações interdisciplinares, transpondo as fronteiras entre saberes de diferentes áreas, em que o conceito de projeto parecia poder dar uma boa contribuição para responder a esta diversidade, na medida em que tinha em conta o racional e o afetivo, a pessoa e a equipa, o trabalho individual e a colaboração. Uma outra ideia, que foi progressivamente tomando conta do discurso e das práticas dos projetos em que nos envolvemos, diz respeito à forma como as então designadas “novas tecnologias” chegaram e integraram naturalmente esta filosofia de projeto e a nossa visão de prática educativa e curricular.

António Dias de Figueiredo falava-nos acerca do futuro da aprendizagem, em contextos com forte presença da tecnologia, quando sugeria que a sua parte mais crítica estava nos contextos que o professor deveria saber criar, de modo a que os alunos se envolvessem na aprendizagem e se pudessem apropriar dos conteúdos. O autor sugeria que os novos ambientes culturalmente ricos em atividade e rodeados de tecnologia, característicos da Sociedade de Informação, tornavam possível, se operados de forma inteligente, a construção das aprendizagens pelos alunos, por oposição à visão da aprendizagem como uma transferência dos conteúdos, a qual marcava o paradigma mecanicista do passado.

«O maior desafio dos novos *media* é, em nossa opinião, o de construir comunidades ricas em contexto, onde a aprendizagem individual e coletiva se constrói e onde os aprendentes assumem a responsabilidade, não só da construção dos seus próprios saberes, mas também da construção de espaços de pertença onde a aprendizagem colectiva tem lugar» (Figueiredo, 2001, p. 74). Afinal, uma das linhas que atravessaram os nossos projetos foi a da reinvenção da escola do futuro, «centrada nos desa-

fios de um desenvolvimento curricular de nova geração (nos seus contextos e conteúdos), dos espaços de reflexão, da investigação ao serviço da educação, da mudança organizacional das nossas escolas, da intencionalidade estratégica e da mobilização colectiva (...)» (cf. Figueiredo, 2001, p. 81).

Para ilustrar este conjunto de ideias, reunimos as contribuições possíveis de alguns colegas, que convidámos a darem-nos o seu testemunho, por terem estado diretamente envolvidos nalguns dos principais projetos da ESE. Colaboraram nesta recolha os professores Nelson Matias, Cristina Gomes da Silva, Ana Maria Bettencourt, José Duarte, Rosário Rodrigues, Mário Baía, Miguel Figueiredo, Albertina Palma e Fernanda Botelho.

CIMA

O projeto C.I.M.A. (Compreender e Intervir no Mundo Actual) foi lançado em 1988/89 e prosseguiu durante a primeira metade da década de 90. No primeiro ano de funcionamento, foram realizadas, com o apoio da UNESCO, que lançou o desafio à ESE, várias atividades de formação de equipas interdisciplinares de escolas básicas do Barreiro e de Setúbal. Utilizando uma metodologia de investigação-ação, foram produzidos materiais didáticos e de formação de professores versando questões do Mundo Atual. O grande desafio da investigação desenvolvida consistia em procurar respostas às seguintes questões:

- a) Como formar os professores para o apoio ao ensino da atualidade?
- b) Como organizar, em escolas do 2.º e 3.º ciclo, espaços e estratégias de educação para a cidadania visando desenvolver nos alunos o interesse e a capacidade de compreender e intervir no mundo atual?

No 2.º ciclo, o projeto tinha por base professores de Língua Portuguesa e de Estudos Sociais / História a lecionar uma mesma turma de 5.º ou de 6.º ano de escolaridade, que planificaram conjuntamente as suas aulas e produziram *dossiers* temáticos de materiais didáticos, esbatendo as fronteiras entre as duas disciplinas e as respetivas aulas. Estas passaram a desenrolar-se como um espaço letivo único e contínuo e, por vezes,





Logotipo do Projeto CIMA.

oportunidade e atualidade no momento. “Problemas” e conflitos sociais, de âmbito nacional ou internacional, questões ambientais, etc., serviram de suporte a abordagens interdisciplinares, com apelo aos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas envolvidas, desenvolvidos segundo uma metodologia de projeto, com recurso ao trabalho de grupo e à apresentação de produtos / trabalhos escolares à(s) turma(s) envolvidas. Em síntese, foram identificadas algumas estratégias pertinentes no domínio da formação de professores, nomeadamente de organização, em várias etapas, de projetos interdisciplinares, incluindo a auscultação dos interesses e preocupações dos alunos, a utilização dos *media*, a organização de espaços de decisão participada, a concertação dos docentes e a gestão dos programas, a produção de informação, a intervenção tendo em vista a resolução de problemas identificados e a avaliação das competências adquiridas.

Algumas notas finais:

- 1) a utilização dos *media* marcou uma inovação que poderia ser hoje enquadrada numa educação para a literacia mediática;
- 2) a participação de professores de diferentes disciplinas a lecionar uma mesma turma foi um requisito para o sucesso deste projeto;
- 3) com ele abriram-se perspectivas para novos projetos da ESE, nomeadamente a elaboração, na década de 90, dos programas e materiais didáticos de Mundo Atual, no currículo dos cursos de Aprendizagem do Instituto de Emprego e Formação Profissional (I.E.F.P.).

tiveram a colaboração pontual de professores de outras disciplinas (Educação Física, EVT, etc.). Os temas foram previamente identificados e selecionados nas turmas, durante o 1.º período de cada ano letivo, de modo a refletirem o interesse dos alunos e a sua pertinência e, por vezes mesmo, a sua

PETRA

Projeto de investigação-ação, financiado pela Comunidade Europeia, realizado em colaboração com duas escolas secundárias de Setúbal e do Barreiro, sendo o papel da equipa da ESE apoiar a produção de materiais pedagógicos, a formação dos professores envolvidos e a promoção da análise da evolução dos projetos e da integração dos alunos. Este projeto seguia uma orientação pioneira em vários países europeus – a educação para o trabalho para todos – e assumia como objetivos, designadamente:

- 1) desenvolver aprendizagens significativas dirigidas a alunos desencantados com a escola, promovendo assim o sucesso educativo e lutando contra a exclusão;
- 2) contribuir para a construção de uma identidade vocacional através da realização de pequenas experiências de trabalho e de outros contactos com o mundo do trabalho e das profissões. O projeto inspirou-se em práticas de ligação escola-trabalho, desenvolvidas na profissionalização em serviço no momento do lançamento da ESE.

Cristina Gomes da Silva, professora da ESE de Setúbal, refere que quando redigiu o relatório de avaliação do Projeto, realizada pelos alunos envolvidos, escolheu para título uma frase retirada da entrevista a um deles: “Dantes era tudo à base de matéria e agora os professores falam connosco das coisas da vida”. Era isto!

O Projeto PETRA trazia assim um novo significado à passagem pela Escola dos jovens das duas escolas envolvidas – Ana de Castro Osório, em Setúbal, e Alto do Seixalinho, no Barreiro. As causas que a maioria dos jovens encontrava para explicar o respetivo insucesso revelavam uma forte e interiorizada convicção na sua inteira responsabilidade perante esse facto, provocando um sentimento de incapacidade e desencanto em relação à escola, que marcavam a sua vivência escolar. O trabalho realizado pelas equipas de professores pretendeu minimizar os efeitos de uma escolaridade mal sucedida e travar o movimento de abandono da escola que levaria, sem dúvida, a situações de exclusão social.

A vivência do Projeto PETRA, nomeadamente no que se refere à alteração de comportamento dos professores envolvidos na



Projeto PETRA.

dança, nas estratégias dos professores. Mais de vinte anos depois, Cristina Gomes da Silva continua a pensar no PETRA como uma das experiências mais gratificantes e com melhores resultados, tanto para os alunos e professores das escolas envolvidas, como para a equipa de docentes da ESE.

IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EM EDUCAÇÃO – TENET

Com início em 1988-89, o Projeto desenvolveu-se durante três anos, em colaboração com a Comissão da Condição Feminina, sendo o único projeto português, entre trinta e quatro, que foi integrado na rede TENET.

Este programa da Comissão Europeia estava orientado para a concretização da política de ação da CEE, relativa à igualdade de oportunidades para raparigas e rapazes, em matéria de educação.

O Projeto assumiu-se como uma investigação-ação, com o propósito de desenvolver práticas educativas não sexistas nas escolas do ensino básico e secundário. Nesse sentido, o grupo responsável da ESE-IPS organizou uma equipa constituída por docentes de várias áreas disciplinares de escolas da região de Setúbal. No âmbito do Projeto foram organizadas diversas ativi-

experiência, teve uma importância crucial no restabelecimento da autoconfiança entre estes jovens. A atitude dos jovens face à escola evoluiu do descrédito e desinvestimento para alguma vontade de apostar de novo na frequência escolar. Não mudou, exclusivamente, devido às alterações curriculares e ao modo de funcionamento das turmas, mas também pelas alterações produzidas, como condição prévia para a mu-



O TENET e o CIOE.

dades que contribuíram para a formação de todos os participantes envolvidos e para o fortalecimento das relações da ESE com a comunidade: edição de materiais gráficos, um videograma e brochuras; uma Mostra de Materiais Pedagógicos para uma Escola Não Sexista; e *workshops* e seminários, incluindo um seminário europeu da rede TENET.

O Projeto foi o motor para a criação do Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação (CIOE) em outubro de 1991 e para a oferta de uma unidade curricular opcional nos cursos de formação inicial de professores da ESE.

MINERVA

A palavra MINERVA é a abreviatura de Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização e Atualização. Criado por despacho ministerial de outubro de 1985, teve por missão a introdução das tecnologias de informação no ensino não-superior em Portugal e conheceu uma primeira fase piloto, de natureza experiencial ao nível dos objetivos, conceitos e dinâmicas do ‘terreno’, que



O computador na sala de aula do 1.º ciclo.

'aprendeu' para a fase seguinte, de natureza operacional, mais claramente institucional.

Da sua filosofia inspiradora destaca-se o encarar as tecnologias de informação como um instrumento ao serviço da educação e não como uma disciplina específica, mantendo um funcionamento descentralizado, em rede, apoiado em Polos e Núcleos, sediados em instituições de ensino superior, Universidades e Escolas Superiores de Educação, como foi o caso da ESE do Instituto Politécnico de Setúbal.

O projeto teve o sonho de acreditar nas pessoas e equipas interdisciplinares, de todos os níveis de ensino, que por todo o país se mobilizaram para colocar o computador nas mãos dos alunos, como uma ferramenta de aprendizagem, inspirado nas ideias construtivistas de Seymour Papert e valorizando as atividades de integração e apoio curricular. Nas trinta e seis escolas do distrito de Setúbal, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, com quem trabalhamos mais diretamente, foi o tempo das experiências em sala de aula e em espaços de Clube, disciplinares e interdisciplinares, envolvendo o computador. Professores e alunos realizaram progressivamente uma apropriação educativa das ferramentas de uso genérico, como os processadores de texto, as folhas de cálculo, os programas de desenho ou os programas para elaborar publicações, integrando-as em trabalhos cur-



Alguns equipamentos dos anos 80.



Materiais pedagógicos de apoio à formação.

riculares, e da linguagem de programação Logo, para resolverem problemas e construir pequenos projetos.

O Projeto terminou em 1994 e, no distrito de Setúbal, deixou um vasto conjunto de publicações e materiais pedagógicos, de relatórios de investigação e uma rede de escolas, Centros de Recursos, Mediatecas e Centros de Apoio Local, desde o Barreiro a Santiago do Cacém. As pessoas que 'cresceram' com este Projeto constituíram ao longo dos anos seguintes um suporte fundamental da formação inicial e contínua de professores e formadores, no domínio das tecnologias de informação e comunicação na educação, no distrito de Setúbal.

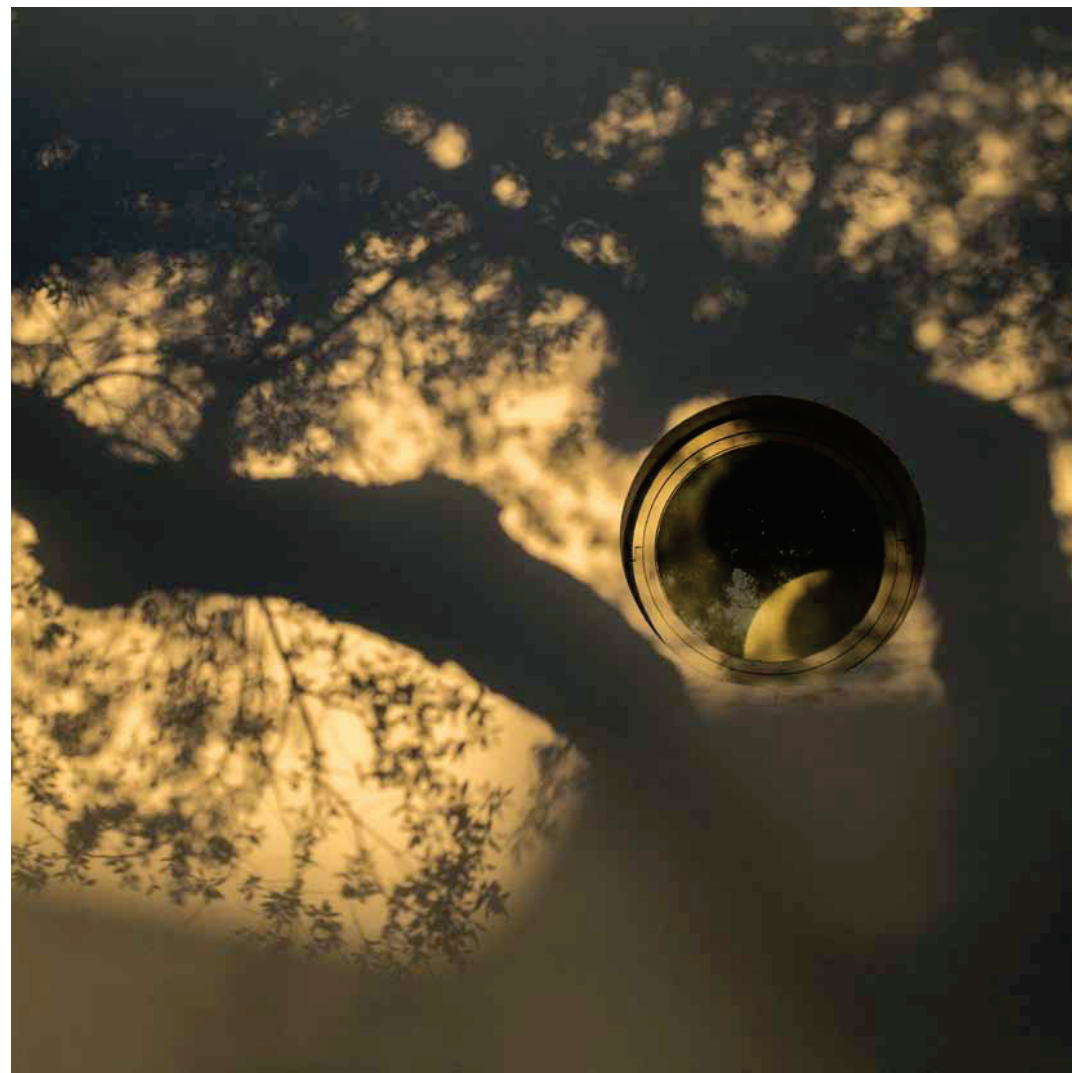




Imagem do site ABOLINA.

ABOLINA

O projeto ABOLINA teve a sua origem numa ideia desenvolvida no seio do Departamento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) da ESE de Setúbal e concretizada em 1998, no âmbito de um concurso nacional promovido pelo Ministério da Educação.

O ABOLINA desenvolveu-se através de quatro subprojetos: (i) "Traçar a Rota", (ii) "Crónicas da Terra", (iii) "Ciência a Bordo" e (iv) "Optimista".

O subprojeto "Traçar a Rota" teve como finalidade a publicação e divulgação de materiais e documentos relevantes sobre experiências educativas realizadas nas escolas portuguesas com TIC. "Crónicas da Terra" destinou-se à promoção e divulgação de atividades de colaboração entre escolas. O terceiro subprojeto, "Ciência a Bordo", decorreu da colaboração com docentes da área das Ciências Naturais da ESE e envolveu a criação e divulgação de propostas de trabalho no âmbito das ciências experimentais. Por último, o "Optimista" teve como objetivo a realização e divulgação de propostas destinadas aos mais novos.

Numa fase inicial, este projeto tinha como objetivo a realização e divulgação de atividades educativas realizadas com as TIC. No entanto, através da cooperação e colaboração entre diversos docentes da ESE (Matemática, Ciências e TIC), transformou-se numa ferramenta de trabalho no campo da formação inicial e contínua de professores, enquanto dispositivo facilitador de elementos de análise e reflexão sobre a utilização educativa das TIC.

INTERNET@EB1

Lançado em 1996, o Programa Internet nas Escolas previa a ligação à Internet das bibliotecas de todas as escolas públicas, privadas e profissionais, do 5.º ao 12.º ano de escolaridade. No ano seguinte, surgiu o Livro Verde para a Sociedade da



Exposição de trabalhos.

Informação, que apontava para o alargamento da rede de ligações ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, meta que veio a ser alcançada em 2002. Na sequência desta fase, foram estabelecidos protocolos com as Instituições de Ensino Superior (IES) para o reforço do acompanhamento da utilização educativa da Internet e foi nesta tarefa que a ESE de Setúbal se envolveu ativamente.

O programa tinha como objetivo que cada EB1 produzisse uma página Web com a participação ativa dos alunos e que esse trabalho fosse acompanhado pelas IES, as quais fariam, pelo menos, três dias de trabalho com cada escola, ao longo do ano letivo de 2002/03. Essa página procurava traduzir o quotidiano pedagógico da escola (trabalhos realizados pelos alunos nas diferentes áreas, visitas de estudo, etc.), promovendo assim uma integração curricular natural das tecnologias.

O programa prolongou-se por quatro anos letivos e permitiu um trabalho regular com os professores e alunos deste ciclo de ensino, embora o número de docentes envolvidos tenha sido inferior ao esperado. O impacto mais significativo terá sido ao nível da utilização da Internet, pois muitos professores não dominavam ainda os instrumentos de pesquisa na Web e progressivamente tomaram consciência das vantagens educativas que podiam ser retiradas dessa imensa biblioteca. No que se relaciona com os alunos, a maior vantagem do pro-

jeto foi garantir as condições de acesso generalizado às tecnologias, mesmo aos oriundos de níveis socioeconómicos mais desfavorecidos.

Finalmente, a publicação/divulgação junto de uma grande audiência de pais e restante comunidade educativa veio responsabilizar professores e alunos, valorizar o seu trabalho, dar uma maior visibilidade à escola e torná-la mais global.

EDUSCRATCH - CCTIC DA ESE DE SETÚBAL

EduScratch é um projeto do Centro de Competência TIC da ESE do Instituto Politécnico de Setúbal cuja meta principal é a promoção da utilização do ambiente gráfico de programação Scratch em ambiente escolar e a criação de uma comunidade de prática de educadores "scratchers".

Este projeto teve início em 2010 e está integrado nos projetos da Direção Geral de Educação (DGE), através da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE). No seu desenvolvimento são efetuadas ações de divulgação, incentivo e apoio à utilização do Scratch e um trabalho de formação e partilha, tanto na modalidade presencial como na Internet, para o que foi criado um portal EduScratch na DGE e é mantida uma página no Facebook. Em 2012, o projeto contribuiu para a reforma curricular da disciplina TIC, a qual passou a incluir a referência ao Scratch na exploração de ambientes computacionais, no 7.º ou 8.º ano de escolaridade.

Desde o seu início, tanto através de sessões de sensibilização, cursos e oficinas de formação, como no apoio direto a projetos de escolas, mais de 2000 professores e alunos passaram a conhecer o Scratch e a desenvolver projetos com esta ferramenta. A Rede TIC e Sociedade, da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), atribuiu em 2014 o prémio de Inclusão e Literacia Digital à equipa da ESE de Setúbal, o que veio permitir alargar a área de ação do EduScratch a outras regiões do país. E em 2015 foi lançado a esta equipa o desafio de desenvolver as linhas orientadoras e o referencial de formação para o projeto piloto de Iniciação à Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que teve início no ano letivo 2015/16 e envolve mais de 200 escolas e agrupamentos de todo o país.



Alunos programando.



Uma iniciativa Scratch Day.

TV-ESCOLAS: O audiovisual e a qualidade de ensino

O TV-Escolas foi um projeto de investigação-ação sobre a aprendizagem, os audiovisuais e os *media*, que decorreu entre 1986 e 1990. Desenvolveram-se inúmeras ações de formação de professores em escolas do distrito de Setúbal, que se encontravam ligadas a este projeto, tendo-se construído muitos materiais, designadamente fichas de visionamento de programas de televisão, desde telejornais a filmes de ani-



Projeto TV Escolas.

mação, algumas das quais testadas em diversas escolas do distrito, em 1987-88. Este estudo permitiu a apresentação de uma comunicação ao 1.º Congresso de Investigação e Ensino do Português, tendo sido publicado nas atas respetivas e divulgado no suplemento de Educação do jornal Diário de Notícias. Foi realizado o videograma "Mértola Revisitada – olhar o campo... dos outros" e elaborado um diaporama sobre Setúbal, materiais construídos no âmbito de cursos de videografia e diascopia, visando a formação da equipa interna deste projeto. A equipa participou ainda em várias iniciativas, destacando-se a realização do segmento "Na escola com o audiovisual" no Festival de Cinema e Audiovisuais de Lisboa, realizado no Fórum Picoas, em novembro de 1988.

LÍNGUA E COMUNICAÇÃO

Língua e Comunicação foi um projeto interinstitucional, estabelecido entre o Instituto Superior Técnico (IST) e a Escola Superior de Educação de Setúbal, sobre Língua Portuguesa e Comunicação.

Este projeto consubstanciou a resposta a uma solicitação do Conselho Pedagógico do IST, no sentido de consolidar os conhecimentos e as competências discursivas dos estudantes em Língua Portuguesa, em ordem a promover uma melhoria da sua competência comunicativa (oral e escrita), não só nas suas prestações em situações de avaliação, como no exercício futuro da profissão.

Iniciou-se em 2003/2004 com os estudantes que frequentavam o 1.º ano de todos os cursos do Departamento de Química daquele Instituto. Constituiu-se como projeto de investigação, procurando-se diagnosticar e compreender causas das dificuldades linguísticas, para melhor adequar a intervenção futura e tendo em conta a sua generalização a outros estudantes deste Instituto.

Esta intervenção desenvolveu-se ao longo de nove anos e estendeu-se a catorze dos cursos ministrados no IST. Assumiu inicialmente o formato de módulo, com a duração de 20 horas, integrado numa disciplina e, posteriormente, após a reformulação dos cursos proposta pelo processo de Bolonha, constituiu uma unidade curricular do 1.º ano dos cursos de engenharia, intitulada Língua e Comunicação e, em outros cursos, integrou a unidade curricular Portefólio, intitulada Comunicação Profissional, oferecida nos últimos anos de alguns cursos.

Tendo em vista o percurso académico e o perfil profissional de futuros engenheiros a formar, visavam-se os seguintes objetivos:

- De âmbito académico: capacidade de se exprimir fluentemente, com vocabulário diversificado, planeando o que se quer dizer e escrever e dominando técnicas comunicativas, tais como clarificar ideias, demonstrar, tirar conclusões, organizar e sintetizar informação;
- De âmbito pré-profissional: capacidade de planear atividades variadas, apresentar propostas em diferentes situações, apresentar ideias, persuadir, elaborar pareceres e relatórios técnicos, dar informações, explicar, comprovar e concluir, com clareza, quer oralmente, quer por escrito.

Síntese final

Muito mais se poderia escrever sobre cada um destes projetos e outros se poderia acrescentar como o Projeto das Escolas isoladas, o ADPTE, o Projeto Educar Segurança ou o Projeto ECO. No entanto, esta amostra destaca um conjunto de eixos orientadores, na sua construção e desenvolvimento, que é comum à generalidade de projetos da ESE: a inovação educativa, a investigação-ação, a inclusão, a diferenciação pedagógica, a produção de sentido para a aprendizagem, a integração curricular, a interdisciplinaridade, a tecnologia contextualizada ao serviço das aprendizagens, o trabalho em equipa e a colaboração.

Neles estão sempre presentes a preocupação com os processos e com os produtos, cujos registos surgem sob formas diferenciadas, em formato *scripto* e digital, como artigos, livros



e textos de apoio, guiões, CD, páginas WEB e portais. Na divulgação e disseminação das ideias e experiências destacam-se os Seminários, Conferências, *workshops*, as Mostras de Materiais e a formação, esta encarada como um processo de desenvolvimento profissional integrando saberes, reflexão e ação. As pessoas, as equipas diferenciadas, as redes, a colaboração, a reflexão e a investigação tornaram, e tornam ainda hoje, tudo isto possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cortês, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projetos em educação: uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, A. D. (2001). *Novos media, nova aprendizagem*. In Carvalho, A. D., et al. *Textos da conferência internacional novo conhecimento, nova aprendizagem* (pp. 71-81). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1990). *Trabalho de projeto – leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

CENTRO DE RECURSOS EDUCATIVOS (1986-2015)

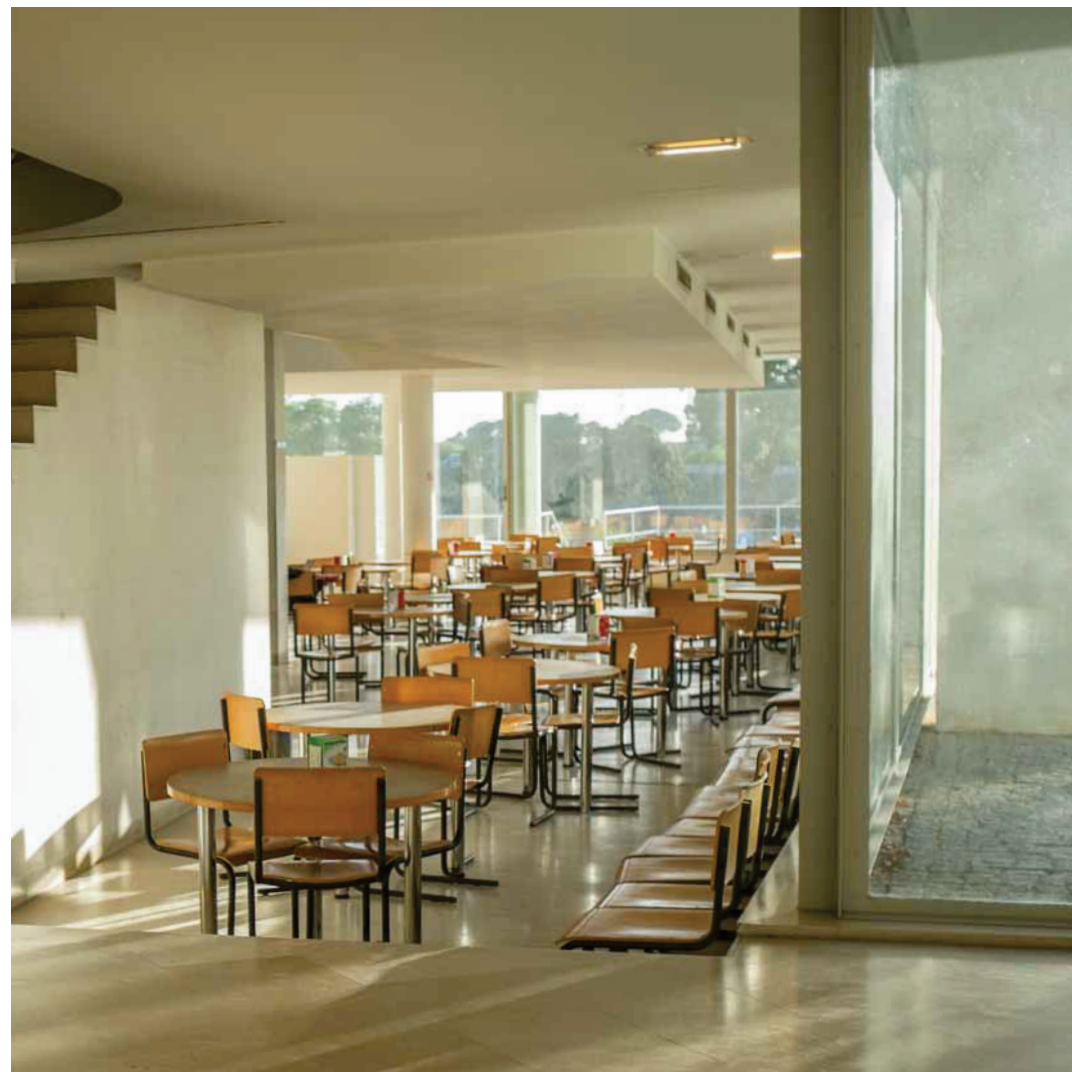
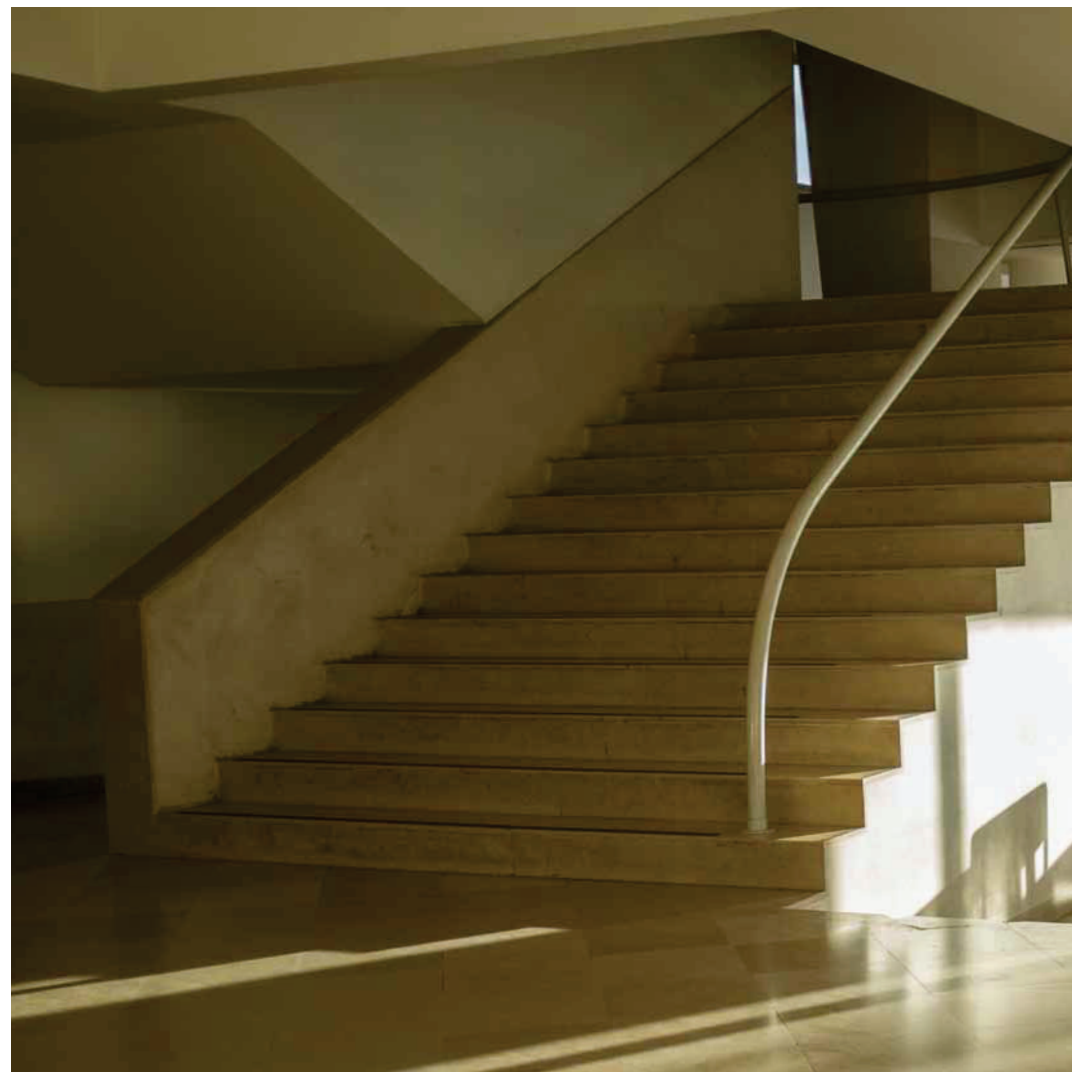
Em 1986 são definidos os objetivos do *Centro de Recursos Educativos* (CRE) na publicação intitulada *ESE Setúbal: um novo recurso ao serviço da região*. Nesta brochura, da autoria da então Comissão Instaladora, o CRE era visto como um meio de "proporcionar novas formas de relação com o saber, permitindo que o professor não seja o único detentor do conhecimento (...), "contribuir para modificar o regime de comunicação predominante no sistema escolar" com disponibilização de "diferentes fontes de informação em suportes e linguagens diversificadas" e facilitar a troca de experiências e de saberes entre utilizadores em formação inicial ou contínua e de diversos níveis de ensino". Seria ainda um "espaço e tempo de trabalho autónomo para educadores em formação inicial e contínua, permitindo quer as aprendizagens se façam para além da sala de aula em tempos de utilização previstos nos currículos e em momentos de livre iniciativa" (p. 17).

Nessa época o CRE tinha apenas dois Serviços: um Serviço de Documentação e um Serviço de Produção (audiovisuais e reprografia) estando prevista, como veio a acontecer no ano seguinte, a criação da Oficina Pedagógica, um "espaço de autoformação, produção de materiais de troca de experiências, estudo e consulta (...)" aberto a todos quantos quisessem dele usufruir.

Entre 1984/86, na Universidade de Bordéus I, em França, um conjunto de professores (Rui Canário, João Barroso, Maria José Martins, Maria Antónia Barreto, Margarida Graça...) tinha já feito formação nesta área com vista a, aquando do regresso, organizar em Portugal um CRE em cada uma das ESE onde viessem a desenvolver o seu trabalho. Os Centros de Recursos eram vistos, então, como uma parte importante de um sistema educativo que era urgente mudar no seu todo, de maneira a formar professores mais autónomos, estudantes mais informados, cidadãos mais intervenientes.

Foi então criada uma equipa que, desde essa data, tem feito formação e intervenção na formação inicial de professores e educadores através da criação de disciplinas específicas e de promoção de cursos internos e externos, o último dos quais se realizou para professores da Guiné, em outubro 2015. Esta área continua presente em alguns dos cursos ministrados na ESE.

Num tempo de retorno a um ensino mais centrado na avaliação final de percursos orientados por metas e não por competências é um desafio diário continuar a aposta neste tipo de formação.



OS ÓRGÃOS DE GESTÃO DA ESE/IPS: UM DESENVOLVIMENTO A TRÊS TEMPOS (INSTALAÇÃO, AUTONOMIA E CENTRALIZAÇÃO)

Fernando Almeida
José Victor Adragão

Numa primeira abordagem, os órgãos de gestão da escola remetem para a estruturação do funcionamento da escola, nomeadamente a inscrita nos respetivos estatutos, em que se definem diferentes competências que são distribuídas pelos diferentes órgãos de gestão. Numa perspetiva horizontal, as competências diferenciadas dos órgãos de gestão asseguram poderes diferentes (mas complementares) de intervenção na vida da escola.

Os órgãos de gestão da escola correspondem também a processos de representação democrática, em que os vários protagonistas (docentes, estudantes, funcionários e comunidade externa) têm a possibilidade de expressar diferentes vontades e perspetivas acerca do presente e do futuro da escola.

Noutra perspetiva ainda, os órgãos de gestão asseguram o funcionamento da escola, coordenando e articulando os diferentes recursos da escola de forma adequada à missão institucional, que se desdobra nas componentes da formação, da investigação e da prestação de serviços ao exterior.

Na verdade, a configuração deste modelo de organização interna não resultou da nossa vontade, mas das imposições legais que ao longo do tempo a determinaram. No entanto, na sua operacionalização nos estatutos e principalmente no nosso funcionamento quotidiano encontram-se as marcas da nossa especificidade enquanto comunidade e na relação com um espaço físico peculiar.

Se nestes trinta anos de existência da escola sempre houve órgãos de gestão, não foram sempre os mesmos e as suas mudanças inscrevem-se em três tempos bem marcados: a fase da instalação da escola, o período da autonomia e o tempo mais recente de redução da autonomia no contexto do IPS. É a estes tempos que nos vamos referir.

Tempo de Instalação (1985-1995)

Como para qualquer instituição de Ensino Superior, o Ministério de Educação definiu para a ESE de Setúbal um tempo de instalação, em que se esperava que fossem definidas as linhas mestras da sua atuação, se organizasse um corpo docente, se iniciassem as atividades em articulação com a legislação em vigor, tanto para o Ensino Superior Politécnico

como para as Escolas Superiores de Educação, e numa procura de resposta adequada ao que se entendia serem as necessidades mais prementes da região em que a Escola de implantava, bem como, foi-se sabendo pouco a pouco, às urgências nacionais no âmbito da educação.

A primeira Comissão Instaladora, nomeada em 10 de Julho de 1985, era formada pelas Prof. Ana Maria Bettencourt, Maria Emilia Brederode Santos e Teresa Torres Martins. Por essa altura, a Escola partilhava com a Escola Superior de Tecnologia e com os serviços centrais do Instituto Politécnico de Setúbal o Palácio Frixel, no Largo dos Defensores da República. Era Presidente do IPS o Prof. Braço Forte.

Pode dizer-se que o harmonioso desenvolver do projeto-ESE foi perturbado pela pressão ministerial de se responder às necessidades de formação em serviço dos professores, não só do ensino básico (o que, nos termos da lei, lhe competia naturalmente) como do ensino secundário. Isso obrigou a Comissão Instaladora a trabalhar a dois ritmos, um que se pretendia mais refletido e prospetivo, na preparação de uma caminhada de longo curso, e outro de atenção constante e urgente às solicitações superiores. A composição do incipiente corpo letivo ressentiu-se desta situação porque era preciso, simultaneamente, prever o futuro e responder à necessidade pontual de formadores nas mais diversas áreas.

Ainda assim, foi possível, nestes primeiros tempos, delinear percursos desejados e estabelecer as bases do que iriam ser, durante algum tempo, as traves mestras do edifício da Escola. As tensões crescentes entre a ESE e o IPS, designadamente devidas a uma distribuição de verbas considerada nociva para a nossa escola, conduziram ao fim desta primeira Comissão Instaladora, nos primeiros meses de 1987. Registe-se que a substituição do Presidente do IPS ocorreu quase simultaneamente. Para substituir as Prof. Ana Maria Bettencourt e Maria Emilia Brederode Santos foram escolhidos os Prof. Raúl de Carvalho e José Victor Adragão, que iniciaram funções em maio do referido ano. A Prof. Teresa Martins manteve-se em funções. Entretanto, chegava também ao fim o período em que toda a formação da ESE se esgotava nos professores em exercício. Os currícula para a Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico estavam prontos e tornava-se urgente receber os pri-

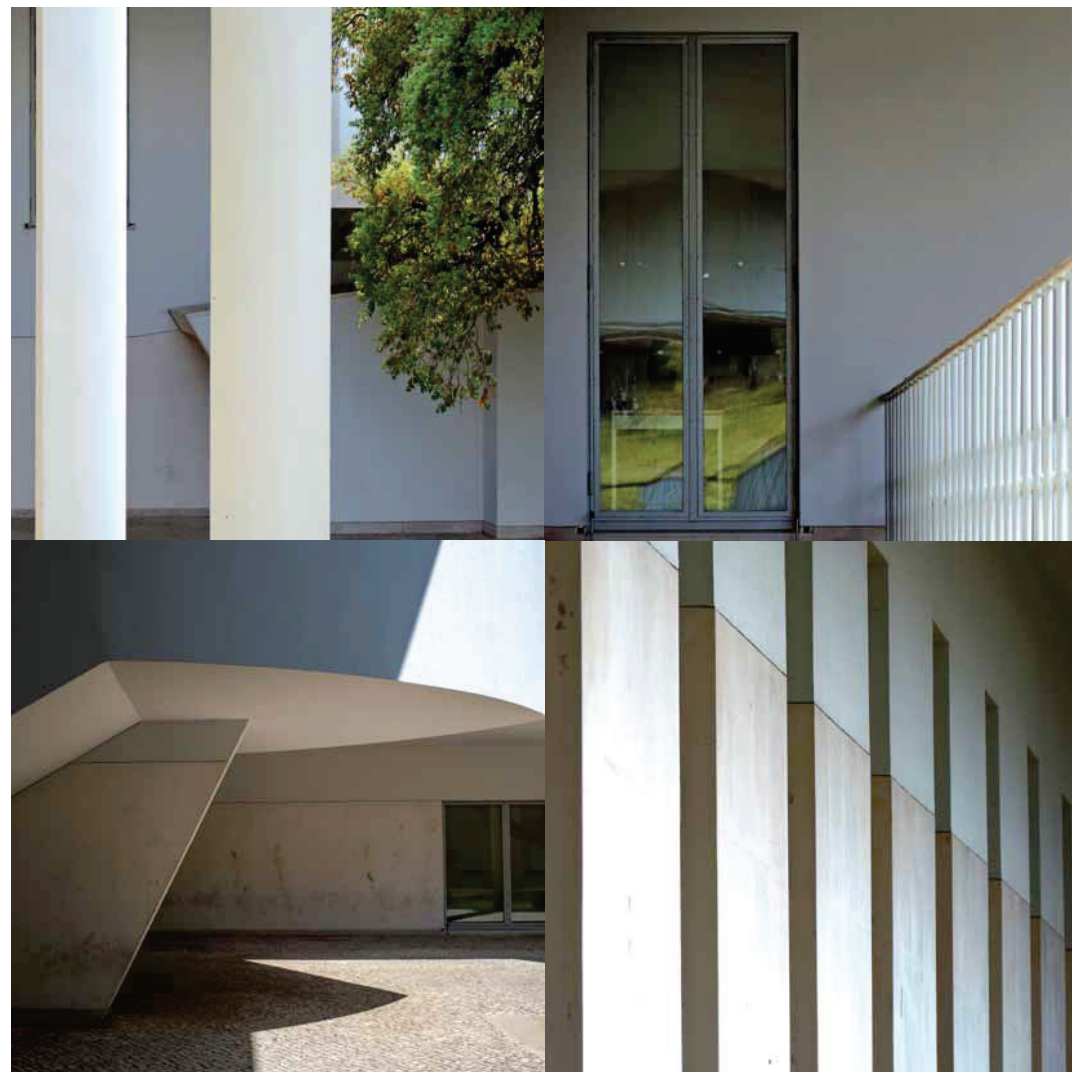
meiros alunos de Formação Inicial, até para consolidar a visibilidade da instituição no distrito e no país. Para tal, no entanto, eram necessários novos espaços e os terrenos devolutos da antiga Fábrica Barreiros apresentavam uma solução provisória e aceitável. De facto, a Comissão presidida pela Prof. Ana Bettencourt tinha já iniciado as diligências para que o Arq. Sisa Vieira se ocupasse do projeto do edifício definitivo, às Manteigadas, mas a urgência de acolher alunos vindos do secundário impunha que se encontrasse rapidamente um espaço onde as aulas pudessem funcionar.

Foram montados 6 pavilhões pré-fabricados para as aulas e outras atividades letivas. Os serviços administrativos da Escola foram instalados no edifício junto à Estrada, por cima da Polícia.

A nova Comissão Instaladora manteve-se em funções até 1994, tendo sofrido em 1989 uma mudança na sua composição: a prof. Teresa Martins transferiu-se para o Instituto Politécnico de Lisboa e foi substituída pela Prof. Lisete de Castro.

A ação desta segunda Comissão Instaladora foi balizada pelas seguintes linhas de força:

- Acompanhamento final do projeto de arquitetura e construção do edifício definitivo da ESE no campus do IPS nas Manteigadas;
 - Reforço da organização institucional da Escola: Conselho Científico e Conselho Pedagógico, Departamentos, Núcleos e Projetos.
 - Consolidação e desenvolvimento dos cursos de Formação Inicial.
 - Reforço da componente de formação em serviço de professores, com criação de projetos e polos de Formação Contínua.
 - Desenvolvimentos de programas de intercâmbio internacional de alunos e professores, no espaço europeu (ERASMUS e LINGUA).
 - Resposta a solicitações de formação (inicial e contínua) vindas de países de expressão portuguesa.
 - Participação em ações de afirmação e valorização do Ensino Superior Politécnico, com particular atenção ao papel das Escolas Superiores de Educação no país.
- Em 1989, a Escola transferiu-se para as Manteigadas e passou a partilhar o espaço da Escola Superior de Tecnologia





A 2ª comissão instaladora da ESE: José Victor Adragão; Raul Fernando Carvalho; Lisete de Castro.

que, entretanto, tinha iniciado os seus cursos de formação de engenheiros. Com a mudança de instalações coincidiu o alargamento da oferta de formação inicial da ESE e a abertura de novos cursos de formação de professores do ensino básico (as chamadas "variantes") e de Comunicação Social. Em 1992 foi ocupado finalmente o edifício definitivo.

Em 1994, a Escola atingiu o termo do período de instalação. No entanto, porque não se encontravam ainda reunidas as condições necessárias para se realizar uma eleição democrática dos novos órgãos de gestão, o Secretário de Estado do Ensino Superior nomeou o Prof. Raul de Carvalho como diretor da Escola, ficando o prof. José Victor Adragão a desempenhar as funções de subdiretor. Devido à aposentação do Prof. Raul de Carvalho, a Escola passou a ser gerida pelo subdiretor até 1996, ano das primeiras eleições.

Ainda em 1994, é eleito o primeiro Conselho Pedagógico, órgão constituído por um número igual de representantes dos docentes e dos estudantes. Neste início de funcionamento do Conselho Pedagógico foi assumida a necessidade de dotar a escola de um regulamento do funcionamento pedagógico, integrando as normas já existentes e adaptando-as às condições do seu desenvolvimento.

Assim, nesta transição para o regime de autonomia, o Conselho Pedagógico foi o primeiro órgão de gestão da escola de-



Plenário do Conselho Científico (1993).

mocraticamente eleito. O Conselho Científico, em funcionamento desde 1986, era constituído por todos os Professores Adjuntos e Coordenadores em serviço na escola.

Este período foi essencialmente de transição, tendo sido a colaboração eficiente do Secretário da ESE, um elemento crucial para que os trâmites legais fossem cumpridos e os novos órgãos pudessem ser eleitos em plena conformidade com a respetiva legislação.

Tempo de autonomia (1995-2008)

O fim do regime de instalação do IPS, com a publicação dos respetivos estatutos em fevereiro de 1995¹, permite a constituição da Assembleia Estatutária da ESE, que elaborou os estatutos da escola, publicados em 5 de janeiro de 1996², finalizando assim, definitivamente, o período de instalação. Em consequência, é desencadeado o processo eleitoral da primeira Assembleia de Representantes, que conduziu ao primeiro Conselho Diretivo eleito da ESE, em Abril de 1996 e constituído pelos Prof. Ana Maria Bettencourt, Nelson Mendes e Fátima Mendes, pelo representante dos funcionários Valentino Silva e pelo representante dos estudantes Faisal Aboobakar, na altura Presidente da Associação de Estudantes.



1º Conselho Diretivo 1996. Da esq. para a dir.: Valentino Silva, Nelson Matias, Ana Maria Bettencourt, Fátima Mendes e Faisal Aboobakar.

Assumem-se com entusiasmo as autonomias administrativa, científica, pedagógica e financeira, esta última adquirida com o fim do período de instalação, considerando-se que eram fator do desenvolvimento da escola e indicador do seu amadurecimento.

E é nesta altura que a escola atinge um dos valores máximos de estudantes (957 em 1997/98 e 1998/99), depois de um crescimento contínuo desde o início do seu funcionamento. Face ao crescimento do número de estudantes sentido neste período, a gestão dos recursos humanos, dos espaços e dos equipamentos da escola constituía um desafio permanente. O crescimento do número de estudantes ocorre em função da diversificação da oferta formativa da escola, inicialmente no âmbito de cursos de formação de professores, mas que a partir de 1993/94 se alarga para outras áreas de formação. A constatação das dificuldades de colocação dos diplomados em determinadas áreas de formação e a rarefação crescente de candidatos para o 1º ano, levaram à adoção de uma política de suspensão do funcionamento de alguns cursos, substituindo-os por outros com maior empregabilidade e com maior capacidade de atrair novos estudantes. Esta foi uma preocupação dos órgãos de gestão da escola neste período e que se manteve até à atualidade.

As transformações da oferta formativa da escola remetem também para as mudanças legislativas, que repetidamente modificaram os modelos de formação possíveis de ser oferecidos pelo

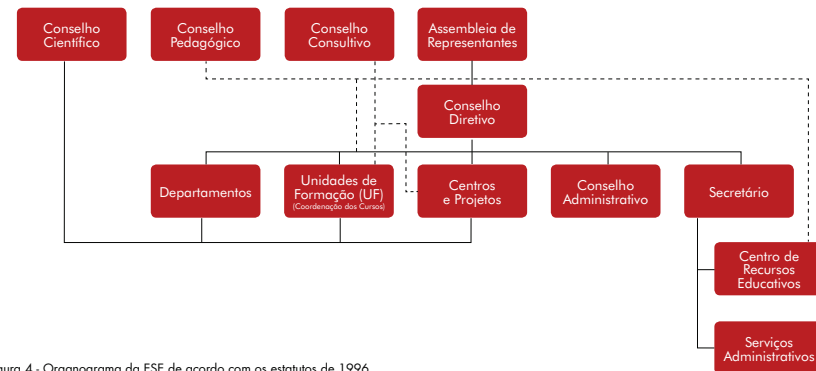
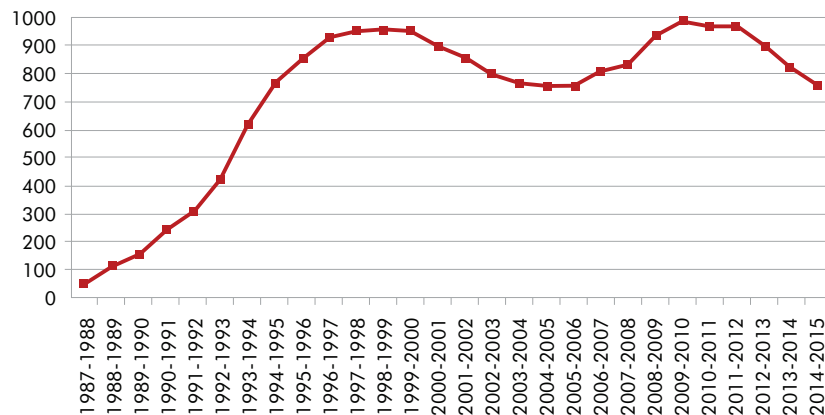


Figura 4 - Organograma da ESE de acordo com os estatutos de 1996

Ensino Superior Politécnico e pelas ESE em particular: inicialmente, as possibilidades de formação baseavam-se nos bacharelatos na área da formação de professores (Educação de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico), que depois se alargaram a outras áreas de formação; a partir de 1990/91 surgem os cursos de formação de professores do 1º e 2º Ciclos (variantes) em várias áreas disciplinares e que conferiam um grau académico equivalente à licenciatura; posteriormente, todos os

cursos conferidos pelo Ensino Superior Politécnico passam a ser Licenciaturas Biotécnicas ou Licenciaturas; surgem também os Cursos de Estudos Superiores Especializados, que garantem aos antigos bacharéis a obtenção de uma Licenciatura; os Mestrados passam a ser possíveis, mas em associação com uma universidade. Estas transformações implicaram uma repetida transformação dos planos de estudos dos cursos existentes e a conceção de novos cursos e de planos de estudos.



Nº Estudantes da ESE/IPS de 1987/88 a 2014/15 (Cursos conferentes de grau académico).

Ao longo do regime de instalação e acompanhando o alargamento e a diversificação da oferta formativa e perante o crescente número de estudantes, o corpo docente da escola foi-se constituindo, com algumas características próprias: docentes maioritariamente com licenciatura mas com uma experiência docente mais ou menos longa noutros níveis de ensino; docentes de uma grande diversidade de áreas científicas, correspondendo à diversidade das áreas disciplinares

da formação de professores para os primeiros anos da escolaridade (1º, 2º Ciclos do Ensino Básico e Educação Pré-escolar).

A necessidade de desenvolver a formação avançada dos docentes constituiu-se numa prioridade da gestão da escola, nesta fase sobretudo ao nível dos Mestrados, considerando-se os seus efeitos na própria qualidade da formação conferida aos nossos estudantes e significativamente incentivada pelas con-



dições legais de integração dos docentes na carreira, estabelecendo-se o seu vínculo contratual, que precisamente exigia a obtenção do grau de mestre. Deste modo, as intensas atividades dos diferentes órgãos de gestão refletiam este contexto e alguns temas eram dominantes nas discussões.

No Conselho Científico, os debates centravam-se na (re)formulação da oferta formativa da escola, atendendo às potencialidades do corpo docente, considerando-se as perspectivas sobre a procura de formação superior por parte dos jovens da região e atendendo-se às sucessivas alterações da legislação; na procura de adequação do corpo docente às necessidades da diversidade formativa da escola; na definição de medidas de apoio à formação avançada dos docentes; na definição dos processos de ocupação dos lugares de quadro.

O Conselho Pedagógico intervinha também na conceção e reformulação dos cursos e dos respetivos planos de estudo, mas a preocupação com a regulação das condições de funcionamento pedagógico da escola e com a calendarização das atividades letivas em cada ano era (e é ainda) uma questão central nas suas atividades.

Aos Conselhos Diretivos cabia estabelecer prioridades e tempos de realização para todas estas atividades, introduzir nas discussões havidas nos vários órgãos de gestão um sentido global e uma perspetiva estratégica de forma adequada às possibilidades legais e aos recursos da escola, incentivar e mobilizar vontades e assegurar uma constante gestão do funcionamento da escola nas suas diferentes dimensões.

A autonomia financeira da escola implicava uma atenção cuidada das direções à gestão financeira, num contexto em que o financiamento pelo orçamento de Estado nunca se revelou suficiente para garantir a totalidade das despesas da escola. A dependência dos fundos obtidos com atividades próprias da escola, nomeadamente com projetos de investigação / formação e serviços de consultadoria prestados a outras entidades, constituía-se numa frente de trabalho decisiva para a sobrevivência da escola, mas introduzia incerteza na sua gestão financeira, pela imprevisibilidade da continuidade e dimensão destas atividades.

Como se evidencia na figura 6, o financiamento pelo orçamento de Estado regista um crescimento até ao ano 2000, acompa-

nhando a fase de crescimento do número de estudantes da escola, mas inicia neste ano uma tendência fortemente decrescente. Relativamente ao orçamento de receitas próprias, há um aumento até 1998, que corresponde a um período de intensa atividade de formação e de consultadoria no âmbito de projetos nos países africanos de expressão portuguesa, mas que se reduz significativamente a seguir, só reaparecendo pontualmente nos anos seguintes. Estas verbas são compensadas no orçamento de receitas próprias pelo significativo aumento das propinas fixado na legislação de 2003.

As dificuldades da gestão financeira desenvolvida pelas direções da escola devido ao crónico subfinanciamento pelo orçamento de estado e pela imprevisibilidade do orçamento de receitas próprias, reforçam-se pela especificidade do conhecimento da contabilidade pública, cujo desconhecimento pelos membros dos Conselhos Diretivos e a sua in experiência neste âmbito, obrigam a um tirocinio nos primeiros tempos de mandato. É a este nível que se deve realçar o papel dos Secretários da escola, que garantiam, nos períodos de mudança dos elencos diretivos, a manutenção do funcionamento adequado dos serviços e em permanência, o necessário aconselhamento nos âmbitos da gestão financeira da escola e da legislação da Administração Pública.

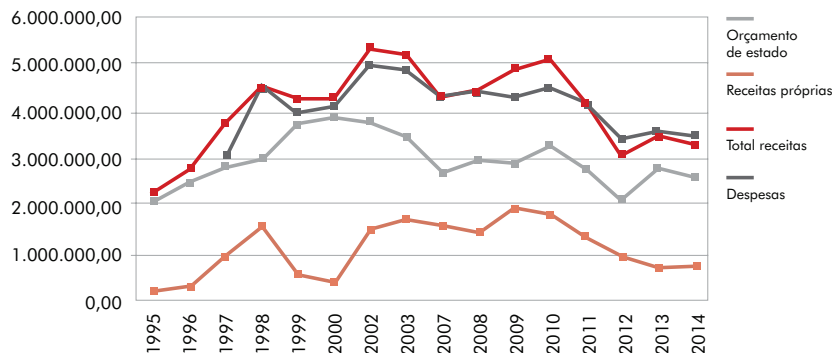
À Assembleia de Representantes, o novo órgão de gestão introduzido nos estatutos da ESE de 1996, cabia eleger o Conselho Diretivo, apreciar o seu exercício durante os respetivos mandatos e apreciar e aprovar anualmente os orçamentos, os planos e relatórios de atividades da escola propostos pelo Conselho Diretivo.

Quanto ao Conselho Consultivo, que era constituído pelos presidentes dos órgãos de gestão, pelo Presidente da Associação de Estudantes e por entidades externas relacionadas com os cursos existentes na escola, pretendia-se que funcionasse como um elo de ligação com o contexto regional e com as organizações ligadas ao exercício profissional dos nossos cursos. Este Conselho funcionou algumas vezes, mas com uma reduzida participação dos representantes das entidades

externas convidadas. As que participaram não deixaram de nos dar contributos de valor para o desenvolvimento das atividades da escola.

Eram então estes os órgãos de gestão que assumiam a diferentes níveis a autonomia da escola consagrada na lei e nos estatutos. Mas estavam longe de serem os atores de um projeto autárquico de desenvolvimento da escola. De facto, os constrangimentos orçamentais impostos pelos sucessivos governos limitavam, na prática, os cenários do nosso desenvolvimento. A relação forte entre os montantes de financiamento e o número de estudantes de formação inicial, não se contemplando outras atividades, implicava que nos centrássemos nas formações ao nível das licenciaturas, sendo difícil e pontual a nossa oferta ao nível de Mestrados. No caso dos cursos de formação de professores, a sua estrutura curricular estava definida legalmente. Os modelos dos cursos que assegurávamos mudaram sucessivamente devido a alterações legislativas, que ocorriam frequentemente na sequência das mudanças nas forças políticas dominantes nos diferentes governos. As respostas à tutela adquirem uma dimensão assinalável no nosso quotidiano, de que é também exemplo o ciclo de avaliação externa dos nossos cursos que ocorre entre 2000 e 2005. Estes fatores limitavam efetivamente a construção e desenvolvimento de um projeto educativo a longo prazo – as nossas autonomias eram de facto limitadas. Confirmando este contexto, em 2005, é promulgada a legislação que determina a adequação dos nossos cursos ao Modelo de Bolonha, obrigando a uma nova reestruturação dos nossos cursos. A estrutura dos cursos de formação de professores é radicalmente alterada pela Lei das habilitações para a docência de 2007.

No ano letivo de 2007/2008 todos os nossos cursos iniciam o seu funcionamento de acordo com o modelo de Bolonha e, no caso da formação de professores, de acordo com a lei das habilitações para a docência, como resultado da mobilização dos diferentes órgãos de gestão para as tarefas decorrentes destas profundas alterações.



Orçamentos da ESE/IPS – 1995-2014 .

Tempo de centralização (desde 2008)

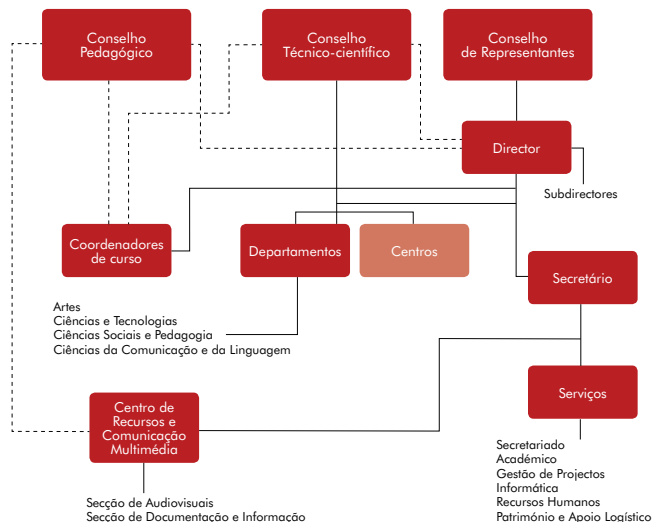
O "Regime Jurídico das instituições do ensino superior"³, publicado em 2007, vem alterar significativamente a organização das instituições e implicar um processo de alteração dos estatutos do IPS⁴ e das suas unidades orgânicas. No caso da ESE, os novos estatutos são publicados em Dezembro de 2009 e implicaram algumas mudanças nos órgãos de gestão da escola⁵.

A Assembleia de Representantes é substituída pelo Conselho de Representantes e com uma redução substancial dos seus

membros. Os representantes dos estudantes e dos docentes deixam de estar em paridade, ficando os docentes com uma clara maioria, sendo também reduzido o número de representantes dos funcionários. O Conselho de Representantes passa a integrar duas personalidades externas.

O Conselho Técnico-Científico substitui o Conselho Científico, passando a ser um órgão colegial eleito, também com menos elementos, mas com uma personalidade externa.

O Conselho Pedagógico mantém a sua constituição paritária entre docentes e estudantes mas reduz-se o número dos seus membros.



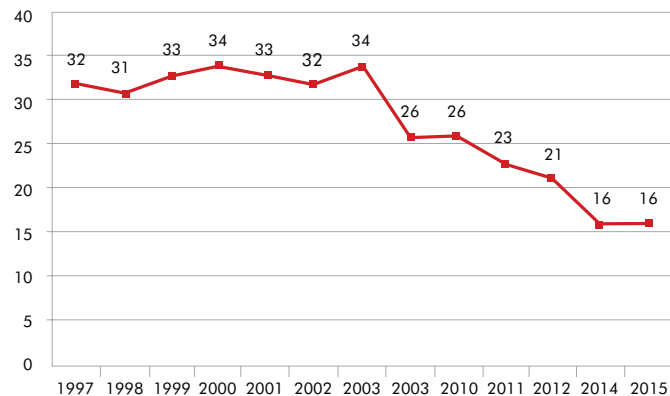
O organograma da ESE de acordo com os estatutos de 2009.

A Direção da escola perde o seu carácter colegial e a representação dos estudantes e dos funcionários, passando o Director a ser eleito pelo Conselho de Representantes e a nomear, posteriormente, os subdirectores.

Esta alteração legislativa reforça os poderes do Presidente do IPS e dos respetivos órgãos de gestão, embora as escolas mantenham legal e estatutariamente as autonomias administrativa, pedagógica e científica. As escolas do IPS perdem a autonomia financeira por não satisfazerem as condições legais requeridas. Em 2012 a escola deixa de ter um Secretário. A partir destas alterações opta-se por um modelo centralizado de funcionamento dos serviços, que se inicia com os serviços financeiros, seguindo-se os serviços académicos e os recursos humanos. Em consequência, a escola esvazia-se de funcionários como se revela na figura 8.



Direção e Secretária da ESE 2012-2015.



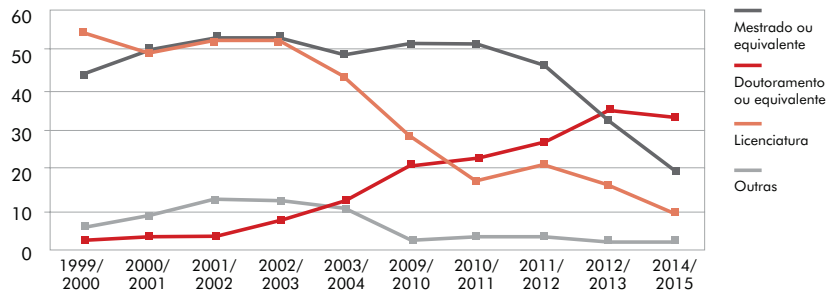
ESE/IPS: N° de funcionários (1997-2015).

As alterações na organização da escola não mudaram substancialmente o conteúdo das competências dos órgãos de gestão da escola, pelo que os temas em discussão continuam

substancialmente os mesmos do período anterior, embora com novas facetas e com o agravamento de problemas sentidos anteriormente.

A redução do número de estudantes que se verificou a partir de 2000/2001 é contrariada a partir de 2006/2007 pelo efeito das licenciaturas bietápicas, que acrescentaram um ou dois anos a alguns cursos e, a partir de 2007/2008, pelo início de funcionamento dos cursos adequados ao modelo de Bolonha, que, nalguns casos, parecem ter reforçado a sua atratividade. O processo de transição dos estudantes para os planos de funcionamento das novas licenciaturas e o início de funcionamento das Pós-graduações e dos Mestrados de formação de professores são também fatores do aumento dos estudantes da escola que se verificou até 2011/12. A partir daí, a tendência tem sido decrescente, desafiando os órgãos de gestão da escola para se encontrarem as medidas mais adequadas à minimização deste problema. No âmbito das transformações do enquadramento legislativo do ensino superior, o processo de avaliação e acreditação dos cursos de ensino superior tem constituído um significativo desafio à nossa capacidade de resposta às suas solicitações. Em consequência deste processo e de uma alteração legislativa à estrutura curricular dos cursos de Mestrado de habilitação para a docência, a atividade de reestruturação dos pla-

nos de estudos tem-se mantido e ocupado as coordenações dos cursos envolvidos, as direções e os Conselhos Técnico-Científico e Pedagógico. As políticas adotadas de apoio à formação dos docentes da escola e de recrutamento de novos docentes têm-se traduzido num crescimento significativo do número de docentes doutorados, correspondendo também às exigências do novo enquadramento legislativo do ensino superior. Como se verifica na figura 6, as dificuldades orçamentais agravaram-se nos últimos anos pela redução do financiamento pelo orçamento de Estado, acompanhando nas suas oscilações o impacto das medidas e contramedidas relativamente às remunerações na Administração Pública. A redução do orçamento de receitas próprias é indicador das dificuldades crescentes na prestação de serviços ao exterior, da redução do número de estudantes e das suas dificuldades em suportar o pagamento atempado das propinas. Estas restrições orçamentais mantêm-se como uma forte limitação à gestão da escola e são um constrangimento significativo na discussão das opções para o seu desenvolvimento.



ESE/IPS - N.º de docentes por habilitação académica (1999/00-2014/15).

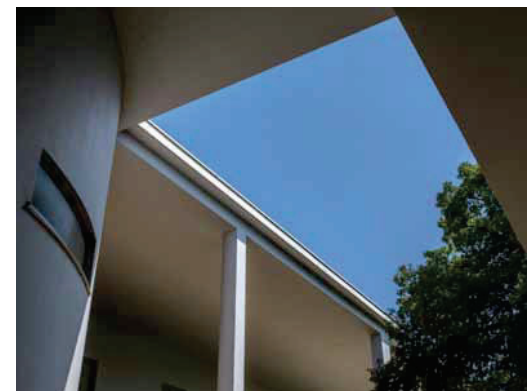
Nos últimos anos, tem-se reforçado a discussão nos órgãos de gestão da escola sobre a adequação do funcionamento pedagógico à cada vez maior diversificação dos perfis estudantis. O aumento do número de trabalhadores-estudantes, nomeadamente pela valorização do novo regime de acesso ao ensino superior dos "maiores de 23 anos", tem desencadeado a discussão sobre as condições de ensino-aprendizagem de estudantes com dificuldades em assegurar uma presença regular nas aulas. As fragilidades detetadas nas aprendizagens nos anteriores ciclos de ensino são igualmente aspetos que têm sido objeto de discussão.

Para esta discussão e para a adoção de medidas adequadas seria fundamental contar com a participação dos estudantes nos órgãos de gestão onde têm assento, nomeadamente no Conselho de Representantes e sobretudo no Conselho Pedagógico, no sentido de veicularem as suas perspetivas sobre o funcionamento pedagógico da escola. No entanto, a participação dos estudantes no funcionamento democrático da escola não tem correspondido às expectativas e continua a ser protagonizado por um reduzido número de estudantes empenhados em contribuir para o funcionamento dos órgãos de gestão e para a melhoria do funcionamento da escola.

Neste âmbito, a Associação de Estudantes da ESE, ao longo da sua existência, tem balanceado entre as perspetivas da prestação de serviços aos estudantes, da representação dos interesses dos estudantes nos órgãos de gestão e da organização e desenvolvimento de atividades de cariz mais "recreativo". No entanto, ao longo destes 30 anos, tem-se notado pontualmente um efetivo empenhamento de alguns estudantes na sua participação nos órgãos de gestão da escola, enriquecendo com os seus pontos de vista o seu funcionamento e os seus resultados.

Também o movimento associativo dos estudantes foi afetado pela perspectiva de centralização dominante nos últimos anos, levando à substituição das associações de escola pela Associação Académica do IPS.

Nestes 30 anos, a construção e desenvolvimento desta escola, no que se refere ao edifício, aos equipamentos, à estruturação e regulação do seu funcionamento, passou pelos órgãos de gestão da escola, como lugares privilegiados da



participação de docentes, funcionários e estudantes na vida democrática da escola. Muitos de nós participámos em vários dos órgãos de gestão, outros nem tanto. Uns e outros – os milhares de estudantes que por aqui passaram, as dezenas de docentes e de funcionários, nas interações que se estabeleceram em cada momento – todos contribuíram para esta criação coletiva que é a ESE. Muitos passaram por aqui durante alguns anos; para outros, o tempo da sua vida pessoal confunde-se com a sua vida na ESE. Se é possível dizer que a ESE tem um bocadinho de cada um de nós, reciprocamente, podemos afirmar que cada um de nós tem em si um bocadinho da ESE.

NOTAS

- 1 PORTUGAL, Ministério da Educação. Despacho Normativo n.º 6/95: Estatutos do Instituto Politécnico de Setúbal. In.: Diário da República, n.º 29 I Série - B de 3 de Fevereiro.. 1995.
- 2 INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL, Despacho N.º 29/95: Estatutos da ESE/IPS. Diário da República N.º 4, de 5-01-1996
- 3 PORTUGAL, Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro. In. Diário da República - I série, n.º 174, 2007.
- 4 PORTUGAL, Ministério da Educação. Despacho Normativo n.º 59/2008: Estatutos do Instituto Politécnico de Setúbal. In.: Diário da República, n.º 216, I Série - B de 6 de Novembro, 2008.
- 5 INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL. Despacho n.º 27080/2009: Estatutos da Escola Superior de Educação. In.: Diário da República, n.º 242, 2ª Série de 16 de Dezembro, 2009. (Alterado pelo Despacho n.º 9199/2011 de 21 de julho).

CRONOLOGIA DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO DA ESE

Conselho Científico

1986
Presidente M^a Emília Brederode Santos
Vice-Presidente Raul Fernando Carvalho

1987
Presidente Luís Souta
Vice-Presidente José Victor Adragão

1989
Presidente Ana Maria Bettencourt
Vice-Presidente Leonor Saraiva

1991
Presidente Ana Maria Bettencourt
Vice-Presidente Leonor Saraiva

1993
Presidente José Victor Adragão
Vice-Presidente Regina Marques

1995
Presidente Jorge Pinto
Vice-Presidente Ana Pessoa

1998
Presidente Leonor Saraiva
Vice-Presidente Margarida Graça

2000
Presidente José Duarte
Vice-Presidente José Carlos Godinho

2002
Presidente Joana Brocardo
Vice-Presidente José Carlos Godinho

2004
Presidente José Carlos Godinho
Vice-Presidente Luisa Solla

2005
Presidente Jorge Pinto
Vice-Presidente Ana Boavida

2007
Presidente Regina Marques
Vice-Presidente Miguel Figueiredo
/ Ana Francisca Moura

Conselho Pedagógico

1994
Presidente Fernando Almeida
Secretários Cristina Gomes da Silva
Pedro Azevedo / António Marreiros

1997
Presidente José Victor Adragão
Secretários Carlos Cruz / Sónia Maças / Roberto Moniz

2000
Presidente José Victor Adragão
Secretários Ana Cristina Sequeira / Filipe Arriaga

2002
Presidente Carlos Cruz
Secretários M^a Lurdes Fragateiro / Luís Ornelas / Vanda Lima

2004
Presidente Fátima Mendes
Secretários Teresa Olga Duarte/ Carla Gibebe / Vanda Lima

2006
Presidente Fernando Almeida
Secretários João Pires / Pedro Rainho / Ana Nunes

2008
Presidente Ana Cristina Sequeira
Secretários João Pires / Atilio Martins

2010
Presidente João Pires
Vice-Presidente Ana Cristina Figueira
Secretário Atilio Martins

2011
Presidente João Pires
Vice-Presidente Ana Cristina Figueira / Ângela Lemos
Secretário Carlos Duarte / Marta Marques

Conselho Técnico-Científico

2010
Presidente Jorge Pinto
Vice-Presidente Margarida Rocha

2014
Presidente Jorge Pinto
Vice-Presidente Teresa Figueiredo

Assembleias Estatutárias

1995
Presidente Raul Fernando Carvalho
Vice-Presidente Fernando Almeida

1995
Presidente Fernando Almeida

2009
Presidente Fernando Almeida

Assembleia de Representantes

1996
Presidente José Duarte
Vice-Presidente Secretários

1998
Presidente José Duarte
Vice-Presidente Manuela Matos
Secretários Nelson Sousa

2000
Presidente Ana Pessoa
Vice-Presidente Ana Janeiro
Secretários António Vasconcelos / Dina Soares

2002
Presidente José Victor Adragão
Vice-Presidente Anabela Assunção
Secretários Carla Gibebe / Rafael Costa

2004
Presidente José Victor Adragão
Vice-Presidente Helena Fonseca
Secretários Ana do Carmo Lopes / Rute Fernandes

2005
Presidente Nelson Matias
Vice-Presidente João Rodrigues
Secretários Fernanda Pereira

2008
Presidente Nelson Matias
Vice-Presidente Filipe Fialho
Secretários Fernanda Pereira / João Amador

Conselho de Representantes

2010
Presidente Cristina Gomes da Silva
Vice-Presidente Ana Cristina Figueira
Secretário Maria José Dias / Sandra Mena / Elisa Ribeiro

2014
Presidente Cristina Gomes da Silva
Vice-Presidente Marta Alves
Secretário Orlando Serrano

Comissões Instaladoras

1985
Presidente Ana Maria Bettencourt
Vice-presidentes M^a Emília Brederode Santos / M^a Teresa Martins

1987
Presidente Raul Fernando Carvalho
Vice-presidentes José Victor Adragão / M^a Teresa Martins

1989
Presidente Raul Fernando Carvalho
Vice-presidentes José Victor Adragão / Lisete Castro

1994
Diretor Raul Fernando Carvalho
Subdiretor José Victor Adragão

Conselhos Diretivos

1996
Presidente Ana Maria Bettencourt
Vice-presidentes Nelson Matias / Fátima Mendes
Representantes funcion. / estud. Valentino Silva / Faisal Aboobakar

1999
Presidente M^a do Rosário Rodrigues
Vice-presidentes M^a Lurdes Pimenta / Fernando Almeida
Representantes funcion. / estud. Nelson Sousa / Eduardo Fernandes

2002
Presidente Albertina Palma
Vice-presidentes Margarida Graça / Ricardo Nunes
Representantes funcion. / estud. Anabela Assunção / Ana Catarina Rocha

2005
Presidente Luís Souta
Vice-presidentes Luciano Pereira / Alcina Dourado
Representantes funcion. / estud. Dina Soares / Soraia Alibhai / Augusto Pinheirinho

2008
Presidente Fernando Almeida
Vice-presidentes Ângela Lemos / Miguel Figueiredo
Representantes funcion. / estud. Fernanda Pereira / João Amador

Direções

2009
Diretor Fernando Almeida
Subdiretores Ângela Lemos / Miguel Figueiredo

2012
Diretor Joana Brocardo
Subdiretores Miguel Figueiredo / Miguel Freitas

Presidentes da Associação de Estudantes da ESE

1989 João Paulo Amaral

1990

1991

1992 Pedro Azevedo

1993 Faisal Aboobakar

1994 Faisal Aboobakar

1995 Paulo Santos

1996 João Pires

1997 João Pires

1998 Catarina Oliveira

1998 Alexandre Alves

1999 Susana Félix

2000 Miguel Ângelo Sousa

2001 André Andorinha

2002 André Andorinha

2003 Diana António

2004 Carmen Araújo

2005 Sandra Carvalho

2006 Vanda Oliveira

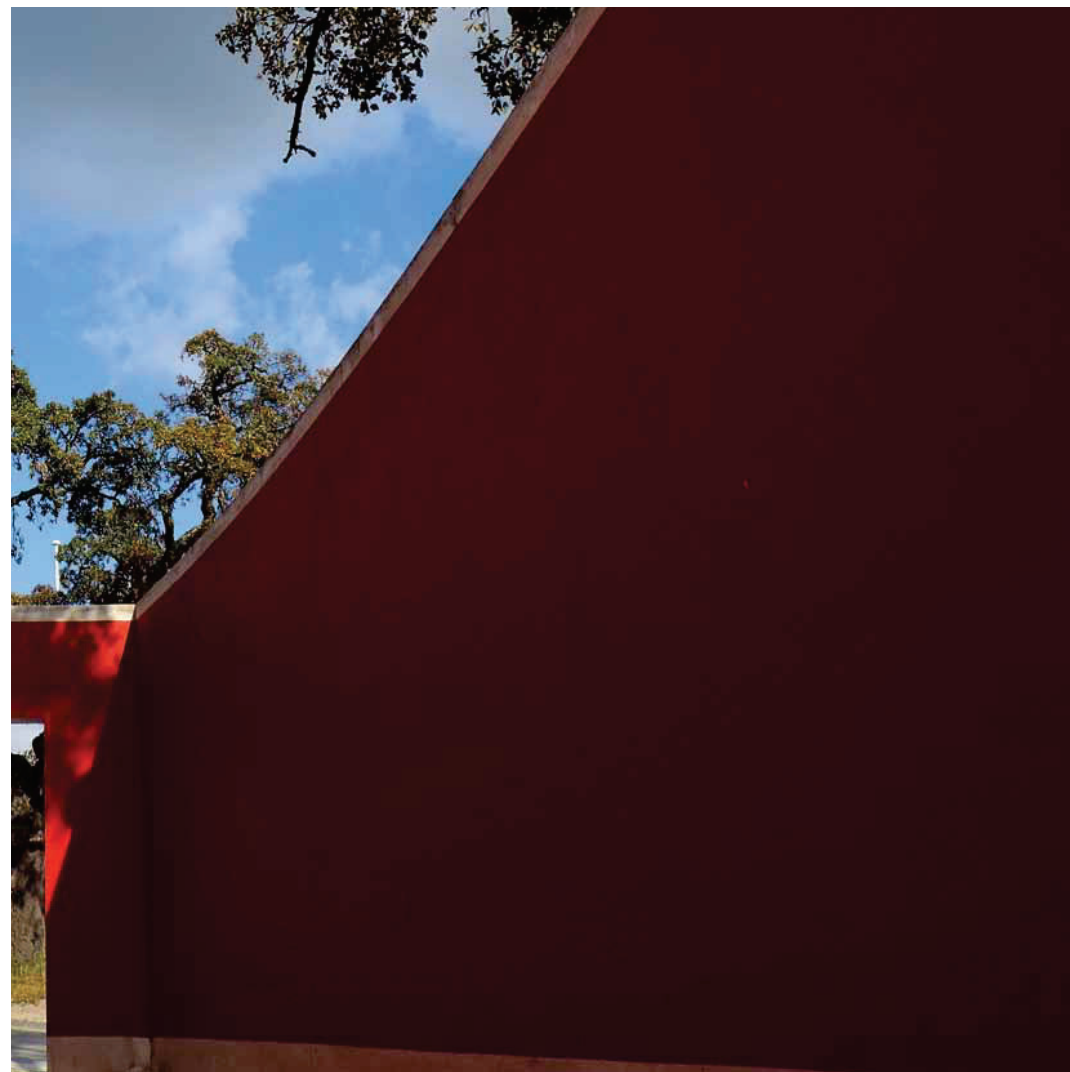
2007 Pedro Jones

2008 Francisco Cruz

2009 João Amador

2010 André Sesinando

2011 Ana Rita Santos



PROJETOS NO ÂMBITO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Luísa Solla

Projetos em educação e formação de professores – cooperação com os países de língua oficial portuguesa

O nosso trabalho com os países africanos de língua portuguesa iniciou-se em 1987, tendo sido realizados até 1990 vários cursos de curta e média duração para professores dos vários países, a pedido do Instituto de Cultura Portuguesa (ICALP) e da Fundação Gulbenkian. Estes cursos tinham como objetivos a atualização científica e pedagógica e o aperfeiçoamento linguístico de professores do ensino básico e secundário.

A partir de 1991, de forma mais estruturada e em colaboração com mais instituições, os projetos desenvolvidos abrangem uma maior diversidade de públicos, exigindo diferentes modalidades de ação por parte da Escola Superior de Educação.

Em 2000 a ESE de Setúbal teve também uma intervenção em Timor-Leste.

Podemos distinguir-se quatro vertentes principais no conjunto das ações desenvolvidas nos diferentes países:

- i) Formação de professores e outros técnicos de ensino.
- ii) Consultoria e apoio à reestruturação de currículos e programas.
- iii) Elaboração de materiais para formação de professores
- iv) Elaboração de manuais escolares.

De forma abreviada destacam-se algumas das intervenções desenvolvidas, organizadas por ordem alfabética de países, terminando com um projeto comum aos cinco países africanos de língua oficial portuguesa.

Em 1992, a criação do CEDE- Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo veio facilitar a gestão dos projetos, nacionais ou internacionais. Este Centro tinha como objetivos, entre outros, a promoção do estudo e da investigação nos domínios da educação e formação e o desenvolvimento da cooperação internacional, em particular com instituições docentes e investigadores dos países da União Europeia e dos países de língua oficial portuguesa.

Em 1995, pretendendo dar maior visibilidade aos projetos em curso, o CEDE criou uma pequena publicação trimestral, *Folha do CEDE*, cuja apresentação será feita no capítulo Publicações.

ANGOLA

1º Projecto de Educação – Consultoria nas áreas do desenvolvimento curricular, da avaliação dos sistemas e dos materiais pedagógicos – Ministério da Educação da República de Angola (1994-1997). Projeto financiado pelo Banco Mundial. Os formadores da ESE de Setúbal apoiaram as equipas nacionais que iriam proceder a uma reestruturação curricular da 1ª à 12ª classes, incluindo a elaboração ou adaptação dos programas de ensino e manuais escolares, assim como a reformulação dos planos de estudos das escolas de formação de professores do ensino primário e do 1º ciclo do ensino secundário.

PREPA- Projeto de Formação de Formadores de Professores para o Ensino Primário em Angola – Escola do Magistério Primário de Benguela – financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Ministério da Educação de Angola. Este projeto decorreu entre 2006 e 2010.

Sendo um projeto de formação de formadores a participação da ESE concretizou-se no apoio aos formadores da Escola do Magistério Primário (EMP) de Benguela, visando uma melhoria da qualidade da formação dos estudantes que a frequentam. Para esse fim, para além da formação de formadores, produziram-se *guias metodológicos e módulos de formação* de apoio às disciplinas curriculares, disponibilizou-se bibliografia adequada, criou-se um Centro de Recursos Educativos e montou-se um dispositivo de formação a distância. Está prevista a continuação do PREPA alargando-o a todas as províncias de Angola, com uma 2ª fase, a iniciar a partir de fevereiro de 2016.

CABO VERDE

PREBA – Programa de Renovação e Extensão do Ensino Básico (1ª à 6ª classe) – Ministério da Educação de Cabo



Projeto PREBA - Cabo Verde - Manual de Ciência Integrada- Vols. I e II.

Verde da República de Cabo Verde (1991-1995), financiado pelo Banco Mundial. Pretendia-se o reforço qualitativo da estrutura organizativa no acompanhamento, controlo e avaliação do processo de formação de professores; a assessoria técnica e logística para a elaboração de material de formação (escrito e audiovisual) para diferentes áreas disciplinares da educação básica; a conceção e realização de ações de formação de formadores; a elaboração de instrumentos de avaliação dos formandos e do processo de formação.

Projeto de Educação II – Ministério da Educação de Cabo Verde em parceria com a SNEDE, uma empresa ligada à cooperação com África – elaboração de programas (Psicologia, Sociologia, Direito, Economia, História, Informática, Comunicação, Cultura Cabo-verdiana, Música, Desenho) e concepção, elaboração e experimentação de manuais de Língua Portuguesa, História e Sistema de Avaliação.

Produção de Módulos de Formação – Instituto Pedagógico de Cabo Verde – produção de Módulos de formação de várias disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática, Ciência Integrada, Expressões, Ciências da Educação, Gestão Administrativa e Temas Actuais (1996).



República da Guiné-Bissau – Língua portuguesa – Aprender a comunicar.

GUINÉ-BISSAU

Projeto de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Básico – Ministério da Educação da Guiné-Bissau, INDE (1991-1994), financiado pela Cooperação Portuguesa. No âmbito deste projeto foram elaborados um programa de língua portuguesa, manuais para os alunos e guíões para os professores para as seis classes do ensino básico. Os manuais materializaram uma metodologia

de ensino da língua portuguesa como língua segunda e foram concebidos em fascículos e experimentados em escolas de três regiões do país.

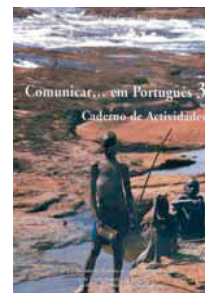
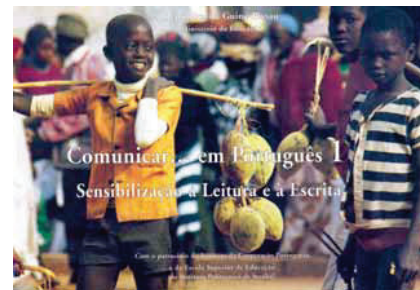
Complementarmente realizaram-se várias missões tendo como objetivos principais a formação dos professores que participavam no projeto e o controlo e avaliação do processo de experimentação dos manuais que ocorreram durante 3 anos letivos. Em 1994 no final do projeto, foi feita uma avaliação do trabalho realizado e realizou-se a edição definitiva dos livros.

O conjunto dos livros recebeu em 1996 o Prémio EXPOLÍNGUA/Portugal.

Projeto de Formação de Formadores para o Ensino Básico da República da Guiné-Bissau – Ministério da Educação da República da Guiné-Bissau (1994-1995), financiado pelo Banco Mundial e pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Este projeto apoiou o desenvolvimento de um programa de formação de formadores, visando a posterior formação pedagógica de professores do Ensino Básico. Neste âmbito, foi concebido e realizado um curso de formação que teve lugar em Bissau na Escola de Tchico Té e foram concebidos e produzidos módulos de formação e antologias de textos de apoio a todas as áreas do curso.

PASEG – Programa de Apoio ao Sistema de Ensino da Guiné-Bissau – Gabinete de Assuntos Europeus e Relações In-



Comunicar... em Português 1, 3 e 2.

ternacionais do Ministério da Educação e Instituto da Cooperação Portuguesa (2000 a 2007). A Escola Superior de Educação de Setúbal deu apoio aos professores da Escola 17 de Fevereiro em Bissau, produzindo materiais de formação e ministrando cursos de língua portuguesa e de didática das diferentes disciplinas do currículo de formação da escola.

Curso Intensivo para a Unificação do Ensino Básico – Conceção, organização e desenvolvimento de ações de for-



mação, nas áreas de metodologias de ensino da Língua Portuguesa, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática para professores do Ensino Básico Complementar (5º e 6º anos de escolaridade). As ações destinaram-se aos enquadadores, vinte e dois (22) na totalidade e decorreram em Bissau em agosto a setembro de 2001.

MOÇAMBIQUE

Bacharelato em Educação – Formação de Quadros Pedagógicos em Metodologias e Gestão da Formação. República de Moçambique. (1993 - 1995 – 1º curso); (1995-1998 - 2º curso).

Realização de dois cursos de bacharelato com o objetivo de formar os futuros professores dos Magistérios Primários de Moçambique (IMAP) para o exercício de competências no campo da gestão de processos de formação inicial e contínua de professores, em metodologias de ensino da Matemática e da Língua Portuguesa como 2ª língua e em projetos de intervenção em contextos institucionais da área da ação profissional dos formandos (professores, diretores e gestores, etc.). Foram produzidos materiais e antologias de textos de apoio aos cursos. No final, foi concedido a cada formando o diploma de Bacharelato após a apresentação e discussão de uma monografia como trabalho final de curso, perante um júri constituído por professores da ESE de Setúbal e da Universidade Pedagógica de Maputo.

Curso de formação de formadores nos Institutos do Magistério Primário (IMAP) de Vilanculo e Pemba em Moçambique. (2007).

Estes cursos tiveram como objetivo principal a atualização científica e pedagógica dos professores dos IMAP, nas áreas curriculares presentes nos planos de estudos dos dois institutos. Para esse efeito foi disponibilizada bibliografia e apoiados os centros de recursos educativos de ambos os institutos.

Paralelamente a este curso decorreu um outro, mais direcionado para a formação em gestão e administração escolar, que integrou, para além dos diretores dos IMAP, dirigentes de algumas escolas secundárias de Moçambique.



Curso Bacharelato em Educação - Ministério da Educação de Moçambique - UNICEF – ESE Setúbal.

TIMOR- LESTE

Curso Piloto para reciclagem de professores primários timorenses, em Timor-Leste. Janeiro- Fevereiro de 2000.

Este curso destinou-se a professores timorenses formados pela antiga administração portuguesa no sentido de os apoiar na reintrodução do Português no novo sistema de ensino timorense. Pretendia-se o aperfeiçoamento linguístico em Português, conhecimentos sobre uma metodologia do seu ensino como língua estrangeira e a atualização científica e pedagógica dos professores nas áreas curriculares do ensino primário. Os cursos realizaram-se em Díli e em Baucau, tendo sido definidas três áreas de formação, todas elas contribuindo para a prática, reflexão e desenvolvimento da língua portuguesa, numa perspetiva de transversalidade ao currículo:

- i) A Língua Portuguesa: língua e metodologia;
- ii) A Língua Portuguesa e a Matemática;
- iii) A Língua Portuguesa e a Educação para o Desenvolvimento (Saúde, Ambiente e Cultura e Cidadania).

Curso de formação básica em Língua Portuguesa como língua segunda nos cursos de formação profissional desenvolvidos pelo IIEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional) em Timor-Leste. Decorreu em 2002 - 2003.



Docentes da ESE em Timor com Xanana Gusmão.

A ESE de Setúbal apoiou a implementação deste curso colaborando no processo de seleção da formadora portuguesa recrutada pelo IEFP, em Portugal, e organizou e executou, de forma presencial e tutorial, a preparação prévia da referida formadora em relação ao trabalho desenvolvido localmente – ensino do Português como 2ª língua em contexto de formação profissional.

Complementarmente, a escola disponibilizou um conjunto básico de recursos formativos para a língua portuguesa, a colocar pelo IEPF em Timor-Leste, destinados aos formadores linguísticos timorenses.

A ESE de Setúbal apoiou ainda a formadora quer em Portugal, quer a distância, até ao final do ano de 2003, através de uma prática de trabalho colaborativo via *internet*, na produ-

ção de um manual de formação a utilizar com os públicos da formação profissional em Timor-Leste e na avaliação dos formandos timorenses.

PROJETOS COMUNS

Projeto Consolidação dos Sistemas Educativos – formação de formadores para os cinco países africanos de língua oficial portuguesa financiado pela União Europeia e Fundação Calouste Gulbenkian. O projeto desenvolveu-se entre 1995 e 1999.

Este projecto, que proporcionou a actualização científica e pedagógica de professores do ensino básico, constou de 6 cursos realizados em Portugal, com acompanhamento poste-



rior nos diferentes países pelos formadores portugueses. Envolveu também as Universidades de Aveiro e do Minho e a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Foram produzidos pelas quatro instituições portuguesas materiais de formação para todas as áreas curriculares (Português, Matemática, Ciências Integradas e Expressões) e Pedagogia, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Tecnologia Educacional.

Notas finais: o que aprendemos com o trabalho realizado

O que foi apresentado é uma síntese alargada do trabalho que foi desenvolvido durante os trinta anos de vida desta Escola.



Projeto Consolidação dos Sistemas Educativos - 1999

Algumas das publicações produzidas nos cursos ou projetos e que foram enviadas para os diferentes países podem encontrar-se no Centro de Recursos da ESE. Uma grande parte consta do *Catálogo de Publicações do CEDE*, realizado aquando de uma exposição de materiais produzidos no âmbito dos diferentes projetos.

O trabalho realizado proporcionou muitas aprendizagens, quer individuais quer como instituição educativa.

Uma das aprendizagens importantes foi descobrir que “aprender com África” era o caminho certo para quem acredita que é localmente que se devem procurar as respostas para os problemas. Neste percurso entre “África e Europa”, o ganho para a ESE de Setúbal foi também de grande significado. Permitiu-nos, entre outros, criar uma disciplina de opção— *Ensino, Cooperação e Desenvolvimento* — de frequência aberta aos estudantes do Instituto Politécnico. Com esta disciplina se divulgavam os projetos, seus objetivos, ação e produtos, ao mesmo tempo que se sensibilizavam os estudantes para as questões do Desenvolvimento e da Cooperação.

Aprendemos também que trabalhar “por projetos” é desafiador. A dimensão temporal dos projetos e o vazio que muitas vezes se instala quando estes acabam ou quando o orçamento se esgota pode significar que o efeito multiplicador que era esperado corre o risco de se perder.

Outra aprendizagem fundamental foi constatar que era perniciosa a falta de articulação, quer em Portugal quer nos diferentes países, entre as instituições e organismos que, trabalhando no terreno da cooperação, não colaboram entre si, duplicando, assim, intervenções, esforços e recursos. Em lugar de promover e consolidar parcerias, era frequente ver repetir o que outros já tinham feito ou faziam ainda. Há ainda mais duas ou três reflexões que gostaríamos de deixar aqui.

Constatámos que havia pelo menos três razões para a inclusão de uma dimensão de formação em língua portuguesa para todos os professores e em todos os projetos, já que esta língua assume nos contextos escolares destes países três funções principais: através dela se comunica na sala de aula e na escola; tem espaço próprio nos currículos escolares; é utilizada no ensino das várias disciplinas curriculares. Assim

sendo, e formulando de outra maneira, podemos afirmar que com projetos desta natureza *se pode aprender sobre a língua, por meio da língua e, em todas as situações, se aprende a língua*.

Esta circunstância permite potenciar influências e sinergias positivas em relação à consolidação da língua portuguesa e dá a todos os professores uma grande responsabilidade pois lhes exige competências linguísticas de nível muito diversificado: usar adequadamente a língua numa perspetiva de comunicação oral e escrita adequada ao nível de desenvolvimento linguístico dos alunos e das alunas; utilizá-la como veículo dos saberes da sua disciplina; conhecer as suas regras de funcionamento para as usar corretamente com os seus alunos e ou para as ensinar, promovendo a sua aprendizagem. Fomos muitas vezes inspirados pelo belíssimo poema *As Linguagens*⁸. Diz o poeta:

*«Na cabeça de um homem há muitas línguas a falar diferente
Falam com bocados umas das outras e estão unidas sem saber
(...)»*

*A língua das palavras não chega para tudo
É preciso aprender uma língua dos números
É preciso aprender a língua dos desenhos
(...)»*

Conheço que não sei pensar nada só numa língua».

Com os projetos desenvolvidos confirmámos que as instituições de formação que trabalham nesta área da cooperação podem potenciar esforços no que diz respeito ao uso e difusão da língua portuguesa nos contextos em que ela é usada como língua de ensino e aprendizagem, ou seja, nos contextos educativos e formativos em referência. Terminamos evocando o nosso colega Raul de Carvalho, na altura diretor da escola. Este texto pretende também prestar-lhe uma pequena homenagem, recordando como foram importantes o seu conhecimento, a sua disponibilidade e o seu constante estímulo em todos os momentos de desenvolvimento dos projetos da escola.

Pretendemos sempre que a nossa atitude correspondesse ao que escreveu Paulo Freire: “...a nossa intenção ao trabalhar na África não era a de já chegar levando connosco, em nossas

valises de mão, o nosso diagnóstico da realidade. Pelo contrário, o nosso papel era chegar lá e procurar compreender tanto quanto possível a realidade nova, com os nacionais, e com eles estudar a programação do trabalho”³. Foi esse o nosso guia. Procurámos sempre ouvir e envolver os nossos parceiros quer nas tarefas de decisão quer nas de execução, criando no terreno condições para aprendizagens mútuas e bem sucedidas.

Programas europeus

Os projetos de cariz comunitário decorrentes dos programas SOCRATES e LÍNGUA permitiram à Escola desenvolver parcerias interessantes em todos os países da União Europeia. Nesse âmbito propiciaram frutuosa intercâmbios de professores e alunos; simultaneamente, realizaram-se em cada país ações de formação de professores que conduziram à divulgação de experiências e materiais formativos de grande interesse, em particular para o ensino das línguas.

Selecionámos três para apresentação nesta publicação. Em 1991 e 1992, desenvolveu-se um programa LINGUA com o objetivo de apoiar o ensino das línguas nos primeiros anos de escolaridade, o que na altura se designava “ensino precoce da língua estrangeira”, e que, de forma experimental, decorreu em vários países comunitários. Nesse sentido, foi desenvolvido o *Projetto Enseignement des langues à l'école élémentaire* em que participaram a Alemanha, a Espanha, a França, a Itália, o Reino Unido e Portugal. Durante dois anos, cada país realizou programas de formação (em língua estrangeira e metodologias) e foram experimentados estratégias e materiais de ensino de línguas estrangeiras, cuja escolha era da responsabilidade de cada país. No caso português, estiveram envolvidas a ESE de Setúbal e a de Viana do Castelo e, em ambos os casos, a língua escolhida foi o francês.

No final do projeto foram produzidos e divulgados, três livros com contributos de cada país: normas reguladoras em relação ao ensino das línguas estrangeira, programas e materiais de ensino formação e sínteses do trabalho realizado. Um segundo projeto europeu foi desenvolvido com o P.E.K. de Atenas e o Centre de Linguistique Appliquée de Besan-

çon, no âmbito do programa SÓCRATES-LINGUA (PCE LINGUA nº 92-1 486/GR-I-B). (Coordenação entre 1992 e 1996). Este projeto visou a formação de um grupo internacional de formadores sobre inovações metodológicas decorrentes da aplicação das novas tecnologias ao ensino e aprendizagem das línguas, no Ensino Básico e no Ensino Secundário. Procurou-se consubstanciar a dimensão europeia, pela harmonização de práticas e conteúdos de formação contínua. Durante os dois primeiros anos, para além da elaboração comum dos programas de formação, implementaram-se programas de formação de formadores, em cada instituição de formação envolvida. O 3º ano de desenvolvimento do projeto teve como finalidade que os professores assumissem a “multiplicação” da formação recebida. A reunião final deste projeto realizou-se com todos os participantes, em Atenas, em Setembro de 1995.

Um terceiro projeto, no âmbito do programa SOCRATES, integrou professores de três países europeus: Bélgica, Reino Unido e Portugal. Nesse âmbito foram recolhidos textos de vários países, de todos os géneros literários, sobre a temática da guerra e da paz, publicados numa antologia de textos intitulada *Lá longe, a paz*, cuja versão em português foi editada pelas Edições Afrontamento em 2001.

NOTAS

1 Expressão inspirada em Angela Little, *Learning from Developing Countries*. Institute of Education. University of London, 1988.

2 Mutimati Barnabé João, *Eu o Povo*. Poemas da revolução. Maputo, Edição da Frelimo, 1975.

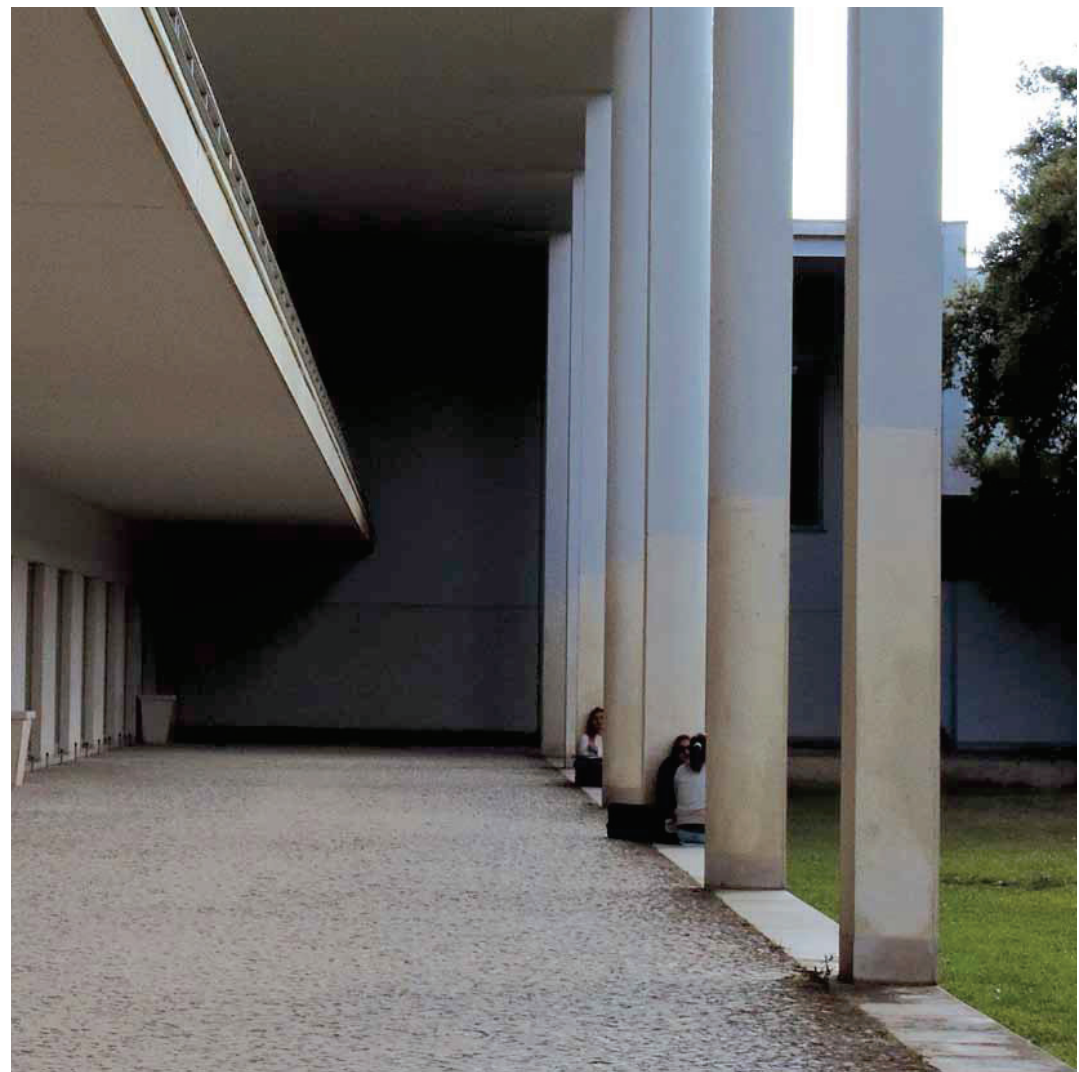
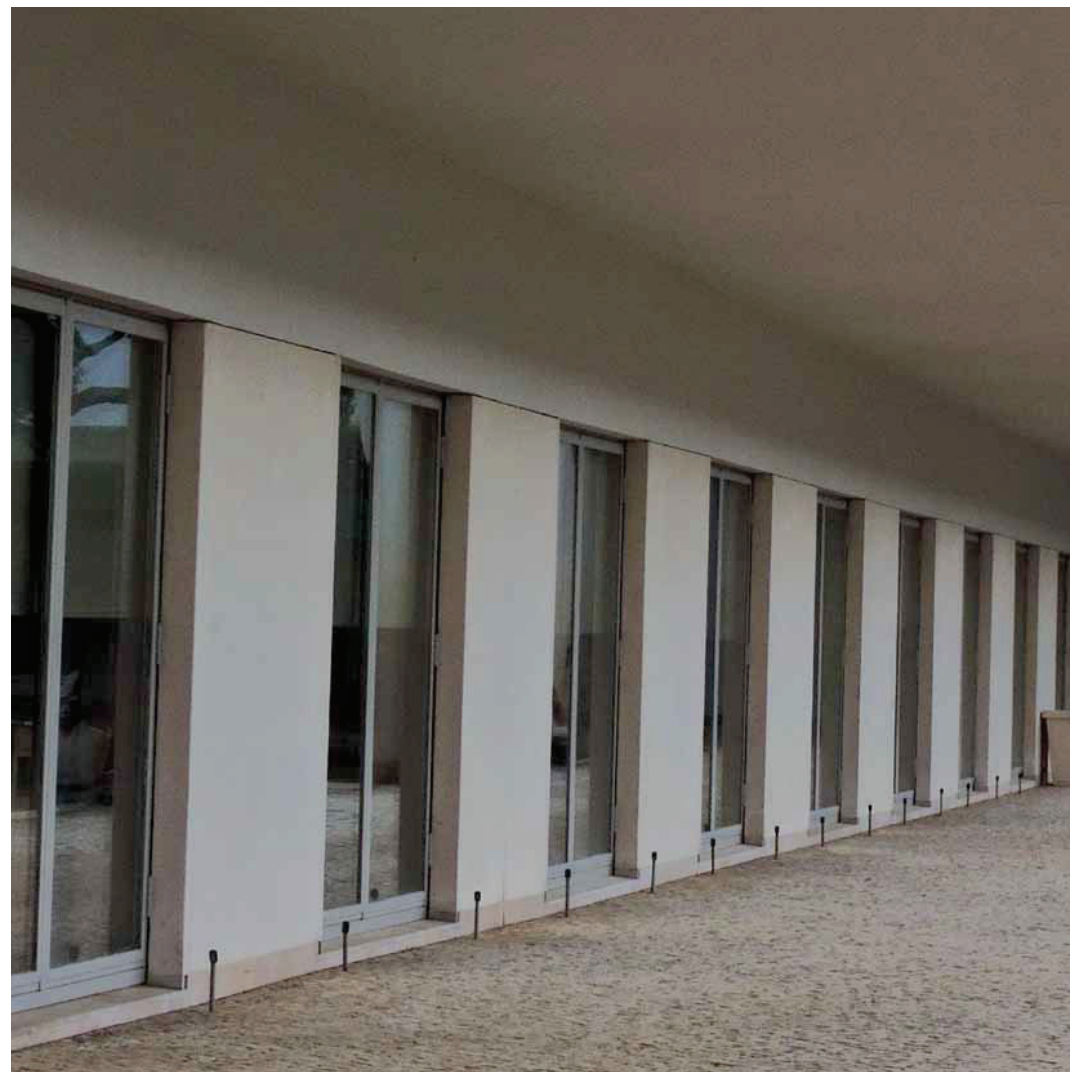
3 Paulo Freire e Sérgio Guimarães, *A África ensinando a gente*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003, p.38

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, P., Guimarães, S. (2003). *A África ensinando a gente*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

João, M. B. (1975). *Eu o povo: poemas da revolução*. Maputo: Edição da Frelimo.

Little, A. (1988). *Learning from developing countries*. London: Institute of Education, University.



PUBLICAÇÕES DA ESE DE SETÚBAL

Jorge Pinto

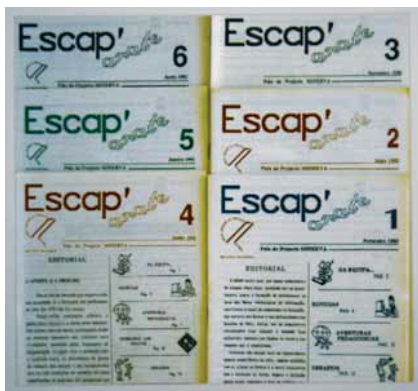
Desde a sua fundação que a partilha de informação com a comunidade local e científica, bem como a divulgação do trabalho realizado nos diferentes cursos, projetos, grupos de trabalho, ou dos seus docentes, têm sido uma preocupação constante da ESE de Setúbal. Estas intenções estão bem expressas quando se olha a atividade editorial desta Escola ao longo dos últimos 30 anos em termos da diversidade das suas publicações.

Numa breve análise propomos revisitar este material através da sua organização em termos dos propósitos editoriais, nos quais podemos distinguir os seguintes: as publicações de grupos de estudos e projetos; as revistas; as atas de encontros e reuniões científicas; a divulgação da produção científica individual ou coletiva de acesso aberto e, finalmente, um breve apontamento sobre as antologias de textos realizadas antes da generalização do uso das plataformas digitais. Esta organização corresponde, de forma não linear, aos modos de organização do trabalho científico-pedagógico e às prioridades institucionais ao longo das últimas três décadas.

Os Grupos de Estudo e Projetos

Por volta dos anos 90, já com a Escola instalada e a funcionar em pleno, existiam grupos de trabalho e projetos sobre problemáticas inovadoras e diversificadas no âmbito da formação de professores, que à data representava a área de trabalho de maior investimento na ESE. É justamente neste contexto que surgem as suas primeiras publicações. Apesar das naturais diferenças, tinham um traço em comum: os seus objetivos assumirem-se como um veículo de divulgação e de promoção do debate sobre essas ideias.

O Escaparte é uma publicação do Pólo do Projeto Minerva. Este era um projeto de formação de professores na área das Novas Tecnologias da Informação e a sua utilização no contexto de sala de aula. Este Boletim pretendia ser um elo de ligação e de partilha de experiências entre todos os docentes envolvidos no projeto, bem como um instrumento de aprofundamento reflexivo de algumas das experiências desenvolvidas. A sua publicação iniciou-se em fevereiro de 1990, sendo a última em março de 1993. Foram publicados sete



Escap'árate, jornal do Polo do Projeto MINERVA.



Publicação do Departamento de Línguas.

números ao longo deste período de tempo.

Em dia com as Línguas é uma publicação da iniciativa do Departamento de Línguas. O seu objetivo era coligir e divulgar junto dos professores, e através deles chegar aos estudantes, artigos sobre línguas publicados na imprensa escrita, nacional e internacional. Iniciando-se em 1990, começou por ser uma publicação mensal, passando a

trimestral em 1994 até ao seu final, em 2006. Foram publicados 56 números.

CIOE assume-se como uma *newsletter* do então criado Centro de Igualdade de Oportunidades para a Educação. Este centro surge na sequência do projeto "Igualdade de oportunidades



Edições do Polo do Projeto MINERVA.



Newsletter do então criado Centro de Igualdade de Oportunidades para a Educação.

A partir de 1996 esta publicação passa a designar-se por *Multicultural* devido às necessidades sentidas, decorrentes da atividade desenvolvida pelo próprio Centro, tanto no sentido de um alargamento das suas áreas de trabalho como no envolvimento de mais pessoas. De facto, as publicações passam a ser subordinadas a uma temática abrangente e diversa, de onde podemos destacar a título de exemplo: Investigação

em Educação/Formação de professores para uma escola não sexista" (1988 a 1991), integrado na rede europeia TENET. Esta publicação tem como objetivos divulgar o trabalho realizado no âmbito do projeto TENET, inter-relacionando-o com diversas temáticas do multiculturalismo, como o género, a etnia, a classe social ou deficiência, numa perspectiva de igualdade de oportunidades. Foram publicados cinco números entre 1993 e 1995.





Revista Multicultural.



LocalMédia: publicação do bacharelato em Comunicação Social.

multicultural (Ano IV, n.º 6, Inverno-Primavera 1996) ou Escola, famílias e culturas (n.º 9, 2.º Semestre 1997 / 1.º Semestre 1998). Entre 1996 a 1998 foram publicados quatro números. Após um interregno editorial, a última revista foi publicada em 2001.

LocalMédia é uma publicação do Centro de Estudos sobre o media regionais e comunicação cultural, em boa medida organizada em função da abertura de uma nova área de forma-

ção, que entretanto se iniciara com um curso de bacharelato em Comunicação Social. Este Centro, e consequentemente esta publicação, espelha o esforço empreendido de aproximação da instituição de formação à comunidade e como um referencial teórico e de análise no âmbito das ciências da comunicação e da comunicação cultural. Foram publicados quatro números entre 2004 e 2005.



Boletim do Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (CEDE).

A *Folha do CEDE* é uma brochura cuja edição foi iniciada em 1995 e que pretendia ser um elo de ligação entre a ESE e os formandos e instituições dos diferentes países onde a instituição desenvolvia programas de formação. Tinha como objetivo principal divulgar na comunidade educativa da ESE, e em particular juntos dos sócios do CEDE, os projetos desenvolvidos e respetivos produtos: materiais de formação e trabalhos dos formandos.

As Revistas

Com o objetivo de promover a ligação entre a Escola e a comunidade local e científica surge desde cedo a preocupação de a ESE passar a editar uma revista. Neste âmbito, podemos distinguir três momentos.

Escola Nova é a primeira revista da ESE, publicada em 1992. Tinha como grande objetivo a valorização do local e da região, nas suas diversas dimensões culturais, sociais e patrimoniais, e trazer para o seio da formação de professores os grandes debates e desafios que se colocavam então em Portugal, com a integração na União Europeia e a construção de uma escola para todos. Partilhava ainda o objetivo já enunciado anteriormente de ser um elo de comunicação entre a Escola e a comunidade local e científica das ideias, práticas e estudos em termos de projetos de investigação/intervenção,



Revista Escola Nova.

nomeadamente em termos de mestrados. Foi editado apenas um número em formato de papel.

Medi@ções aparece em 2009 como revista digital da Escola. No intervalo de tempo entre o aparecimento da anterior revista e esta, viveram-se inúmeras mudanças. O alargamento da oferta formativa para além da formação inicial de professores, a reorganização dos cursos em termos do



Revista Medi@ções

processo de Bolonha e o início do processo de doutoramento de vários docentes vieram colocar de novo como prioridade central a necessidade de existência de uma revista da Escola, que não só retomasse todos os objetivos incluídos na anterior revista mas possibilitasse também cruzar e criar sinergias entre as várias vertentes de formação agora existentes, bem como as investigações dos docentes com elas relacionadas. Em 2010, é então publicado um novo número e ocorre um novo interregno até 2013.

Nesta data, a revista reorganiza-se em termos das suas estruturas. Redefine os seus objetivos e inicia então a sua publicação com regularidade, mantendo a designação de *Medi@ções Vol. II* que pode ser consultada no portal da ESE.

As atas de Encontros e Reuniões Científicas

Re-Descobrir a Criança – Em colaboração com a APEI, a ESE organiza em 1992 um encontro subordinado ao tema da Educação de Infância, sobretudo colocando uma grande incidência sobre os olhares emergentes, quer no campo científico, quer na comunidade dos educadores de infância, e nos seus impactos em termos da formação inicial e contínua de educadores e professores. As conferências e comunicações encontram-se compiladas neste livro de atas.

Estudos locais do Distrito de Setúbal. Em 1990 e vinte anos depois, em 2010, a ESE organiza em parceria com outras instituições locais e nacionais dois encontros de estudos locais, cujo objetivo é o cruzamento de múltiplos olhares decorrentes de estudos e ou de experiências refletidas sobre o distrito de Setúbal «pois é neste espaço de convergência do saber e da ação que a instituição escola se assume como território de



Atas da Conferência Redescobrir a Criança.

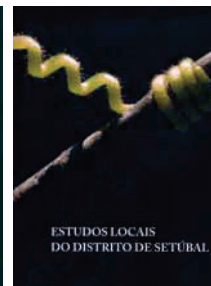
mudança e de transformação do mundo» (Comissão Organizadora, 2010, p. 20). Os trabalhos destes dois encontros estão reunidos nos respetivos livros de atas.

Entre a Teoria, os Dados e o Conhecimento. Sobre esta problemática, a ESE tem vindo a desenvolver desde 2012 um Seminário com o objetivo de discutir e refletir sobre o papel das teorias e dos dados empíricos na construção

do conhecimento, através de diferentes abordagens metodológicas. Procura-se, igualmente, valorizar e disponibilizar alguns dos principais trabalhos de investigação envolvendo docentes em formação avançada e alunos de mestrado da instituição. Em cada um dos anos tem-se procurado incidir sobre certos aspetos da investigação. Assim, em 2012 a incidência foi nos estudos de caso e Investigação-ação, em 2013 sobre as abordagens quantitativas e qualitativas e em 2014 sobre a investigação sobre a prática. Dos dois primeiros seminários foram editados os respetivos e-books, estando o de 2014 no prelo. Abre-se assim uma nova linha editorial de e-books de acesso livre através da plataforma da ESE.



Atas do 1º Encontro de Estudos Locais (1990) e Atas do 2º Encontro de Estudos Locais (2011).



Antologia de textos.

Divulgação da Produção Científica Individual ou Coletiva

O Repositório Comum do IPS implementado em 2013, embora não reúna todas as obras publicadas na ESE, pretende ser uma forma de divulgar a produção científica dos seus docentes e alunos em regime de livre acesso aos documentos na íntegra. Esta ferramenta permite que o acesso seja feito por diversas categorias de documentos, por departamento e por unidade orgânica. No que respeita à ESE, este instrumento conta com 217 obras, sendo a maior parte artigos científicos (71) e dissertações de mestrado (107).

Antologias de Textos

Antes de concluir gostaria de referir ainda as inúmeras edições, umas mais formais, outras menos, de antologias de textos devidamente organizadas, em inúmeras áreas de trabalho ou de projetos, o que traduz a preocupação dos docentes em organizarem materiais de trabalho e de estudo para os seus alunos. Hoje estas antologias deram lugar às páginas das unidades curriculares nas plataformas digitais.

Em síntese, como podemos ver ao longo deste breve sumário, uma preocupação da ESE foi sempre o de se abrir ao exterior, não só mostrando o que faz, como criando condições para discutir ideias e práticas no sentido de as tornar úteis a outros. Podemos notar igualmente a prevalência de certos eixos de trabalho que se prolongam no tempo como, por exemplo, os estudos locais ou a investigação.



DO PALÁCIO AO MONTADO, UMA OBRA FELIZ

Cristina Gomes da Silva



Esboço traçado por Siza Vieira.

Da escola sem paredes¹...

Uma escola é uma casa. Uma escola é uma casa onde se aprende e onde se ensina. Uma escola é uma ideia que queremos seguir e conversas e risos e choros e raivas e alegrias. Uma escola é um lugar de muitos encontros.

Uma escola pode ou não ter paredes, podemos aprender em qualquer lugar e ensinar em qualquer lugar e a ESE de Setúbal começou por ser uma escola antes de ter paredes suas. No início, havia sobretudo a vontade de fazer uma Escola e o percurso dessa vontade foi sendo traçado e vivido em espaços improváveis.

As linhas orientadoras da ESE foram discutidas no edifício do Palácio Fryxell², então sede do recém criado Instituto Politécnico de Setúbal, no centro da cidade. Foi também aí que decorreram, em 1985, as primeiras sessões da Profissionalização em Exercício³.

Mas a vontade ia crescendo e a ideia de Escola ia crescendo com essa vontade. As salas do Palácio tornaram-se pequenas e a Escola desceu a rua. Em 1986 ensinou-se e aprendeu-se na Sociedade Musical Capricho Setubalense.

A seguir vieram os terrenos adjacentes à residência do Diretor da Fábrica Barreiros – uma fábrica de construção de automóveis que se instalou em Portugal nos anos 60 e que foi comprada pela Renault no início da década de 70. Nesses terrenos, à entrada da cidade, foram instalados pavilhões pré-fabricados onde a Escola foi ficando até finais dos anos 80.

Por essa altura, já a Escola Superior de Tecnologia dispunha de espaços próprios construídos de raiz para essas funções e, no ano letivo de 1988-89, a ESE passou a funcionar num conjunto de salas neles disponibilizado, dentro do território que viria a constituir o *Campus* do Instituto Politécnico de Setúbal – um terreno fora da cidade, no sítio das Manteigadas, povoado de sobreiros e outra vegetação em estado natural.

Aí permaneceu até 1993, ano em que foi inaugurado o edifício próprio da ESE, projetado pelo Arquiteto Álvaro Siza Vieira.



Palácio Fryxell – Largo dos Defensores da República – Setúbal.



Pavilhão pré-fabricado – Fábrica Barreiros – Av. António José Baptista – Setúbal.

...à obra feliz

Numa entrevista concedida à Revista Escola Nova⁴, o autor do projecto chamou ao edifício *uma obra feliz*. Estávamos então na fase final da construção do edifício da Escola.

A obra, cujo projeto começou a ser concebido em 1986, foi inaugurada em junho de 1993.

Um edifício de linhas depuradas, arejado, bem iluminado e bem inserido na paisagem natural foram e são as principais



Sociedade Musical Capricho Setubalense – Rua da Sociedade Musical Capricho Setubalense.



Escola Superior de Tecnologia – Campus do Instituto Politécnico de Setúbal.

características da obra. No terreno de montado o arquiteto teve o cuidado de suprimir apenas os sobreiros cujo espaço ocupado era necessário para a construção do edifício, promovendo assim uma associação feliz entre espaço natural e espaço edificado.

A partir do sobreiro mais frondoso, a obra foi projectada em forma de U assemelhando-se a um claustro inundado de luz. E é a luz que nos prende e simultaneamente liberta quando entramos nestes espaços.



Escola Superior de Educação, entrada principal.

A iluminação dos espaços interiores com luz natural foi uma preocupação constante do autor do projeto. A clarabóia do átrio de entrada é um dos melhores exemplos desse cuidado, orientando a entrada de luz natural de modo a refletir nas paredes brancas a claridade que nos é assim devolvida. Não sei de que matéria é feito o prazer de trabalhar num lugar tão privilegiado como esta Escola, mas quase de certeza também é feito das centelhas de luz que nos entram todos os dias pelo olhar e que estão até no ar que ali respiramos.

NOTAS

¹ Expressão utilizada por Raúl Carvalho, Presidente da 2ª Comissão Instaladora da ESE entre maio 1989 e junho de 1994, em entrevista concedida à revista

Escola Nova, nº1, Março de 1992, Setúbal. Escola Superior de Educação.

² “O edifício onde funcionaram os Serviços da Presidência do IPS faz parte de um conjunto patrimonial que remonta, possivelmente, ao século XVI. Até ao final do séc. XVIII foi morada de importantes instituições religiosas, como o Convento de São Domingos, ou o Colégio dos Jesuítas, do qual resta hoje a Capela de São Francisco Xavier e os claustros, bem como um troço considerável de muralha medieval. O edifício propriamente dito foi adaptado a palácio burguês no séc. XIX, depois de uma ocupação esporádica das Freiras Bernardas de Lisboa, tendo sido residência de uma abastada família inglesa (os Fryxell) e albergando, igualmente, o Consulado Inglês, durante os anos que antecederam a sua compra pelo Estado português.” Apontamento retirado daqui http://www.ips.pt/ips_si/web_base.gera_pagina?P_pagina=25967.

³ Formação de professores que, durante o percurso de formação científica/académica, não tinham tido acesso à formação pedagógica.

⁴ Revista da Escola Superior de Educação de Setúbal, nº1, Março de 1992



EVENTOS

Patricia Argüello
Orlando César

A vida cultural e convivial da Escola Superior de Educação ao longo dos seus trinta anos de atividade compreende uma dimensão complexa e de enorme riqueza. Em dossiês e arquivos vários regista-se uma enorme quantidade de informação, que se encontra dispersa e diferentemente catalogada. Camadas sedimentares depositadas, desde 1985, registam o pulsar da vida cultural académica. Expressam ações sociais influenciadas pela época, pela conjuntura, pelo ritmo conferido no processo de interação entre docentes, não docentes e estudantes.

Estima-se que os eventos organizados na ESE ultrapassem as cinco centenas, das quais mais de 300 estão identificadas. Conferências, debates, encontros, exposições, mostras de curtas-metragens, cursos de pequena duração e seminários deram forma à dinâmica instalada. Podem englobar-se todos eles sob a designação de *evento* ou *acontecimento*. Uma realidade que, numa perspetiva crítica, Fernand Braudel classificou como "a espuma da história, a superfície efémera do curso profundo das coisas"¹. Paul Ricoeur alude, porém, a outras perspetivas, como a preconizada por Pierre Nora, que confere ao evento a componente criativa.

Além da natureza física que a ideia de evento ou acontecimento induz, enquanto ocorrência ou sucesso, Edgar Morin concebe-os como uma informação, "um elemento novo que irrompe no sistema social" e que "permite compreender a natureza da estrutura e o funcionamento do sistema"².

A lista de eventos promovidos na/pela ESE reflete um mosaico político e cultural com espessura. Expressão desde logo transmitida pelas iniciativas que festejam o 25 de Abril, as quais têm um duplo significado enquanto fundação da democracia e criação da escola.

Perante o universo vasto de informação existente, optou-se por dar conta das grandes linhas orientadoras do pensamento da ESE nesta matéria e ilustrar, com alguns exemplos pontuais, os acontecimentos que, pela sua relevância, ainda que o juízo possa ser subjetivo, constituem marcos desta atividade pedagógica, científica e cultural.

A ESE não optou, desde a sua criação, por ser apenas "educação" no sentido mais estrito de formação de profissionais. Foi igualmente cultura e procurou trazer para o seu espaço,



O comboio Fantasma – Antiga Fábrica Barreiros. 1987.



Encontro da Criação Cooperante. 1991.

nos diversos locais que a abrigaram durante os primeiros anos, o mundo e os acontecimentos que construíam a história, em simultâneo com práticas pedagógicas mais inovadoras e o desenvolvimento de novas áreas profissionais.

Tudo começou nas primeiras instalações, na antiga fábrica Barreiros, onde se situa hoje o Instituto de Emprego e Formação Profissional. Aí decorreu um dos primeiros grandes eventos, concretizado pela criatividade e imaginação de José Gil, em conjunto com os restantes colegas da área das Expressões. O “Comboio Fantasma” configurou, desde logo, a forma de pensar a educação mediante uma cultura de partilha entre cursos, de diálogo com a Escola como um todo e de inovação nas práticas que se queriam originais e não formatadas. Esta animação, no âmbito do Seminário de Interdisciplinaridade das Expressões Artísticas, transformou o espaço formal de aprender num espaço de lazer e de partilha e induziu o ambiente que viria a impregnar estudantes, docentes e não docentes com um forte sentimento de pertença institucional e de prazer na vida em comum.

Estava lançado o desafio que animava o projeto mais amplo de educação e formação. A par com os cursos de formação inicial, estruturados de forma rigorosa e inovadora, a Escola avançava por caminhos alargados de educação não formal e informal, estruturava redes de educadores e professores lo-



1ª Mostra de Materiais Pedagógicos.

cais, abria as portas a pensadores nacionais e estrangeiros (Perrenoud, Tomkiewicz, Lilian Katz, entre outros) que discutiam com estudantes e docentes ideias novas e a modernidade do pensamento pedagógico ou outro. Contribuíam para promover uma cultura interna multiprofissional e de partilha de saberes dos diferentes Cursos que aí se entrecruzavam. A Escola obrigou-se a repensar permanentemente as diferentes formas de educar e de formar profissionais de várias áreas, a partilhar perspectivas de educação para a saúde, a colaborar com instituições com uma missão mais ampla de carácter social, a participar no debate político, de cidadania e, entre muitos e muitos outros, de igualdade de oportunidades. Foi este ambiente que, ao longo dos anos, esteve presente na organização de centenas de debates, seminários, encontros, conferências, concertos, eventos dos mais diferentes tipos, que se realizaram na ESE.

cais, abria as portas a pensadores nacionais e estrangeiros (Perrenoud, Tomkiewicz, Lilian Katz, entre outros) que discutiam com estudantes e docentes ideias novas e a modernidade do



Exposição de Natal de 2005.



2004 – Visita cultural dos funcionários não docentes a Tomar.

Em simultâneo, a Escola incentivou e apoiou os encontros e reencontros de estudantes, antigos estudantes, docentes e não docentes, não só numa perspetiva educativa e cultural, mas também de convívio e desenvolvimento de laços de amizade e sentimento de pertença. O Hino da ESE, da autoria do José Carlos Godinho (1994/95), tornou-se uma bandeira que, em cada ano, em cada acon-



Encontros à Quinta. Comemorações 25 abril 21 Abril 2005.



Logotipo dos Encontros à Quinta. 1996

tecimento vivo, recorda que “é na ESE de Setúbal que o sonho maior é fazer gente feliz” e que “vale a pena estar aqui!”. Constituiu um lema já presente nas primeiras linhas orientadoras da ESE e consigna, como primeiro grande objetivo de formação, “fazer pessoas felizes” no sentido que é defendido por Helena Marujo (2015), quando olha a felicidade também como elemento imprescindível de satisfação profissional. Essa busca comum continua a ser o norte, apesar dos contrangimentos conjunturais.

À medida que a formação se diversificou, incluindo novas tipologias de profissionais e novos olhares sobre a realidade em redor, um evento tem, forçosamente, que se destacar: os Encontros à Quinta (1996) que, na avaliação de Paquete de Oliveira (2001), foram considerados um exemplo de investimento cultural inédito em instituições deste tipo.

Com eles, a Escola abriu-se à comunidade e à cultura do mundo lá fora, trazendo para o seu interior a oportunidade planeada de interromper o “ensino” para promover a “educação”. Em cada semana, foram duas horas de paragem na vida letiva para escutar a vida exterior à escola, alargando horizontes e a participação cidadã.



Encontro Nacional de História e Informática. 1991.



5º Encontro Nacional Professores Matemática 1º Ciclo. 2002.



Reencontrar a Escola. Encontro com ex- alunos da ESE. 2003.



II Encontro de Estudos Locais. 2010.

Realizaram-se conferências nacionais ou de âmbito internacional, seminários de estudos locais, apresentações de trabalhos dos estudantes, abertas a profissionais, encontros sobre tecnologias de informação e comunicação, no âmbito do projeto Minerva e outros, e seminários das diferentes áreas de saber presentes nos currículos. Foram convidados pensadores e investigadores que suscitaram a reflexão e organizados concertos e palestras de grandes nomes da política e da democracia portuguesa, de artistas setubalenses e nacionais. Todas estas atividades multiplicaram-se e certamente con-

tribuíram para fazer dos estudantes profissionais e cidadãos mais conscientes e mais informados.

A Escola foi pioneira no país na utilização da informação jornalística como recurso pedagógico. A imprensa e os *media* conferiram apoio a processos de ensino-aprendizagem para a compreensão e significação do mundo, de que é exemplo o Projeto CIMA (Compreender e Intervir no Mundo Atual). Teve também um papel dinamizador e precursor na constituição, em 1997, da Associação Educação e Media (AEM). As três edições da Semana da Comunicação Social, mais recen-



Percursos Profissionais Conversas com antigos Alunos Janeiro 2014.

temente, proporcionaram uma nova abordagem que consiste na interação dos estudantes com os profissionais dos *media*. Não ficaram esquecidas as oportunidades de convívio e lazer, as homenagens a personalidades que à ESE dedicaram anos de trabalho, as exposições de artistas quer da comunidade escolar quer da comunidade envolvente, os intercâmbios internacionais quando ainda não existia o Programa ERASMUS e tantas outras atividades que sedimentaram uma Escola de contornos científicos e relações interpessoais, fortemente ancoradas no rigor, em valores pedagógicos inovadores e num espírito aberto ao mundo e à mudança.

Ao transpor os 30 anos, a ESE está mais madura e mantém-se como um processo em curso. Além de memória, o acervo de eventos remete para o fio evolutivo que nos traz ao presente. Braudel enfatiza que os acontecimentos, no sentido clássico, são gerados por estruturas e conjunturas e não são mais do que manifestações visíveis de rupturas de equilíbrio ou do seu restabelecimento. Para Robert Koselleck, citado por Ricoeur (1992), é nos eventos do presente que se conjugam o "espaço de experiência" e o "horizonte de expectativa". Isto é, conjugam-se o passado (incorporado na experiência do presente) e o desejo de futuro que dá direcionalidade ao presente.

Ao longo destes anos, de diferentes maneiras e em diversos momentos, a ESE tem sido, no Campus do Instituto Politéc-



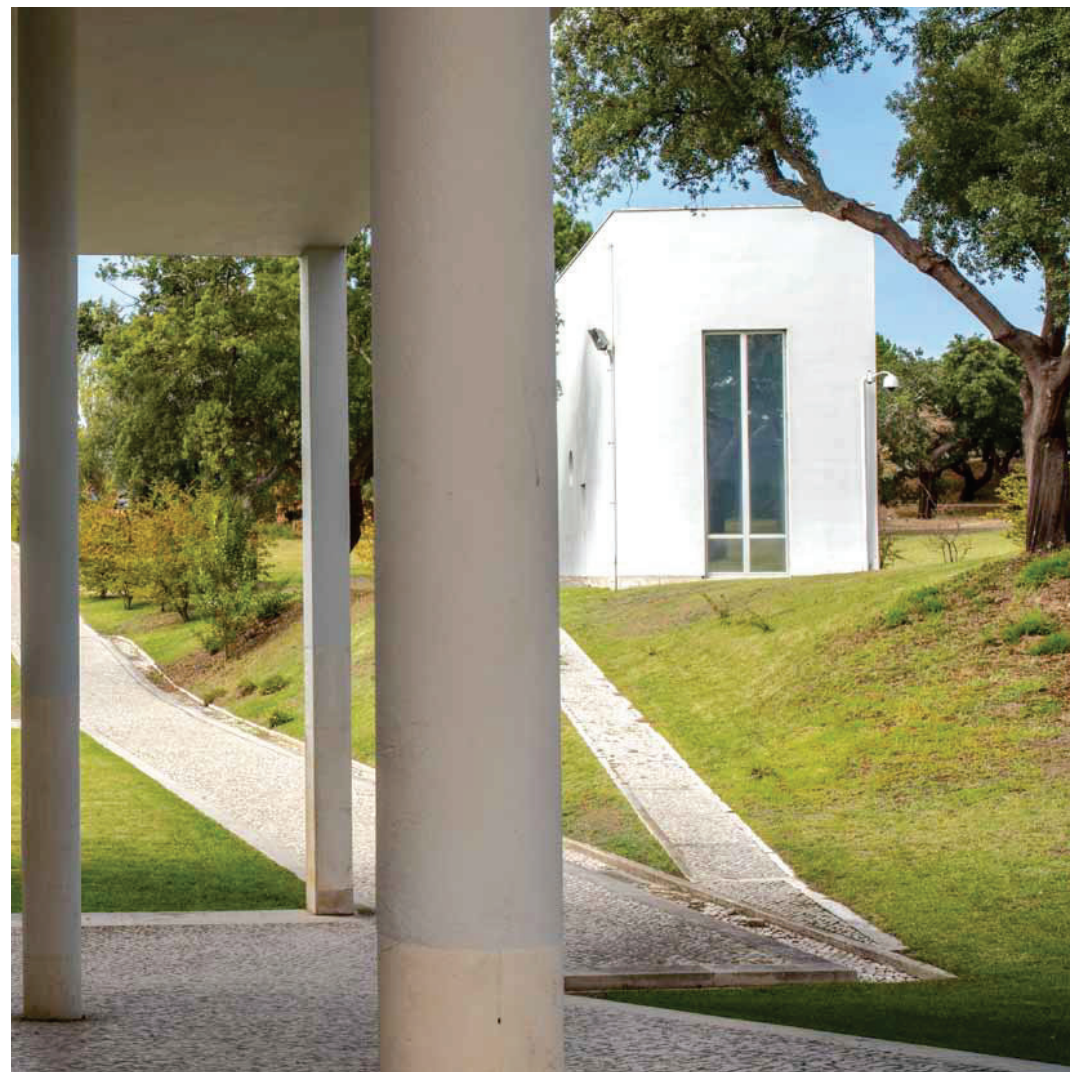
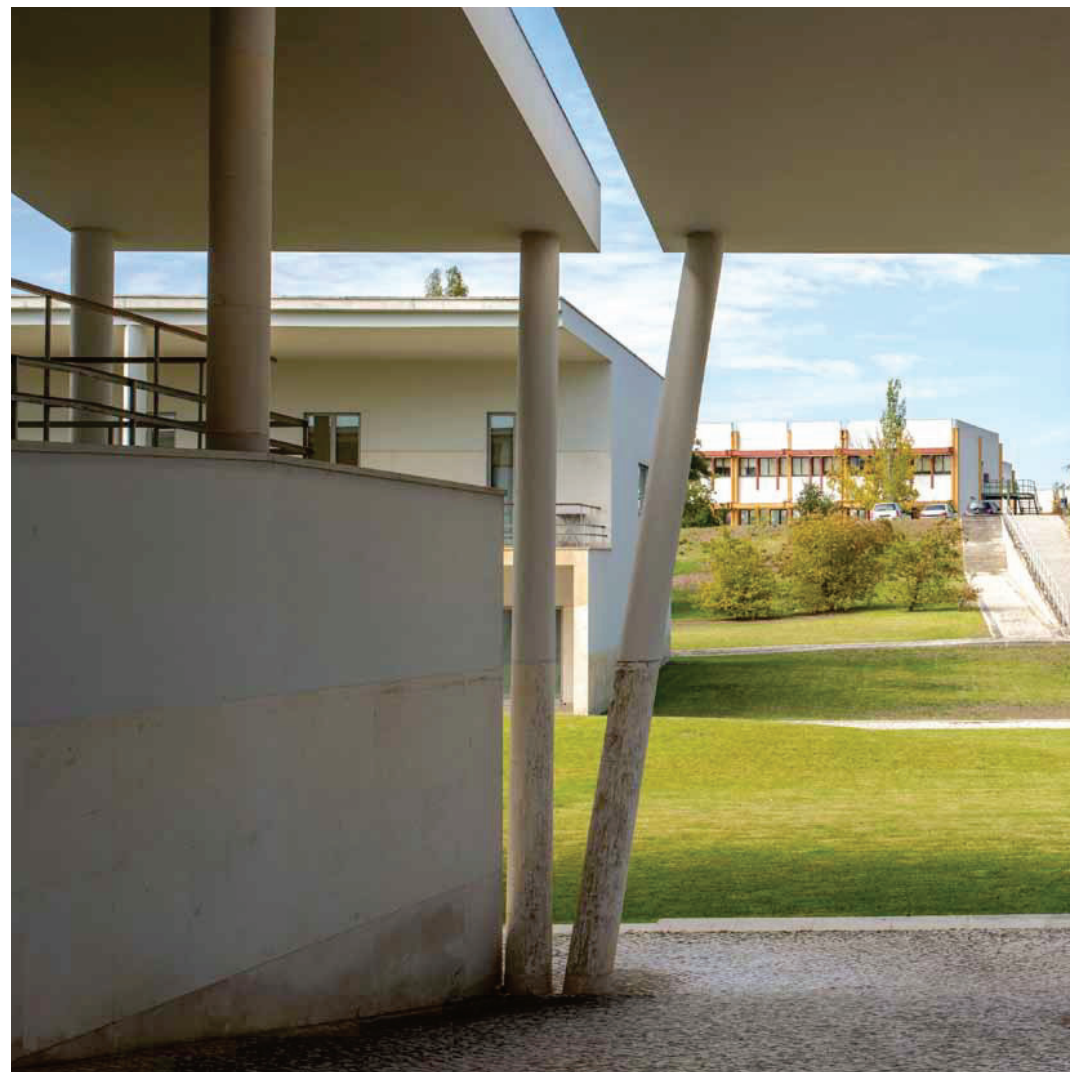
Exposição Memórias e Feminismos. 2014.

nico de Setúbal, um espaço constante de criatividade e de empenho para partilhar conhecimentos e experiências, para mostrar o que temos e o que somos a todos os que por aqui vivem e que por aqui passam.

NOTAS

¹ Citado em Ricoeur, Paul (1992). *Le retour de l'Événement. Mélanges de l'Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée*, T. 104, N°1, 29-35.

² Morin, Edgar (1969). *La rumeur d'Orleans*. Paris: Seuil, p.225.



LEGISLAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA

Orlando Serrano

No período posterior à Revolução de abril de 1974, a publicação do Decreto-Lei nº 427-B/77, de 14 de outubro, veio a constituir-se como um diploma fundamental na criação do ensino politécnico.

Esta legislação, retificada posteriormente pela Lei nº 61/78, de 28 de julho, veio substituir as escolas normais superiores pelas escolas superiores de educação, as quais tinham como primeiro objetivo a formação de educadores de infância e de professores do ensino primário.

Em 1979, através do Decreto-Lei nº 513-T, de 26 de dezembro, foi criada a Escola Superior de Educação de Setúbal, agrupada no Instituto Politécnico de Setúbal (IPS).

Após alguns anos, por despacho do Ministro da Educação, de 12 de junho de 1985, é nomeada a primeira Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS), através do Despacho nº 130/ME/85, de 10 de julho. Por esta altura, a ESE era a segunda escola do IPS e estava a funcionar, a título provisório, no Palácio *Fryxell* no centro de Setúbal.

Em 1986 é publicada a Lei nº 46 – *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) –, a qual veio enquadrar o ensino politécnico no sistema de ensino superior, definindo os princípios e desenhando a estrutura do sistema educativo em Portugal, designadamente, o sistema de formação de professores.

A partir de 1987, a ESE/IPS cresce e evolui, enquanto Escola, muito embora o seu regime de instalação tenha perdurado até ao ano de 1996. Ao longo deste período, verificou-se a alteração da matriz inicial da ESE/IPS assente na formação de professores, sendo que a partir de 1993 se direcionou também para outras áreas científico-profissionais.

O número 1 do artigo 2º da Lei nº 54/90, de 5 de setembro, definiu as escolas superiores como “centros de formação cultural e técnica de nível superior, aos quais cabe ministrar a preparação para o exercício de actividades profissionais altamente qualificadas e promover o desenvolvimento das regiões em que se inserem”.

De facto, esta lei consagrou uma ligação à comunidade envolvente, assumindo-se a ESE/IPS, ao longo da sua história, como “uma escola ao serviço da região” e “aberta à Europa e ao Mundo”².

Assim, de acordo com este regime de autonomia, foram homologados os estatutos da ESE/IPS pelo Despacho nº 29/95, de 5 de janeiro de 1996. A ESE, na qualidade de unidade orgânica do IPS, foi dotada de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira. A sua estrutura interna passou a integrar as seguintes componentes: órgãos de gestão; unidades de carácter científico e/ou científico-pedagógico; serviços técnicos e administrativos. Decorrente do princípio da democraticidade e da participação de todos os corpos escolares (artigo 3º), é homologado o resultado da eleição do primeiro Conselho Diretivo, publicado no Diário da República, de 27 de abril de 1996.

Com a publicação da Lei nº 115/97, de 19 de setembro (primeira alteração à LBSE), foram criadas as condições para que uma grande parte dos cursos da ESE/IPS, que conferiam o grau de bacharel, passassem a conferir o grau de licenciado. Posteriormente, em 2005, com a segunda alteração da LBSE, introduzida pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, passou a ser possível atribuir o grau de mestre.

No ano de 2007, foi efetivada a adequação dos cursos ao modelo decorrente do Processo de Bolonha e com a publicação da Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, que aprovou o regime jurídico das instituições de ensino superior (RJIES), foram homologados os novos Estatutos do IPS, através do Despacho Normativo nº 59/2008, de 6 de novembro, e na sequência destes, foram revistos e homologados os Estatutos da ESE/IPS em 2009, através do Despacho nº 27080, de 16 de dezembro, de modo a conformá-los com o novo regime legal. Com os novos estatutos, a ESE/IPS deixa de ter autonomia financeira, mas continua dotada de autonomia científica, pedagógica e administrativa. Passa a dispor dos seguintes órgãos de gestão: Conselho de Representantes; Diretor; Conselho Técnico-Científico e Conselho Pedagógico.

Em 2011, foi publicado o Regulamento Orgânico dos Serviços Centrais do IPS, aprovado pelo Despacho nº 2506, de 3 de fevereiro. Este regulamento estabeleceu a organização, as atribuições e as competências dos serviços centrais do IPS. Tal reorganização teve como propósito criar as condições necessárias para atingir os objetivos estratégicos do IPS, pro-

curando responder com critérios de eficácia e eficiência aos desafios que atualmente se colocam às instituições de ensino superior.

Os estatutos da ESE/IPS foram alterados em 2011, pelo Despacho nº 9199, de 21 de julho, os quais conferiram uma nova redação à composição e mandato do Conselho Pedagógico. Por despacho do presidente do IPS de 16 de dezembro de 2011, foram homologadas as eleições do primeiro Diretor, nos termos dos estatutos da ESE/IPS.

No início de setembro de 2015, a ESE/IPS dispõe da seguinte oferta formativa: cinco cursos de licenciatura; quatro cursos de mestrado; três cursos de pós-graduação; e dois cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP).

Finalmente, quanto aos trabalhadores em exercício de funções na escola, com referência ao final do ano letivo de 2014/2015, foram contabilizados 16 não docentes e 73 docentes.

NOTAS

1 Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação. (1998).

Escola Superior de Educação Setúbal [Folheto]. Setúbal: Autor.

2 Id., *ibid.*

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 427-B/77, *D.R. I Série*, 238, (77-10-14) 2492-(5)-2492-(6). Cria o ensino superior de curta duração.

Lei nº 61/78, *D.R. I Série*, 172 (78-07-28) 1530-1531. Ratifica, com emendas, o Decreto-Lei nº 427-B/77, de 14 de Outubro, que cria o ensino superior curto.

Decreto-Lei nº 513-T/79, *D.R. I Série*, 3.ª Supl., 296 (79-12-26) 3350-(60)-3350-(64). Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico que anteriormente se designava «ensino superior de curta duração».

Despacho nº 130/ME/85, *D.R. II Série*, 156 (85-07-10). 6346. Nomeação da Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Lei nº 46/86, *D.R. I Série*, 237 (86-10-14) 3067-3081. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 54/90, *D.R. I Série*, 205 (90-09-05) 3580-3589. Estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico.

Despacho nº 29/95, *D.R. II Série*, 4 (96-01-05). Estatutos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Aviso, *D.R. II Série*, 99 (96-04-27) 5689. Homologação do resultado da eleição do Conselho Diretivo da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.



Lei nº 115/97, *D.R. I Série-A*, 217 (97-09-19) 5082-5083. Alteração à Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei nº 49/2005, *D.R. I Série-A*, 166 (2005-08-30) 5122-5138. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei nº 62/2007, *D.R. I Série*, 174 (2007-09-10) 6358-6389. Regime jurídico das instituições de ensino superior.

Despacho Normativo nº 59/2008, *D.R. II Série*, 216 (2008-11-06) 45728-45737. Estatutos do Instituto Politécnico de Setúbal.

Despacho nº 27080/2009, *D.R. II Série*, 242 (2009-12-16) 50745-50752. Estatutos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Despacho nº 2506/2011, *D.R. II Série*, 24 (2011-02-03) 50745-50752. Regulamento Orgânico dos Serviços Centrais do Instituto Politécnico de Setúbal. Despacho nº 9199/2011, *D.R. II Série*, 139 (2011-07-21) 30401. Alteração aos Estatutos da Escola Superior de Educação de Setúbal.

Despacho nº 1348/2012, *D.R. II Série*, 21 (2012-01-30) 3674. Na sequência da homologação das eleições, nomeação da Diretora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

