

40 anos

a fazer (uma) escola



Índice MEDI@ÇÕES

Editorial 40 anos a fazer (uma) escola CRISTINA GOMES DA SILVA, ANA ALCÂNTARA, ANA CATARINA PINTO	p.1
Uma conceção inovadora de escola – a importância do serviço a uma região ANA MARIA BETTENCOURT	p.7
A ESE de Setúbal: uma escola com uma cultura e uma estratégia MARIA EMÍLIA BREDERODE SANTOS	p.22
Um olhar pessoal sobre o nascimento de uma Escola... MARIA CRISTINA CORRÊA FIGUEIRA	p.34
Testemunho: Permeabilidade ANA NOGUEIRA	p.40
Centro de Recursos Educativos (parte I) Inovação no Capitel MARGARIDA M. GRAÇA, ANA MARIA PESSOA, FERNANDO PINHO, FRANCISCO MATIAS, ISABEL ROSA, LUÍSA CRUZ, NATÉRCIA MASSAS, PATRÍCIA ARGUELLO, SUSANA MARQUES, TERESA MARQUES	p.44
Centro de Recursos Educativos (parte II) Um olhar sobre uma polifonia complexa. MARGARIDA M. GRAÇA, ANA MARIA PESSOA, FERNANDO PINHO, FRANCISCO MATIAS, ISABEL ROSA, LUÍSA CRUZ, NATÉRCIA MASSAS, PATRÍCIA ARGUELLO, SUSANA MARQUES, TERESA MARQUES	p.61
Testemunho – Do meu arquivo visual recorde uma ESE ligada à vida REGINA MARQUES	p.85
Escritores na ESE. Testemunho de uma ‘experiência pedagógica’ longitudinal LUÍS SOUTA	p.93
O processo de Bolonha: um momento transformador na ESE/IPS LEONOR SARAIVA, FERNANDO ALMEIDA	p.108
Estratégias de adequação de processos de trabalho a contextos de intervenção em países de língua oficial portuguesa ANA PIRES SEQUEIRA, JORGE PINTO	p.125
Espaços de alteridade em relações de formação e cooperação. Um percurso com outra rosa dos ventos LUÍSA SOLLA	p.138
Educação e formação nos países de língua portuguesa: um olhar sobre a intervenção da ESE de Setúbal FERNANDA BOTELHO, JOSÉ DUARTE	p.164
Condicionantes e soluções na gestão dos projetos. Uma visão crítica e prospetiva NELSON MATIAS, MIGUEL FIGUEIREDO	p.180
Intervenção em projetos de cooperação com países de língua oficial portuguesa. Um percurso com mais de 30 anos ANA PIRES SEQUEIRA, PEDRO FELÍCIO	p.194
Entre políticas e práticas de educação ao longo da vida: processos de construção de uma oferta formativa singular no ensino superior ANA LUISA DE OLIVEIRA PIRES	p.200
Breve história e evolução da Licenciatura em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal CRISTINA GIL, MARIA JOSÉ FREIRE	p.222
Direitos Humanos: Uma experiência para a cidadania democrática no 4.º ano de escolaridade CATARINA SAVITA	p.252
Os Jogos como ferramenta para o Ensino da História: Uma Proposta Didática no Contexto da Formação Inicial CATARINA MATEUS	p.264
Assembleias de Alunos: metodologias ativas para uma gestão democrática de escola ANA PEREIRA	p.270

Editorial

40 anos a fazer (uma) escola

CRISTINA GOMES DA SILVA

cristina.gomes.silva@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
Centro de Investigação em Qualidade de Vida – CIEQV - IPSetúbal

ANA ALCÂNTARA

ana.alcantara@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
Instituto de História Contemporânea - IHC - NOVA FCSH / IN2PAST

ANA CATARINA PINTO

ana.pinto@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
Instituto de História Contemporânea - IHC - NOVA FCSH / IN2PAST

Quando nasce uma escola?

No dia em que é publicado o documento legal que a cria ou quando resulta da reflexão coletiva, da vontade, da discussão, da negociação e do empenho de quem a sabe necessária?

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Gabinete do Ministro

Desp. 130/ME/85. — Nos termos do disposto nos arts. 6.º e 16.º do Dec.-Lei 513-L1/79, de 27-12, com a redacção dada pelo art. 1.º do Dec.-Lei 131/80, de 17-5, nomeio para integrarem a comissão instaladora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal as seguintes individualidades:

Presidente — licenciada Ana Maria Dias Bettencourt, técnica superior principal do quadro único do pessoal dos organismos e serviços centrais do Ministério da Educação, habilitada com o *doctorat de 3^{me} cycle* em Ciências da Educação pela Universidade de Sorbonne.

Vogais:

Licenciada Maria Emília Brederode Rodrigues dos Santos, técnica superior principal do quadro único do pessoal dos organismos e serviços centrais do Ministério da Educação, habilitada com o *master of Education* pela Universidade de Boston.

Licenciada Teresa Maria de Oliveira Cabeçudo Torres Martins, técnica superior de 1.ª classe do quadro único do pessoal dos organismos e serviços centrais do Ministério da Educação.

As referidas nomeações são efectuadas nos termos dos n.ºs 2 e 3 do art. 3.º do Dec.-Lei 146-C/80, de 22-5, por reconhecida urgente conveniência de serviço, e o desempenho das funções é em regime de comissão de serviço.

12-6-85. — O Ministro da Educação, *João de Deus Pinheiro*.

Diário da República, II Série, Número 156, 10 de julho de 1985

Há 40 anos foi publicado o Despacho de criação da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Setúbal, como se fosse uma certidão de nascimento, mas a ideia, depois passada a projeto, tinha começado a germinar um tempo antes.

Em finais dos anos 70 do século XX, quando a rede do Ensino Superior Politécnico foi traçada, e foi tomada a decisão de criar Escolas Superiores de Educação nas regiões onde não existiam Escolas do Magistério Primário (para formação de educadoras/es e professoras/es), Setúbal não estava nesse mapa. É em meados dos anos 80 que a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal é pensada, por três mulheres, que lhe deram forma e conteúdo: Ana Maria Bettencourt, Maria Emília Brederode Santos e Teresa Martins. O projeto era novo e começou por formar professoras/es em serviço, com competências técnico-científicas, mas a quem faltava formação pedagógica específica. O alargamento do projeto veio a seguir com a criação dos Bacharelatos em Educação Pré-Escolar e em Ensino Primário (1987), abrindo-se à comunidade, disponibilizando recursos humanos e materiais para o desenvolvimento de projetos que não estavam confinados às paredes da Escola.

Nos primeiros anos, ainda sem instalações próprias, foi uma escola sem paredes, tendo funcionado em vários espaços na cidade de Setúbal. Quando houve oportunidade para criar um espaço de raiz, também aqui a inovação teve um lugar de destaque e a escolha recaiu sobre um arquiteto pouco conhecido em Portugal, mas já com trabalho reconhecido no estrangeiro: Álvaro Siza Vieira. O edifício atual foi inaugurado em 1993.

A Península de Setúbal vivia tempos difíceis: a economia estava fragilizada e a crise da indústria naval, nos anos 80, tinha provocado o aumento do desemprego e atirado para situações de pobreza extrema um elevado número de famílias.

A convicção profunda sobre o papel fundamental da educação no desenvolvimento das sociedades refletiu-se nas apostas pedagógicas que foram sendo feitas. Desenvolvendo projetos com a comunidade, apoiando as escolas e as/os professoras/es da região, criando equipas multidisciplinares e dinâmicas, abrindo a Escola ao resto do Mundo através de projetos educativos com países de língua oficial portuguesa (PLOP) e outros países europeus.

É parte desta história, feita legado, que o número especial da Revista Medi@ções quer deixar registada. **40 anos a fazer (uma) Escola** foi

o lema que orientou todos os artigos aqui escritos, fazendo jus ao que a ESE de Setúbal tem sido: *uma escola ao serviço da região e aberta ao mundo*.

Este número da Medi@ções está organizado em duas partes:

Parte I – A história contada por quem a fez

Aqui se reúnem textos com abordagens diversas, com o propósito de resgatar e cultivar a memória com mais ou menos formalidade, mas sempre acentuando o registo testemunhal de quem esteve diretamente envolvido nas várias frentes de trabalho. O critério seguido para coligir estes textos foi o facto de serem produzidos por docentes aposentados/jubilados, não docentes aposentados e uma diplomada.

A abrir contamos com um texto de Ana Maria Bettencourt, ***Uma conceção inovadora de escola – a importância do serviço a uma região***, que nos dá conta do processo de criação e desenvolvimento da ESE, desde a sua instalação em 1985. Nele podemos ler um entrelaçado de memórias, reflexões e críticas, recordando os ideais originais da ESE e apontando as dificuldades enfrentadas. A autora deixa também sugestões para o futuro e ideias para novos projetos ligados a desafios sociais atuais. O segundo texto, da autoria de Maria

Emília Brederode Santos, deixa-nos perceber o chão sobre o qual se construiu a ESE, *A ESE de Setúbal: uma escola com uma cultura e uma estratégia*. Aqui se destacam o trabalho em equipa, a inspiração em correntes pedagógicas internacionais e a construção de uma identidade própria baseada no *pensamento pedagógico*, que reconhece a/o estudante como sujeito ativo, que valoriza o seu percurso pessoal e profissional e aposta em contextos educativos que promovam autonomia, reflexão crítica, prática real e continuidade da formação ao longo da carreira.

Cristina Corrêa Figueira, partilha connosco *Um olhar pessoal sobre o nascimento de uma Escola*, que nasceu de um sonho coletivo, vivido com entusiasmo, amizade e espírito pioneiro. Essa experiência única deixou um legado de orgulho e identidade, que continua a marcar a ESE.

Em *Permeabilidade*, Ana Nogueira, artista plástica e diplomada da ESE, destaca, para além do valor arquitetónico do edifício, o papel da instituição como espaço de liberdade, ética e cidadania.

Os dois artigos dedicados ao Centro de Recursos Educativos (CRE) são da autoria de um coletivo de docentes aposentados e de funcionárias/os não docentes aposentados ou ainda no ativo. No

primeiro *Centro de Recursos Educativos (parte I). Inovação no capitel*, e no segundo *Centro de Recursos Educativos (parte II). Um olhar sobre uma polifonia complexa* é traçado o percurso singular e sublinhadas as realizações inovadoras de um projeto pedagógico de longa duração, multifacetado e construído a várias mãos.

Regina Marques, partilha um testemunho sobre a inserção da ESE na formação de uma esfera pública informada e exigente. Em *Do meu arquivo visual recordo uma ESE ligada à vida*, ficamos a conhecer melhor os pressupostos que estiveram na base da abertura da Licenciatura em Comunicação Social, e nos quais, ainda hoje nos podemos rever.

Luiz Souta, dá-nos conta de uma longa iniciativa que foi associando a produção literária ao exercício profissional de docentes que também são escritores em *Escritores na ESE. Testemunho de uma ‘experiência pedagógica’ longitudinal*.

Fernando Almeida e Leonor Saraiva, principais dinamizadores do processo de adequação curricular ao projeto de Bolonha, contam-nos como foram as dinâmicas e o que representou essa adequação em *O processo de Bolonha: um momento transformador na ESE-IPS*.

Sobre os projetos desenvolvidos no âmbito da cooperação, com início em 1987, contamos com quatro textos e um friso cronológico. Neles se dá testemunho de um percurso de quase quarenta anos de intervenção em projetos de cooperação em PLOP, onde a ESE interveio.

Ana Pires Sequeira e Jorge Pinto, analisam e refletem sobre as *Estratégias de adequação dos processos de trabalho aos contextos de intervenção em países de língua oficial portuguesa*, procurando destacar as abordagens que levaram em linha de conta as especificações e cada contexto de intervenção, Luísa Solla, escolheu em *Espaços de alteridade em relações de formação e cooperação. Um percurso com outra rosa dos ventos*, um caminho de relação entre identidade e alteridade das/os principais atrizes/atores da formação.

Fernanda Botelho e José Duarte, dirigem um olhar particular à forma como a ESE interveio nos processos de educação e formação, em *Educação e formação nos países de língua portuguesa: um olhar sobre a intervenção da ESE de Setúbal*.

Miguel Figueiredo e Nelson Matias, com vasta experiência na formação, mas também na gestão de projetos, refletem de forma crítica sobre os obstáculos à gestão e a constante necessidade de os

ultrapassar, *Condicionantes e soluções na gestão dos projetos: uma visão crítica e prospetiva*,

Por último, é apresentada a *Intervenção em projetos de cooperação com países de língua oficial portuguesa - um percurso com mais de 30 anos* em forma de friso cronológico, organizado por Ana Pires Sequeira e com conceção gráfica de Pedro Felício.

Parte II - Continuar a fazer escola

Nesta segunda parte contámos com a participação de docentes ainda em atividade e com contributos de estudantes e diplomadas da ESE.

Em *Entre políticas e práticas de educação ao longo da vida: processos de construção de uma oferta formativa singular no ensino superior*, Ana Luísa Pires reflete sobre como uma experiência concreta de criação de um curso de mestrado permite fazer pedagogicamente diferente.

Cristina Gil e Maria José Freire, atuais coordenadoras, trazem uma *Breve história e evolução da Licenciatura em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*.

Catarina Savita, docente do 1º ciclo diplomada pela ESE, discorre sobre o projeto que desenvolveu em estágio, trazendo uma reflexão sobre o papel transformador do docente e da escola pública em ***Direitos Humanos: uma experiência para a cidadania democrática no 4.º ano de escolaridade.***

Em ***Os jogos como ferramenta para o ensino da História: uma proposta didática no contexto da formação inicial*** Catarina Mateus, estudante de Mestrado, analisa o potencial de jogos autoconstruídos para a mediação pedagógico-didática em áreas de conhecimento complexo. Ana Isabel Pereira, diplomada da ESE, traz a experiência das ***Assembleias de Alunos: metodologias ativas para uma gestão democrática de escola*** no Agrupamento onde trabalha.

Notas curriculares:

Cristina Gomes da Silva é socióloga, professora coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, foi Diretora da ESE-IPS entre 2018-2022.

Ana Alcântara é historiadora, professora adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e investigadora integrada do Instituto de História Contemporânea (IHC - NOVA FCSH / IN2PAST).

Ana Catarina Pinto é historiadora, professora adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e investigadora integrada do Instituto de História Contemporânea (IHC - NOVA FCSH / IN2PAST).

Uma conceção inovadora de escola – a importância do serviço a uma região

ANA MARIA BETTENCOURT

ani.bettencourt@netcabo.pt

Professora emérita do Instituto Politécnico de Setúbal, aposentada desde 2013

Resumo

Este artigo representa essencialmente um testemunho pessoal sobre a criação e o desenvolvimento da Escola Superior de Educação de Setúbal (ESE), desde a sua instalação em 1985 até ao regresso da autora à direção nos anos 1990. Nele podemos ler um entrelaçado de memórias, reflexões e críticas, recordando os ideais originais das ESEs — combater o insucesso escolar, valorizar a formação de professores e promover a ligação à comunidade — e apontando as dificuldades enfrentadas, como a falta de apoio político e o desvio do projeto inicial. Destacam-se a inovação pedagógica, o envolvimento com a região e a aposta numa escola como recurso cultural e educativo. No final, a autora deixa sugestões para o futuro, defendendo a interdisciplinaridade, a investigação aplicada às escolas, as atividades interculturais e novos projetos ligados a desafios sociais atuais.

Introdução

A escrita deste texto suscitou-me pensamentos contraditórios, desde logo o prazer de rever aquele tempo de descoberta de Setúbal, tempo de encontros com tanta gente bonita, colegas, funcionários, estudantes que fizeram a escola onde sempre que posso regresso. Mas também a

Abstract

This article essentially represents a personal account of the creation and development of the Setúbal School of Education (ESE), from its inception in 1985 until the author's return as director in the 1990s. It offers a blend of memories, reflections, and critiques, recalling the original ideals of the ESEs—combating academic failure, valuing teacher training, and fostering community ties—and highlighting the challenges faced, such as lack of political support and deviation from the initial plan. Highlights include pedagogical innovation, engagement with the region, and a focus on the school as a cultural and educational resource. Finally, the author offers suggestions for the future, advocating interdisciplinary, research applied to schools, intercultural activities, and new projects addressing current social challenges

tristeza, ao pensar na “orfandade política” do projeto das Escolas Superiores de Educação (ESEs) e, como consequência, no “desvio” que sofreram relativamente ao que era em grande parte a razão da sua existência: a prevenção do insucesso e abandono escolares e a concretização efetiva de uma educação de qualidade para todos.

Para este artigo valeram-me memórias, notas pessoais, pastas do computador, bem como artigos em papel agora digitalizados. Alguns desses documentos foram transcritos em parte para este artigo com a grafia de então. Eram tempos em que a ação contava mais do que a escrita e foram muitos os projetos realizados ao longo de 40 anos de que não é possível encontrar rasto escrito.

De antemão desculpo-me por citações menos precisas ou por não conseguir sequer citar textos manuscritos ou fotocópias que fui encontrando no armário.

Tentei dar conta de um trabalho que considero pioneiro em vários aspetos. Não tenho a pretensão de fazer a história da ESE. Foram muitos os projetos notáveis, sobre os quais penso que outras pessoas irão escrever.

Uma escola ao serviço da região

No início de 1985 tomei posse como presidente da Comissão Instaladora da ESE de Setúbal, na qual tive a felicidade de contar com Maria Emília Brederode Santos e Teresa Torres Martins. Faltam-me dados para referir docentes e professoras, funcionários e funcionárias que

fizeram a escola nos primeiros tempos e para lhes prestar a devida homenagem. Não consegui recuperar essa informação sem incorrer em grave risco de ser injusta por omissão. Foram vários os nossos estudantes e estudantes da Faculdade de Ciências¹, meus e da Maria Emília Brederode Santos, os diplomados de mestrado destinados a outras ESEs, os colegas de trabalho dos anos que se seguiram ao 25 de abril e muitos docentes e professoras do distrito de Setúbal que vieram a concorrer e foram integrando o corpo docente. Não posso esquecer os funcionários e funcionárias e entre eles as e os jovens estagiários. Guardo com ternura um documento com fotografias das pessoas que estavam na ESE em 1987, infelizmente muitas gastas pelo tempo e sem nomes, o que torna difícil o reconhecimento

A ESE teve sempre no seu corpo docente elementos que conheciam muito bem os concelhos do Distrito de Setúbal. Com eles, com as iniciativas da ESE consagradas aos Estudos Locais e também com os colegas do Barreiro, com todo o seu conhecimento das tradições e lutas operárias, foi possível termos outro olhar sobre a região.

O texto está organizado em duas partes: a instalação da ESE e o meu regresso, eleita pela escola em 1996, assim como algumas sugestões.

¹ Instituição onde tínhamos lecionado.

A história da ESE começa no início de 1985. Na intervenção que proferi na minha tomada de posse (o texto escrito à mão reencontrado agora tinha ficado esquecido) lembrava como razões da importância da ESE a urgência do desenvolvimento da educação infantil; a insuficiente cobertura da educação básica e a necessidade de a melhorar através da formação inicial e contínua de docentes, bem como do contributo da investigação, a profissionalização de docentes, a educação de adultos. Defendia a necessidade de desenvolver o projeto em coerência com o plano para as Escolas Superiores de Educação (ESEs) e uma estratégia integrada e transdisciplinar para o seu desenvolvimento. Por fim exprimia o desejo de que a escola não fosse sentida a nível de Setúbal, como “o projeto que vem de Lisboa, mas sim como um recurso educativo e cultural correspondendo aos anseios e às necessidades da região”.

Em 1987 fui afastada da Direção por protestar contra medidas orçamentais que iriam adiar a construção do edifício da ESE. Tive a solidariedade da escola e regressei no final do ano seguinte como professora. Mais tarde, entre 1996 e 1999, desempenhei funções de presidente do primeiro conselho diretivo eleito.

Primeira fase: inspirações, heranças e desenvolvimento

Estávamos em 1985, tinham passado 10 anos sobre o 25 de Abril. Com Maria Emília Brederode Santos tinha vivido a experiência de ensino na Faculdade de Ciências de Lisboa em contexto de efervescência e questionamento sobre métodos de organização do ensino, de avaliação, de formação de docentes. Experiência que nos tinha permitido trabalhar com estudantes agora colegas. Em 1982, defendi uma tese de doutoramento sobre as inovações desenvolvidas na sequência da revolução de 1975, designadamente as promotoras da ligação da escola ao meio e ao mundo do trabalho. O acompanhamento de projetos nessa linha e o conhecimento de inovações desenvolvidas com a mesma orientação noutros países europeus faziam-me crer que algumas das práticas desenvolvidas a seguir ao 25 de abril eram motivadoras para os estudantes e permitiriam contrariar processos de abandono e insucesso escolares.

Tinha sido particularmente marcante acompanhar a experiência do ensino unificado, na área de Educação Cívica Politécnica. O apelo à interdisciplinaridade, ao trabalho de projeto, a uma educação centrada no aluno, a uma nova relação com o saber e com a sociedade, as ex-

periências de trabalho como elemento para a construção de uma identidade vocacional já então eram defendidas.

Refiro agora este tempo e estas experiências, porque me permitiram fazer aprendizagens de algum modo transportadas para a ESE. Em projetos como o CIMA (Compreender e Intervir no Mundo Atual) ou o Petra (Educação para o trabalho/integração), sobre os quais seria importante escrever, podem ser observadas preocupações trazidas daqueles tempos, mas que continuam atuais.

Mesmo quando por várias vezes desempenhei outras funções, era ali “a minha casa”, o lugar onde gostava de trabalhar e voltar sempre.

Ser professora foi o maior orgulho da minha vida

À distância destes 40 anos vejo a Pedagogia Institucional como inspiração em várias estratégias praticadas na ESE. Daria como exemplo: a participação e a reflexão dos seus docentes sobre o processo de construção institucional, que pode ter constituído um cimento do projeto, defendido em momentos difíceis; os instrumentos para uma formação reflexiva utilizados na profissionalização em serviço – por exemplo estratégias de autoanálise das aprendizagens que os formandos realizavam –, projetos de intervenção nas escolas em que exerciam e onde

decorria o essencial da sua formação. Estes instrumentos foram transportados mais tarde para algumas disciplinas da formação inicial. Nesta área foram seguidas em algumas áreas de trabalho práticas reflexivas e de intervenção, sendo de salientar a realização pelos estudantes do primeiro ano da ESE da disciplina de Introdução à Educação, de estudos sobre a suas dimensões estética e cultural bem como o desenvolvimento de projetos de intervenção.

Pessoalmente e no âmbito da formação pedagógica, apostei, como forma de combater atitudes de fatalismo, na importância do desenvolvimento da capacidade de identificar as “instituições” internas das escolas, por exemplo o tempo e os espaços sobre os quais é possível intervir.

A formação reflexiva foi uma orientação seguida em vários momentos, e espaços curriculares.

O Movimento da Escola Moderna foi igualmente uma inspiração para muitos dos trabalhos realizados ao longo destes anos pela ESE, designadamente nos estágios ou ainda em projetos de investigação-ação conduzidos em escolas de ensino básico (casos designadamente de Vialonga e Poceirão).

O projeto das ESEs como herança essencial

Quando começa a ser instalada, a Escola herda não só os objetivos definidos no Programa Preliminar das Escolas Superiores de Educação, mas também as indefinições, expectativas e resistências que já o rodeavam.

O Programa Preliminar, editado em 1978, estabelece a matriz para o desenvolvimento das ESEs que teriam funções de formação, investigação e apoio em diferentes níveis de ensino, visando designadamente estabelecer a continuidade pedagógica e uma ligação da formação teórica à prática bem como uma formação baseada em áreas interdisciplinares.

O conhecimento deste documento é essencial para a compreensão da ESE de Setúbal.

Um planeamento coerente

O planeamento das ESEs, coordenado por Maria José Rau, foi rodeado de cuidados não muito frequentes em Portugal: a partir de um programa pedagógico foram planeados os edifi-

cios, a aquisição de equipamentos e os cursos de especialização para os seus docentes. ² (Bettencourt, 1988)

Sucediu a Maria José Rau na preparação dos mestrados e organização da seleção dos docentes que haviam de integrar as ESEs.

Resistências e heranças

A seguir ao 25 de Abril tinham sido criadas e/ou extintas estruturas dedicadas à formação de docentes e gestão da inovação. Estes processos terão estado na origem de alguma desconfiança com que as ESEs foram recebidas, designadamente no tocante ao facto de substituírem as Escolas do Magistério Primário.

A orfandade política do projeto

A coerência do planeamento defendida por Maria José Rau foi progressivamente abandonada dando origem a uma gestão de cariz mais político e com influência de instâncias regionais. Houve por exemplo a nomeação de algumas comissões instaladoras, recaindo em pessoas que não conhecendo os traços essenciais do projeto, designadamente os objetivos de intervenção regional e de apoio às escolas de ensino básico, importaram acriticamente modelos universitários tradicionais.

Os docentes recrutados e formados para o desenvolvimento dos projetos foram por vezes confrontados com responsáveis que não tinham compreendido a missão do projeto, designadamente no papel que poderia ter na investigação e formação para a melhoria da qualidade do ensino e promoção da educação para todos. O ideal conservador universitário tinha então grande influência. (Bettencourt, 1988)

Houve porventura por parte de algumas ESEs inabilidade no trabalho com as escolas da sua região o que dificultou o seu reconhecimento como entidades formadoras. Os centros de formação encontraram aí razão para a sua criação o que veio mais tarde a retirar às ESEs uma parte da sua dimensão inovadora, essencial à melhoria da qualidade do ensino., que era uma das principais razões de ser.

A tutela do ensino superior de que dependiam as ESEs revelou-se (então e ao longo destes 40 anos) incapaz de articular estas instituições com as necessidades de apoio ao desenvolvimento educativo.

A dependência dos docentes do ensino politécnico, que pretendiam realizar doutoramentos, de projetos de investigação em desenvolvimento nas universidades constituiu ao longo dos anos um obstáculo à produção de conhecimento sobre práticas educativas, organização das

aprendizagens e sobre estratégias visando a melhoria da educação.

Fazer existir a escola que não estava prevista

A ESE de Setúbal seria a última da rede nacional a ser criada. Não existindo na região uma Escola do Magistério Primário foi considerado de menor urgência criar aí uma nova escola (terá existido da parte do Banco Mundial, financiador do empréstimo para a concretização do projeto, pressão para reduzir o número de Escolas de Magistério Primário existentes, seria, portanto, difícil justificar uma nova escola). Assim, em 1985, quando tomámos posse, a escola não tinha edifício, nem equipamentos, nem tão pouco uma equipa docente, como acontecia com quase todas as outras para as quais tinham sido seleccionadas equipas de docentes que obtiveram diplomas de mestrado em Boston ou Bordéus .

A partir do projeto nacional, com as suas indefinições e ambiguidades, havia que fazer existir uma escola adaptada a uma região com muitos problemas e carências em matéria de acesso ao ensino superior (desde a primeira notícia da nomeação da comissão instaladora nos jornais, que jovens e pais nos perguntavam quase diariamente quando abririam os pri-

meiros cursos — só cerca de metade dos estudantes que terminavam o 12º ano no distrito conseguiam um lugar no ensino superior). (Bettencourt, 1988)

Criar uma equipa

Encontrar uma equipa de docentes para começar a “definição da instituição” e simultaneamente responder a ações que nos foram alocadas desde o início, como a profissionalização em serviço, ou ainda dar resposta a pedidos de apoio às escolas, foram prioridades assumidas.

A sorte bafejou-nos ao conseguirmos ter connosco desde o início docentes com prestígio, alguns dos quais nos apoiaram também no conhecimento da região. Muito importante foi igualmente o recrutamento de colegas das equipas formadas e destinadas a outras ESEs. Como referido anteriormente serei incapaz de citar aqui os que fizeram a escola e a quem muito devo pelo apoio em tempos difíceis.

Um recrutamento original

O recrutamento de pessoal docente obedeceu a uma estratégia própria e pouco habitual:

Uma das estratégias responsável por uma maior adesão ao

projeto à medida que ele se ia desenvolvendo terá sido a forma de recrutamento dos docentes, inovadora, mas em choque com o que defendiam os sindicatos. Tradicionalmente nestes concursos a antiguidade e classificações obtidos na formação inicial pesam mais do que a qualidade dos projetos desenvolvidos pela pessoa. Nos nossos concursos pedíamos aos candidatos que apresentassem uma proposta pedagógica para ser desenvolvido na ESSE. Este processo permitia testar a capacidade de compreensão do nosso projeto e de o enriquecer com novas propostas. A discussão do trabalho apresentado constituía também uma oportunidade de clarificar as funções da Escola e de negociar com a pessoa candidata o seu papel futuro na instituição. (Bettencourt, 1988)

A justificação tinha a ver com o projeto institucional que queríamos desenvolver:

Considerávamos indispensável planificar de forma integrada as diferentes funções do projeto. Esquecer qualquer destas funções constituía para nós uma traição imperdoável ao projeto inicial. Esta atitude exigiu por vezes um esforço de nego-

ciação com a tutela, que embora não tendo explicitado alterações ao projeto inicial das ESEs não valorizava as ações desenvolvidas no domínio da formação contínua e apoio às escolas do distrito. (Bettencourt, 1988)

Uma estrutura matricial

A preocupação de garantir que a ESE cumpriria as suas múltiplas funções esteve na base da criação de uma estrutura matricial composta por um lado por núcleos científicos que eram à partida de natureza transdisciplinar e, por outro lado, por projetos que garantiriam a existência das diferentes funções assumidas pela escola. Cada professor deveria estar associado a um núcleo e a pelo menos um projeto, de que são exemplo: o levantamento de necessidades educativas e recursos da região; a avaliação da ESE; a formação inicial; a formação em serviço; a formação contínua; projetos relacionados com a educação para os media em que a ESE foi pioneira e se veio a afirmar. O Centro de Recursos foi, ao longo dos anos, um elemento pioneiro no desenvolvimento destes projetos e na formação de natureza transdisciplinar. Desde muito cedo a ESE destacou-se em áreas ligadas ao uso do computador e da televisão.

A formação contínua e o conhecimento do Distrito

A escola foi solicitada desde cedo para apoio a iniciativas das escolas, a que só conseguíamos atender parcialmente, dada a grande dispersão geográfica do Distrito de Setúbal. Foram estudadas estratégias que deveriam contribuir para o desenvolvimento de um plano de desenvolvimento nesta área tais como: análise de necessidades educativas da região, conduzido por Lucília Salgado, produção de materiais de apoio em várias áreas, estudo de redes e ofertas de formação existentes. Este estudo deu origem mais tarde à criação de Polos organizados por Rui D'Éspinay que teve aí uma ação de significativo alcance projetando a ESE em muitas escolas do primeiro ciclo.

O levantamento de necessidades e recursos educativos da região foi essencial para a inserção da escola no meio e para se identificarem prioridades e estratégias para a ação da Escola. Estávamos num distrito rico em movimentos associativos e culturais, onde apesar dos equipamentos educativos serem extremamente deficientes, as escolas apresentam um dinamismo pedagógico que seria essencial apoiar. (Bettencourt, 1988)

Criar um edifício

Depois de algumas sugestões para se repetir em Setúbal projetos de

arquitetura já construídos para outras ESEs, a nossa proposta recaiu sobre Siza Vieira. Queríamos o melhor para Setúbal, distrito então muito encarado como uma periferia pobre de Lisboa.

O contrato de arquitetura foi conseguido em tempo record. Nunca esquecerei, porém, as longas horas passadas nos corredores do Ministério da Educação para conseguir a sua aprovação, nem as dificuldades por que passávamos em cada uma das diferentes fases do projeto, nas quais Teresa Martins teve um papel de persuasão importante. Também não esquecerei o entusiasmo ao receber um subscrito da Holanda enviado por Siza Vieira com o primeiro esboço do nosso edifício. Esse esboço passaria daí por diante a figurar em quase todas as capas das nossas publicações. Em vários momentos as reuniões entre os arquitetos e os docentes em que se discutiam as funções e características dos espaços eram momentos importantes de criação da instituição. (Bettencourt, 1988)

Construir um projeto

A conceção da ESE obedeceu a uma lógica toda ela distinta das outras:

Considerámos a Escola como objeto de estudo. Sentíamos-nos responsáveis por prestar contas dos recursos que nos tinham

sido confiados, face ao projeto nacional e à região.

A partilha das responsabilidades nem sempre era fácil, em virtude do modo diferente como inevitavelmente observávamos a instituição (o ponto de vista global de Escola ou o ponto de vista de um dos seus projetos, por exemplo), ou ainda devido ao facto de discordarmos de soluções que nos pareciam por vezes contraditórias com orientações assumidas para o projeto das ESEs. Debatí-me muitas vezes com o dilema da definição dos limites da minha intervenção: "Como integrar a criatividade das pessoas, dos grupos e dos projetos (processo essencial à democratização da instituição) num desenvolvimento coerente? Como manter o entusiasmo pelo projeto num país em que as pessoas tinham cada vez menos entusiasmo para investir na melhoria da educação? Pessoalmente assumi sempre que tinha legitimidade para defender as linhas essenciais de desenvolvimento do projeto em situações que me pareciam comprometé-lo". Essas análises originavam por vezes novas soluções e contribuíam para aumentar o empenhamento das pessoas no projeto e o conhecimento mútuo. (Bettencourt, 1988)

Linhas orientadoras para definir um caminho

A definição de linhas orientadoras para a escola obedeceu à ideia de criar uma linguagem e pensamento de referência, coerente com o projeto das ESE e com aquela escola, naquela região. “Um novo recurso ao serviço da região” foi assim que designámos a brochura que continha essas orientações cuja redação ficou a cargo de Maria Emília Brederode Santos. Foi um passo importante que permitiu ter uma base consensual de trabalho. Fazer da ESE um contexto educativo, não perder de vista a região e o desenvolvimento das crianças faziam parte dos objetivos então definidos.

A profissionalização em serviço: uma resposta de emergência

Havia então grande carência de docentes e um número elevado sem formação que tinha sido colocado nas escolas básicas.

Depois de no primeiro ano termos trabalhado com cerca de três dezenas de docentes, fomos confrontadas no ano seguinte com cerca de quatro centenas colocados nas escolas do distrito para uma formação em dois anos. Felizmente foi possível uma negociação como outras instituições de ensino superior e com a tutela. Na ESE de Setúbal ficaram depois 53 formandos (Barreiro), 65 (Santiago do Cacém) e 122 (Setúbal). Na altura não dispúnhamos de qualquer sala de aula, porque

ainda não tínhamos instalações próprias. Associações como a Capricho Setubalense e outras estruturas foram de grande apoio cedendo-nos instalações. Foi também outra forma de conhecer a cidade.

Esses docentes tinham sido deslocados de todos os distritos do país para serem colocados em escolas onde muitas vezes não existiam as disciplinas em que supostamente seriam profissionalizados (situação frequente nas disciplinas de alemão ou de tecnologias!). A sua dispersão por cerca de cinquenta escolas dificultava a organização de uma coordenação eficaz da formação. O facto de terem vindo ocupar lugares deixados vagos por centenas de docentes efetivos tinha provocado uma sangria de recursos humanos nas escolas do distrito e instabilidade. (ESE de Setúbal, Formação em Serviço. 1986-88, Nov-86).

Esta formação em serviço constituiu um desafio. Através de uma metodologia de análise de necessidades de formação fomos construindo um dispositivo de trabalho que designámos por Descritivo de Práticas Educativas em que as Ciências de Educação desempenhavam um papel relevante como apoio a uma formação reflexiva. Havia a preocu-

pação de centrar a formação nas aprendizagens realizadas pelos estudantes e não apenas em bonitos planos de aula. Houve um esforço de afastamento de práticas conhecidas em que apesar de planos de aulas bem concebidos, não havia disponibilidade para perceber se os estudantes tinham aprendido e que dificuldades tinham encontrado.

Da formação constava ainda um projeto de intervenção acompanhado pela ESE. Os formandos selecionavam um dos problemas identificados pela escola onde trabalhavam e definiam com os docentes da ESE (de Didáticas e de Ciências da Educação) uma estratégia de solução do problema/intervenção, não se tratava de fazer um trabalho teórico, nem para o formador ver, mas de uma intervenção positiva para melhoria do aproveitamento dos estudantes e/ou da qualidade da vida na escola, e/ou da sua ligação ao meio.

Em 1986-87 havia cerca de 20 orientadores no apoio à prática pedagógica e seis responsáveis pelo desenvolvimento curricular. Uma parte desses docentes vieram a integrar por concurso o corpo docente da ESE. (*ESE de Setúbal, Formação em Serviço. 1986-88*).

Segunda fase: o regresso à direção da ESE como presidente do primeiro conselho diretivo eleito

Em finais da década de 1980 tomei posse como professora coordenadora da ESE de Setúbal. Apesar de ter desempenhado funções de deputada eleita por Setúbal entre 1991 e 1995, nunca deixei de estar associada a projetos e à vida na ESE. Em 1996 apresentei com um grupo de colegas um projeto para a direção da ESE tendo sido eleita presidente do primeiro conselho diretivo resultante de eleições, de que fizeram parte Nelson Matias e Fátima Mendes.

Não serei capaz de fazer a história desses tempos, lembrarei tão só algumas ações pedindo que os colegas de caminhada me desculpem pelas omissões.

A equipa de Direção tinha a consciência do muito a fazer. Na análise então apresentada, destacávamos pontos positivos que, considero hoje, têm feito parte do ADN da ESE ao longo dos anos.

Escrevíamos então: “*A ESE construiu ao longo dos últimos dez anos um clima e uma identidade que importa valorizar como base para a criação de um projeto para os próximos anos*”, era referido “*o clima acolhedor e amigável vivido a nível dos docentes, estudantes e funcionários não-docentes, para o que contribui seguramente a qualidade*

humana e o respeito mútuo dos que nela trabalham bem como a existência de um espaço físico esteticamente bonito, repousante e favorável à criatividade”, bem como “a disponibilidade para uma ligação a novos espaços, consubstanciada nos projectos de cooperação com África e nos projectos europeus”, “o desenvolvimento de inovações a nível curricular e no domínio da ligação à comunidade: caso das actividades interculturais”. (documento da equipa de direção).

Defendíamos “a promoção de um projecto institucional onde a qualidade da formação se alie à cultura, à participação e à melhoria das condições de trabalho, de estudo e de investigação na ESE”.

Balanço de um triénio: 1996/99

Até 1996, a ESE cresceu em número de estudantes da formação inicial de modo que considerámos então colocar em risco o seu equilíbrio designadamente no plano das instalações e da gestão financeira

Questões colocadas:

- Como valorizar os espaços da ESE?
- Como modernizar as formações designadamente no campo da comunicação, das expressões, do desenvolvimento da capacidade de intervenção?
- Como melhorar as condições de trabalho na escola designadamente ao nível dos espaços e equipamentos?

Valorização dos espaços da escola e condições para estudar

O edifício da ESE apresentava sinais de degradação em vários dos seus espaços (por exemplo o anfiteatro, os corredores) e havia na comunidade educativa grande desconhecimento do seu valor arquitetónico. As plantas, contendo desenhos de Siza Vieira, apresentavam uma organização caótica. Os espaços de trabalho para os estudantes na escola eram reduzidos e foi decidido habilitar para esse fim outros espaços. Havia também que valorizar e equipar o Centro de Recursos, ação em que o papel de Margarida Graça foi inovador e relevante. Foi decidido proporcionar aos estudantes o empréstimo de equipamentos e condições de trabalho a que a maioria não tinha acesso em casa.

Foram tomadas iniciativas visando a valorização da obra de Siza Vieira que muito nos orgulhava e orgulha. Dez anos antes tínhamos decidido que queríamos o melhor arquiteto para a ESE de Setúbal, desde o início que escola era visitada por grupos de arquitetos de todo o mundo e queríamos que a comunidade educativa reconhecesse o seu valor. Decidimos assim produzir conhecimento sobre o edifício e desenvolver ações para preservar e valorizar o espaço e promover a consciência cívica e estética dos estudantes.

Tivemos um apoio significativo da parte das estudantes Ana Nogueira

e Paula Simas. Os projetos realizados na disciplina de Introdução à Educação orientados para o conhecimento e intervenção na escola nos seus aspetos culturais, educacionais, arquitetónicos tiveram impacto positivo. Ana Nogueira, estudou a obra de Siza Vieira e foi responsável pela organização de itinerários, visitas guiadas e produção de informação. Quantas vezes foi chamada à pressa para vir mostrar a escola a grupos que chegavam da América, do Japão, de vários países europeus que a queriam visitar...

Foi tempo de retomar algumas ações ainda por completar designadamente em matéria de arranjos exteriores, de aquisição de mobiliário desenhado por Siza Vieira, de recuperação e decoração da Casa do Professor.

Relembro algumas decisões difíceis para adaptar o crescimento da escola à capacidade do edifício, por exemplo a interrupção de cursos.

Foram realizadas publicações com edição de Teófilo Duarte, por exemplo cartazes, um desdobrável ou uma Agenda sobre a ESE, visando designadamente divulgar junto dos estudantes o valor patrimonial da escola. Destaque também para o trabalho de Fernando Pinho. São dele as melhores fotografias que conheço da escola.

Iniciativas para a mudança ao nível dos conteúdos e das práticas

Era um período de grande expansão do ensino superior e havia exigências trazidas designadamente pelo acesso de novos públicos. Foram identificadas necessidades de reforço de formação inicial ao nível da expressão oral e escrita, da organização da informação, da formação cultural e da capacidade de compreender o mundo.

As preocupações com a transdisciplinaridade, o desenvolvimento de competências e a articulação entre os cursos ganharam forma através da criação de um tronco comum articulado entre os vários cursos.

Entre os projetos desenvolvidos entre 1996-99, destaque para:

- **Encontros de Docentes** destinados a analisar as formações existentes na ESE e construção de um tronco comum baseado designadamente no desenvolvimento de competências transdisciplinares (Encontros em S. Paulo).
- **Espaço cultural à 5ª-feira**, espaço de encontro, cultura e intervenção, um tempo de duas horas semanais em que não havia atividades letivas na escola, dando lugar a atividades culturais não formais, potenciando iniciativas de docentes e estudantes

(espetáculos de teatro, concertos, palestras, cinema,...). Os organizadores de cada iniciativa cuidavam da divulgação e dos públicos.

- **Revitalização das atividades Interculturais**, permitindo aos estudantes do 1º ano, em grupos compostos por estudantes de vários cursos, estudarem uma comunidade do Distrito de Setúbal, passando cerca de uma semana nessas comunidades e apresentarem depois na ESE a pesquisa realizada. A estadia fora da sua residência era novidade para muitos estudantes.
- **Criação de uma cadeira de opção** sobre voluntariado e associativismo.
- **Organização de exposições** visando a sensibilização a temáticas como os Direitos Humanos ou o 25º Aniversário do 25 de Abril, a homenagem a Zeca Afonso realizada em 1997, ou a exposição sobre Siza Vieira realizada em 1996.

Sugestões para o futuro

Aqui chegada penso ser útil deixar algumas sugestões de atividades que continuem a fazer da ESE de Setúbal um pólo de desenvolvimento educativo e não só:

- **Retomar um tronco comum** com uma componente interdisciplinar. O fechamento dos departamentos limita a formação e a boa investigação. A compreensão do mundo exige abertura, uso de massa crítica e a utilização de lentes transdisciplinares. Há cinquenta anos que os programas em Portugal apontam para a necessidade de promover aprendizagens interdisciplinares. Era assim também o Programa das ESEs e da ESE de Setúbal;
- **Recuperar as Atividades Interculturais** que constituíam um excelente meio de promoção de autonomia, responsabilidade, estudo do meio, desenvolvimento da capacidade de intervenção cívica;
- **Dar à investigação especificidade** visando a melhoria do funcionamento das escolas e da educação;
- **Repensar a formação contínua como estratégia de apoio à inovação**. As escolas defrontam-se cada vez mais com problemas que exigem estudo e apoio à implementação de mudanças, por exemplo estratégias para aperfeiçoamento da aprendizagem do Português Língua Não Materna ou para a compreensão e apoio à gestão dos écrans pelas famílias e escolas.

- **Apoio a novos problemas**, como o apoio educativo aos idosos ou a educação antirracista, intercultural e digital.

Referências Bibliográficas

- Bettencourt, AM, (2002), Formação de Docentes em Portugal, Missões e Desafios, Revista Teias, Faculdade de Educação - Universidade do Rio de Janeiro, nº6
- Bettencourt, AM; (2001), Rui Grácio e as Inovações Pedagógicas do 25 de Abril, in Inovação, vol. 14, nº 1-2
- Bettencourt, A.M., (1988), *O Primeiro Ciclo da Vida de uma Escola: Dois Modos de Encarar a Solidariedade Institucional*, Alter Ego, nº5
- Bettencourt, AM (2016) A educação como causa para a vida in Contornos de um caminho dedicado à educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação
- Bettencourt, AM, (2021), A Pandemia, A Pedagogia e o Futuro, Estado da Educação 2020, CNE
- Bettencourt AM; Matias, N; Mendes, F; (1999), Um Projecto em Desenvolvimento, Cadernos da ESE
- Bettencourt, AM, (1986), *Análise da Construção de uma Escola Superior de Educação*, in As Ciências da Educação e a Formação de Docentes Comunicações do Colóquio de 2, 3, 4 de dezembro de 1986, GEP, Ministério da Educação.
- Bettencourt, AM., (1985), *Politique et Plans Intégrés de Formation de Personnels de L'Éducation au Portugal*, comunicação realizada no colóquio com o mesmo título, realizado na UNESCO, Paris, abril de 1985, pg. 50 e 51.
- Bettencourt, A.M. (1980), *Formação e Profissionalização de Docentes*, Diário de Notícias, Suplemento de Educação, 12/3/80

Nota biográfica

A carreira profissional de Ana Maria Bettencourt, como técnica e como professora do ensino superior politécnico foi, em grande parte, consagrada ao estudo, lançamento e acompanhamento de inovações educativas, à formação de professores e à política educativa, designadamente a problemáticas relacionadas com a melhoria das aprendizagens, à luta contra a exclusão educativa, à educação para a cidadania. Dedicou grande parte da sua atividade à intervenção cívica e política, nomeadamente no domínio da educação, ensino superior e direitos das mulheres. Foi Presidente da primeira comissão instaladora da Escola Superior de Educação de Setúbal e, mais tarde, Presidente do Conselho Directivo e do Conselho Científico. Foi assessora para os assuntos da educação na Casa Civil do Presidente da República nos mandatos do Presidente Jorge Sampaio. Foi Deputada à Assembleia da República eleita pelo Círculo de Setúbal. Foi também Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) entre 2009 e 2013. É atualmente membro do Conselho Geral do Instituto Politécnico de Setúbal. Nos últimos anos tem-se dedicado a atividades de pedagogia da biodiversidade.

A ESE de Setúbal: uma escola com uma cultura e uma estratégia

MARIA EMÍLIA BREDERODE SANTOS

Membro da primeira Comissão Instaladora da ESE

Resumo

Este texto é um exercício de memória histórica sobre a criação da Escola Superior de Educação de Setúbal (ESE), onde se destaca o trabalho em equipa, a inspiração em correntes pedagógicas internacionais e a construção de uma identidade própria baseada no pensamento pedagógico. Nele se defende uma perspectiva desenvolvimentista na formação de professores, que reconhece o estudante como sujeito ativo, valoriza o seu percurso pessoal e profissional e aposta em contextos educativos que promovam autonomia, reflexão crítica, prática real e continuidade da formação ao longo da carreira. Sintetiza ainda as funções de uma escola de formação de professores: apoiar e valorizar cada estudante, proporcionar experiências desafiadoras, alargar horizontes, articular pensamento e ação, e manter-se como referência educativa mesmo após a formação inicial.

Introdução

Quando da ESE de Setúbal me pediram um artigo para a revista comemorativa dos 40 anos da sua criação, lembrei-me logo do meu baú, velho e amolgado por estar debaixo da minha escrivaninha há cerca

Abstract

This text is a historical recounting of the creation of the Setúbal School of Education (ESE), highlighting teamwork, inspiration from international pedagogical trends, and the construction of a unique identity based on pedagogical thought. It advocates a developmental perspective in teacher training that recognizes students as active subjects, values their personal and professional journeys, and invests in educational contexts that promote autonomy, critical reflection, practical experience, and continuity of training throughout their careers. It also summarizes the functions of a teacher training school: supporting and valuing each student, providing challenging experiences, broadening horizons, articulating thought and action, and remaining an educational reference even after initial training.

de quatro décadas, mas nunca esquecido, porque nele guardei o tesouro de centenas de papéis onde anotava o que íamos pensando, fazendo e dizendo nos primeiros tempos da criação da ESE.

Dum desses apontamentos tirei uma nota relativa a uns dias de retiro

passados perto de Vila Nova de Milfontes com a intenção de me afastar do charivari de tarefas que nos eram cometidas ou que tínhamos a ousadia de nos atribuir e com a missão de formular por escrito os princípios orientadores da Escola Superior de Educação de Setúbal.

A história da ESE já foi amplamente contada, sobretudo pela Ana Maria Bettencourt (Ani), motor da sua criação e presidente da sua comissão instaladora, de que também faziam parte a Teresa Martins, mais orientada para o lado financeiro e administrativo e para os contactos com o Ministério, e eu própria. Salientarei apenas a sorte de termos podido começar quase do zero e, portanto, de termos podido definir desde o arquiteto para as novas instalações em afinidade com a nossa orientação pedagógica, à escolha (e “roubo”, quando possível) dos futuros professores ou à organização curricular da Escola.

Por isso, quando da rádio da ESE me pediram que dissesse, de repente, uma palavra que, para mim, definisse a ESE de Setúbal, exclamei: “Pensamento”! Na verdade, o que creio que definiu a ESE de Setúbal foi a existência de um pensamento pedagógico subjacente às várias opções tomadas e às várias decisões que as operacionalizavam. E isso foi possível por, além da tal sorte de partirmos do zero, termos sempre trabalhado em equipa entre nós e em colaboração com os professores

e demais pessoal que íamos conseguindo.

Uma experiência de trabalho conjunto

A Ani e eu tínhamos já uma longa experiência de colaboração no Ramo Educacional da Faculdade de Ciências onde, além de cada uma ter a sua turma, tínhamos uma terceira turma em conjunto. Colaborámos também, embora no seio de uma equipa mais vasta, na implementação de um Seminário Interdisciplinar onde pudemos ensaiar formas de trabalhar e aprender diferentes, muito inspiradas no trabalho de projeto. Aliás, em todas as nossas atividades docentes tínhamos a preocupação de, junto dos nossos estudantes (futuros professores), fazer apelo ao que cada um já sabia sobre aprender e tornar conscientes aprendizagens informais. Ainda hoje temos antigas estudantes que nos recordam a sua surpresa quando lhes pedimos que nos dissessem por exemplo que romances tinham lido ou que filmes tinham visto tendo por protagonistas adolescentes, e o que daí podiam retirar para o seu conhecimento sobre essa fase da vida dos seus futuros alunos, e que implicações isso podia ter para as suas aulas.

Outras atividades conjuntas – envolvendo também outras pessoas – foram mais viradas para o exterior, num esforço de explicar aos cidadãos, pela comunicação social (DN, RDP e RTP), o sentido de certas

inovações, a mudança de funções da escola e do sistema educativo decorrente da queda da ditadura e do desejo de construir uma democracia. Insistíamos na importância de a educação ser um direito de todos e na responsabilidade da escola para conseguir que todos os alunos aprendessem.

Mais especificamente cada uma de nós era uma “estrangeirada”, tínhamos feito os nossos estudos de Educação no estrangeiro quando, em Portugal, mal existiam.

Pessoalmente, depois da licenciatura na Faculdade de Letras de Lisboa e da atividade no movimento associativo estudantil (que considero tão formativo ou mais que a aprendizagem académica), estive cinco anos em Genebra onde além dos estudos de Pedagogia no Institut de Psychologie et des Sciences de l’Education, trabalhei três anos como assistente de Psychopedagogie numa equipa diversificada quanto a nacionalidades e formações e coordenada pela inesquecível Prof. Marianne Denis. É claro que a espinha dorsal do nosso trabalho eram a Psicologia e sobretudo a Epistemologia de Piaget e as suas “declinações” designadamente, no que me diz respeito, quanto ao desenvolvimento e aprendizagem da língua materna oral e escrita. Mas o trabalho na equipa de Psicopedagogia na formação inicial e contínua

de professores era também inspirado pelas correntes sociológicas evidenciando a reprodução pela escola das desigualdades sociais, pela pedagogia ativa de Freinet e o acompanhamento de escolas inovadoras. Tudo isso teve uma grande importância no meu pensamento pedagógico. Tive ainda a sorte de poder fazer uma “reciclagem” uma década depois quando integrei o grupo de bolseiros do governo português na Universidade de Boston onde pude atualizar a minha conceção do desenvolvimento humano, quer nos seus prolongamentos para os adultos e os profissionais, quer na extensão para novas áreas como o raciocínio moral e cívico. Neste último caso pude mesmo frequentar um Seminário animado em Harvard por L. Kohlberg que me acolheu benevolamente com outro colega.

Por tudo isso para mim fazia perfeito sentido a adoção de uma perspetiva desenvolvimentista subjacente às linhas orientadoras que trouxe do retiro devidamente fundamentadas:

- 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 no distrito de Setúbal;
- partir das necessidades e recursos da região;

- encarar a ESE de Setúbal como um contexto educativo;
- adequar a formação de professores às funções do professor.

Depois de muitas conversas e discussões com a Ani e com vários professores que já tínhamos conseguido, acrescentámos mais duas linhas orientadoras:

- diversificar os métodos de formação de professores;
- avaliar permanentemente a atuação da Escola Superior de Educação como forma de obter informações que permitissem a tomada de decisões.

Recordo-me em especial dos contributos da Lucília Salgado, que ficou aliás responsável pela identificação das necessidades e recursos da região, e do José Catarino que insistiu na questão da avaliação permanente e contínua da ESE e ficou por ela responsável com o apoio de um professor da Universidade de Boston, Paul Klein, especialista em investigação qualitativa.

Estas linhas orientadoras, com o seu “Justificativo”, juntavam-se à “finalidade”, “objetivos” e “funções” da ESE que já tínhamos delineado e foram depois tornadas mais especificamente adequadas a cada função. Houve, assim, “linhas orientadoras para a profissionalização

em exercício” e para a “formação inicial”, por exemplo. Destas últimas, permitam-me que me auto plagie graças a um artigo que publiquei numa revista que já não existe e penso ser desconhecida na ESE (Alter Ego, Lisboa, Ed. Salamandra, Maio de 1988) e que explica a perspectiva desenvolvimentista que definimos para a ESE e em particular as funções que a ESE, como contexto educativo, deveria desempenhar:

A perspectiva desenvolvimentista

A perspectiva desenvolvimentista reconhece e valoriza o/a estudante (na sua experiência, conhecimentos, afectos, pontos de vista, ...) e proporciona-lhe condições para o seu desenvolvimento.

Defendo que uma perspectiva desenvolvimentista é particularmente adequada para inspirar um currículo e uma prática de formação de professores por três razões principais:

- encara o adulto numa perspectiva dinâmica de desenvolvimento rejeitando a visão da idade adulta como qualquer coisa de estático e de norma entre o dinamismo progressivo da infância e da adolescência e o dinamismo regressivo da velhice. Ou seja: parece mais coerente com a nossa própria experiência de transformações da personalidade e não de mera acumulação

de conhecimentos e competências;

- encara o adulto no seu desenvolvimento pessoal, mas também no seu desenvolvimento profissional, isto é, reconhece a importância da dimensão profissional na vida de cada um e as transformações específicas que cada um sofre nesta dimensão. Mas reconhece também a importância do desenvolvimento pessoal sobre a competência profissional;

- encara o futuro professor como um indivíduo com características próprias, conhecimentos, experiência de vida... Isto é, como alguém digno de respeito e de capacidade de controlo sobre a sua vida e as suas opções — o que parece uma perspectiva coerente com uma sociedade democrática e com a atitude formativa que se deseja venha a ter com os alunos.

Uma perspectiva desenvolvimentista inspiradora da formação de professores assenta em certos pressupostos que a investigação sobre adultos vem comprovando e que são os seguintes:

- os adultos podem desenvolver-se — e desenvolvem-se de facto — desde que lhes sejam dadas oportunidades de interações estimulantes e apropriadas com o ambiente (Sprinthall, N. A. e Thies Sprinthall, L., 1983);

- o funcionamento adulto em níveis de desenvolvimento mais complexos revela-se mais humano e democrático do que o seu funcionamento em níveis menos complexos (idem);

- os professores que foram classificados em níveis de desenvolvimento mais avançados revelaram-se mais eficazes como professores (Oja, S. N. e Sprinthall, N. A. 1978).

Em suma: porque os professores — como todos os alunos e todos os cidadãos — têm direito a serem respeitados e a disporem das condições máximas de desenvolvimento; porque se se puderem desenvolver mais serão professores mais eficazes; e porque se se lhes proporcionar uma experiência educativa diferente há mais hipóteses de que usem diferentes estratégias com os seus alunos — uma abordagem desenvolvimentista da formação de professores parece hoje apropriada.

Contudo, Floden e Feiman (1981) tendo revisto a literatura sobre desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, confessaram-se «impressionados pela falta de relação entre as descrições práticas concretas e o enquadramento teórico subjacente».

Ou seja: as práticas descritas como «desenvolvimentistas» seriam se-

melhantes a muitas outras práticas com outra fundamentação e as propostas de acção decorrentes de estudos teóricos elaborados numa perspectiva desenvolvimentista seriam demasiado vagas e sem verdadeiro poder operacional.

As razões para este aparente fracasso creio poder encontrá-las nos seguintes factos:

- o estudo do desenvolvimento adulto é ainda muito recente. Além disso é bem sabido que, quanto mais se avança no desenvolvimento, menos este se apresenta com características fixas, «pré-programadas» e mais dependente do contexto se torna. No estado actual dos nossos conhecimentos apenas podemos definir uma orientação geral do desenvolvimento adulto no sentido de uma maior autonomia, complexidade, flexibilidade, empatia e sensibilidade às circunstâncias e aos outros;
- a perspectiva desenvolvimentista embora encarando o desenvolvimento como fruto da interacção sujeito-ambiente, de facto privilegiou o estudo do sujeito. Só muito recentemente se tem procurado esclarecer quais as características de um contexto para este ser educativo, quais as finalidades e o papel da

intervenção para esta ser formativa.

Assim, tentando contribuir para colmatar o fracasso apontado por Flo- den e Feiman, parece-me que, ao procurarmos definir uma formação de professores assente numa perspectiva desenvolvimentista, deveremos ter em conta:

- 1 — As características psicológico-sociais do jovem adulto.
- 2 — A orientação geral do desenvolvimento adulto.
- 3 — Os objectivos da actuação profissional do professor (definidos, por sua vez, em função das características e necessidades de desenvolvimento das crianças a cuja educação se destina).
- 4 — As funções de um contexto educativo.

Resumirei muito brevemente algumas considerações sobre os três primeiros aspectos para me alongar um pouco mais no quarto, que tem sido mais descurado.

O desenvolvimento do jovem «aluno-mestre»

Os estudantes em formação inicial para professores são geralmente jovens recém-saídos do ensino secundário.

Há alguns estudos (nomeadamente IED, 1983) sobre os valores, atitudes, aspirações e comportamentos da população desta faixa etária,

mas poucos sobre a forma como se percebem e como percebem o mundo, sobre as suas necessidades de desenvolvimento e o modo como este pode ser favorecido.

Um estudo famoso de W. Perry (1970) identificou uma evolução das estruturas mentais de estudantes dos 17 aos 22 anos através das quais construiriam a sua concepção do conhecimento e o seu sentido de responsabilidade mostrando como uma experiência apropriada de ensino superior pode favorecer um intenso crescimento intelectual e ético (de uma relação bastante rígida com o saber, de uma visão algo maniqueísta do mundo social, de uma confusão perante a multiplicidade de pontos de vista possíveis e a pluralidade de valores e de uma concepção da aprendizagem hetero-orientada — para formas mais complexas, mais integradas e mais autónomas de se relacionar com o saber, com os valores e com a aprendizagem).

Convirá, no início de cada ano, a utilização de um instrumento de diagnóstico que ajude os professores a conhecerem os estudantes, que permita a estes a expressão das suas representações e das suas necessidades conscientes de formação e que constitua como que uma linha de base para o estudo posterior da sua evolução e da eficácia e ade-

quação das estratégias educativas. E todo o percurso de formação deverá decorrer num clima de confiança acolhedor e aberto que favoreça a livre expressão de estudantes e professores.

De qualquer forma, pode-se desde já avançar como hipótese que, para muitos destes estudantes, a entrada no ensino superior representará uma experiência importante numa vida mais autónoma e orientada para o futuro. O contexto educativo oferecido deverá ser, antes de tudo, um contexto humano rico, propondo múltiplas oportunidades de crescimento pessoal e cultural, estimulando e apoiando as iniciativas estudantis e os contactos com os recursos culturais exteriores. Para isso dever-se-ão prever espaços e tempos de convívio e de actividades culturais, formas de gestão amplamente participada pelos estudantes e uma progressiva intervenção do jovem no seu processo de formação. A introdução — quase desde o início da formação — de períodos crescentes com crianças em escolas e outras instituições educativas permitirá ao estudante confrontar-se com problemas novos, tomar consciência mais clara de certas necessidades de formação e obter uma experiência de vida sobre a qual deverá reflectir e que dará um sentido aos estudos a realizar.

Com os professores em formação contínua haverá que determinar o

momento da vida profissional em que se encontram e o modo como se relacionam com a profissão. E provável que um professor no início da sua vida profissional necessite sobretudo de ser securizado, confirmado, valorizado; um professor com alguns anos de prática estará já, provavelmente, numa fase de generatividade, com vontade e capacidade para partilhar com os outros os conhecimentos adquiridos na experiência; um professor com muitos anos de prática poderá ter entrado na rotina necessitando sobretudo de estímulos exteriores.

As funções de um contexto educativo

São as funções de um contexto educativo que serão aqui mais detalhadamente abordadas por nos parecer que, embora já haja contribuições de vários autores, estas referem-se sobretudo a alunos-crianças e, mesmo com esses destinatários, a sua síntese ainda não foi feita. Esta, a síntese que vamos apresentar, propondo um conjunto de funções que definam operacionalmente um contexto educativo para a formação de professores.

De facto, a tradição educacional desenvolvimentista tende a reduzir o contexto educativo a uma função de intervenção desequilibradora que se traduziria na organização de situações não assimiláveis pelos esquemas do sujeito, obrigando-o a «descentrar-se» do seu ponto de

vista e dos seus modelos e a procurar alternativas susceptíveis de abranger aquelas situações desequilibradoras.

No entanto, esta função, só por si, pode limitar-se, em muitos casos, a provocar meros sentimentos de culpabilidade, insegurança e dependência relativamente a «autoridades» — quer estas sejam os professores da escola de formação, quer sejam os orientadores de estágio, colegas mais antigos ou determinados autores de prestígio.

Porque o que se pretende é o desenvolvimento do estudante no sentido de uma maior segurança em si e autonomia há que procurar outras funções igualmente necessárias.

Kohlberg refere, a propósito das suas experiências com as «Just Community Schools», duas outras funções:

- alargar o nível de desenvolvimento predominante a novas áreas do pensamento;
- assegurar coerência entre pensamento e acção.

Parece-me perfeitamente legítimo e apropriado atribuir estas funções a um contexto educativo de formação de professores, na medida em que se sabe que:

- o desenvolvimento não é uniforme através de todas as áreas possíveis da actividade mental; ao futuro professor exige-se

justamente uma reconversão de uma aprendizagem exercida por si mesma («a aprendizagem pela aprendizagem» como «a arte pela arte»)) para uma aprendizagem em função de determinados objectivos (o desenvolvimento dos alunos);

- ao futuro professor pede-se não apenas que raciocine em níveis elevados, mas sobretudo que aja a esses níveis.

Sabe-se ainda que adultos raciocinando ou funcionando predominantemente a níveis elevados do desenvolvimento podem não o fazer quando colocados em situações novas e difíceis como o é, por exemplo, o início de atividades como professor. Todo o professor que dá aulas pela primeira vez conhece o nervosismo e a ansiedade que antecedem esse dia e sente como essas emoções podem perturbar o seu funcionamento habitual.

Assumir estas duas funções, através de uma introdução progressiva da prática pedagógica e da reflexão permanente sobre essa prática, parece-me, por isso, apropriado, num contexto educativo de formação de professores. Mas tal não bastará se não se tiver em conta uma função básica, digamos assim, que tem sido defendida sobretudo pelas correntes da Psicologia Humanística e que consiste em reconhecer, confirmar e valorizar a experiência, conhecimentos, sentimentos e

pontos de vista do aluno. É sempre possível aprender—até os ratos fazem aprendizagens com choques eléctricos! O problema está em que, além dessas aprendizagens intencionais, os modos de o fazer podem produzir, parafraseando Boudon e os seus «efeitos perversos», «aprendizagens perversas», isto é, o estudante que não é reconhecido como pessoa, com experiência, conhecimentos e afectos próprios e únicos, pode aprender a matéria ou as competências que o professor pretende ensinar-lhe, mas aprendê-las-á para se impôr, para ser o melhor, para mostrar o que vale, para agradar ou para evitar humilhações e sofrimentos e não tanto para se desenvolver como pessoa e para ser capaz de promover o desenvolvimento dos alunos.

Por isso considero esta função como a função básica de qualquer contexto educativo, inclusivé na formação de professores. Mas reconheço que, só por si, ela pode ser insuficiente e que requer as três outras funções já apresentadas que forneçam a informação ou a experiência desequilibradoras capazes de levarem os estudantes a reverem os seus pontos de vista, perspetivas e modelos.

Finalmente R. Kegan (1982) aponta uma outra função — «o contexto educativo deve permanecer e permitir que se estabeleça uma nova re-

lação com os educandos» — que não vi referida em mais nenhum autor nem para a formação de professores nem para a educação em geral — e que creio ser de extrema importância.

R. Kegan pensava sobretudo nos adolescentes a quem os pais devem permitir e favorecer a autonomia, mantendo-se como pais, mas transformando as suas relações com os filhos — já não crianças — em relações mais paritárias e adultas. No entanto, parece-me esta função particularmente apropriada para escolas de formação de professores que se assumam também como centros de formação contínua, permanecendo portanto na vida profissional dos estudantes formados — reduzindo o isolamento e abandono a que estão tantas vezes condenados — mas estabelecendo relações novas e paritárias com estes — reconhecendo a sua experiência profissional, beneficiando dela para a formação contínua dos docentes das escolas de formação de professores e para a formação inicial dos estudantes das gerações seguintes, trabalhando em conjunto na investigação educacional e na melhoria do ensino nas escolas e na própria escola de formação de professores.

Esta última função permitiria, também, contrariar a tendência para a separação entre a formação teórica (nas escolas de formação de pro-

fessores) e a formação prática (nas escolas onde os professores exercem) beneficiando-se reciprocamente.

Funções de uma escola de formação de professores como contexto educativo

Sintetizando as funções de uma escola de formação de professores que se assuma como um contexto educativo numa perspectiva desenvolvimentista, diria que são as seguintes:

1. Apoiar, reconhecer e confirmar o valor de cada um com a sua experiência, conhecimentos, afectos e pontos de vista;
2. Proporcionar experiências e informação desequilibradoras que levem o estudante a descentrar-se do seu ponto de vista, das suas perceções, dos seus modelos e a procurar alternativas que lhe permitam incorporar esses elementos desestabilizadores;
3. Proporcionar situações diversificadas que permitam ao estudante alargar o seu nível de 'desenvolvimento máximo a novas áreas 'do pensamento;
4. Proporcionar situações práticas, de preferência reais, que permitam ao estudante agir de acordo com os níveis de desenvolvimento mais elevados já atingidos e assegurar, assim, coerência entre pensamento e acção;

5. Permanecer, para além da formação inicial, como contexto educativo, mas favorecendo o estabelecimento de novas relações paritárias.

A implementação destas funções exige que se tenha em conta as três outras dimensões anteriormente indicadas para a formação de professores: as características do sujeito da aprendizagem; a orientação geral do desenvolvimento; e os objectivos da actuação profissional do professor.

De facto, para «reconhecer, confirmar e valorizar o aluno» (1.^a função) há que conhecer as suas características e necessidades e a sua evolução; para proporcionar experiências e informação desequilibradoras, (2.^a função) há que conhecer a orientação geral do desenvolvimento; para permitir o alargamento do nível de desenvolvimento superior a novas áreas do pensamento (3.^a função) e assegurar uma coerência na acção (4.^a função) há que determinar quais as áreas mais pertinentes na actuação profissional do professor. Finalmente, para dar cumprimento à 5.^a função — «permanecer como contexto educativo mas favorecendo o estabelecimento de novas relações» é indispensável que o ciclo das quatro funções anteriores seja permanentemente actualizado e que a investigação sobre aquelas dimensões seja

uma tarefa permanentemente interligada com a formação inicial e contínua.

Creio que a operacionalização proposta permite orientar quer a concepção geral de um currículo de formação de professores, quer unidades didácticas concretas, tornando assim mais consistentes as relações entre a teoria e a prática de uma educação para o desenvolvimento.

In Memoriam

Não quero terminar este contributo sem felicitar a ESE de Setúbal pelos seus 40 anos e todos os que para ela contribuíram com o seu trabalho. Por todos (que me seria difícil nomear) recordo e presto homenagem ao Raul Fernando de Carvalho que nos acompanhou quase desde o início e que partiu tão cedo do nosso convívio.

Referências Bibliográficas

- Floden, Robert E.; Feiman, Sharon. *Journal of Education for Teaching*, v7 n3 p274-83 Oct 1981. Teacher education
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*, Harvard University Press
- Kohlberg, L. (1970). Moral stages as a basis for moral education. IN E. Sullivan & J. Rest (Eds.) *Moral Education* University of Toronto
- Oja, S. N., & Sprinthall, N. A. (1978). Psychological and moral development for teachers: Can you teach old dogs? *Character Potential: A Record of Research*, 8(4), 218–225

- Perry, W. (1970). Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A scheme. Holt, Rinehart and Winston.
- Santos, M.E.B. (1988). Alter/ego, Nº 5 (1988), Salamandra
- Sprinthall, N. A., & Thies-Sprinthall, L. (1983). The teacher as an adult learner: A cognitive-developmental view. In G. A. Griffin (Ed.), *Staff development: Eighty-second yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*, (pp. 13-35). NSSE.

Nota biográfica

Maria Emília Brederode Santos é licenciada em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (Suíça) e mestre em Análise Social da Educação pela Universidade de Boston. Do seu percurso profissional destaca-se a participação como membro do Conselho de Opinião da RTP, da Comissão de Honra do Plano Nacional de Leitura e do Conselho Consultivo da Educação Financeira. Do seu currículo constam, entre outros cargos, a coordenação do Grupo de Trabalho responsável pela Proposta Curricular de Educação para a Cidadania (2009-2011), a presidência do Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação (1997- 2002) e a participação como membro da Comissão Nacional para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1998- 2004).

Foi também Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) entre 2017 e 2022.

Um olhar pessoal sobre o nascimento de uma Escola...

MARIA CRISTINA CORRÊA FIGUEIRA

Ex Presidente do Instituto Politécnico de Setúbal, aposentada desde 2006

mccfigueira@netcabo.pt

Resumo

Este texto testemunha uma experiência pessoal e profissional. Traz o relato da vivência e do trabalho desenvolvido na fase inicial da implementação da Escola Superior de Educação em Setúbal. O Projeto de Formação Inicial teve como objetivo “formar professores felizes”, que se sentissem bem consigo próprios e na relação com os outros, capazes de estruturar espaços relacionais adequados ao desenvolvimento pessoal das crianças e dos outros adultos.

Introdução

Falar/escrever sobre os primórdios da ESE Setúbal é reviver uma inesquecível experiência com 40 anos de vida! É tentar explicitar, sem academismos forçados ou enquadramentos mais ou menos teóricos, o que realmente significou ser parte de uma experiência inovadora de

Abstract

This text testifies to a personal and professional experience. It reports on the experience and work developed in the initial phase of the implementation of the Higher School of Education in Setúbal. The Initial Training Project aimed to “train happy teachers”, who feel good about themselves and their relationships with others, capable of structuring relational spaces suitable for the personal development of children and other adults.

construção curricular, pela participação numa equipa multidisciplinar – o Projeto de Formação Inicial - que durante um ano letivo trabalhou sob a coordenação do saudoso Raúl Carvalho, na definição dos currículos para Educadores de Infância e Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

As Linhas Orientadoras elaboradas pela Comissão Instaladora, Ana Maria Bettencourt, Maria Emília Brederode Santos e Teresa Martins, serviram-nos de referencial, como base de trabalho e ponto de partida. A equipa era constituída por professores das diferentes áreas de saber... os melhores, os mais comprometidos com o desejo de criar algo de novo, de dar respostas às expectativas da região, de auscultar e dar corpo a propostas científicas coerentes e inovadoras. Muitas vezes, aos “voos” dos mais teóricos ou de professores só com experiência noutros níveis de ensino, cabia aos “da prática”, o Rui d’Espinay (o nosso “mago” do Ensino Básico e da educação em geral!) e eu própria, ajudar a contextualizar, a pôr “os pés no chão”, alertar para as necessidades específicas dos níveis de educação e ensino em apreço, que iam desde bebés de berço até ao final do ensino básico!

Em simultâneo, teve início a Profissionalização em Exercício, como primeira resposta às prementes necessidades manifestadas pelas Escolas do distrito. Não tínhamos então espaço físico próprio... trabalhávamos onde era possível no edifício do Instituto Politécnico de Setúbal, onde, verdade seja dita, não éramos bem-vindos e a que então não nos ligava nenhum laço de afeto ou mesmo de reconhecimento!

Como dizia o nosso querido Raúl Carvalho: “trabalhar no cimentar de

uma Escola sem cimento nem tijolo, de uma Escola sem paredes, mas uma Escola com a vida que só a dimensão humana pode conferir!”

Nessa “Escola sem Paredes” éramos, no entanto, felizes! Sem exigências nem reclamações, passávamos, com uma alegria autêntica, os nossos dias! E. citando de novo Raúl Carvalho, “foram semanas na cozinha, em pequenas salas, nas escadas, em pequenos espaços onde pudesse caber mais de duas pessoas, no edifício sede do Instituto Politécnico, então teimosamente em obras.” Ao mesmo tempo arrancava a Profissionalização em Exercício na Sociedade Musical Capricho Setubalense, no Largo da Misericórdia. Generosamente disponibilizaram-nos todos os seus recursos, o palco, a plateia, os camarins, todos os espaços (im)possíveis de imaginar que existirem numa sociedade recreativa!

A esta distância parece difícil acreditar no espírito de colaboração, de verdadeira amizade, de profissionalismo e exigência, que fizeram desta experiência uma vivência pessoal e profissional inesquecível!

1. A Construção Curricular

O Perfil

O trabalho de construção curricular começou pela definição e consensualização de um conjunto de objetivos que pretendíamos servissem

de suporte ao corpo curricular que queríamos coerente, exigente e exequível.

O primeiro objetivo fundador que definimos foi o de “formar professores felizes”, que se sentissem bem consigo próprios e na relação com os outros, capazes de estruturar espaços relacionais adequados ao desenvolvimento pessoal das crianças e dos outros adultos.

Foram horas e horas de trabalho intenso e feliz, de muita discussão, sentindo a necessidade de ouvir os outros, de aprender e integrar diferentes olhares e diferentes áreas de saber, de uma discussão às vezes acesa e desafiadora, com avanços e recuos, mas sempre no caminho de um enriquecimento pessoal e coletivo.

Foi por isso o perfil do profissional que queríamos formar que nos serviu de ponto de referência e ajudou a definir objetivos gerais, organizando-se em eixos orientadores que permitissem estruturar conteúdos e estratégias formativas.

O Espaço Físico

Só após a definição dos objetivos formativos e horas incontáveis de trabalho passámos para a definição do Espaço/Escola como um referencial integrador e que proporcionasse uma dimensão humana, aco-

lhedora e securizante. Trabalhámos então no passo seguinte, na definição da Escola que queríamos, mas ainda não tínhamos fisicamente, enquanto a Comissão Instaladora procurava dar-lhe corpo no trabalho com a equipa de arquitetos chefiada pelo Arquiteto Siza Vieira.

2. Os Conteúdos Científicos e a Prática

Só então passámos ao novo e longo período de trabalho e discussão que foi a reflexão e as decisões sobre quais os conteúdos que deveriam fazer parte dos currícula, e em que proporção, quanto tempo de prática pedagógica e em que modalidades e alternância... enfim um sem número de problemas que se nos colocavam e necessitavam de respostas que a pouca experiência da maior parte dos participantes na formação inicial destes níveis educativos não tornava fácil. Se a competência científica dos membros da equipa era inquestionável, já a necessária articulação com a componente prática, o conhecimento das Escolas/Instituições educativas da nossa região, o próprio diálogo entre as áreas científicas como base segura e integradora dos diferentes saberes, tiveram que ser objeto de uma construção lenta e por vezes dolorosa, requerendo espírito de diálogo e muita humildade!

Esse foi o tempo mais difícil, mais conflituoso, em que as diferentes

áreas de saber emergiram reclamando mais tempos de aulas e relevância, mais conteúdos científicos necessários e, até imprescindíveis, e as reuniões de trabalho se tornaram mais agitadas e difíceis de gerir!

Valeu-nos o lastro do tempo bom em que negociámos aspetos mais consensuais, o clima de amizade e colaboração previamente criado e a coordenação pacificadora do Raúl Carvalho, com o seu coração do tamanho do mundo e a sua capacidade de gerar consensos.

Os currícula finais eram profundamente interdisciplinares, com disciplinas de nomenclatura criativa e propostas de projetos inovadores – as Atividades Interculturais como um tempo de aprender a Escola por de fora da Escola e que era integralmente passado nas comunidades do distrito, obrigando a uma logística de mobilização dos meios necessários para o alojamento e acompanhamento dos nossos estudantes durante uma semana; os projetos artísticos que mobilizavam a Escola como um todo (recordo o “Comboio Fantasma” entre outros), as Conversas à Quinta, e tantas outras atividades que faziam da ESE um espaço feliz de aprendizagem. Tão diferente então de um conjunto de disciplinas científicas que se sequeciam num horário espartilhado e, bem ou mal, arrumado numa lógica escolarizante.

Recordo de termos sido chamados a Lisboa, o Raúl Carvalho e eu

própria, para, a pedido do Dr. Afonso Costa, justificar os nomes das disciplinas, os seus conteúdos e as atividades propostas. E, na verdade em alguns casos, alterar os nomes e retirar, formalmente, as atividades que integravam os currícula, embora mantendo-as, de forma informal. Mantivemos, ainda assim, disciplinas como Conhecimento do Real; Expressões não Verbais e Conhecimento de Si Próprio; A Infância na Literatura Contemporânea; Temas Atuais; Globalização das Expressões; Pensamento Lógico-Matemático...

Na verdade, os nossos currícula eram então francamente fora da caixa e inovadores... e, sobretudo o clima da Escola era, todo ele, de um pleno investimento e entusiasmo no trabalho formativo que nos propúnhamos.

3. A Escola e a comunidade

Ao mesmo tempo desenvolveram-se projetos comunitários (PETRA e Igualdade de Oportunidades) ou da UNESCO (CIMA), nacionais (MINERVA e ECO) e próprios (TV ESCOLAS, ADAPTE), bem como o início do desenvolvimento da atividade de formação contínua nos PALOP... sem pretender ser exaustiva!

Em paralelo com a Formação Inicial de Educadores e Professores do

1º Ciclo e a Profissionalização em Serviço de mais de 500 profissionais do Ensino Preparatório e Secundário, avançámos com o projeto de Formação Contínua dos professores do terreno, nossos futuros co-operantes.

Com a coordenação empenhada e inteligente da Lucília Salgado e o dinamismo que o Rui d’Espinay era capaz de emprestar ao trabalho de terreno, foram criados 13 polos nos 13 concelhos do distrito, que permitiram, através de encontros, seminários e partilha de experiências, a formação de cerca de 3.000 profissionais, garantindo a dinamização e animação sociocultural educativa do distrito ao mesmo tempo que criávamos as melhores condições de prática futura para os nossos alunos.

4. A Formação Inicial

Os primeiros cursos de Formação Inicial começaram a funcionar em 1987.

Primeiro na casa do Diretor da ex-fábrica Barreiros e em pavilhões pré-fabricados (a que chamávamos carinhosamente “as casinhas dos três porquinhos...”) e em 1988 em espaços disponibilizados pela Escola Superior de Tecnologia. Apesar da localização no Campus e da aproximação a uma “escola real” que tal proporcionou, muitas foram as

dificuldades que tivemos de ultrapassar pela coabitação de duas Escolas com diferentes culturas, estilos de trabalho e de liderança. A criação física da Escola em 1993 possibilitaria a mudança para esse espaço magnífico, idealizado para servir um projeto educativo, então já em velocidade de cruzeiro. A equipa de docentes cresceu e diversificou-se, os cursos multiplicaram-se, o espaço adaptou-se... os tempos determinaram as necessárias mudanças. Mas ainda assim é bom, ao fim de quarenta anos passados, sentir o mesmo e velho sentimento de orgulho de ter tido o privilégio de participar numa experiência ímpar de construção curricular e de ter tido a honra de coordenar a Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância em tempos pioneiros.

Em jeito de conclusão

Em 1998 deixei a atividade que até então desenvolvera na ESE, mas nas funções que desempenhava no IPS continuei a interessar-me vivamente pela “minha” Escola, mas num papel de observadora, interessada, mas distante, de uma atividade formativa hoje muito diferente, quer em clima relacional, quer em objetivos educacionais que inelutavelmente se vão estreitando e “disciplinarizando”. Ao celebrarmos os 40 anos da ESE deixo aqui, apenas e tão somente, o meu testemunho do tempo em que fui parte de um grupo que sonhou a criação

de uma ESCOLA que se quis um projeto científico diferenciador, desde logo na dinâmica arquitetónica do próprio edifício, mas também na dimensão humana, acolhedora, securizante e integradora da equipa de professores e de funcionários que acreditaram, como diz José Carlos Godinho no hino que então compôs:

...Porque é na ESE de Setúbal!

Porque é na ESE de Setúbal!

Onde o sonho maior é fazer gente feliz

Vale a pena estar aqui!...

Nota curricular

Maria Cristina Corrêa Figueira Educadora de infância, trabalhou no Instituto da Família e Acção Social, onde foi coordenadora do Serviço de Acção Directa no Distrito de Setúbal. Tem uma longa experiência de formação de Educadores de Infância que iniciou em Angola como coordenadora dos primeiros cursos de Educadores de Infância do Instituto de Educação e Serviço Social Pio XII. Conferencista em inúmeros encontros nacionais e internacionais, foi responsável pelo desenvolvimento de projectos de investigação e inovação educacional. Foi consultora da Secretaria de Estado da Educação Fundamental do Ministério da Educação e Desporto do Brasil. Tem publicado artigos em revistas da especialidade e é co-autora em diferentes publicações nacionais e internacionais. Foi coordenadora da formação inicial e contínua da Escola Superior de Educação de Setúbal. A partir de 1999 foi eleita Presidente do Instituto Politécnico de Setúbal, cargo que ocupou até à sua aposentação, em 2006. Fez parte da Direção do Banco Alimentar contra a Fome de Setúbal, onde desenvolveu a sua actividade de voluntariado durante dez anos, após a aposentação.

Testemunho: Permeabilidade

ANA NOGUEIRA

https://www.instagram.com/ananogueira_artist/

Resumo

Testemunho pessoal e reflexivo sobre o edifício da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Ana Maria Bettencourt¹ trouxe o melhor da arquitetura a Setúbal. A Escola Superior de Educação de Setúbal, projeto de Álvaro Siza Vieira, foi uma obra de natureza orgânica desde a sua conceção. A organicidade do edificado (e a sua envolvente) é a qualidade que torna a escola-edifício em obra de arte, no sentido dado por M. Merleau-Ponty, quando distingue um organismo vivo: a forma que anima o

Abstract

Personal and reflective testimony about the building of the Higher Education School of the Polytechnic Institute of Setúbal.

objeto de observação.

A permeabilidade é uma qualidade da comunicação. Interior e exterior interagem pelos vãos que se arrumam principalmente a NE. Este pátio contorna o sobreiro central do átrio de entrada, permanece visível no interior pelas inúmeras portas-janelas. É preciso dizer quão

¹ Ana Maria Bettencourt e Maria Emília Brederode dos Santos trabalharam em conjunto para que a escola pudesse ser projetada por Álvaro Siza Vieira.

importante este sobreiro é para a identidade da escola: logo à partida, determinou o próprio pátio, uma exigência óbvia para quem domina as quatro dimensões do mundo como Álvaro Siza Vieira, preservar o estado primitivo da natureza valoriza a construção; a orientação cardeal fornece soluções de iluminação natural nos espaços interiores; a cota terrestre possibilita a hierarquia dos espaços, das suas plataformas e a diversidade formal. Encontramos a escola com a sua envolvente, sempre.

Regressemos aos vãos, abertos em número considerável nos dois pátios que abrigam do sol extremo as salas de aula, rasgam completamente paredes no pátio SO, o das amendoeiras. Aqui, a luz solar ocupa o bar e o átrio de entrada no final do dia, o melhor momento para se ali estar a conversar, a ler, a escrever, a ser escola informal. Há cerca de trinta anos quisemos substituir um dos enormes vãos de vidro duplo por apresentar sinais de infiltração, na altura o fabrico era raro e difícil, a empresa propôs o impensável e sem garantias, portanto, foi recusado com a reação machista do técnico, ainda típica na altura, contra uma jovem mulher que lhe negava o serviço. Mas aqueles não eram “outros tempos”, porque após três décadas pressente-se um retorno, uma força chauvinista que quer

voltar a ser visível. Há coisas que devem permanecer fechadas, impermeáveis. O desenvolvimento humano é possível, não fossemos professores e acreditar no poder da escola pública, mas há fenómenos irracionais perenes, dizem respeito à bestialidade e dos quais só podemos gerir os seus efeitos violentos procurando bloqueá-los, ou seja, negando-lhes permeabilidade.

A comunicação dos espaços e dos elementos que os constituem facilitam a interação humana, é uma grande responsabilidade social que a Arquitetura tem, conseguida neste projeto. Desde logo, no seu desenho, Álvaro Siza reuniu com equipas pedagógicas para perceber o modo de construir em função das necessidades do currículo educativo. No princípio a formação inicial era de educadores do pré-escolar e professores do 1.º ciclo, as áreas e as soluções arquitetónicas foram pensadas para dar resposta a uma formação generalista e não especializada. Mais tarde, a escola acrescentou oferta educativa, as licenciaturas passaram a abranger as variantes de educação visual, educação musical e educação física. O edifício sofreu dores de crescimento, mas resistiu às solicitações específicas destes cursos. Verdadeiramente, o que interessa é a sua natureza artística, singular, de abertura à comunidade. Os inúmeros arquitetos visitantes,

japoneses, alemães, italianos, espanhóis, deambulavam pela escola, muitas vezes acompanhados por mim, ouvindo os instrumentos musicais tocados pelos alunos ou passando pelas oficinas de escultura, pintura, gravura que extravasavam a sala interior e ocupavam parte do pátio maior. Era assim que a escola acontecia, uns e outros acompanhavam os projetos criativos que de portas-janelas abertas se iam construindo. Os alunos intercursos conheciam-se e participavam em atividades culturais, talvez ainda aconteça na atualidade? Nas aulas de introdução à educação, disciplina lecionada por Ana Maria Bettencourt, promovia-se a compreensão da história através da discussão sobre fenómenos sociais (portanto políticos) da contemporaneidade. Futuros professores eram chamados a exercer a função de qualquer cidadão: consciência, responsabilidade e intervenção na melhoria da comunidade, pelo respeito dos direitos humanos. A defesa dos valores democráticos não pode ser adiada, a ação é premente. As praxes tinham ressurgido nos finais dos anos 80 e em força em meados dos anos 90 do século XX, após um período sem estas manifestações de poder que eram práticas dos estudantes de Coimbra durante a ditadura. Na Escola Superior de Educação de Setúbal, futuros professores exerciam o prazer da humilhação sobre

os alunos que ali chegavam pela primeira vez. Bastou refletir, pesquisar um pouco de história e perceber a urgência em intervir naquilo que era um comportamento tóxico e antidemocrático. Os conflitos, as ameaças não nos demoveram e foi preciso alunos virarem-se contra alunos, organizar debates, escrever manifestos e outros textos, propor alternativas às praxes. Durante quatro anos houve dignidade na receção aos novos alunos, pelo menos dentro da escola e no curso ao qual pertenci.

Participámos em iniciativas de esclarecimento sobre a despenalização do aborto, em 1998 estava prestes a acontecer o primeiro referendo com resultados vergonhosos (uma grande abstenção que fez adiar a resolução de um problema grave de saúde pública e principalmente, do direito da mulher ao seu corpo). Apenas em 2007, um segundo referendo permitiu iniciar o combate à discriminação da mulher por decidir interromper a gravidez. Em 2025 ainda há dificuldades no processo de interrupção voluntária da gravidez, uma lei de 2007 ainda por cumprir na sua plenitude e no entanto, assistimos ao reaparecimento de intenções antifeministas da extrema direita para caminhar contra a liberdade e autodeterminação individuais. Nada está garantido, nem a democracia que acreditávamos inabalável à

época, apesar de tudo.

O edifício-escola, ESE de Setúbal, permeável à experiência estética, que é o mesmo que dizer experiência ética, favoreceu a comunicação entre pares: interior/exterior; natureza/construção; espaço social/espaço psicológico; prática/teoria; aprender/fazer aprender. Se as zonas de circulação ou as áreas sociais são claramente valorizadas, pela dimensão e pela qualidade dos espaços na sua relação com a paisagem e iluminação natural, confirma-se a intencionalidade política (*polis* – vida em comum) da arquitetura, aliás, assumida pela escola de Ana Maria Bettencourt. Obrigada, professora.

Referências Bibliográficas

Merleau-Ponty, M. (2002). *Phénoménologie de la perception*, Paris: Gallimard

Nota curricular

Ana Nogueira foi estudante no curso de Professores do Ensino Básico na Variante Educação Visual e Tecnológica entre 1995 e 1998 na ESE de Setúbal e professora de 1999 a 2004, na mesma escola.

Centro de Recursos Educativos (parte I) inovação no capitel

MARGARIDA M. GRAÇA, ANA MARIA PESSOA, FERNANDO PINHO, FRANCISCO MATIAS, ISABEL S ROSA, LUÍSA CRUZ,
NATERCIA MASSAS, PATRÍCIA ARGUELLO, SUSANA MARQUES, TERESA MARQUES

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Este artigo dá a conhecer o projeto pedagógico inovador de Centro de Recursos Educativos (1986-2022) em consonância com o projeto de formação de educadores professores e de outros profissionais na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Setúbal. *A partir de dentro*, a equipa responsável pela sua implementação e desenvolvimento descreve o contexto de reforma educativa em que foi criado e a conceção teórico-prática que o sustenta. Analisa também o que foi esta reestruturação de práticas docentes e de espaços pedagógicos na diversificação de recursos educativos em sala de aula. A experiência, integrada no projeto de formação contínua e inicial da ESE, beneficiou do apoio dos órgãos de direção da Escola e de apoio institucionais diversos.

Palavras-chave:

Centros de Recursos Educativos, Recursos Educativos, Inovação Pedagógica, Escola Superior de Educação, Trabalho por Projetos, Autonomia, Autoformação.

Abstract

This article examines the innovative pedagogical initiative of the Educational Resource Centre (1986–2022), conceived in close alignment with the educator and teacher training programme of the School of Education (ESE) at the Polytechnic Institute of Setúbal. Drawing on an insider perspective, the team responsible for its conception, implementation, and long-term development situates the project within the broader context of educational reform at the time, articulating the theoretical and practical foundations that informed its design. The analysis highlights the project's role in restructuring teaching practices and reconfiguring pedagogical spaces, with a particular emphasis on the diversification of classroom educational resources. Embedded within both the initial and continuing teacher education programmes at ESE, this endeavour benefited from sustained support from the School's leadership and from a range of institutional partners.

Key concepts:

Educational Resource Centres; Learning Resources; Pedagogical Innovation; Teacher Education; School of Education; Project-Based Learning; Autonomy in Learning; Self-Directed Learning; Teacher Professional Development

Introdução

Nas comemorações dos 40 anos da Escola Superior de Educação (ESE), o relato da atividade do Centro de Recursos Educativos (CRE) é apresentado, nesta revista, nos artigos *Centro de Recursos Educativos da ESE de Setúbal - inovação no capitel* e *Centro de Recursos Educativos - um olhar sobre uma polifonia complexa*. O primeiro, com carácter mais teórico e, o segundo, com descrição do projeto, serão objeto de um estudo mais extenso numa monografia a publicar em 2025, pela mesma equipa do CRE, na editora Sítio do Livro. Ali se aprofundam todos os temas como não é possível abordar num artigo de revista.

O CRE é construído num contexto de mudança do sistema educativo português, depois de abril de 1974, integrado num projeto inovador, iniciado por Ana Maria Bettencourt, Maria Emília Brederode Santos e Teresa Martins. Num modelo escolar já então obsoleto, este é o relato de uma experiência entusiasmante e transformadora, que contribuiu para a evolução de um sistema educativo em crise.

1. Plataformas de construção

Passar do livro como *o recurso*, para o livro como *um dos recursos*; passar da palavra única do professor para a palavra partilhada com os

estudantes; passar do ouvir para o problematizar; passar do reproduzir para o fazer criticamente e com qualidade; passar da sala de aula estática para uma aula dinâmica, sem paredes; passar do estar passivo para o intervir criticamente e colocar à disposição de todos os estudantes recursos habitualmente inacessíveis à maioria - foram estes os grandes objetivos do CRE.

A partir de 1986, a coordenação do CRE integrou docentes que defendiam a formação de professores em contexto e uma outra forma de trabalho em sala de aula. O contacto com o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a insatisfação com o uso do manual escolar, como único recurso pedagógico, está na base do entendimento que a equipa tinha sobre este recurso. Conscientes da (então como hoje) dependência excessiva dos manuais por parte dos professores sempre se considerou que o manual escolar deveria ser substituído, ou complementado, por outros recursos: publicações periódicas, televisão, cinema, jornal escolar, produções audiovisuais, entrevistas, dossiês temáticos, transparências, mapas, jogos educativos, música, fotografias, diaporamas, visitas de estudo, maletas pedagógicas e, mais tarde, pesquisa na internet, entre outros. A luta do CRE foi para que houvesse lugar à pesquisa, seleção, concepção, produção e

avaliação daquele outro tipo de recursos educativos também numa perspetiva de melhorar a Comunicação e a Educação para os Media. A persistência desta centralidade do manual escolar, ainda hoje, mesmo com o avanço das tecnologias digitais e a crescente oferta de materiais multimédia, reflete tanto fatores históricos como culturais. O CRE, ao longo dos anos, investiu em promover uma abordagem mais aberta e plural, incentivando a experimentação de recursos alternativos e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que valorizassem a autonomia dos estudantes e a colaboração entre docentes. Esta mudança de paradigma foi progressivamente acolhida na formação de professores da ESE, permitindo explorar novas dinâmicas educativas que ampliaram o acesso a diferentes fontes de conhecimento.

Se pensarmos que se trata de uma instituição de formação de professores, a diversidade de recursos que um CRE deve disponibilizar e promover na construção de uma escola pública, progressista e transformadora, assume uma importância ainda maior. Quando começou este projeto, a biblioteca escolar já existia em muitas escolas assim como a discussão da necessidade de um olhar renovado sobre o seu papel. Essa foi uma das intervenções pioneiras

do CRE, reconhecendo-lhe o enorme potencial pedagógico, gerador de variedade, de inovação e de mudança (Canário et al, 1994). A biblioteca escolar como recurso *passivo* deveria transformar-se num meio para desenvolver competências diversificadas, de procura de fontes credíveis e de apropriação do saber, assim como de métodos de trabalho promotores de autonomia e de autoformação (como o trabalho em grupo, por projetos, de pesquisa, de análise, de tratamento e produção de informação fundamentada), em todos os suportes possíveis, numa perspetiva de desenvolvimento do pensamento crítico. No CRE defendia-se a utilização da biblioteca *dentro* da sala de aula, ao serviço de professores e estudantes, como *um* recurso a explorar *dentro* e não apenas como apoio *fora* da sala de aula. Às tradicionais tarefas de recolha, organização e conservação de livros e revistas, era necessário acrescentar a disponibilização de outros recursos educativos e atividades de serviços à comunidade - como previsto na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE, 1986) - de difusão da informação guardada, produção de materiais de apoio à exploração dos recursos existentes, levantamento de possíveis interações.

2. Centros de Recursos Educativos: um processo em construção

O conceito de centros de recursos educativos defendido no projeto do CRE, foi rigorosamente explicitado por Cecília Bento (1991):

“(..) é um espaço em que se localizam os recursos, permitindo a máxima utilização e aproveitamento dos mesmos; o local em que as condições de visibilidade, som, individualidade, são (ou deviam ser) as melhores para utilização e aproveitamento dos recursos. O espaço em que professores e alunos, individualmente ou em conjunto desenvolvem trabalho; o local em que se produzem documentos de toda a ordem (impressos, audiovisuais, tecnológicos) com o objetivo de melhorar o ensino-aprendizagem; o espaço em que o meio se entrecruza com a escola, quer por poder ser utilizado por elementos aparentemente externos à própria escola, quer por estar diretamente ligado à comunidade, criando projetos de interesse comum, com vista ao reconhecimento de problemas locais e tentativa de os resolver, quer ainda como polo de dinamização de formação das pessoas.” (p. 111).

Para a equipa do CRE, eram claras as perspetivas e as opções de trabalho, às quais se acrescentavam as de que os recursos educativos,

numa aceção universalizante, foram sempre um meio de atingir a cidadania democrática e contribuir para a metamorfose da escola “pensada também como um bem público e um bem comum” (Nóvoa, 2022, p. 14).

2.1. História: dos CAFOP aos CRE

O projeto do CRE iniciou-se a partir do *Programa Preliminar das Escolas Superiores de Educação* (maio, 1978), elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura, através da Secretaria de Estado do Ensino Superior, financiado pelo Banco Mundial. No seguimento desta opção (Dec.- Lei 513-T/79 de 26 de dezembro) criou-se uma rede de estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico público. As ESE tinham como objetivo “formar Educadores de Infância, Professores dos Ensinos Primários e Preparatório (atualmente dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico). Por necessidades circunstanciais, ligadas à formação de professores, o projeto das ESE começou por desempenhar um papel importante na “formação em serviço e na atualização e reciclagem de docentes e profissionais de educação” (IPS, 1988).

Naquele *Programa Preliminar*, enunciava-se:

A existência de um Centro de Recursos Educacionais nas

Escolas Superiores de Educação implica a adoção de um sistema de ensino baseado nos recursos educativos que, utilizando os meios modernos de armazenar e pôr à disposição informação, se propõe oferecer aos alunos a possibilidade de se responsabilizarem, pelo menos em parte, pela sua própria formação, dentro do quadro fixado pelo sistema educativo.

Este enquadramento abriu o caminho à criação dos CRE, inicialmente designados Centros de Apoio à Formação de Professores (CAFOP). Perante a necessidade de professores com formação específica, foi aberto um concurso para os seus futuros responsáveis. Foram selecionados(as): Antónia Barreto (Leiria), Beatriz Bettencourt (Guarda), João Barroso (Santarém), José Alberto Correia (Viana do Castelo), José Carlos Abrantes (Faro), José Manuel Chaves (Bragança), Luísa Porto (Porto), Margarida M. Graça (Beja), Maria José Martins (Lisboa) e Rui Canário (Portalegre). Não foi selecionado candidato/a para Setúbal porque, à época do concurso, esta ESE ainda não havia sido criada. Durante dois anos, estes 10 professores frequentaram, a Universidade de Bordéus e uma formação presencial, orientada por René Laborderie, que incluiu um Estágio de Especialização Técnica (1980-1982) no *Centre Régional de*

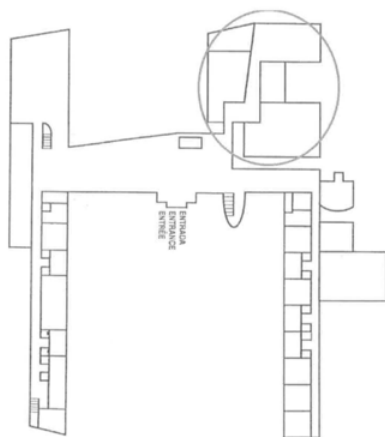
Documentation Pédagogique-CRDP e a obtenção de um *Diplôme d'Études Approfondies* (DEA) equivalente a Mestrado em Ciências de Educação (1980-1982). Alguns destes professores completaram ainda o 3º Ciclo (1983-1987) - *Thèse pour le Doctorat*, na mesma instituição.

2.2. Uma escola a partir de um projeto inovador: os Núcleos, os Projetos e o CRE

Em 1986, com a criação da ESE de Setúbal, o projeto pedagógico inovador então divulgado, preconizava uma Escola de formação organizada em Núcleos, Projetos e Centro de Recursos - uma tríade que deveria alimentar um trabalho conjunto ao serviço da comunidade educativa alargada. Alguns professores de outras ESE que tinham feita formação nos Estados Unidos da América ou em França, para integrarem as ESE foram convidados a integrar a nova equipa da ESE, assegurou-se assim a coordenação do outrora CAFOP.

O projeto arquitetónico da escola foi desenhado por Álvaro Siza Vieira, que aceitou, pela primeira vez, fazer um edifício para uma escola, partindo de um projeto pedagógico. No respeito pelas orientações do *Programa Preliminar* das ESE, desenhou espaços diferenciados para funções específicas, nomeadamente, o CRE,

concebido num bloco quase independente e ligado ao edifício principal através do átrio da entrada.



Esboço ESE /CRE– Arq. Siza Vieira

2.3. O CRE - Um recurso para estudantes, docentes e para a região

O CRE entrou em funcionamento em abril de 1987, tendo como objetivos principais: a) Proporcionar novas formas de relação com o saber, incentivando a utilização autónoma de diferentes fontes de informação; b) Promover a conceção e a produção de recursos ativos de aprendizagem em suportes e linguagens diversificados; c) Incentivar a utilização, organização, gestão e avaliação de recursos;

d) Promover a Educação para os Media; e) Apoiar a Formação Inicial e Contínua de professores e de outros profissionais; f) Colocar os recursos - do impresso ao multimédia - ao serviço da comunidade, desenvolvendo uma relação dinâmica com esta; g) Prestar serviços no âmbito da formação, ensino e investigação da ESE (IPS-ESE, 1986). Com base nestes objetivos, foram criados os setores de Documentação e Informação, Audiovisuais, Oficina Pedagógica, Multimédia e Gráfico. Para a gestão do CRE constituiu-se uma equipa formada pelos/as responsáveis de cada setor e pela coordenadora. Integrava docentes da ESE "de formações e áreas de trabalho diversificados" assim como "pessoal técnico com formação ou experiência específica nas áreas das suas diferentes componentes funcionais" (IPS/ESE, 1986). A equipa foi constituída por cinco docentes, oito técnicos especializados nas áreas de documentação, audiovisuais, gráfica e dois elementos indiferenciados. Inicialmente pretendia-se apoiar o trabalho autónomo dos estudantes. Contudo, constatou-se que estes não estavam habituados a utilizar os recursos disponibilizados e precisavam de formação em pesquisa, organização, linguagens, equipamentos, técnica e Educação para os Media. Para responder a essa necessidade, foi criada uma disciplina com programa, horário,

avaliação (de início, sem classificação final): *Atividades para a Autonomia*. As questões da utilização e produção de recursos educativos só desta forma se poderiam introduzir nas práticas pedagógicas de futuros profissionais de educação. Os docentes que integravam a equipa do CRE, além de terem conhecimento dos fundamentos do modelo de escola tradicional, tinham vivido também, o ensino do *Estado Novo*, com as características específicas dos pensamentos fascista e colonialista. Em oposição àquela, defendiam uma escola aberta, dinâmica, intercultural, com a aprendizagem centrada no aluno e na turma, no desenvolvimento de projetos, na ligação ao mundo. Muitos dos restantes docentes da ESE, como se verá, não estavam preparados para esta nova abordagem, o que exigiu um trabalho continuado de educação e transformação.

3. Inovação

A descrição e a reflexão sobre o percurso do CRE, desde a sua criação até hoje, deve ser vista sob três perspetivas complementares: descrever e partilhar, *a partir de dentro*, de forma objetiva, o que foi esse passado, refletir sobre o presente, e perspetivar o futuro (possível e necessário) desta experiência pedagógica e do projeto da Escola com o qual se relacionou sempre. Hoje, devido a muitas circunstâncias, em

muito pouco se assemelha ao que, há 40 anos, foi uma utopia tornada realidade.

A existência de um projeto educativo coerente, como era o da ESE – um projeto de ação comum anterior ao funcionamento da Escola e que foi partilhado como referência para todos os que nela entraram – funcionou como “quadro de ação para os indivíduos na organização. É ‘o projeto’, como espaço formal e estruturado de tradução, composição e recomposição de regras que [pretendia] constituir o ponto de partida para a alteração da ‘ordem escolar’(...)” (Barroso, 2001, pp. 89-90, cit. por Pintassilgo, 2019, p. 13). Procurou-se criar uma *escola diferente*, com um projeto educativo específico, embora aceitando as regras então acabadas de definir na LBSE (1986).

O projeto da ESE, no qual se integra o do CRE, configurou à época, uma inovação escolar, entendida como uma “mudança intencional, voluntária e deliberada (...) de um processo, na prossecução de valores defendidos em *décalage* com os existentes” (Cros, 2001, p. 29, cit. por Pintassilgo, 2019, p. 16). No caso do CRE, como prática inovadora, tem de se reconhecer que a sua concretização só foi possível por estar ligada a um contexto específico (Perrenoud, 2002),

projetada como parte da agenda de atores ou de grupos (...)

possui finalidades que têm em vista a produção e mudanças pedagógicas (mas que não se reduzem a elas). Essas mudanças são, além disso, inspiradas em valores e surgem associadas, porventura, a projetos cívicos e sociais que se apresentam como alternativos. Daí que as inovações tenham uma íntima relação com o poder e com o saber (Pintassilgo, 2019, p. 16)

O CRE posicionou-se no centro da instituição, com intervenção local e baseado num conhecimento profundo das escolas. Essa intervenção deu-se a diversos níveis, desde a participação na definição das disciplinas fundamentais dos cursos da ESE; na lecionação de disciplinas como *Atividades Autónomas* e mais tarde, disciplinas integradas nos currículos como *Atividades para a Autonomia* ou através de disciplinas de opção como *Produção de Materiais Pedagógicos* e *Organização e Gestão de Centros de Recursos Educativos*; na promoção de áreas inovadoras como Educação para os Media; na participação na área *Tronco Comum*, que desenvolvia competências transversais no currículo de formação inicial, com turmas constituídas por estudantes do 1º ano de diferentes cursos; na dinamização de ações de formação contínua, no âmbito das bibliotecas escolares e do Projeto TV-Escolas (na Capricho

Setubalense, nas escolas do concelho, nos espaços da ESE); na participação em órgãos de gestão da ESE como Conselho Científico (desde 1992), Conselho Pedagógico e na equipa de Direção (2003-2006); na participação nas estruturas internas de organização (Núcleos e, mais tarde, Departamentos); na integração na equipa de formadores do programa FOCO (1995), dinamizando um curso de *Formação Contínua sobre Centros de Recursos*, para docentes da região de Setúbal. Essa intervenção inovadora estendeu-se também às práticas pedagógicas, às estratégias de aprendizagem e aos recursos educativos. Em cada uma das disciplinas e, também na formação contínua, utilizavam-se diversos métodos de trabalho e formas de avaliação, com utilização de todos os recursos disponíveis no CRE e no meio. Geralmente trabalhava-se em *team teaching*, por vezes integrando os técnicos das diversas áreas e setores na orientação e/ou apoio à realização de inúmeros trabalhos intercalares e/ou finais de disciplinas, usando recursos diversificados.

A partilha contínua com outros docentes da ESE assim como com professores de outras escolas, fosse do Ensino Superior público (outras ESE como Lisboa, Santarém, Viseu, Portalegre e Universidades do Minho, de Aveiro...) ou privado, dos níveis

secundário até ao pré-escolar, na região e fora dela, fez parte da estratégia de implementação e de inovação deste projeto. O trabalho em cooperação com outros profissionais, em especial, jornalistas e criativos na área gráfica e dos audiovisuais, foi também um aspeto facilitador de abordagens e de produções inovadoras. A defesa de uma forma de trabalhar por projetos e em cooperação - como tem vindo a ser teorizada desde há muito por Sérgio Niza (1996) - seja entre professores, entre estudantes, seja entre outros agentes, a que, no caso do CRE se acrescenta o trabalho cooperativo da equipa formada por pessoas de diversas áreas profissionais, com formações diversas, com estatutos diferentes na Escola, é outra das características marcantes desta inovação. A equipa do CRE assumiu estar e querer construir uma escola diferente, desafiadora, onde foi possível concretizar, com qualidade e entusiasmo, muitos projetos pedagógicos alternativos. Tais projetos, sobretudo os ligados à comunidade e aos PALOP, tiveram a colaboração dos serviços do CRE, como o setor de Audiovisuais e, em especial, a do Setor Gráfico na realização de diversas produções (livros, brochuras, manuais escolares, desdobráveis, cartazes, vídeos). Por serem serviços remunerados, muitos desses trabalhos deram uma apreciável rendibilidade

financeira à ESE e ajudaram a manter uma disponibilização de recursos (equipamentos, consumíveis...) com atualidade e qualidade.

4. Pelas ondas incertas do futuro

Está por fazer a avaliação do que foram os Centros de Recursos, enquanto inovação pedagógica, a partir dos anos 80 do século passado. No caso concreto da ESE, no ensino superior, nada existe ainda. Estes dois textos são a primeira tentativa de refletir sobre uma experiência que durou quase 40 anos. O CRE apoiou-se na identidade então definida para a ESE de Setúbal que criou uma outra cultura de escola. Este projeto foi, repete-se, um fator de inovação educacional num modelo escolar nem sempre coerente e consequente no que às inovações respeita. No CRE desenvolveu-se um modelo de interação, partilha, acesso à informação, de produção, que se considerou/considera poder ser replicado em qualquer escola. Numa sociedade economicamente globalizada, socialmente desigual, culturalmente pobre e, num sistema educativo debilitado por reformas errantes e casuísticas, a invasão e onnipresença das redes sociais e da inteligência artificial, especialmente na sua vertente da promoção de uma cultura antidemocrática, tem transformado a sociedade num espaço de endeusamento das narrativas falaciosas, muitas vezes de

mentira, de *fake news*, de factos alternativos em detrimento do conhecimento fundamentado, do confronto saudável com adversários encarados e, muitas vezes ferozmente combatidos, como inimigos a destruir. É evidente o aumento da degradação comunitária e social. É notória a incapacidade da escola para combater esse desgaste. Os valores democráticos que a escola do séc. XX tentou promover e desenvolver são hoje postos em confronto, como refere Larsch, com o ressurgir da defesa de “tudo aquilo que se opõe ao progresso: valores da família, patriotismo bacoco, fundamentalismo religioso, racismo, homofobia e opiniões retrógradas sobre a mulher” (Larsh, 2024, p. 39). A estes podem acrescentar-se a negação dos problemas ambientais, recusa de aceitação do valor das vacinas, tentativa de destruir a educação pública e a investigação... Tenta impor-se, de novo, uma era de retrocesso civilizacional, de perseguição aos mais fracos, de queima e banimento dos livros, de idolatria da ignorância e da mentira, do lucro rápido e fácil, da aversão ao trabalho e do desenvolvimento de um individualismo atroz, a nível global. A empatia, confiança, intervenção cívica e discussão para procura de consensos, pela integridade, pela fundamentação, pela coerência, valores que a escola também deveria promover, são ultrapassados pela

indiferença, pela concorrência, pelo individualismo, pela crença no ideal antidemocrático da meritocracia como forma de mobilidade social que substitui a “aristocracia de nascimento por uma aristocracia de talento”, sem os valores de interajuda, que se isenta do contributo para o desenvolvimento do bem comum, com elites sem solidariedade intergeracional. A comunidade dos melhores é uma comunidade de contemporâneos, sem consciência de dívidas para com o passado, com uma “incrível ignorância da História (...) achando o presente muito superior às civilizações do passado” (Larsch, 2024, p. 44). A sociedade da indiferença, da falta de ética, da falta de rigor, da desinformação, da promoção de boatos e de mentiras, da intolerância, das máquinas de guerra, do retrocesso civilizacional... coloca grandes desafios à humanidade e, em particular, à escola no século XXI.

Muitos destes desafios não são novos. Os princípios e capacidades a desenvolver, que devem nortear as abordagens a esses desafios, também não o são: autonomia, responsabilidade, espírito de iniciativa, curiosidade, rigor científico, pensamento crítico, tolerância e aceitação do diferente, intervenção cívica fundamentada. Todo o processo de desenvolvimento do CRE, os objectivos e estratégias utilizados apontaram caminhos, nortearam intervenções, deram

existência real a estes princípios, a estas capacidades. Antes e agora, acredita-se, sabe-se e defende-se que este é um caminho a seguir, para dar força, para viabilizar um futuro, feito todos os dias, mais humano e sustentável.

5. Centro de Recursos Educativos (1986-2025): desabrochar, fragmentar, desmembrar e extinguir

5.1. Plataformas de fragmentação e extinção

Passados 40 anos, com a saída dos principais elementos da equipa e as mudanças de orientação da ESE (principalmente desde 2009), o CRE foi completamente desmantelado (2024).

É de assinalar que, por ignorância ou de propósito, em documentos mais recentes sobre a História da ESE, a do CRE e toda a sua atividade foram omitidas. Em História pode haver “apagões” de contexto, mas os factos não podem ser apagados.

A equipa, responsável por estes textos *autobiográficos*, trabalhou a partir de diversas fontes escritas, orais e digitais. Foi a partir delas que, ao descrever e avaliar o percurso desta inovação, lhe foi possível identificar os fatores de sucesso da sua concretização, mas também os obstáculos que conduziram à sua fragmentação, desmembramento até à (quase?) extinção.

Uma década após a sua construção, começou a sua decadência. A partir de 1997, o Setor Gráfico deixa de ter visibilidade, porque foi transformado no Centro Gráfico do IPS. Esta foi a primeira de uma série de vicissitudes enfrentadas, de 1996 até 2022. Ao longo desse período, muitas e, em alguns casos, cautelosas e subtis, vão ser as intervenções externas de desmantelamento do CRE como um todo coerente de inovação ao nível das conceções teóricas, do uso e produção de recursos educativos. A última, em 2022, eliminou o setor de Documentação e Informação que passou a integrar a Divisão de Bibliotecas do IPS. O único setor do CRE que ainda permanece é o dos Audiovisuais. Os espaços que, desde antes da ESE existir, tinham sido pensados para alojar o CRE, como centro de atividade da Escola, foram sendo paulatinamente tragados e estão hoje com funções completamente diversas. É interessante verificar que, como não se entendeu a dinâmica política e educacional do CRE no contexto do projeto da ESE (também ele hoje extinto) e nas tentativas de reforma do sistema educativo, não se sabe o que fazer a espaços especificamente para ele criados como a Oficina Pedagógica e os Audiovisuais.

O Despacho da Presidência do IPS (21 de out. 2003) foi o primeiro

documento a registar a intenção de, entre todos os serviços de documentação das escolas que o compõem, se “definir[em] linhas comuns de atuação no que toca a procedimentos, regulamentos, catalogação, entre outros, partilhando conhecimentos e experiências e abrindo caminho para a definição de uma política conjunta e de cooperação”. As novas orientações nada mais tiveram em vista do que a gestão das áreas de *serviços*, sem qualquer preocupação com a manutenção da vertente *pedagógica* do CRE.

Ao longo dos 20 anos seguintes, sem outros pressupostos teóricos e razões que as de uma tentativa de *racionalizar*, de *cima para baixo* e, de forma *administrativa*, (alguns) procedimentos técnicos na área das bibliotecas, foi feito um percurso que acabou por conduzir, em 2022, ao desmantelamento do CRE, pioneiro, no ensino superior público, na área da inovação *pedagógica*. Como em muitos outros projetos do mesmo teor na área da Educação, é da conjugação de uma série de fatores, mais ou menos (im)previsíveis e (in)conscientes que, do seu exterior como do seu *interior*, irão saindo também os meios que conduzem ao seu desaparecimento. No seguimento daquele Despacho (2003), o Regulamento 127/2009 alarga a missão do grupo das bibliotecas de todas as Escolas do IPS para

definir linhas comuns de atuação no domínio da harmonização e normalização de metodologias de trabalho e procedimentos técnicos, políticas de cooperação conducentes à otimização da gestão dos recursos humanos e de informação.

Ao nível de finalidades, objetivos, funções e atividades não se vislumbrava ali uma única na área da inovação científica ou pedagógica, assumindo-se as bibliotecas apenas como serviços *paralelos e exteriores* às atividades docentes. Também em 2009 fica registado, pela primeira vez em documento oficial, o regulamento dessa estrutura designada *Grupo de Apoio aos Recursos Documentais* (GARDOC) - *Regulamento dos Serviços de Documentação do IPS*.

Em 2022, por despacho da presidência do IPS foi criada a *Divisão de Bibliotecas, Arquivo e Documentação do IPS* (DBAD) (Despacho n.º 13492/2022) e extinto o GARDOC. A junção do Arquivo às Bibliotecas do IPS - Divisão de Bibliotecas, Arquivo e Documentação - esvazia, ainda mais, as competências a que estas ficam reduzidas: “*gestão da documentação* de carácter científico, técnico e cultural e do *arquivo e gestão* do sistema documental, participando na recolha, seleção, tratamento, difusão, organização e conservação do património documental do IPS”.

O Setor Gráfico do IPS também foi *descontinuado* e o equipamento alienado e, do CRE só resta, como referido, o Setor de Audiovisuais, apenas na sua vertente *serviços* de apoio. Sem qualquer vertente *pedagógica* e, desde 2016, foi transformado em setor de apoio específico a dois cursos (Comunicação Social e Curso Técnico Superior especializado em Produção Audiovisual).

A necessidade de ir fazendo, quando ainda se estava em processo de construção de um modelo, a resistência *interna* que sempre se encontra nas instituições assim como um contexto *externo* nem sempre favorável a alterações e mudanças estruturais, devem ser identificados como constrangimentos que levaram, a pouco e pouco, ao questionamento de uma inovação que, da parte de quem a concretizou, ainda hoje se vê como possível, num modelo escolar outro, num sistema educativo à beira de uma implosão ou de uma metamorfose (Nóvoa, 2022).

A resistência *externa* foi-se impondo a pouco e pouco, fazendo da ESE, instituição com um projeto inovador (desde a forma de conceber a educação e a formação, à forma de trabalhar em equipas, aos currículos que criou, ...), uma instituição que em nada se distingue das demais que ainda existem no sistema público politécnico.

Quanto ao CRE, inovação específica daquele projeto, além do já referido enquanto regulação, explicitam-se alguns outros obstáculos *externos* que o foram colocando em causa como a manutenção de formas de trabalhar em sala de aula, com meios e recursos educativos tradicionais que pouco se distancia(va)m do que se faz(ia) antes da LBSE (1986); a progressiva centralização da formação contínua e sua colocação *fora* das escolas (Centros de Formação Contínua de professores) que foram destruindo o projeto de formação contínua iniciado pela ESE, descentralizado e gerido pelos polos de formação espalhados pelo distrito; a cada vez mais asfixiante e centralizadora gestão das instituições com perda progressiva de autonomia de trabalho, da organização interna e de investimento em projetos; a reorganização dos processos de formação inicial e dos currículos cada vez mais padronizados e redutores; a criação e trabalho das Redes de Bibliotecas Públicas (RBP) e Escolares (RBE) sem qualquer vertente *pedagógica* ou de produção de recursos educativos; a multiplicação de práticas pedagógicas acríticas e fragmentadas, com utilização quase exclusiva de manuais escolares e recursos digitais em sala de aula. Este último fator exige uma análise mais aprofundada a ser concretizada na monografia em elaboração.

Do ponto de vista dos obstáculos *internos* que se foram colocando ao CRE, enunciam-se como mais significativos: a progressiva falta de questionamento sobre o papel da escola na sociedade e num sistema educativo anacrónico; as resistências a outra(s) forma(s) de encarar meios e recursos educativos; a progressiva centralização e alteração de formas democráticas de gestão; os mecanismos de avaliação de docentes e de cursos ministrados assim como o apagamento, nos currículos de formação inicial, das disciplinas, módulos, finalidades, objetivos e funções do projeto CRE e da centralidade dos recursos educativos nas práticas pedagógicas.

Às resistências *externas* juntaram-se algumas *internas*, já enunciadas, avessas ao projeto inovador do CRE, ou seja, foram criadas *a partir de dentro* da instituição, em períodos de definição de novas opções e estratégias ideológicas por parte do poder central e, de *cima para baixo*, com a utilização dos espaços CRE para outros fins que não os que inicialmente estavam previstos no projeto arquitetónico¹, concluiu-se o desmembramento e acabou a estrutura – interna,

externa, física e pedagógica - do CRE. Como já referido, subsiste o Setor de Audiovisuais, Nos cursos de formação inicial assim como na formação contínua, o projeto CRE continuou, consistentemente e enquanto foi possível.

A partir de 2006/2007, após a reformulação dos currículos dos Cursos de Formação Inicial, a intervenção do CRE continuou em todas as UC (ex: *Produção Audiovisual, Animação de Bibliotecas e Espaços Museológicos, Educação para os Media, Gestão da Informação, História Contemporânea e Cidadania, História, Didática da História, Seminário de Investigação e Projeto e Comunicação, Práticas Textuais, Carteira de Competências*). Elas foram sempre lecionadas por Margarida Graça, Ana Maria Pessoa, Fernando Pinho, Patrícia Arguëllo, Marta Alves (docentes integrados no CRE).

Na reestruturação de 2022/23, embora continuando algumas a figurar no currículo, o trabalho nestas UC, sobretudo em *Educação para os Media e Gestão da Informação* (1º ano do Curso de Comunicação Social), perdeu qualquer ligação quer ao CRE, quer às finalidades,

¹ Apenas a título de exemplo refira-se a passagem do Gabinete 23, localizado no CRE, para a Divisão de informática.

objetivos, competências, conteúdos e formas de avaliação anteriormente praticados, já que as disciplinas passaram a ser lecionadas por docentes da ESE, totalmente alheados de questões pedagógicas gerais e dos aspetos com o CRE relacionados.

Foi assim... de forma persistente e burocrática, *de dentro e de fora*, que se desmantelou o que foi o projeto mais inovador e duradouro, uma referência, na área da educação, nas vertentes científica e pedagógica, no ensino superior público no país.

6. Avançar, sem abdicar, para intervir no futuro

Repete-se: Em 2025 nada resta do CRE. Nada resta do CRE, mas muito resta do trabalho do CRE. Resta a equipa que, sem vacilar, neste momento se recompôs para, de forma coesa, escrever sobre o CRE, *a partir de dentro*, consciente de todos os percalços de memória, de arquivo e de interpretação possíveis. Toda a equipa do CRE trabalhou, com entusiasmo, resiliência, dinamismo, numa constante procura de novas vias e de melhorias na qualidade. Toda a equipa teve sempre bem claro o que se pretendia: uma sociedade mais aberta e democrática, uma escola, de igualdade de oportunidades, ativa, ligada ao quotidiano e à atualidade, assumindo, sem rodeios, uma quota-parte de responsabilidade na formação de cidadãos críticos e

competentes, promotora de uma formação (de professores e profissionais de outras áreas) de qualidade e securizante, em interrogação permanente, numa ligação saudável à comunidade (próxima ou mais longínqua). Sabemos que estes são valores de justiça social e progresso. Regressar no futuro, em Portugal a um projeto deste tipo será possível quando se conseguirem conjugar, de novo, fatores externos (sistema económico, organização social e cultural) e internos (legislação, abertura à mudança) facilitadores da inovação. Na era da pós-verdade, dos factos alternativos, das narrativas de engano, da desinformação ardilosa, da inverdade à solta, virulenta (Larsch, 2024) e veloz na disseminação, é fundamental desenvolver o pensamento crítico, trabalhar as capacidades e motivações para procurar a verdade, para duvidar, para questionar. Todas as literacias, em especial a mediática e digital, ao lado da regulação e do *fact checking*, se assumem, cada vez mais, como suportes fundamentais para a vivência e preservação de sociedades democráticas. Proibir o acesso às redes sociais não irá resolver o problema dos efeitos destrutivos exercidos, em especial, sobre as crianças e jovens (mais utilizadores do que produtores) e sobre os que não desenvolveram muitas outras literacias. A escola, vista como um

bem público e comum (Nóvoa, 2022), tem de assumir e cumprir, com urgência, o papel formativo imposto por estas ameaças e desafios a um modelo escolar desatualizado, fragmentado, à beira da implosão. Há 40 anos assentaram em princípios semelhantes os pilares do trabalho realizado e perspetivado pelo CRE da ESE. Talvez nas causas da erosão e destruição de projetos como o do CRE se encontrem explicações para o agravamento dos problemas e proliferação de disfunções gerados na atualidade.

Foi um texto de memórias... a Memória traz o passado, mostra caminhos percorridos, organiza balanços, relembra inquietações partilhadas, renasce entusiasmos vividos. A equipa do CRE defende - e a História ilustra - que a Memória pode, também, adubar bases mais sólidas, mais criativas, mais humanas, de maior progresso para o Futuro.

Referências Bibliográficas

- Bento, C. (1991). *Centros de recursos educativos: potencialidades e actualidade*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Canário, R., Barroso, C., Oliveira, F. & Pessoa, A. M. (1994). *Mediatecas escolares: Génese e desenvolvimento de uma inovação*. IE.
- Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação (1986). *Escola Superior de Educação de Setúbal: Um novo recurso ao serviço da região*. ESE/CRE.
- Larsh, C. (2024). *A Rebelião das elites e a traição da democracia*, Relógio d'Água.
- Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Estado do Ensino Superior (1978). Programa Preliminar das Escolas Superiores de Educação. MEC/SEES.
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.
- Pintassilgo, J. & Alves, L. (coord.) (2019). *Roteiros de Inovação Pedagógica. Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX*. IE/Colibri.

Nota curricular

Margarida Graça – Professora adjunta aposentada do Departamento de Comunicação ESE-IPS. Fundadora e membro da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS.

Ana Maria Pessoa - Professora coordenadora aposentada do Departamento de Ciências Sociais e Pedagogia ESE-IPS. Durante 37 anos foi responsável pedagógica pelo Setor de Documentação e Informação (SDI). Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS.

Fernando Pinho – Professor especialista aposentado do Departamento de Artes ESE-IPS. Setor Gráfico e Audiovisuais - Fotografia do CRE. Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS

Francisco Matias - Técnico superior do sector de Audiovisuais ESE-IPS. Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS

Isabel S. Rosa - Professora adjunta aposentada do Departamento de Ciências ESE-IPS. Setor Audiovisuais do CRE. Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS

Luísa Cruz – Funcionária da Biblioteca da ESE-IPS. Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS.

Natércia Massas – Funcionária aposentada do Setor de Documentação e Informação (SDI). Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS.

Patrícia Arguello – Professora adjunta da ES de Saúde. Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS.

Susana Marques - Assistente técnica da DBAD – Divisão de Bibliotecas, Arquivo e Documentação do Instituto Politécnico de Setúbal, (Biblioteca da ESE-IPS). Formada no INETE – Instituto de Educação Técnica de Lisboa. Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS

Teresa Marques - Professora adjunta aposentada do Departamento de Comunicação ESE-IPS. Setor Oficina Pedagógica do CRE. Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS

Centro de Recursos Educativos (parte II).

Um olhar sobre uma polifonia complexa.

MARGARIDA M. GRAÇA, ANA MARIA PESSOA, FERNANDO PINHO, FRANCISCO MATIAS, ISABEL S ROSA, LUÍSA CRUZ,
NATÉRCIA MASSAS, PATRÍCIA ARGUËLLO, SUSANA MARQUES, TERESA MARQUES

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Partilha-se a fundamentação teórica do projeto pedagógico de Centro de Recursos Educativos (1986-2022) inserido na formação inicial e contínua de professores, educadores e de outros profissionais na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS). A equipa responsável pela implementação e desenvolvimento do projeto descreve, a partir de dentro, o contexto em que foi criado, a conceção teórico-prática que o sustenta, a sua organização/concretização e uma avaliação do que foi este projeto educativo inovador no ensino superior público em Portugal.

Palavras-chave:

Recursos Educativos, Centros de Recursos Educativos, Inovação Pedagógica, Trabalho por Projetos, Autonomia, Formação Cooperada..

Abstract

This article outlines key elements of the theoretical framework underpinning the Educational Resources Centre project (1986–2022), embedded in both the initial and continuing education of teachers, educators, and other education professionals at the School of Education of the Polytechnic Institute of Setúbal (ESE/IPS). Drawing on an insider perspective, the project team examines the context of its inception, the theoretical–practical foundations guiding its development, its organizational and operational structure, and an appraisal of its significance as an innovative educational initiative within Portugal’s public higher education sector.

Key concepts:

Educational Resources, Educational Resource Centers, Pedagogical Innovation, Project-Based Learning, Autonomy, Collaborative Professional Development.

Introdução

Toda a prática se inscreve numa escolha de possíveis e de constrangimentos que determinaram decisões em função de objetivos e em função de valores (explícitos ou implícitos)
(Beillerot, 1992)

Neste texto apresenta-se o que foi o projeto do Centro de Recursos Educativos (CRE) na sua relação com o projeto da Escola Superior de Educação de Setúbal do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE) e na utilização dos recursos educativos, em qualquer suporte, como contributo transformador das práticas pedagógicas docentes. Dada a limitação de espaço e a extensa vida do projeto e, como complemento ao texto “Centro de Recursos Educativos da ESE: inovação no capitel”, apenas se mencionarão as finalidades, objetivos e algumas atividades desenvolvidas, ou seja, os traços fundamentais de um percurso que, seja no CRE como um todo, seja no que a cada setor respeita, são imprescindíveis numa publicação comemorativa dos 40 anos da história da instituição. Este texto autónomo tem, naquele, o inevitável enquadramento teórico, histórico e conceptual. Como complemento a ambos, será publicada uma monografia bastante mais extensa, em 2025, na editora Sítio do Livro. Por essa razão, apenas se

identificam as principais intervenções de cada setor do CRE, por áreas que vão da formação inicial, a contínua, à relação com o exterior. Pela primeira vez (e única, até agora) criou-se um recurso deste tipo numa instituição de ensino superior, a partir do projeto da Escola na qual se viria a desenvolver. Este projeto reflete sobre inovação, recursos educativos e pluralidades possíveis em sala de aula. Visibilidade, nos documentos fundadores da ESE e na intervenção quotidiana, fizeram dele um dado incontornável na apreciação das inovações pedagógicas concretizadas, nos últimos 40 anos, no país.

1. Centro de Recursos Educativos - inovação na integração curricular

Desde o início identificaram-se duas valências que foram fulcrais na sua implementação, a saber: *prestação de serviços* na área dos recursos educativos e *intervenção na atividade pedagógica*. Por essa razão, foi objeto de cuidado específico a criação, a formação e o desenvolvimento do trabalho da equipa. Um atento processo de recrutamento, formação interna e pessoal que lhe permitiu intervir na formação inicial, na formação contínua, na colaboração com o interior, na produção de materiais, na formação no exterior, a nível local, nacional e internacional.

Na formação inicial, houve a criação de disciplinas específicas em todos os cursos de Educação de Infância, do 1º Ciclo do Ensino Básico e das Variantes (Português-Inglês e Português-Francês) e Ensino da Música, Educação Visual e Tecnológica, Matemática e Ciências. Também se interveio nas licenciaturas fora da área de Educação como Comunicação Social, Desporto, Tradução e Interpretação, Animação e Intervenção Sociocultural, Língua Gestual Portuguesa, Promoção Artística e Património. Na área dos mestrados e pós-graduações e dos cursos de Complemento de Formação (DESE e CESE) houve também um trabalho imenso. Durante três décadas o CRE teve a área *Oficina Multimédia* (1980/2010). Numa época em que raras pessoas tinham computadores e, muito menos portáteis, o CRE disponibilizava-os a estudantes. Entre 1988 e 2023, a visita guiada a todos os setores do CRE era atividade obrigatória nas disciplinas lecionadas pelos docentes a ele ligados. Em 2005/06 foi criada uma Papelaria no CRE (encerrada em 2015).

Para que uma inovação se afirme é necessário que, na formação inicial e contínua, as/os estudantes tomem contacto e vivam experiências como as que, depois, poderão vivenciar na sua vida profissional. Por essa razão foram incluídas, nos currículos, disciplinas específicas das

áreas teóricas do CRE, como entre muitas outras: *Comunicação Educacional*, *Oficina de Diaporama* e *Oficina de Vídeo*, e *Opções* como *Audiovisuais* e *Gestão de Recursos Educativos* e *Actividades Multimédia*.

A vertente teórico-prática foi privilegiada, sendo a avaliação de estudantes feita através da realização de projetos, de produção de trabalhos, de exposições de cartazes e fotografias, de ficha de leitura (simples e crítica), de recensão crítica de livros e análise de filmes, criação de dossiês de aprendizagem, portefólios (depois de 2016, também digitais), *pitch*, apresentações orais, trabalhos multidimensionais (fantoques, jogos, esculturas...), entre outros, com recurso quase esporádico a testes, sempre com peso reduzido. Nestas disciplinas/Unidades Curriculares (UC) trabalharam-se aspetos ligados à formação cívica e democrática, na prática quotidiana. Pretendeu-se contribuir para a formação de profissionais responsáveis, autónomos e solidários, no respeito por direitos e deveres, numa perspetiva crítica e pluralista. Muito antes da introdução de temáticas transversais aos currículos, antes de lhes ser dada uma designação específica, o CRE trabalhava as questões dos direitos humanos, da educação para a igualdade de género,

intercultural, para a segurança, para os media, para a saúde e sexualidade, assim como questões na área dos códigos de ética e de educação social.

2. Dinâmicas de Formação Contínua

Na formação contínua o CRE interveio na profissionalização em serviço assim como em muitos outros programas de que se destaca o Projeto de Formação Contínua, criado num tempo em que ainda vinham muito distantes os Centros de Formação. Da análise da brochura publicada pelo CRE *Um distrito em formação permanente: um projeto sempre em construção* (maio 1990) infere-se que a ESE estabelece o 1.º plano de formação para todo o distrito de Setúbal, apoiando no início 3 polos de formação, com uma equipa diversificada, coordenada por Rui d’Espiney e Margarida Graça então também coordenadora do CRE.

Com os Centros de Formação Contínua do distrito a colaboração foi uma constante. Situações houve, como em 1993, na área de Centros de Recursos e a Reforma Educativa, em que a mesma formação, por pressão dos/as professores/as, foi realizada em múltiplos locais.

Outro projeto, este na área específica dos CRE, foi o da formação de professores no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educativo

para Portugal (PRODEP) para promoção de Centros de Recursos (Concurso nº 6/91 do Ministério da Educação, GEP e DGEB) e para criação de Mediatecas escolares (Concurso nº 15/90 do ME e GEP). Nos Cursos de Formação Especializada em CRE (1998) uma das áreas da Formação específica do Curso ficou a cargo do CRE. Na área da Formação Especializada foi implementado o *Curso de Bibliotecas Escolares: Centros de Recursos Educativos* (2003).

Na colaboração com a Escola, o CRE esteve sempre presente nas iniciativas pedagógico-científicas realizadas, na organização de inúmeras visitas guiadas ao edifício (sobretudo para escolas de arquitetura do Japão, Alemanha ou nacionais), no apoio aos cursos e a disciplinas/UC específicas, na orientação e apoio à pesquisa bibliográfica autónoma. Estabeleceu-se colaboração na lecionação com outras escolas do IPS, como a Escola Superior de Ciências Empresariais (1995/96) e a Escola Superior de Saúde (2000/02).

3. Uma equipa coesa, uma equipa implicada

A equipa docente do CRE foi diversificada nas áreas científicas de proveniência, de formação e nas categorias profissionais. A equipa coordenadora foi rotativa, ou seja, a coordenação do CRE e a dos setores foram, sempre que possível, entregues a docentes que, além

de serem obrigatoriamente professores na ESE, tinham de ter formação específica nas áreas dos setores que tutelavam. Entre 1987 e 2024, a responsabilidade dos setores esteve sempre, sem qualquer compensação horária ou remuneratória, a cargo de docentes uma vez que a *vertente pedagógica* se sobrepôs à *vertente serviços*. A equipa, apesar de coesa e duradoura, teve algumas entradas e saídas. A estabilidade foi, porém, o traço mais marcante. Em 1997 foi celebrado, entre o Conselho Diretivo e a APPACDM, um protocolo de integração pessoal e social no CRE, para dois jovens da Instituição, com direito a almoço na ESE. A diversidade, também de idades, de género, de competências (incluindo os estagiários da APPACDM, Flávio Costa e Paula Rosas) nunca impediu, antes favoreceu, o desenvolvimento desta equipa multidisciplinar.

Para ela, dois tipos de formação foram sempre fomentados: a formação interna, entre os diversos responsáveis e técnicos pelos diferentes setores, nas áreas em que cada um era especialista e, a formação externa, de cada um dos membros da equipa. Destacam-se as formações que todos os elementos da equipa técnica foram fazendo (de cursos de pequena duração, ao completar do 9º ano de escolaridade (Natércia Massas), a licenciaturas (Fernanda Pereira e

Francisco Matias), a mestrados e doutoramentos nas áreas de Centros de Recursos Educativos (Teresa Marques), Pensamento Crítico (Isabel Rosa), Audiovisuais (Fernando Pinho, Margarida Graça, Isabel Rosa, Patrícia Arguello) e História da Educação (Ana Maria Pessoa). Fernando Pinho foi, a nível nacional, a 1ª pessoa com título de Especialista na área Produção de Conteúdos para Educação para os Media.

Importante foi também a colaboração com outras equipas da ESE, como na disciplina *Metodologias de Pesquisa e Organização da Informação* (MPOI) da área *Tronco Comum* (obrigatória para todos estudantes de todos os cursos da ESE).

4. Rede de Bibliotecas Escolares - projetos entre sintonia e controvérsia

Na colaboração com o meio, apenas se destaca, neste texto, o apoio e acompanhamento ao projeto de construção do CRE (1988-1992) da Escola Marquês de Alorna, em Lisboa, da participação em todo o processo conducente à criação e implementação da Rede das Bibliotecas Escolares (RBE) (1995), com as escolas que desenvolveram bibliotecas, mediatecas e centros de recursos no distrito de Setúbal, em diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao

3º ciclo, com as bibliotecas municipais e a formação que estas foram fazendo para os seus participantes. Apoiaram-se ainda muitos Serviços de Apoio a Bibliotecas Escolares (SABE) do distrito e fora dele, participou-se em encontros regionais e nacionais na área dos media, da leitura, das bibliotecas e na produção de materiais/recursos educativos.

A colaboração com o Ministério da Educação e estruturas onde havia professores que defendiam os projetos de CRE foi uma constante; a interação com a RBE durante a vigência da coordenação de Cristina Barroso é disso exemplo. Nesse tempo, quando a responsável pelo Setor de Documentação e Informação (SDI) (Ana Maria Pessoa) foi convidada para coordenar esta Rede, o convite foi declinado por, então como hoje, a orientação preconizada para esta área apenas se focar nas questões do uso da biblioteca escolar como recurso educativo *paralelo* e não *integrado* nas práticas pedagógicas docentes. Para a RBE o CRE participou na produção de recursos educativos como: *Que posso fazer na biblioteca da Escola?* ou *Ficheiro para a autonomia dos utilizadores* (1998).

5. Arazos da atualidade

Foram da responsabilidade do CRE todas as publicações que se

fizeram desde a fundação da ESE até à criação do Centro Gráfico do IPS (1997), onde se incluem mais de 1000 documentos - não contabilizando todos os materiais produzidos sob a responsabilidade do CRE, no âmbito da avaliação das diversas atividades da ESE. Foram realizadas inúmeras exposições de materiais, cartazes, folhetos, fantoches e recursos noutros suportes, no átrio da ESE e no interior do CRE.

A publicação *InforESE: Centro de Recursos Educativos* (1987-1998), foi um meio ao serviço das finalidades do CRE, na divulgação, de *dentro* para o *meio* exterior, das publicações que ia recebendo e das iniciativas que promovia. Sempre de forma interdepartamental, com o subtítulo *Centro de Recursos Educativos* (com tiragem de 2500 exemplares), e como diretora única Margarida Graça, pretendia ser “uma folha mensal de distribuição gratuita por todas as escolas do Distrito de Setúbal, divulgando excertos de artigos das revistas nacionais e internacionais recebidas no CRE da ESE/SET e constituindo um estímulo à sua divulgação” (InforESE, 1, maio 1988).

6. Centro de Recursos Educativos: Quinteto de setores em harmonia

Após uma brevíssima resenha do enquadramento conceptual e do

trabalho desenvolvido pelo CRE, apresentam-se, *a partir de dentro*, algumas das finalidades e atividades concretizadas em cada um dos setores que o integraram. Muitos outros dados serão partilhados, como já mencionado, no livro autónomo que, ainda em 2025, será publicado sobre o CRE.

6.1. Setor de Documentação e Informação (SDI) - Integrar, saber, buscar, inovar

Desde a sua criação, o CRE sempre foi formado por *setores* cuja designação e funções foram sofrendo atualizações. No *Programa Preliminar* (1978), primeiro documento que a ele se refere, a então Comissão Instaladora divulga o projeto e as linhas orientadoras da ESE e enuncia a composição e funções do Setor de Documentação e o de Produção. Pela 1ª vez, apenas identificados como *serviços*, são os dois únicos que, então, constituíam o CRE (ESE, 1986).

Entre dezembro 1986 e 2014, a equipa de trabalho foi crescendo, sempre em equilíbrio entre a vertente *serviços* e a das *atividades pedagógicas*. Com a coordenação de Margarida Graça e a entrada de Orlando Pimentel Jerónimo e de Ana Maria Pessoa, criou-se a primeira equipa do Setor de Documentação. Além dos procedimentos normais de contratação, aquando da candidatura desta última para

formadora pedagógica da ESE, fora solicitada a redação de uma proposta de trabalho que, a partir da identificação dos princípios da ESE e dos do CRE, apresentasse um programa para aquele setor. Foi desta forma que nasceu o texto (manuscrito) - *O Centro de Documentação no Centro de Recursos da Escola Superior de Educação de Setúbal: questões prévias* (nov. 1986-fev 1987) –. Nele se apresentava um programa de trabalho quer para o serviço quer para a intervenção pedagógica na área dos recursos educativos.

6.2. Formação inicial

Como apoio a essa função da ESE foram publicadas diversas brochuras (com capa - *pro bono* - do artista plástico Pedro Proença) na coleção *Como Fazer*. Muitas outras constituíram-se como materiais de apoio para as disciplinas/UC. Na sequência de um curso de *Bibliotecas Escolares* (Porto, 1993), a convite de Jorge Araújo (editor de Campo das Letras) foi publicado o livro *A Biblioteca Escolar: organização para uma pedagogia diferente do 1º ciclo do ensino básico ao final do ensino secundário* (1994) que inicia, na editora, a coleção Campo da Educação. Esse foi o primeiro texto em que se defende a formação dupla - biblioteconomia ao serviço de novas formas e práticas pedagógicas - para responsáveis por

bibliotecas escolares.

Participou-se na lecionação de todas as disciplinas/UC em que o CRE intervinha assim como noutras da área da especialidade científica da responsável pelo SDI. Desde 2009 que o SDI colaborou na revista *Medi@ções* da ESE, como membro da equipa editorial, de revisão e na edição do número sobre *História Local* (2021).

6.3. Projetos de formação contínua

O CRE teve intervenção em Projetos de formação que a ESE esteve envolvida em Angola (2007 e 2010), Moçambique (1993 e 1995) e Guiné-Bissau (2019). Na ESE, também se colaborou com o Bacharelato em Educação (Moçambique) e, na Oficina Pedagógica, onde ainda hoje existe um enorme acervo de cartazes e outros materiais efetuados pelos/as formandos/as do Curso.

Em 2007, antes do desenvolvimento do projeto em Angola (Benguela), trabalhou-se, em Setúbal, com uma equipa de três professores daquela Escola do Magistério Primário – Urânia Neves, Madalena Tiago e Oliveira Kamaty, de forma intensiva, para a criação de um Centro de Recursos. Aquando da missão presencial foi inaugurado, na Escola do Magistério Primário de Benguela, um CRE numa das salas daquela escola de formação de professores. Em

Moçambique, a ação decorreu em Vilanculos (2007), com formação realizada para docentes na área dos CRE e de Oficina Pedagógica. Para promover o uso de recursos diversificados na sala de aula, participou-se no projeto *Empowering Eportfolio Process* (2017/18) - dinamizador da utilização destes recursos.

Desde 1988 que haviam começado os contactos com a secção das Bibliotecas Escolares, com a *International Federation of Librarian Association* (IFLA) e que havia sido criado um grupo de bibliotecas escolares na Associação de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (BAD), sob a responsabilidade de Ana Maria Pessoa (1988/90). Esse grupo extingue-se e, volta a funcionar de novo, em 1994, com algumas das pessoas que ainda hoje o integram, agora sob a designação *Grupo de Documentação e Informação Escolar*. Em 1989 foi criado, no âmbito da mesma associação, o *Grupo de Trabalho Documentação e Informação Escolar*, abrangendo a temática das Bibliotecas Escolares. Com a designação atribuída pela coordenadora, pretendia-se estabelecer a possível ligação entre o CRE/ESE e a formação nesta associação profissional, nas áreas do *tratamento documental e formação pedagógica* para os técnicos de bibliotecas, arquivo e documentação.

A partir da oficialização da Rede das Bibliotecas Escolares (1996) e, por a equipa do CRE não se rever na orientação das bibliotecas escolares, mais para *fora* da sala de aula do que como mais *um* recurso educativo ao serviço da atividade docente, foi este grupo desmantelado e passou a designar-se apenas *Grupo Bibliotecas Escolares*.

A partir de 2000 desenvolvem-se, como nunca até então, as iniciativas na área das bibliotecas escolares, na maioria dos casos por iniciativa de muitos dos professores que haviam trabalhado com o CRE, desde finais dos anos 80 do século passado. Na impossibilidade de todos referir, e além de seminários, encontros, conferências... identificam-se o curso de mestrado *on-line* que, desde 2004/2005, a Universidade Aberta promoveu na área da Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares, o projeto THEKA (patrocinado pela Fundação Calouste Gulbenkian); a Formação de Professores para Desenvolvimento de Bibliotecas Escolares e o Seminário Internacional sobre Bibliotecas escolares (set. 2006).

6.4. Ligação ao mundo

A colaboração com o meio foi muito intensa, e revestiu-se de diferentes formas: com Câmaras Municipais de todo o distrito e fora

dele como o *Curso de Formação - Como organizar e dinamizar bibliotecas escolares*, em colaboração com a BAD e a Câmara Municipal do Porto (1988), com a Região Autónoma dos Açores (1989); com Centros Culturais como o Centro Emérico Nunes (1988); com intervenções sobre Bibliotecas e CRE em inúmeras escolas, públicas e privadas (Colégio S. João de Brito, 1996), do distrito e fora dele, nacionais ou internacionais como o Encontro Internacional de Bibliotecas do Centro Entre Tejo e Sado (2001).

Desde 2018 que se tem estado sempre ligado ao Clube de Leitura IPS, dinamizando algumas das sessões e participando nos trabalhos. Em 2024/25 também teve intervenção no projeto de Clube de Leitura *Asa Delta*, o primeiro com apoio do Plano Nacional de Leitura para o Ensino Superior, e que teve *Liberdade* como tema agregador.

Também na área de serviços a colaboração com o meio foi uma constante. Desde o início da informatização das bibliotecas participou-se em todos os grupos de trabalho de lançamento do sistema UNIMARC (1987), na criação da Rede de Bibliotecas Escolares (1996), em todas as reuniões para a criação de um catálogo comum das ESE, entre muitas outras. A autonomia de cada elemento do CRE/SDI foi sempre incutida em todos os elementos da equipa

como se reflete, entre outros exemplos, na publicação de *Como aceder aos ficheiros informatizados do CDI* (Nascimento & Luz, 1988) e na participação em todos os grupos de trabalho da ESE e do IPS na área da documentação e informação (2009).

6.5. Gestão democrática

Entre 1986 e 2023 houve representantes do CRE em muitas das áreas de gestão da ESE, fosse como elementos das Assembleias Estatutárias que redigiram os diversos Estatutos, no Conselho Geral do IPS, no Conselho de Representantes, no Conselho Científico, no Conselho Pedagógico e como membro do Conselho Diretivo (2002). Após o período de instalação da ESE, Valentino Silva, membro da equipa do SDI, em representação dos funcionários, ter sido o primeiro funcionário a fazer parte do 1º Conselho Diretivo eleito (1996).

6.6. Formação Interna

A nível da formação da equipa do SDI, além dos muitos seminários de formação interna (entre 1988 e 2020) foi-se realizando formação de atualização em diversas áreas, da encadernação e restauro de livros (2008) à formação em *IA no ensino superior* (2024).

O SDI proporcionou formação na área de intervenção. Desde 1987,

houve formandos que posteriormente fizeram formação específica em Biblioteconomia (José António Calixto e Rui Neves). Orientou, também, diversos estágios. No domínio das Ciências Documentais-Biblioteca e Documentação, em parceria com o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), realizaram-se Estágios Profissionais (2007); fizeram-se parcerias através de Contratos de Emprego e Inserção (2014). Em 2015/2016, no mesmo programa, Valentino Silva preparou uma intervenção para divulgação de conteúdos do SDI/CRE com vista à criação de uma página SDI/CRECM. Também através do Centro de Emprego do IEFP receberam-se 2 estagiárias (2001/2002) para realizarem o Estágio Profissional de Técnico Profissional de Biblioteca e Documentação (INETE). Susana Marques, uma delas, passou depois, em 2001, por concurso, a membro da equipa do SDI.

6.7. Dar a conhecer

As visitas ao SDI e ao CRE (nas disciplinas/UC lecionadas pelos docentes do CRE, visitas guiadas no edifício de Siza Vieira), foram realizadas sob a orientação do Setor de Animação que também tinha a seu cargo a dinamização da Oficina Pedagógica (Teresa Marques e Ana Maria Pessoa). Outra atividade com forte impacto foi a

organização de Exposições no átrio da ESE e no interior do CRE. Atividades como a organização de informação individualizada sobre a produção científica dos docentes da ESE e solicitação de colocação no Repositório Institucional do IPS (RCIPS) (Marques, 2021/22), organização, registo e tratamento documental de trabalhos de estudantes de anos anteriores, a gestão dos empréstimos (feita por todos os técnicos) assim como a gestão do setor pela responsável do SDI (sem qualquer carga horária atribuída ou compensação monetária) são tarefas, entre muitas, cuja invisibilidade aqui se desoculta.

6.8. Investigação na ação

Área fundamental de trabalho do SDI foi a da investigação sobre bibliotecas escolares, mediatecas e centros de recursos, apresentadas em congressos, mesas redondas e na imprensa.

A equipa do SDI/CRE interveio, sempre que foi possível ou para tal foi convidada, em todos os setores/actividades que se relacionaram com recursos educativos, seja na forma de livro (Pessoa, 1994), de textos diversos, de avaliação do processo de implementação de mediatecas (Canário, Oliveira, Barroso & Pessoa, 1994).

6.9. Volta e volta ... manual escolar

No que respeita aos manuais escolares, enquanto recursos educativos, foram feitas diversas formações (1987-2024) sobre o seu uso que, integrados nas disciplinas a cargo da equipa docente do CRE, incluíam análise de manuais e apreciação de livros infantis. A partir de 2000, a seleção e certificação de manuais passou a ser alvo de legislação específica por parte da administração central. Desde então até hoje tem sido visível um investimento maior no apoio a este tipo de recursos, também digitais, do que à utilização de *outros* recursos pedagógicos possíveis em sala de aula.

Remete-se para o livro em preparação uma reflexão mais aprofundada sobre os efeitos que esta opção teve no trabalho de criação e desenvolvimento de outros recursos e na que teve (e tem) na ligação (hoje quase inexistente) entre as bibliotecas escolares, as Mediatecas, os CRE e o trabalho nas salas de aula. Mesmo quando esses manuais se apresentam com a denominação de manuais digitais, em muitos casos, não são mais do que manuais em formato PDF, sem que disponibilizem alternativas didáticas e pedagógicas aos ditos manuais escolares tradicionais.

6.10. Documentar, organizar, avaliar

Neste momento o SDI dispõe de um acervo documental completamente tratado, informatizado e em muito casos digitalizado, disponível *online*, como livros, diapositivos, maletas, filmes, diaporamas, CD, dossiês... Ao longo dos tempos, diversos trabalhos de atualização foram necessários, como é o caso da reorganização dos videogramas (2006) ou da Base de Dados de Utilizadores (2006-2025). Participa no RCIPS e, todos os recursos de todos os setores do CRE (fotografias, conferências, diaporamas, encontros, ...), têm o tratamento documental adequado. A título de exemplo, em 2017/18 foi feito o tratamento documental da totalidade do acervo da Oficina Pedagógica (digitalizado, conversão de ficheiros imagem em PDF e colocação no *Calameo*). Em 1987 havia um fundo documental de 50 livros, no chão e no sótão do Palácio Frixell (primeiro local onde funcionou o CRE, então só com esta área). Hoje são mais de 37 mil monografias e muitos outros documentos. A avaliação do que é o trabalho do Setor de serviços, esteve sempre presente desde 1987 até hoje. Regularmente são feitos *Inquéritos de Satisfação dos Serviços de Documentação do IPS*.

7. Setor dos Audiovisuais – Sentido dos sentidos

O Sector dos Audiovisuais (AV) do CRE, em articulação com os

outros, centrou-se no desenvolvimento de capacidades formativas, técnicas e tecnológicas, numa perspetiva de incentivar a autoformação, a produção de materiais com qualidade. Na vertente da Educação para os Media dinamizou, apoiou e incentivou realizações muito diversas como as que seguida e brevemente se enunciam.

7.1. Formação Inicial

O setor AV interveio, entre muitas outras, em todas as disciplinas dos cursos de licenciaturas já enunciadas, em Opções dos Cursos de CESE Gestão Pedagógica e Administrativa (1993/2004) e no *Curso de Qualificação para o Exercício de Outras Funções Educativas nas áreas de Animação de Centro de Recursos* (1994/95), assim como em UC da Licenciatura de Enfermagem e Fisioterapia (2005/07).

7.2. Formação Contínua

Realizaram-se diversas ações de formação em parceria com intervenientes importantes nos sectores da produção audiovisual e da formação de leitores/espetadores atentos e críticos. Desde o *Projeto TV- escolas* (1990/2002) - para promoção da análise crítica de programas televisivos, com disponibilização de formação aos professores de uma rede com mais de 20 escolas, de diversos níveis,

do distrito a “O Audiovisual ao serviço da intervenção educativa” - Curso de Orientação Pedagógica e Educacional para Educadores de Infância (1992/93) em parceria com o Centro Regional de Segurança Social e a DREL, o Curso de Formação de Formadores (1993/94) em parceria com a SOLISNOR, o *Curso de Vídeo* (1998) organizado com a Federação Portuguesa de Cinema e AV e dinamizado por António Cunha (diretor da Videoteca de Lisboa) e Vitor Candeias (Universidade Lusófona) e o projeto *Delfim Sabe* (1997) – curso de vídeo realizado na Escola EB 2.3 Delfim Santos, em ligação com o Projeto, pioneiro na área, *Público na Escola*. Apoio ao projeto de formação contínua realizado em cooperação entre a ESE e o Agrupamento Escolas de Vialonga, sob a direção de Armandina Soares.

7.3. Ligação à Comunidade

Em estreita articulação com a formação contínua, realizada no distrito e a nível nacional, podem, ainda, salientar-se três projetos: *Encontros à Quinta* - (1996) - atividade semanal, com paragem da atividade letiva que permitiu “escutar a vida exterior à escola, alargando horizontes e a participação cidadã” (ESE 30 anos); Projeto *CIMA - Compreender e Intervir no Mundo Atual* (1988/90); Produção de

vídeos sobre a reflorestação na Serra da Arrábida (SECIL).

7.4. Ligação a organizações internacionais

Foi estabelecida parceria sobretudo com universidades e associações de Espanha, França e Inglaterra e com a UNESCO. Esta última, colaborou ativamente e disponibilizou apoios significativos dada a importância que sempre atribuiu à Educação para os Media (UNESCO, 1982). Destacam-se as Conferências onde se fizeram intervenções sobre o trabalho do CRE e de Portugal: *Juventude e Media - para amanhã* (abril 1997), em Paris, Encontros anuais de *Education para los Medios* na Galiza e *Jovens e Media - amanhã! Questões e Perspetivas* - (nov. 2000) em Sidney.

7.5. Produções

Além do incontável número de registos fotográficos, áudio e vídeo realizados para documentar as atividades da ESE ou de diversas entidades externas que o solicitaram, os AV realizaram diversas produções. Disponíveis no arquivo do setor, destacam-se

Diaporamas¹, vídeos² e produções gráficas. Em colaboração com outros docentes da ESE, com entidades da região, o setor produziu alguns materiais impressos como *Os Audiovisuais e a Escola* (Pessoa, 1986), *Aprender com o audiovisual* (Barros, 1988), *A Pedagogia audiovisual* (Lameira, 1989), *O Jornal e a Escola* (Fonseca & Pinho, 1994).

Enquanto elemento agregador e pela importância de que se revestiam/revestem, as atividades de *Educação para os Media*, foram um dos pilares da construção e intervenção do Setor e do CRE, na formação em literacia mediática, muito antes de 1994, quando assim passaram a ser identificadas.

7.6. Educação para os Media

Cidadania, pensamento crítico, liberdade e criatividade foram os elos base nos entrançados, desenvolvidos pelo CRE que desenharam as linhas fundamentais da atividade do sector AV: apoio à produção,

produção própria e Educação para os Media, na perspetiva de *serviços* e de intervenção nas *práticas pedagógicas*. Educação para os Media foi o *planetarium* teórico integrador, facilitador da intervenção e indutor de inovação. Trabalhar esta área foi, para o CRE e, em especial para o sector AV, uma estratégia educativa para promover um estar social mais esclarecido, mais informado, mais capaz de intervir de forma fundamentada e perene. Tinha-se uma clara direção com diversos sentidos possíveis: ajudar a fazer, a ler, a integrar, a intervir. Agregar os diversos saberes num sólido enquadramento teórico das Ciências da Educação, da Comunicação e do Pensamento Crítico, trazendo a atualidade para a escola, mas desviando o foco dos Media como centro, para os Media *como recursos*, sem idolatrias nem culpabilizações.

A intervenção do A/V teve sempre em atenção percursos e experiências já explorados, saberes produzidos através da Educação para os Media, a nível nacional e internacional e sistematizados por

¹ *Entre formas, entre vidas com a Matemática* (diaporama com 6 projetores sobre Raul Carvalho e Paulo Abrantes) – ProfMat (ESE de Santarém, 2003); *Um Olhar sobre Cabo Verde* (dez 1991); *Encontro do 1º ciclo* - Rui D’Espiney; *Uma semana diferente* - Projeto ECO; *Feminino/Masculino: a cara e a coroa da mesma moeda* -

Projeto

Educação para a Igualdade de Oportunidades – ESE/CEE); *Utopias em Construção* (com 6 projetores) entre muitos e muitos outros.

² *Soldadura Eletro-Manual* [3 produções] - (mar. -abr. 1993) - vídeos formativos para a Setenave.

Manuel Pinto em seis quadros referenciais³ (2003), sempre numa dinâmica pluridisciplinar, agregadora, de tateamento, construtora de novas experiências, novos projetos, novos saberes.

O caminho e atalhos seguidos, podem resumir-se em sete vertentes essenciais: 1) autoformação, 2) Cinema (enquanto linguagem cuidada e criativa), 3) Jornais Escolares (com especial enfoque na seleção crítica e na análise da credibilidade das fontes de informação), 4) Tecnologias (formações incentivadoras de uma utilização correta em meio educativo), 5) Materiais Pedagógicos (criação de ferramentas de apoio para incluir a atualidade na Escola e no processo ensino-aprendizagem⁴ - *Projeto TV/Escolas* (1986/90). 6) Educação para os Media (EM) em abordagens específicas, com tempos curriculares formais em disciplinas em todos os cursos de formação inicial, cursos de formação contínua, oficinas e atividades informais realizados com o CENJOR, a Videoteca de Lisboa, o Cineclube de Faro, a Escola Delfim Santos e a Escola Preparatória Marquesa de Alorna, em Lisboa); 7) Associação Educação e Media⁵ (AEM) (membro do

núcleo fundador da AEM (1997)

Entre 1997 e 2002, realizaram-se diversas formações conjuntas com o apoio do CENJOR, nomeadamente, os encontros nacionais: *Entre Limite e Limitar* (ESE Lisboa, fev.1997); *As imagens da imagem* (Fundação Eng.º António de Almeida, Porto, fev.1998); *Do Uni ao Multi Média do nosso contentamento* (ESE Setúbal, fev.1999) e *A procura de Certezas geradoras de Incertezas* (ESE Setúbal, fev.2000). Em Portugal, a AEM dinamizou, para 85 escolas (mais de 100 professores) do continente e da Madeira, o projeto europeu *Jovens telespectadores na Europa - que Formação de Professores - Programa Sócrates* (1999-2003). A AEM integrou nomes relevantes na área das Ciências da Comunicação e da Educação para os Media, como Manuel Pinto, Sara Pereira (Universidade do Minho), Vítor Reia (ESE de Faro), Joel de Almeida (ESE de Santarém/Marconi), Joaquim Fidalgo e Hélder Duarte (RTP). Trouxe a Portugal nomes incontornáveis da Educação para os Media como Ignacio Aguaded (Universidade de Huelva), Geneviève Jacquinot (Universidade Paris

³ Educação Cinematográfica; Imprensa Escolar e Jornalismo Escolar; Relação Tecnologia-Educação; Atualidade e Educação para a Cidadania; Estudo da Comunicação e dos Media; Educação para os Media nos currículos.

⁴ Como formas de integrar saberes diversificados e do quotidiano e como veículos para se realizarem análises críticas das mensagens veiculadas, se verificarem a fiabilidade das fontes, a transparência das formas de financiamento - *Projeto Público na Escola* (1989), com Manuel Pinto e Jorge Wemans;

Projeto TV- Escolas (1990), com Margarida Graça e Isabel Rosa.

⁵ Estrutura de ligação e cooperação entre profissionais da Educação e dos Media, visou uma articulação ativa e eficaz entre estes dois mundos, no sentido da mútua aprendizagem, da formação de cidadãos com pensamento crítico e mais capacitados para uma intervenção cívica fundamentada.

II), David Buckingham (King's College de Londres).

Mantém-se atual, cada vez mais importante, a necessidade de desenvolver o pensamento crítico encarado, como “forma de pensar reflexiva e sensata focada em decidir no que se deve acreditar e/ou fazer” (Ennis, 1987).

O sector AV trabalhou a Educação para os Media promovendo uma melhor compreensão dos interesses e processos da Comunicação, como estratégia de educação para o social, para a democracia, para a igualdade de oportunidades, para a inquietação, para o problematizar, para a responsabilidade, para o futuro.

8 Oficina Multimedia – rede para a autonomia

Num espaço específico, com computadores em livre acesso e apoio a pedido o setor Multimedia promovia o acesso autónomo a equipamnetos, programas e plataformas digitais.

A par com o Departamento das Tecnologias, sempre que houve abertura, foi, sem dúvida, um fundamental contacto com o mundo das redes, uma iniciação à literacia digital.

8.1 Formação para o Presente

Perante os novos desafios colocados pela enorme influência do

digital, desenvolvimento da Inteligência Artificial, dos écrans (geradores de dependências e isolamento), principalmente pela força das redes sociais que “fritam miolos” - expressão utilizada pelos jovens mais conscientes - e também face ao *cyberbulling*, videojogos promotores da violência, aliciamentos pedófilos, *influencers* perniciosos..., desenvolver as literacias mediática e digital na escola parece ser, cada vez mais, imperativo.

Num momento particular da Humanidade, confrontada com nova(s) guerra(s) na Europa, um genocídio em Gaza, o total desrespeito pelas leis internacionais e pelos direitos humanos, a mentira aparentada de verdade, os factos alternativos, a banalização do insulto, a falta de ética, o desprezo pelos valores universais, o crescente da violência, a lei dos *fora da lei*, o poder das redes sociais, a Educação para os Media e para as Redes, na escola, com recursos específicos, continua imprescindível. Ela é fundamental enquanto fonte de conhecimento rigoroso (a partir das redes, no digital, nos ecrãs) e de sociabilização saudável para ajudar na formação de cidadãos mais humanos, mais informados, mais sociais, solidários, mais felizes, agentes de integração, de progresso, de paz, de comunicação entre culturas, entre povos.

9. Oficina Pedagógica – mão nas Artes

A Oficina Pedagógica (OP) foi (e é) entendida como um lugar de conceção/produção/experimentação de recursos educativos diferenciados. Nela se valorizavam os materiais recicláveis numa perspetiva de sustentabilidade. Funcionou sempre como um banco de ideias e sugestões. Contrária à acumulação e repetição da informação, coloca o sujeito como ator da sua própria formação. É entendida como um lugar informal onde a pessoa é colocada em interação, com os outros, colegas, professores, técnicos e também com o mundo das coisas.

Os projetos partiram sempre das necessidades próprias em recursos educativos, disponibilizando-se a cada utilizador uma diversidade de materiais. Logo nos anos 80 do século passado, muito antes da sua vulgarização, numa perspetiva de reutilização e de reciclagem e de produção de recursos outros que o manual escolar, trabalhou-se nos cursos de formação inicial e continua de professores assim como na formação de outras áreas.

9.1. Produzir para o presente, arquivar para o futuro

Os materiais para produção de recursos (acetatos, canetas, molduras, tecidos, livros a reciclar, dossiês temáticos, jogos educativos, puzzles,

...) eram fornecidos pela OP. Todos esses recursos, após produzidos e utilizados, eram depositados na OP para, depois de tratamento e inserção na base de dados, então como ainda hoje, ficarem disponíveis para consulta local ou requisição domiciliária.

A produção de materiais, então quase inexistente à exceção dos manuais escolares, era feita com o apoio da OP, em disciplinas de opção como *Produção de Materiais Pedagógicos, Atividades para a Autonomia...*) lecionadas por elementos do CRE ou por outros professores que, em colaboração com ele, lecionavam disciplinas de *Prática Pedagógica, Estágio, Introdução ao Estudo do Meio, Estudos Europeus, Animação de Bibliotecas e Espaços Pedagógicos*. Nos projetos de cooperação com os PALOP, nos Cursos de Bacharelato feitos com Moçambique e noutras formações com Angola, Guiné-Bissau e Cabo-Verde. Ainda hoje é possível o acesso a todos esses recursos, presencial ou *on-line*: está disponível um conjunto de mais de 500 conjuntos de transparências temáticas (*higiene em sala de aula, composição de uma orquestra, constituição do corpo humano...*) e de mais de 50 cartazes manuais (*ilustração da tabuada, apresentação das regras de adição, subtração, ...*). A aquisição e produção de recursos educativos foi sempre uma forma de

alimentação dos recursos da OP a que se juntou, até hoje, a aceitação de ofertas de materiais, provenientes das mais diversas fontes, como mapas, carimbos e muitos outros (ex, a doação de Maria Antónia Pires Rodrigues Moraes). O acervo da OP é hoje composto por dossiês temáticos, mapas, fantoches, maletas pedagógicas, produzidos para a avaliação de estudantes ou para utilização nas práticas pedagógicas.

Tal como o CRE, o espaço da OP fazia parte das atividades de visita e de acolhimento a estudantes do 1º ano dos cursos ministrados na ESE/IPS, assim como de atividades em diversas áreas científicas.

Depois da reforma de Teresa Marques, sua sempre responsável, a OP foi deslocada, dentro do espaço CRE para uma sala no SDI e, em 2024/25 passou para a cave da biblioteca, onde continua disponível, como sempre, graças ao empenho de Susana Marques e Luísa Cruz, a consulta e produção de materiais e recursos educativos.

9.2. Formação contínua

A OP organizou sessões continuadas sobre património e preservação (Circular nº 2. mar.1988) com visitas de estudo ao Convento de Jesus (orientadas por Albérico Afonso), uma sessão teórica sobre a relação património/Escola (orientada por Isabel Cottinelli Telmo) e outra teórico-prática sobre como fazer uma visita de estudo (Ana Maria

Pessoa). A interdisciplinaridade foi uma finalidade constante das iniciativas do CRE e, em particular, das que se realizaram na/com a OP. Participou também na formação em *Centros de Recursos*, ao abrigo do Programa FOCO (1994/95).

Destaca-se a organização, divulgação ou produção de eventos diversos como a intervenção na Conferência *(RE)Descobrir a criança* (1992), realizada numa parceria entre ESE e Associação Portuguesa de Educadores de Infância (APEI).

O trabalho do CRE foi analisado por Teresa Marques na dissertação de mestrado que fez sobre *Centros de Recursos e formação de professores (...)* (1997), onde a avaliação é feita, pela primeira vez, por um elemento interno do projeto.

9.3. Oficina Pedagógica Virtual

A divulgação e disponibilização destes materiais está prevista continuar através da criação da *Oficina Pedagógica Virtual* como se tem vindo a fazer com a criação de museus escolares virtuais, através da qual se pretende dar acesso em qualquer ponto, utilizando as tecnologias digitais existentes. Como há 40 anos mantém-se, provavelmente mais importante devido à aparente facilidade do digital, a necessidade de se saber projetar, selecionar materiais,

dominar técnicas e produzir, pelas próprias mãos, com arte e engenho, recursos a usar nos ambientes educativos. Pensar, escolher, realizar, utilizar e guardar foram os princípios da Oficina Pedagógica. Em nada perderam a atualidade!!!

10. Setor Gráfico – Pantone de fontes

Como já foi expresso, o CRE é criado como um dos “recursos de formação e apoio a atividades dos docentes no distrito” (ESE, 1986, p. 16), composto por “dois serviços: um serviço de Documentação e um Serviço de Produção [prevendo-se o funcionamento] de uma Oficina Pedagógica” (ESE, 1986, p. 17). Este *serviço* de Produção teria uma secção de audiovisuais na qual se realizariam “trabalhos em função de projetos pedagógicos em que colaborem professores, alunos e técnicos e em que todo o processo de conceção e realização do documento desempenhe um papel formativo” assim como uma reprografia, onde se executariam “todos os trabalhos gráficos da ESE” (ESE, 1986, p. 17). Desde o início que, também no Setor Gráfico (SG) do CRE, se previa uma conexão entre área pedagógica e produção de recursos. Desta ligação resulta que, além de todas as publicações da ESE terem sido editadas pelo CRE (entre 1986 e 1997, num total de mais de 1000 livros, desdobráveis, antologias de textos, manuais

escolares, cartazes e muitos outros) também a produção de recursos em ligação às necessidades definidas *em sala de aula* eram prioridade do setor. Através de parcerias com a INAPA (1987) e outras empresas do meio, foram muitos os trabalhos realizados para o exterior como um dos recursos e apoio às atividades da região. As parcerias estabelecidas, os trabalhos realizados para a comunidade e os projetos de cooperação com os PALOP ofereceram uma elevada rentabilidade financeira à ESE. Durante muitos anos, o trabalho no SG, coordenado por Fernando Pinho, foi enriquecido, numa ligação estreita com a Direção, com alguns estudantes com maiores dificuldades económicas que, ao prestarem serviços (alcear folhas, produção de cartazes, apoio a eventos realizados na ESE), tinham uma contribuição para colmatar o encargo com as propinas.

10.1. Tipograma da formação

Além da produção/publicação, para a ESE e para o exterior, o SG esteve, como os outros setores, implicado em todas as atividades que foram feitas na formação inicial (através de Oficinas de *Fotografia analógica e digital*, cartazes, ...), na produção de recursos de apoio nas disciplinas de *Prática Pedagógica*, e ainda de disciplinas específicas de certos cursos, como foi o caso de *Educação para os*

Media e Gestão da Informação, na Licenciatura de Comunicação Social. Esteve implicado, desde 2016, na formação dos Cursos Técnicos Superiores Especializados (CTesP) em *Produção Audiovisual*.

Participou ainda nas oficinas (fotografia, cartaz, produção e animação de exposições) que foram realizadas na formação contínua, em projetos realizados na ESE. Nos cursos de Formação Complementar (Programa FOCO e formação de coordenadores de Centros de Recursos), assim como no, já referido, curso de Bacharelato de Moçambique.

10.2. De Setor Gráfico do CRE a Centro Gráfico do IPS... a nada!

A partir de (1997) o SG do CRE deixa de ter visibilidade é integrado nos serviços do IPS e passa a denominar-se Centro Gráfico. Como já referido esta foi a primeira de uma série de transformações que o CRE vai ter no seu trajeto na ESE (1986-2022). Ao longo desse período, muitas foram as intervenções externas de desmantelamento do CRE. A última, feita em 2024, elimina o setor de Documentação e Informação que passa a integrar a Divisão de Bibliotecas do IPS. O único setor do CRE que ainda permanece é o dos Audiovisuais. Os

espaços que, desde antes da ESE existir, tinham sido pensados para albergar o CRE, como centro de atividade da Escola, estão hoje com funções completamente diversas. Na atualidade o Centro Gráfico do IPS foi extinto, todo o equipamento alienado e as produções são encomendadas ao exterior.

Reflexões finais - Do canto do cisne à Fénix renascida

Desde o início do projeto da ESE que se tinha previsto que seria necessário que a escola não ficasse enredada em legislação e burocracias e que devia dispor “dos instrumentos necessários à avaliação da sua própria atuação na prossecução dos seus objetivos” (ESE, 1986, p. 28). Quer no SG quer no dos AV, foram sendo produzidos alguns documentos de avaliação e reflexão (Margarida Graça, Fernando Pinho e Ana Maria Pessoa, 1988). Anualmente, foram elaborados planos de atividades e relatórios nos quais se tentava avaliar o que se ia fazendo e se propunham, medidas para avançar sempre que os objetivos não se consideravam cumpridos. A dissertação de mestrado de Fernando Pinho - *Educação para os Media: as imagens como pedagógica socialmente integradora* (2008) sublinha outros dois aspetos das finalidades do CRE: refletir sobre o trabalho produzido, sempre a partir de um ponto de vista integrador,

também para jovens alunos em situação de risco e promotor da autonomia de estudantes.

Muitos dos cursos feitos pela equipa que aqui trabalhou e dos perfis que foram traçados para a contratação de agentes de apoio a esta área são exemplo da constante preocupação de atualização, de qualidade e de avaliação do trabalho feito que subjazeu à atividade dos setores e de todo o CRE.

Foi no enquadramento legal, histórico e teórico, anteriormente enunciado que o Centro de Recursos Educativos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal desenvolveu a sua atividade. Defendeu-se sempre que o CRE tinha de ser algo mais do que um local de apoio à atividade pedagógica *fora* da sala de aula. Esse apoio devia assentar numa dinâmica pluridirecional articulada com a atividade curricular disciplinar, na relação com o exterior e com todas as atividades da Escola, numa cultura de integração dos diversos recursos nos processos de trabalho e de produção de conhecimento.

Num tempo com poucas redes sociais, em que o tempo de todos (professores, estudantes, funcionários) permitia um investimento constante no *estar* no espaço da ESE para a pesquisa, seleção, tratamento e utilização de informação, o CRE disponibilizou salas,

recursos e equipamentos mas, sobretudo, a formação nas áreas de modelos e práticas pedagógicas inovadoras, nas linguagens AV, na produção de materiais assim como promoveu uma formação alargada no distrito, para centenas de professores, funcionários, técnicos. Desde sempre a orientação para uma pedagogia ativa, para a autonomia, assim como o combate às desigualdades no acesso à escola e ao abandono escolar esteve na base da disponibilização do CRE a todos.

Desde o início do CRE que a sociedade da informação e os recursos educativos (disponíveis através de tecnologias como telefone, computador, televisão por cabo e vídeo) foram incorporados nas atividades de formação seja na criação de módulos de formação em imagem (retroprojeção, fotografia, vídeo...), em análise crítica (projeto TV-Escolas) seja na parceria com os professores que, na ESE trabalhavam, então área de ponta, nas TIC, seja no exterior, com o trabalho desenvolvido, em articulação com jornalistas e técnicos dos media, na Associação Educação e Media e na transformação das bibliotecas escolares em centros de recursos diversificados, com acesso a múltiplos e diversos materiais pedagógicos e outras formas de os trabalhar.

Esta foram algumas áreas em que se anteviu a profunda transformação que, a todos os níveis, as tecnologias e os recursos digitais viriam a trazer nas formas de comunicação e de utilização na sala de aula, na escola, na sociedade.

O CRE foi uma EQUIPA de professores e de técnicos qualificados nas áreas que desenvolviam. Foi uma equipa integradora e incentivadora, que acolheu, com afeto e profissionalismo, técnicos oriundos de projetos de empregabilidade de pessoas com deficiência e/ou incapacidade. Foi uma equipa que deseja(va) contribuir ativamente para uma escola democrática, ao serviço da região. No CRE a equipa era coesa, alegre, criativa e, em autoformação cooperada (Niza,1997), visava criar oportunidades, facilitar experiências, para tornar os estudantes em formação inicial e profissionais em formação contínua, mais desenvoltos na utilização de equipamentos a que só os mais abastados e provenientes de ambientes culturais favorecidos tinham acesso.

Promoveu a formação para dentro da equipa de acordo com necessidades decorrentes do trabalho que precisava fazer. Facilitou a formação académica de cada um dos elementos que a compunham e também foi buscar pessoas especializadas do mercado para trazer

inovação técnico-pedagógica.

Foi uma equipa que incentivou, a entreajuda, a reflexão, a crítica fundamentada de forma que futuros professores e educadores aprendessem a produzir os trabalhos autonomamente, individualmente ou em grupo. Tais trabalhos foram realizados com materiais e equipamentos atualizados e disponíveis: câmaras, microfones, gravadores, luzes, tripés, mesas de montagem vídeo e áudio, retroprojetores, produtos reciclados, sempre na perspetiva de produção de novos recursos educativos para a sala de aula.

Foi uma equipa centrada na interação, a nível, nacional e internacional, com escolas, autarquias, empresas, associações, outras ESE, universidades, museus, companhias de teatro, grupos musicais... O CRE desenvolveu uma atividade coordenada entre os cinco sectores - Documentação e Informação, Computadores e Multimédia, Gráfico, Oficina Pedagógica, Audiovisual - que, maximizando os recursos disponíveis, inventou novas formas de intervir. Uma atividade que partiu dos interesses e das necessidades das diversas comunidades. Uma atividade que se alicerçou em projetos que visavam o desenvolvimento de competências, a melhoria das práticas, a qualidade do trabalho das escolas. Uma atividade de

interrogação para que se fosse construindo a evolução. Uma atividade, sem cansaços, sem horários nem recompensas outras que não o desejo de realizar, de aprender, de apoiar. Uma atividade aberta, inclusiva, sem grandes reservas, certa de importância do outro e de todos os outros, distribuidora de oportunidades e de afetos, assente na defesa dos valores e nas práticas de uma sociedade democrática. O CRE da ESE de Setúbal demonstrou que é possível trabalhar de outro modo, criar novas sinergias e entusiasmos. A equipa do CRE defende que o modelo trabalhado pode e deve ser replicado.

A equipa do CRE perspetiva que o futuro da Educação, da Democracia, da Humanidade... passará, em grande medida, por escolas desafiadoras como foi a ESE de Setúbal ... onde fomos (muito) felizes!

Referências Bibliográficas

- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron, & R. J. Sternberg (Eds.). Teaching thinking skills: Theory and practice (pp. 9-26). W. H. Freeman and Company.
- Grupo trabalho bibliotecas escolares BAD.
<https://bad.pt/organizacao/grupos-trabalho/gt-bibliotecas-escolares/>
- Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação. (1995). Estatutos do IPS/ESE. Despacho 29/95
- Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação (1986). Um novo recurso ao serviço da região. CRE/ E.S.E.
- Pinto, M. (2003). Correntes da educação para os media em Portugal: Retrospectiva e horizontes em tempos de mudança. Revista Iberoamericana de Educación, 32, 119-143.
<https://doi.org/10.35362/rie320923>
- Regulamento nº 127/2009, de 25 de março. Diário da República, Série II(59).<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2009/03/059000000/1134311346.pdf>
- UNESCO. (1982). Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media. <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Declaracao-de-Grunwald.pdf>

Nota curricular

Margarida Graça – Professora adjunta aposentada do Departamento de Comunicação ESE-IPS. Fundadora e membro da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS.

Ana Maria Pessoa - Professora coordenadora aposentada do Departamento de Ciências Sociais e Pedagogia ESE-IPS. Durante 37 anos foi responsável pedagógica pelo Setor de Documentação e Informação (SDI). Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS.

Fernando Pinho – Professor especialista aposentado do Departamento de Artes ESE-IPS. Setor Gráfico e Audiovisuais - Fotografia do CRE. Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS

Francisco Matias - Técnico superior do sector de Audiovisuais ESE-IPS. Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS

Isabel S. Rosa - Professora adjunta aposentada do Departamento de Ciências ESE-IPS. Setor Audiovisuais do CRE. Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS

Luísa Cruz – Funcionária da Biblioteca da ESE-IPS. Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS.

Natércia Massas – Funcionária aposentada do Setor de Documentação e Informação (SDI). Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS.

Patrícia Arguello – Professora adjunta da ES de Saúde. Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS.

Susana Marques - Assistente técnica da DBAD – Divisão de Bibliotecas, Arquivo e Documentação do Instituto Politécnico de Setúbal, (Biblioteca da ESE-IPS). Formada no INETE – Instituto de Educação Técnica de Lisboa. Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS

Teresa Marques - Professora adjunta aposentada do Departamento de Comunicação ESE-IPS. Setor Oficina Pedagógica do CRE. Fez parte da equipa do Centro de Recursos Educativos (CRE) da ESE-IPS

Testemunho – Do meu arquivo visual recordo uma ESE ligada à vida

REGINA MARQUES

reginamarques1947@gmail.com

Professora aposentada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Neste texto encontramos ou reencontramos, em registo testemunhal, alguns momentos-chave da vida da ESE, em particular o momento de criação do curso de Comunicação Social (1993). A propósito, a autora oferece uma reflexão, a partir do papel dos media na construção do social e do político, ligando o passado e o presente e estes à urgente necessidade de responsabilização de todos os agentes envolvidos na mediação do real, para a defesa de uma esfera pública democrática.

Procuo trazer à memória algumas das minhas recordações vividas na ESE ao longo dos seus 40 anos. Memórias que são fugazes e transitórias, cheias de subjectividades mas comprometidas com o presente e o futuro.

Abstract

In this text, we find or rediscover, in testimonial form, some key moments in the life of ESE, in particular the creation of the Media Studies course (1993). In this regard, the author offers a reflection on the role of the media in the construction of the social and political spheres, linking the past and the present and connecting them to the urgent need for accountability on the part of all agents involved in mediating reality, in order to defend a democratic public sphere.

É certo que partilho a ideia de que são os fragmentos de memória reconstruídos no presente que podem inscrever no futuro um lugar mais certo no conhecimento de todos. Foi a Deusa da Memória, Mnemosyne, a mãe de todas as musas, deusa da Sabedoria, que ligou o

passado, o presente e o futuro dos humanos, dando lugar a uma espécie de atlas que liga os temas pela verosimilhança e não pela linearidade, inscrevendo todos os saberes numa espécie de arquivo visual. Um arquivo que está sempre presente embora muitas vezes adormecido. Do meu arquivo visual valorizo a experiência que trouxe do exercício da Psicologia Clínica numa instituição de Saúde Mental ao tempo do trabalho comunitário pós-25 de abril que saiu dos muros da saúde mental para trabalhar, lidar, ouvir e intervir com outras instituições da saúde, escolas e professores.

Hoje, valorizo muito as aprendizagens, de reflexão e projecto, que o espaço da ESE nos permitiu abordar em equipa. Trouxemos temáticas inovadoras como foi a formação de professores para uma escola não sexista, corporizado no Projecto europeu TENET¹ que deu consistência teórica ao tema, depois prolongado em cadeiras de opção por vários anos.

Outros caminhos fui experimentando sem esquecer a capacidade que a ESE teve de se adaptar às vicissitudes e vulnerabilidades do sistema educativo ao longo dos seus 40 anos volvidos.

¹ O projeto TENET desenvolveu-se na ESE-IPS entre Outubro de 1988 e Setembro de 1991. Durante este tempo, fez-se recolha, organização e produção documental, além de ações de formação e dinamização de projetos que visavam combater o se-

Evoco aqui a criação do Curso de Comunicação Social, em 1993, primeiro bacharelato e depois licenciatura bi-etápica, de que fui uma das impulsionadoras e depois coordenadora, entre os anos de 1993 e 2000. Sobre este curso permito-me tecer algumas palavras na defesa deste tesouro, com apoio teórico fundamentado e sentido sobre a informação, comunicação e o seu lugar primordial na formação de cidadãos e cidadãs cultos e informados. Todos reconhecerão, volvidos 30 anos, que criar um curso de comunicação social numa escola vocacionada para a formação de professores e de educadores foi um desafio. Um enorme desafio!

Lembro-me que nos anos 92/93 se discutia a necessidade de diversificar os cursos e as valências formativas. Diria que atravessámos então a primeira crise de crescimento das Escolas Superiores de Educação e a nossa, a de Setúbal, tinha uma história e eu própria tinha a minha também. Daí que a tarefa de congregar saberes e opiniões foi árdua, embora contando sempre com o apoio da direcção da Escola.

Aproveito para deixar umas palavras sobre os media, sobre os quais continuo a refletir, cujo papel na informação e na formação de um

xismo na instituição e criar igualdade de oportunidades entre géneros. Desta experiência, resultou a criação do Centro para a Igualdade de Oportunidade em Educação (CIOE), em 1991 (N.E.).

espírito crítico é mais do que necessário, é urgente. Para quem lida com estas matérias aparece como dominante a questão da liberdade de expressão, conquistada com o 25 de abril e consignada como direito fundamental na Constituição da República portuguesa desde abril de 1976. Mas o que significa para cada um(a) a liberdade de expressão, tantas vezes bordada pelo pensamento dogmático e unilateral?

Neste caso recorro que existe Jurisprudência do Tribunal Europeu dos Direitos do Homem que clarifica uma questão fundamental “a liberdade de expressão vale não só para as ideias e informações favoráveis, inofensivas ou indiferentes”, mas “também para as que alertam, chocam ou inquietam o Estado ou uma fracção qualquer da população” (Cornu, 1999, p. 30).

Entendemos que a informação é um bem que recobre os conhecimentos gerais que todo o cidadão deve ter sobre o mundo, sobre os outros e sobre as responsabilidades que lhes incumbe nas sociedades a que pertence. Mais, a informação não é uma transmissão unívoca, em linha, mas admite o direito de resposta do outro, também ele envolto em redes de informação (técnicas e individuais). Por isso no momento actual face ao desenvolvimento tecnológico e à assumpção crescente

do direito à argumentação e à decisão por cada indivíduo, não haverá mais informação sem retroacção, a informação será antes fundação da acção, da comunicação e da decisão.

Segundo o comunicólogo Lucien Sfez (2004) o conceito de decisão atravessa as crises das sociedades e justifica uma discussão crítica sobre a fundamentação das escolhas que justificam uma decisão em cada momento.

Discutir é conferenciar, já dizia Montaigne. Discutir é conferir opiniões sem que se possa inferir da esterilidade da discussão. “O mais proveitoso e natural exercício do nosso espírito é a discussão. A sua prática parece-me mais agradável do que outra qualquer acção da nossa vida”, escrevia Montaigne em *Arte de Discutir* (2001, p. 55).

É certo que para chegar a acordo há que renunciar a alguma coisa que nos é cara e ao mesmo tempo estabelecer compromissos. A renúncia e o compromisso, por sua vez, re-ligam as pessoas, que se vão sentir obrigadas, por dever moral ou juramento, a manter essa relação estável e duradoura. Reconciliar posições antagónicas ou conflituosas, procurar convergências, dirimir o conflito interpessoal ou intrapessoal, é sempre um jogo de tensões e perdas porque, de facto, cada

indivíduo sacrifica fragmentos da sua convicção, aspectos da sua própria realidade, renuncia a um grau de individualidade para atingir o acordo e uma visão partilhada por todos (Moscovici e Doise, 1991). O neurofisiologista Alain Berthoz adverte na sua obra sobre a decisão (2003, pp. 7-12) que, num momento histórico em que assistimos a uma formidável vaga de retrocessos, e que o Século abriu com uma torrente de iniciativas às quais as teorias existentes, aparentemente, são frustes para resolver, é inabalável a urgência em compreender bem o que se passa nos processos da decisão. Certo de que o avanço do espírito humano é sempre uma mudança de ponto de vista, parte para uma ideia muitíssimo actual - é que a decisão não depende apenas da lógica dos factos ou da razão mas é também acção. Depois do avanço formidável da ciência, que fez acreditar que a decisão se baseava no raciocínio e na análise lógica dos factos, pensava-se que a guerra do Vietname se ganharia, friamente, com os computadores do Pentágono. Com o avanço da física de Heisenberg, veio a provar-se que a decisão viria a incluir “a doce bruma da incerteza”, expressão que Damásio reconfigura dando relevância ao papel das emoções em toda a decisão. Berthoz com base nas neurociências, acrescenta que decisão é tudo, decidir é agir.

Como se sabe, com a vertigem mediática dos nossos dias são imparáveis os fluxos de informação e acontecimentos que transbordam sentidos. Ora exactamente, segundo Henri-Pierre Jeudy (1995) o sentido é dado pela superabundância de discursos (políticos, científicos e jornalísticos) que se esforçam por esconjurar a falha, dando a impressão de vazio ou de irreabilidade na interpretação dos acontecimentos. A novidade agora, é pretender dar sentido a todos os diferentes, a todos os suportes de experiências e vivências, sejam concretas ou particulares.

De facto, se olharmos para os acontecimentos que suscitam o debate e contaminam os media na sua totalidade deixando um lastro de sentidos, são todos eles ramificações, excrescências, fragmentos ou derivas de linguagem que contém uma aura de emoção e de razão que os torna "matéria viva" de argumentação e de discussão e para esse debate também têm os profissionais de estar seguros e informados.

As questões da democracia, espaço público e discussão pública são questões que estão no cerne do debate político contemporâneo, embora a degenerescência do discurso político pareça ser um lugar-comum nos nossos dias como fora na Antiguidade, relacionado que pode ser com a decadência do pensamento e das ideias, com a decadência

da expressão, a decadência da *polis* e da cidadania.

No terreno da discussão com professores, jornalistas, gente que produz opinião ou transforma a opinião e os factos em notícias, em acontecimentos, há que fazer compreender o mundo dado nos jornais (de papel ou online). Compreender esse mundo dado pelos discursos, mundo que não é um magma indefinido de factos, mas, bem ao contrário, lugar onde cada acontecimento é interrogado.

Os jornais, menos fugazes que a televisão ou a rádio, dão permanência à constelação de factos e dados que não se desvanecem e que dão que pensar, suscitam comentários, seguem presentes nas nossas conversas. Como mediadores entre a realidade e o público, são a arena onde lutam os produtores do acontecimento para influenciar o público. Os jornais são, por isso, o lugar-comum da acção política (Lorenzo, 1997).

No quadro da formação, uma referência à ética profissional é imprescindível. Interessa-nos equacionar como tornar a actividade comunicacional uma actividade mais simétrica sobretudo num quadro de grandes mutações técnicas, tecnológicas e políticas, a que não é indiferente o próprio estatuto (*ethos*) do comunicólogo ou jornalista,

cada vez mais depauperado, mal pago e explorado.

Para Jean-Marc Ferry, o espaço público, o espaço mediático é um espaço de palavra, mas igualmente um espaço ético e de reconhecimento da cidadania. Um fórum ou ágora, onde os Antigos associavam a ética e a política, "um espaço ético de reconhecimento" (Ferry, 2000, p. 95). Philippe Breton (2003) considera a palavra um dos principais utensílios para agir sobre os outros e sobre o mundo (Breton, 2003, p. 5) e naturalmente influenciar ou manipular ou fazer pensar (segundo a matriz deontológica que se adotar).

Como diz o poeta Valère Novarina "Chaque mot, n'importe quel mot, le plus petit des mots, n'importe lequel, est le levier de tout" (Novarina, 1999, p. 63)².

Sem dúvida que as audiências ou os públicos se estão a modificar, encarnando cada vez mais os valores do concreto e do individual, do pessoal, o que é inédito na história da humanidade. Os media devolvem-nos as nossas próprias cenas pelo directo, no instante. Este papel dos media, resultado e motor desta tendência à descompartimentação das próprias instituições, é preocupante e é tanto mais inquietante

² Cada palavra, qualquer palavra, a menor das palavras, não importa qual, é a alavanca de tudo.

quando se assiste nas instituições locais e globais a uma desregulamentação geral das estruturas, particularmente no que ao tempo e ao espaço que contextualizam os sujeitos, diz respeito. Esta é uma questão nova, tanto no plano institucional como também cognitivo, que temos de considerar.

40 anos volvidos é com muita alegria que vejo a Revista Medi@ções dar corpo a muitos dos objectivos que justificaram a sua criação e na qual me envolvi. Sem dúvida permitiu uma mobilização intelectual dos docentes numa instituição onde os interesses e as práticas se ligam e re-ligam mesmo onde as fronteiras disciplinares, às vezes, parecem opacas. Permito-me reler alguns desses fundamentos, que acompanharam a nossa reflexão na altura. Sobre a importância das ligações e religações, remeto para o texto de Bragança de Miranda *Para um crítica das ligações técnicas* que enfatiza o paradigma actual da problematização das ligações, nas quais estamos imersos porque o mundo é feito de intermediações de todo o género que só ganham sentido na trama de relações que mais ou menos invisivelmente tudo suportam. Nesse sentido, defende que uma instituição que queira relevar “a prioridade da experiência sobre tudo o mais, o essencial passa a ser as ligações que a constituem, e nos constituem como humanos” (2002,

p. 260).

A experiência da Medi@ções com os seus artigos com diferentes abordagens experimentais tornou seguramente mais ténues as fronteiras dos nossos saberes e dos nossos lugares no campo social e político das preocupações com a *polis*, preocupações que sempre estiveram presentes nas ESE/IPS. Creio que este exercício é e tem sido um bom suporte para o desenvolvimento das ligações entre todos e com o mundo.

A Revista Medi@ções pretendia ser um fórum de discussão e reflexão para investigadores, docentes, profissionais e estudantes, interessados na reflexão e investigação de questões da actualidade, no âmbito da Cultura, da Educação, dos Media, das Tecnologias na Sociedade da Informação e da Comunicação e na Sociedade do Conhecimento onde as ligações entre as áreas disciplinares, cada vez mais esbatidas, permitiriam múltiplas ligações entre todas essas áreas potencialmente mais criadoras e sugestivas.

Uma Revista é sempre um território para a reflexão teórica sobre a prática e a experiência, alicerçada no nosso quotidiano e nos sonhos como coisa múltipla e una, um espaço para o pensamento interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar – um mapa das abordagens

sociais, artísticas, educativas, filosóficas e políticas em que a discussão e a investigação navegam no nosso tempo. Mas é também um projecto em construção, um espaço onde se exercita o paradigma segundo o qual, o Conhecimento se constrói entre pares, em articulações e redes de saber, e não individualmente.

Ainda hoje assim pensamos: é essa densidade de relações e de saberes que nos torna uma comunidade científica útil a vastos públicos preocupados com o mundo e suas mutações. E que nós próprias testemunhámos na ESE. Mutações, onde o político é um lugar em aberto, incontornável. Só ele contém um projecto que permite definir as fronteiras da solidariedade e dos constrangimentos, definir o campo dos debates públicos que podem fundar a legitimidade do poder e da governação. Refiro-me aos poderes institucionais em todos os domínios. Hoje reconhece-se nas instâncias científicas que todo o saber é político. Bragança de Miranda escrevia “A política não é a gestão dos recursos, sejam eles os recursos humanos... A política é o primeiro e o último recurso dos humanos” (Miranda, 1998, p.178). Muito antes, Aristóteles via a política como a "filosofia das coisas humanas" e Cícero – o grande orador e político romano – disse que aquele que se armasse de eloquência para combater por valores, tornava-se cidadão

útil e dedicado, a si mesmo e ao Estado.

Estas são as lições que devemos reter e não deixar apagar da nossa memória colectiva. “A sabedoria não é uma doutrina, nem uma moral. É uma *praxis*”, escreveu José Mattoso (2011, p. 187). numa publicação do centro de estudos clássicos da universidade de Lisboa. No mesmo texto, cita Harold Bloom no seu tratado sobre a sabedoria: “A guerra é a mais terrível forma de falta de sabedoria” (Mattoso, 2011, p.183).

Não poderia terminar sem esta alusão preocupada aos conflitos que assolam o nosso planeta, as guerras virulentas e surdas que os media nem sempre informam sob todos os ângulos. Os nossos comunicólogos, jornalistas e outros licenciados formados aqui, neste belo e acolhedor espaço pensado por Siza Vieira, não poderão deixar de ver que a arquitectura do mundo tem várias geografias e nenhuma deve ser excluída.

O nosso passado e a experiência permitem ter esperança no futuro de uma escola credível, competente e atenta à vida, como a nossa musa da memória, Mnemosyne.

Referências Bibliográficas

- Berthoz, A. (2003). *La décision*. Odile Jacob.
- Breton, P. (2003). *Éloge de la parole*. La Découverte.
- Cornu, D. (1999). *Jornalismo e verdade*. Instituto Piaget.
- Ferry, J.-M. (2000). *Filosofia da comunicação*. Fenda.
- Jedi, H.-P. (1995). *A Sociedade Transbordante*. Século XXI.
- Lorenzo G. (1997). *Teoría del periodismo*. Barcelona: Paidós.
- Mattoso, J. (2011). Onde está a sabedoria Medieval?. In J. P. Serra, H. C. Buescu, A. Nunes e R. C. Fonseca (Coords.) *Memória & Sabedoria* (pp. 181-197). Húmus.
- Miranda, J.A. (1998). *Traços: Ensaios de Crítica da Cultura*. Vega.
- Miranda, J. A. (2002). Para um crítica das ligações técnicas. In J. A. Miranda e M. T. Cruz (Eds.) *Crítica das Ligações na Era da técnica* (pp. 259-277). Tropismos.
- Montaigne (2001). L'art de conférer. In B. Pascal. *L'art de persuader*. Rivages poche.
- Moscovici, S. e Doise, W. (1991). *Dissensões e Consenso – Uma teoria geral das decisões colectivas*. Livros Horizonte.
- Novarina, V. (1999). *Devant la parole*. POL.
- Sfez, L. (2004). *La décision*. 4ª ed. PUF.

Nota curricular

Regina Duarte é doutorada em Ciências da Comunicação. Praticou Psicologia Clínica entre os anos de 1975 e 1986, e iniciou o seu percurso na ESE-IPS em 1986, como docente. Neste instituição, foi ainda Coordenadora do Curso de comunicação Social (1993-2000), Coordenadora do Departamento de comunicação (2001-2003), Vice-Presidente do Conselho Científico (1993-1995) e Presidente do Conselho Científico (2007-2010).

Escritores na ESE

Testemunho de uma ‘experiência pedagógica’ longitudinal

LUÍS SOUTA

lsouta@hotmail.com

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Neste testemunho procuro relevar a presença de escritores, física (21) e editorial (218), na Escola Superior de Educação de Setúbal (ESE-IPS), numa experiência pedagógica que se estendeu ao longo de 30 anos. Procuro concatenar eventos e projectos editoriais em que fui o principal impulsionador, balizados entre 1989 (homagem a Manuel da Fonseca) e 2019 (debate com Cristina Carvalho, a coincidir com a minha aposentação) e que teve nos “Encontros com Professores-Escritores” a sua componente mais constante e de maior visibilidade.

Palavras-chave:

Professores-escritores, Literatura, ESE de Setúbal.

Abstract

In this testimony, I seek to highlight the presence of writers, both physical (21) and editorial (218), at the Setúbal Higher School of Education (ESE-IPS), in a pedagogical experience that spanned 30 years. I seek to link events and editorial projects in which I was the main driving force, between 1989 (tribute to Manuel da Fonseca) and 2019 (debate with Cristina Carvalho, coinciding with my retirement), which had its most constant and visible component in the ‘Encounters with Teacher-Writers’.

Key concepts:

Teachers-writers, Literature, ESE Setúbal.

Introdução

«A literatura serve para mostrar a infinita complexidade dos seres humanos»

(Javier Cercas, entrevista ao *Ípsilon*, 12/05/2023, p. 10)

Ingressei na ESE no ano lectivo de 1986-87, como coordenador do núcleo de Meio Físico e Social, o de maior número de docentes (14). Na sequência da grave crise institucional interna, que teve como consequência imediata o afastamento das presidentes dos dois principais órgãos da escola, o Comissão Instaladora e o Conselho Científico, fui eleito presidente do último (1987-1989). E é logo nesse período que se realiza o 1º Encontro de Professores de Português do Distrito de Setúbal (18/05/1989), nas instalações da Escola Superior de Tecnologia de Setúbal, e em que estive presente na mesa de abertura. Aí se homenageou o conhecido escritor de Santiago do Cacém, **Manuel da Fonseca** (1911-1993).

1. TENET, CIOE e *Multicultural*



Em 1988, integrei (com Regina Marques e Albertina Palma) o projecto de investigação e intervenção “Igualdade de Oportunidades em Educação/ Formação de Professores para uma Escola Não Sexista” que decorreu até 1991; era o único projecto nacional, de uma trintena de outros da rede europeia TENET, financiados pelo Fundo Social Europeu. Uma das vertentes do nosso projecto era a produção editorial de materiais destinados ao uso de professores. Foi com esse propósito que organizei o livro *A Mulher nas Bocas do Povo e na Pena dos Escritores* (Souta, 1989). Na primeira parte desta colectânea, “A Mulher nos Contos e Romances” (Souta, 1989, pp. 11-90), reúnem-se textos de 25 autores portugueses dos séculos XIX e XX: Almada Negreiros, Alves Redol, Camilo Castelo Branco, Cristóvão de Aguiar,

Eça de Queirós, José Cardos Pires, José Saramago, Manuel da Fonseca, Miguel Torga, entre outros. Os 112 excertos, retirados de 50 livros de diferentes géneros (romance, conto, teatro e poesia) encontram-se agrupados por 18 temas que vão do amor à moralidade, do trabalho à política, dos vícios às virtudes. Fez-se deste livro uma tiragem de 500 exemplares e há muito que se encontra esgotado.

Entretanto, aproveitando a minha licença sabática, apresentei ao Instituto de Inovação Educacional, o projecto editorial “A escola na literatura portuguesa”, que viria a ser aprovado em Março de 1991. Aqui se deu continuidade à antologia anterior (de Outubro de 1989), alargando agora a pesquisa ao campo da educação e ensino. Este trabalho seria retomado e desenvolvido enquanto doutorando no ISCTE (1996). Um vasto *corpus* foi então organizado, incluindo 263 obras da literatura portuguesa, escritas por 100 escritores nacionais; em breve, será editado em livro¹.

Na sequência do projecto TENET, cria-se, em Outubro de 1991, o Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação (CIOE). Este

Centro, o primeiro com existência na ESE, constituía uma «unidade de carácter científico» que os Estatutos da ESE (secção IV, artº 56º) contemplara². A designação deste centro não foi pacífica entre a equipa. O compromisso alcançado ficou plasmado na brochura que definiu a finalidade, objectivos, âmbito, funções e actividades do centro (Souta et al., 1991).

Viria a assumir a coordenação do Centro, em Setembro de 1993, e logo nesse semestre dava-se início à edição do boletim *CIOE*, designação dos primeiros 4 números (formato A4, 32 páginas), e a partir daí passou a *Multicultural* (formato 24,5x17,5cm, com paginação a variar entre as 34-40 pp.; e o último número com formato 20x20cm, e 54 pp.). Arrancou com uma tiragem de 200 exemplares e chegaria aos 700, a partir do nº 8. S

Foi subsidiado pela Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT) desde o nº 7. Fui (LS) o editor dos primeiros 7 números, mas a minha passagem a bolseiro Prodep implicou a transmissão de testemunho a Fernando Almeida (FA), em dois números, e a

¹ *Carreirinha da Escola. Coletânea de Episódios sobre a Escola Extraídos da Literatura Portuguesa dos Séculos XIX e XX de Luís Souta (a publicar em 2026).*

² DR nº 4 de 05/01/1996, II Série.

Carlos Cruz (CC) no último. No entanto, continuei a colaborar de forma empenhada, assegurando a responsabilidade de várias secções, designadamente, a de Literatura onde se procedia à divulgação e revisão de obras literárias. No quadro síntese que se segue, podemos ver a distribuição dos 11 escritores (4 dos quais estrangeiros) pelos diferentes números e adiante sumariamos as obras de onde se retiram os respectivos fragmentos.

Número	Editor	Tema	Literatura
1, Verão-Outono 1993	LS		—
2, Inverno-Primavera, 1994	LS		Nadine Gordimer, p.18
3, Verão-Outono, 1994	LS	Comunidade Surda	Maria Rosa Colaço, pp.11-2; Carson McCullers, p.18; Toni Morrison, pp.25-6
4, Inverno-Primavera, 1995	LS	Igualdade no Feminino	Fernanda do Vale, p.27

5, Verão-Outono, 1995	LS	Antropologia, Multiculturalidade	Guilherme de Melo, p.21
6, Inverno-Primavera, 1996	LS	Investigação Multicultural	António Alçada Baptista, p.30
7, 2º semestre 1996	LS	Mediadores Ciganos	Rose Tremain, p.23
8, 1º semestre 1997	FA	Línguas e Culturas	Graciete Nogueira Batalha, pp.21-4
9, 2º sem. 1997/1º sem. 1998	FA	Escola, Famílias e Culturas	Manuel Alegre, pp.28-9
10, Ano VI – 2001	CC	Autonomia das escolas, flexibilização curricular e diversidade dos alunos	José Rodrigues Miguéis, pp.45-8

A História de meu filho (Editorial Presença, 1991) e *Um Capricho da Natureza* (Publicações Dom Quixote, 1991) ambos de Nadine Gordimer.

A escritora sul-africana, **Nadine Gordimer** (1923-2014), foi galardoada com o prémio Nobel da Literatura (1991) e Booker Prize (1974). O primeiro livro, conta-nos a história de um homem, que começou como professor, e cujas aspirações de servir a comunidade acabam

por conduzir a um confronto com o regime de *apartheid* e à luta política. O segundo, mostra-nos o percurso aventuroso de uma mulher branca enredada nos conflitos de uma África contemporânea em mudança. Hillela, personagem central do romance, é um verdadeiro “capricho da natureza”.

Não quero ser grande (Editorial Escritor, 3ª edição, 1993) de Maria Rosa Colaço.

Conjunto de crónicas de **Maria Rosa Colaço** (1935-2004), «a professora, a mulher, a cidadã empenhada», que «através de um discurso inimitável» nos fala de jovens africanos, ciganos, timorenses... e onde emergem «as desigualdades sociais, a descoberta do outro, a (in)comunicabilidade pedagógica, a luta por um Portugal e um Mundo mais fraternos» (recensão de Manuela Fonseca, departamento de Línguas).

Coração, solitário caçador de Carson McCullers (Publicações Europa América, 1987, e com várias reedições em Portugal; a edição de 1958 tem tradução e prefácio do romancista José Rodrigues Miguéis). **Carson McCullers** (1917-1967), com 23 anos de idade, publicou este «violento libelo contra o modo de vida sulista» que, quando saiu, foi

rotulado de “anti-fascista” (Eduardo Pitta, *Ípsilon*, 07/05/2010). Nele, pretende-se «captar na sua ficção romanesca o drama da solidão da pessoa surda *linguisticamente* isolada». Neste romance, «o drama íntimo dos dois personagens surdos e o seu desenlace trágico só se tornam compreensíveis se nos dispusermos a encará-los de um ponto de vista *sociolinguístico*» (recensão de José Catarino Soares, departamento de Línguas).

Amada - Beloved (Difusão Cultural, 1989) de Toni Morrison.

Professora de literatura americana e membro da Academia Americana das Artes e Letras, **Toni Morrison** (1931-2019) recebeu o Prémio Nobel da Literatura (1993) e o Prémio Pulitzer (1988). Neste livro, publicado em 1987, aborda a condição dos negros na época imediatamente posterior à Guerra Civil norte-americana.

A Preta Fernanda - Recordações d'uma Colonial (Editorial Teorema, 1994) de Fernanda do Vale; reedição de uma obra de 1912, em que se manteve a grafia original.

Fernanda do Vale (1859-1927), pseudónimo literário de Andrêsa do Nascimento, autora cabo-verdeana que escreve aqui as suas memórias

de *cocotte* muito conhecida na Lisboa dos finais do século XIX, princípios do século XX. Fernanda do Vale «uma senhora que outro defeito não possui senão o de ostentar uma tês a cuja coloração não é estranha a intervenção da fuligem nativa» (p. 156).

As Raízes do Ódio (Arcádia livros de bolso, 1965) de Guilherme de Melo.

Quando da primeira edição, a PIDE apreendeu este livro porque o autor «ousava vir a público denunciar o porquê do eclodir do então chamado *terrorismo*, que se aticara já em Angola e ameaçava explodir na sua terra». **Guilherme de Melo** (1931-2013), neste romance, conta-nos o percurso de um jovem negro, estudante de liceu em Lourenço Marques, na sua crescente tomada de consciência das iniquidades da sociedade colonial portuguesa e o papel crucial que um dos seus professores desempenha nesse desenvolvimento.

Tia Suzana, meu amor (Editorial Presença, 1989) de António Alçada Baptista.

Natural da Covilhã, **António Alçada Baptista** (1927-2008) foi advogado, jornalista, director da revista *O Tempo e o Modo* e editor da

Moraes Ed. Neste livro, narra-nos a história de uma paixão de um jovem beirão pela sua tia. O trecho escolhido mostra os fortes preconceitos racistas quando se prefere um casamento com um criminoso (que «ainda se pode emendar») do que com um alguém que «nunca pode deixar de ser preto!» (p. 75).

The Kite Flyer (Phoenix, 1996) de Rose Tremain.

Escritora inglesa que renovou a ficção feminista. **Rose Tremain** (n. 1943, Londres) publica este *short story* em 1987. Na obra «viajamos pelo mundo de duas mulheres, separadas pelo tempo e simultaneamente unidas por um destino comum (...) percorrem ambas um caminho de auto-consciencialização e de resistência ao poder masculino» (recensão de Isabel Cristina Neves, departamento de Línguas).

Bom dia, s'tora (diário duma professora em Macau) de Graciete Nogueira Batalha (Instituto Cultural de Macau, 1991).

Graciete Nogueira Batalha (1925-1992) foi professora em Macau de quase todos os níveis de ensino. Trata-se de uma docente empenhada na sua profissão, preocupada com a aprendizagem dos alunos, com

disponibilidade para a intervenção social e para a investigação linguística (sobre os malaio-portugueses, uma minoria que se expressa em papiá cristang). O seu diário (que se inicia em Novembro de 1969 e se prolonga até Maio de 1986) denota o olhar conservador de uma professora que sentiu enormes dificuldades em entender as grandes mudanças democráticas operadas em Portugal com a Revolução de Abril de 1974.

Alma de Manuel Alegre (Publicações Dom Quixote, 1995).

Manuel Alegre (n. 1936, Águeda) é um artista da palavra, dita e escrita, com obra vasta na poesia e ficção. Em *Alma*, Manuel Alegre conta histórias de Águeda (a verdadeira Alma) através do olhar de um rapazinho (ele próprio). Por isso, Torcato Sepúlveda, numa recensão no *Público*, considera *Alma* como «um equívoco», pois não se trata de um romance, como Alegre o subintituiu, mas de uma autobiografia, um livro de memórias. E aí, pais, avós, tios (e até as criadas), marcam fortemente a educação do personagem Duarte de Faria (leia-se, do romancista Manuel Alegre). Também os ciganos entram nesse recordar da infância e Alegre mostra-os numa perspectiva pouco usual na literatura portuguesa: a de um certo encantamento romântico, de

atração pela vida nómada e de admiração pela fidelidade às suas raízes culturais.

“O Chapelinho Amarelo” in *Onde a Noite se Acaba* (Editorial Estampa, 6ª edição, 1985, pp. 83-96) de José Rodrigues Miguéis.

De acordo com a nota do autor à 3ª edição, este conto «inspirou-se num caso real, e parece antecipar os crematórios do nazismo, o que passou despercebido a muitos críticos. *O Diabo* tentou em vão publicá-lo em 1933 ou 34.» A sua edição só viria a ocorrer em 1946, e no Brasil, ou seja, já depois de terminada a II Guerra Mundial, de consumado o massacre de 6 milhões de judeus... e com Portugal, em contra-ciclo, a teimar nos caminhos da ditadura. Trata-se de um texto interessantíssimo de **José Rodrigues Miguéis** (1901-1980), um homem de acção, um escritor insubmisso, porque nele se conjugam diversas vertentes – a ‘raça’, a religião, o género, a educação – o que, para os defensores das abordagens holísticas da educação multicultural, constitui um material da maior relevância.

No âmbito do concurso público sobre a comunidade cigana, promovido pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia e pelo Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, o CIOE apresentou à FCT o projecto de investigação *Caminhos dos Ciganos na Literatura Portuguesa*. A este concurso concorreram 25 projectos tendo sido aprovados 12. O nosso, foi o único da rede de escolas politécnicas. A equipa do projecto (eu, como investigador responsável, e Elisa Costa do CIDAC e colaboradora regular do *Multicultural*) desenvolveu a pesquisa entre 1999 e 2000. Seleccionaram-se 296 extractos literários de 165 livros, de 120 escritores nacionais do século XVI ao século XX. Os autores que contribuíram com mais textos para esta antologia (com 240 p.) foram Miguel Torga, Aquilino Ribeiro, Antunes da Silva, Fernando Namora, Irene Lisboa, Alves Redol, Altino do Tojal e José Gomes Ferreira.

2. Provas Públicas

Finda a minha bolsa, regressei à ESE e, em Dezembro de 2002, apresentei a documentação requerida (*curriculum vitae*, lição e dissertação) para as Provas Públicas para Professor Coordenador na área científica II – Ciências, Multiculturalidade e Desenvolvimento – disciplina de Antropologia da Educação. Esse trabalho de dissertação viria

a dar origem a dois livros: *Vozes da Escrita* (Souta, 2024) com longas entrevistas a 15 escritores portugueses (Alice Vieira, Altino do Tojal, António Damião, Cristóvão de Aguiar, Eduarda Dionísio, Fernando Dacosta, Fernando Miguel Bernardes, Fernando Venâncio, Júlio Conrado, Maria Rosa Colaço, Mário de Carvalho, Mário Ventura, Natália Nunes, Matilde Rosa Araújo, Ricardo França-Jardim); e *A Triade Disjuntiva: Literatura, Antropologia e Educação* (Souta, 2025), em que a primeira parte, de carácter mais teórico, se centra na Literatura e nas suas relações (ténues) com a Antropologia e (dúbias) com a Educação; a segunda parte – *Graffitar a Literatura* – com um conjunto de 30 textos, em que se parte sempre de trabalhos de *street art* (de 20 *graffiters* nacionais e estrangeiros), com o propósito de divulgar obras de escritores portugueses (23) e estrangeiros (13).

O escritor **José Luís Peixoto** (n. 1974, Ponte de Sôr), esteve na ESE (em 2003), a convite de Carla Cibebe, no âmbito da disciplina de Comunicação e Expressão do Tronco Comum. Os estudantes, com base nos livros *Morreste-me* (2000) e poemas d'*A Casa, a Escuridão* (2002), redigiram textos para serem lidos no decorrer da apresentação feita pelo autor (foi aí que Peixoto viu, pela primeira vez, um poema

seu traduzido em LGP e a comoção tomou conta dele).

3. Encontros com Pensadores Críticos em Pedagogia

Considerava, então, que a ESE não devia estar à margem das (poucas) polémicas pedagógicas que, de quando em vez, animavam o (quase) estagnado “campo académico” nacional. No ano lectivo de 2003-04, e no seguimento da vinda de José Pacheco (da conhecida Escola da Ponte), em 21/11/2003, e de outros convidados³, no âmbito da disciplina de SAAC (Seminário de Apoio às Áreas Científicas), do 4º ano da licenciatura em Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico, apresentei a proposta, com inclusão no Plano de Actividades 2004, de um ciclo curto que se desenrolou entre Fevereiro e Junho, acolhendo contributos de figuras exteriores com algum protagonismo no campo educativo, visível através de livros editados e/ou de artigos publicados na imprensa.

Nesses encontros, coordenados por mim e por Ricardo Nunes (na altura, vogal do Conselho Diretivo), participaram cinco professores dos ensinos superior e secundário. Extraio do livro *Pedagogia S.* a sinopse desses debates: «O Prof. S. havia organizado na sua Escola *xpto*, no 1º semestre de 2004, um ciclo de Encontros com “Pensadores Críticos em Pedagogia”. Procurava-se pôr o Sistema Educativo em Questão. Por lá passaram futuros ministros da educação (que não deixaram grandes saudades) e outros que o desejavam ser a todo o custo e a quem o indigitado 1º ministro, à última da hora, tirou o tapete⁴. Um dos convidados mais brilhantes desses Encontros foi o historiador e poeta José Alberto Quaresma» (Souta, 2019, pp. 58-59). O autor de *A Pose Extática* (Afrontamento, 1991), Prémio Revelação de Poesia da APE, e de *Direito ao Erro: a batalha da educação em Portugal* (Vega, 2000) fez uma comunicação intitulada “Filho sem dor, mãe sem amor” de uma enorme actualidade⁵. **José Alberto Quaresma** (n. 1949, Portimão), professor de História (agora aposentado da Escola

³ Irene Segurado, Mário Jorge, Ivone Niza, Conceição Patrício, Elisa Marques, Nuno Melendez.

⁴ Refiro-me a Santana Castilho (1944-2024) e a Nuno Crato (que veio a ser Ministro da Educação e Ciência de 2011 a 2015). Os outros participantes foram Gabriel Mithá Ribeiro (“Ensino, Ciência e Democracia: desencontros de uma crise”) e Victor M. M. Lobo (“A necessidade de exames no ensino secundário”). No velho site da ESE, na secção «... a defesa das ideias», estiveram alojados textos de três desses comunicantes.

⁵ A propósito de uma universidade inglesa onde «o rácio é de 60 mulheres para 40 homens e que os rapazes

a abandonar o sistema escolar são mais do dobro que as raparigas» (*The Guardian*, 09/03/2025), António Guerreiro (“Livro de recitações”, *Ipsilon*, 14/03/2025, p. 30) sugere (na linha das preocupações suscitadas por J.A. Quaresma): «começa a ser urgente dedicar-lhes um dia internacional».

Secundária Poeta António Aleixo), viria, posteriormente, a publicar, na Imprensa Nacional-Casa da Moeda, duas relevantes biografias: *Manuel Teixeira Gomes – Biografia* (2016) e *João de Deus – Uma Vida* (2024).

4. Período de presidência do Conselho Diretivo (CD)

Enquanto presidente do CD (2005-2008) vieram à ESE vários escritores:

Em 26/09/2005 convidei, a professora de Português e fundadora da Casa da Achada, **Eduarda Dionísio** (1946-2023) a proferir a conferência de abertura da «profissionalização em serviço». O texto da sua comunicação, “Cinquenta e cinco anos ao toque da campainha”, uma autêntica análise crítica da sua autobiografia escolar, viria mais tarde a ser publicada na revista *Medi@ções* 2010, 1(2), 179-208.

O jornalista **Fernando Dacosta** (n. 1945, Luanda) participou numa sessão de debate em torno do documentário “Agostinho da Silva – um pensamento vivo” (realização de João Rodrigo Mattos, 2004), no âmbito

das comemorações do centenário do nascimento do grande filósofo e pensador. Este evento, uma iniciativa de Luís Carlos Santos (LCS), realizou-se em 09/05/2006. Na minha intervenção, li textos sobre Agostinho da Silva extraídos da narrativa *Nascido no Estado Novo* de Fernando Dacosta (Editorial Notícias, 2001: 357-366).

O romancista **Júlio Conrado** (1936-2022) fez o lançamento do seu livro de ensaios de crítica literária *Nos Enredos da Crítica* (Instituto Piaget, 2006), na ESE, em 30/05/2006. Participaram também os críticos Salvato Teles de Menezes e Fernando J.B. Martinho, assim como o escritor Eugénio Lisboa.

Alexandra Lucas Coelho (n. 1967, Lisboa), a convite de Cristina Gomes da Silva, esteve na escola⁶, em 04/04/2008, para falar do seu primeiro livro *Oriente Próximo* (Relógio d’Água, 2007) resultante das viagens como jornalista, entre 2005 e 2007, a Israel, aos territórios palestinianos ocupados e aos campos de refugiados do Líbano. Estive presente nessa sessão pois participara anteriormente (11/06/1995) numa mesa redonda sobre racismo e xenofobia, promovida por Alexandra Lucas Coelho no seu programa «Verso e Reverso» (na RDP-

⁶ A sessão decorreu na sala 5 que, por minha iniciativa, passara a ter a designação Miguel Torga (1907-1995)

aquando das comemorações do 10º aniversário da sua morte (2005).

Antena 1).

5. Encontros com Professores-Escritores



A anteceder o arranque deste longo ciclo, estive na ESE, em 04/05/2009, **Renato Epifânio** (n. 1974, Lisboa), professor universitário de Filosofia, fundador e director da *Nova Águia*, revista de cultura

para o século XXI. O propósito foi o lançamento do seu nº 3 (1º semestre 2009) “O legado de Agostinho da Silva quinze anos após a sua morte”; esta revista, entretanto, já vai no nº 35 (1º semestre 2025).

A junção da escrita poética ou ficcional e da reflexão pedagógica tem sido cultivada, em Portugal, principalmente pelos escritores-professores. Nesse sentido, eu e LCS promovemos a organização dos “Encontros com Professores-Escritores. Literatura e Educação”, na linha que Bourdieu propunha em *As Regras da Arte*: «romper com o idealismo da hagiografia literária, (...) repudiar a pompa profética da grande crítica de autor e o ronronar sacerdotal da tradição escolar» (Bourdieu, 1996, p. 16).

Estes 14 encontros, integrados nos Planos de Actividades da ESE, realizaram-se entre 2009 e 2019. Como organizadores cabia-nos seleccionar o/a escritor/a, conceber o cartaz biobibliográfico respectivo, escolher os comentadores⁷ e coordenar as mesas das sessões. Em grande parte dos encontros contou-se também com a colaboração das livrarias da cidade, Culsete e Uni Verso, que organizavam banca de venda de livros dos autores em debate.

⁷ Contámos com dois docentes do departamento de Ciências da Comunicação e da Linguagem e quatro professores exteriores do ensino superior.

Por ali passaram 14 escritores nacionais:

<i>Escritores</i>	<i>Data</i>	<i>Comentadores</i>
1. Fátima Bica	18/05/2009	LS
2. Júlia Nery	22/03/2010	LS
3. Miguel Real	06/05/2010	LCS
4. Paulo Borges	30/11/2010	LCS
5. Carlos Ceia	11/05/2011	LS
6. Risoleta Pinto Pedro	28/11/2011	LCS
7. Alice de Brito	21/11/2012	LS, Ana Pessoa
8. António Manuel Marques	17/04/2013	Ana Pessoa, Célia Alverca
9. Luís Souta	26/05/2014	Agostinho Reis Monteiro, João Ruivo
10. Renato Paiva	03/12/2015	LS
11. José Pacheco	31/03/2016	LS
12. Paulo Nogueira	29/11/2016	LS
13. João Morgado	09/05/2017	LS, Alcina Dourado
14. Cristina Carvalho	28/03/2019	Alice Brito, Ana Pessoa

Para a selecção dos participantes tivemos em linha de conta diversos critérios: (i) Assegurar a diversidade de género, geográfica, institucional e de pensamento; (ii) Procurar escritores fora do *mainstream* literário; (iii) Alargar os convites a docentes do ensino não-superior (F. Bica, J. Pacheco, J. Nery, M. Real, Risoleta P. Pedro); (iv) Divulgar gente de Setúbal (A. Brito); (v) Valorizar pessoal docente do IPS (A. Marques, LS, J. Morgado) e ex-estudantes (R. Paiva).

Fátima Bica (n. 1966, Mira), professora efectiva de Inglês na Secundária de Mira, considera «o ensino a oitava bela arte mas, infelizmente, tem sido prejudicado com inúmeras malas-artes». Autora do ‘ficcionado’ *O Diário da Stôra Lili* (2005), um dos raros neste género literário em Portugal (para além do *Diário* de Sebastião da Gama, e do *Bom dia, s'tora* de Graciete Nogueira Batalha).

Júlia Nery (n. 1939, Lisboa), experiente professora de Português e de Didáctica da Língua durante vários anos na Secundária de Cascais, e dinamizadora de oficinas de escrita criativa. Com obras nas áreas da ficção (*O Plantador de Naus a Haver*, 1994, Prémio Eça de Queirós) e do teatro (*Aquário na gaiola*, 2008, levada à cena pelo TEC - Teatro Experimental de Cascais).

Miguel Real (n. 1953, Lisboa), professor de Filosofia, mestre em Estudos Portugueses (UAb, com a tese *Eduardo Lourenço e a Cultura Portuguesa*, 2008), crítico literário com colaboração regular no *JL*. Escritor com vasta obra (*A Voz da Terra*, 2005, Prémio Fernando Namora; *Portugal – Ser e Representação*, 1998, Prémio Revelação de Ensaio Literário da APE-IPLB).

Paulo Borges (n. 1959, Lisboa), professor doutorado do departamento de Filosofia da Faculdade de Letras-UL, co-fundador do PAN, da revista *Nova Águia*. Escritor e ensaísta prolífero, é estudioso profundo de Agostinho da Silva, Fernando Pessoa, P. António Vieira, Teixeira de Pascoaes, como bem o atesta o seu livro *Uma Visão Armilar do Mundo* (2010).

Carlos Ceia (n. 1961, Portalegre), professor de Português, durante alguns anos, no ensino secundário, é hoje catedrático de Estudos Ingleses da FCSH-UNL. A sua sessão andou muito em torno do romance académico *O Professor Sentado* (2004).

Risoleta Pinto Pedro (n. 1954, Elvas), professora orientadora de estágio, escritora premiada pela APE, SLP e Município de Sintra (Prémio Ferreira de Castro com *A Criança Suspensa*, 1996). Criou textos para teatro, música (vários libretos, canções) e espectáculos de dança.

Tem orientado oficinas várias de escrita criativa.

Alice de Brito (n. 1954, Setúbal), advogada na cidade de Setúbal, activista feminista. O seu primeiro romance *As mulheres da Fonte Nova* (2013) propõe-nos uma viagem ao Portugal tristonho e calado, sem brilho nem glória das décadas de 30 a 60. LS redigiu uma recensão publicada na *Medi@ções* 2013, 2(1), 79-84.

António Manuel Marques (n. 1961, Lisboa) professor coordenador e actual director da ESS-IPS e ex-docente da ESE. A sessão centrou-se no seu primeiro romance, *A Imperfeição do Presépio* (2012), um «discurso intimista e reflexivo de uma mulher sobre os universos conjugal, familiar e do trabalho». Ana Pessoa viria a publicar uma recensão do livro na *Medi@ções* 2013, 2(1), 85-8.

Luís Souta (n. 1952, Belmonte), professor e coordenador do departamento de Ciências Sociais e Pedagogia da ESE, publicou livros de poesia e de crónica como *A Escola da Nossa Saudade* (1995). A sessão surgiu associada ao lançamento de *Fa[r]do Escolar - episódios etno-ficcionados sobre a Primária, Liceu e Universidade* (2014), livro que teve a colaboração de gente do IPS (Louro Artur, óleo sobre tela que ilustrou a capa; Joe, design da capa e paginação também de Ana Bela Aguizo). Albérico Afonso publicaria uma recensão do livro na

Medi@ções 2014, 2(3), 127-131.

Renato Paiva (n. 1981, Porto), ex-estudante do curso de Professores de Matemática-Ciências da Natureza da ESE, mestre em Multimédia na Educação (UA), é director da Clínica de Educação e da Academia Wowstudy. Autor de *SOS Tenho de Passar de Ano* (2007) e *Ensina o Teu Filho a Estudar* (2012).

José Pacheco (n. 1951, Porto), prestigiado pedagogo, fundador do célebre projecto educativo da Escola da Ponte, na Vila das Aves, autor dos livros de crónicas docentes *Quando eu for grande quero ir à Primavera e outras histórias* (2001), *Sozinho na Escola* (2003).

Paulo Nogueira (n. 1978, Porto), professor doutorado da FPCE-UP, lecciona disciplinas de “Oficina de Escrita” e de “Educação, Arte e Cultura”. Publicou a sua original tese, em 2015, *A escrita, os escritores e a “relação com a escrita. Para uma abordagem narrativa e biográfica em Educação”*, em que a nossa “dissertação”, referida no ponto 2 deste artigo, foi alvo de uma leitura atenta e detalhada.

João Morgado (n. 1965, Covilhã) leccionou no curso de Comunicação Social da ESE. Autor muito premiado na área do conto e do romance. A sessão centrou-se, em particular, em torno do seu *Diário dos Imperfeitos* (2012) distinguido com o Prémio Literário Vergílio

Ferreira (C.M. de Gouveia).

Cristina Carvalho (n. 1949, Lisboa), filha da romancista Natália Nunes e do poeta e pedagogo Rómulo de Carvalho; sobre este escreveu, em 2012, *António Gedeão. Príncipe Perfeito*. Conquistou o Prémio da SPA na categoria de Melhor Livro de Ficção Narrativa (*O Olhar e a Alma, Romance de Mogdigliani*, 2015). Publicara, em 2018, *A Saga de Selma Lagerlöff*, sobre o qual se focaram as comentadoras da sessão.

O formato organizativo destes dois ciclos (referidos nos pontos 3. e 5.) herdou, em parte, o que vinha dos «Encontros à Quinta» (extra-lectivos) mas em que se procurou resolver o problema da audiência estudantil que fora o seu busílis. O pressuposto de que os convidados, só por si, eram suficientes para mobilizar os estudantes à sua auto-formação (e “comporem” o anfiteatro) foi um erro que procurámos corrigir: as sessões passaram a decorrer no horário lectivo de, pelo menos, uma das turmas leccionadas pelos organizadores. O conteúdo do encontro poderia, assim, ser usado no relatório da «Carteira de Competências» pelos estudantes que o quisessem.

Os eventos (e os 21 escritores que neles participaram), referidos neste testemunho, estão (provavelmente) incompletos. Mas essas (eventuais) lacunas só serão colmatadas com o aprimorar do arquivo (em papel e digital) da ESE-IPS que, infelizmente, ainda se encontra num estado muito rudimentar.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1992). *As Regras da Arte: Gênese e Estrutura do Campo Literário*. Editorial Presença.
- SOUTA, L. (1989). *A Mulher nas bocas do Povo e na pena dos Escritores*. ESE de Setúbal/ CEE.
- SOUTA, L., PALMA, A. e MARQUES, R. (1991). *CIOE - Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação*. CIOE-ESE de Setúbal.
- SOUTA, L. (2019) *Pedagogia S. 45 narrativas curtas sobre o Ensino Superior*. Edições Ex-Libris.
- SOUTA, L. (2024) *Vozes da Escrita*. Edições Ex-Libris.
- SOUTA, L. (2025) *A Tríade Disjuntiva: Literatura, Antropologia e Educação*. Edições Ex-Libris.

Agradeço aos colegas Luís Carlos Santos e Carla Cibebe (Departamento de CSP) as informações sobre alguns dos encontros aqui referidos.

Nota curricular

Luís Souta foi professor coordenador da ESE-IPS, de 31/07/1986 a 31/03/2019.

O processo de Bolonha: um momento transformador na ESE/IPS

LEONOR SARAIVA

leonor.saraiva@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

FERNANDO ALMEIDA

fernando.almeida@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Neste artigo reconstitui-se o processo de adequação dos cursos da Escola Superior de Educação de Setúbal ao modelo de Bolonha. Partindo das orientações europeias e nacionais, permitiu conceber perfis de competências comuns e específicos, deu sentido e concretizou o conceito de crédito enquanto estruturador da oferta formativa e baseado numa perspetiva centrada no estudante. Assim, chegou-se a uma matriz curricular comum aos vários cursos da escola. Apresentam-se também propostas de desenvolvimento curricular inovadoras e marcantes.

Palavras-chave:

Modelo de Bolonha, perfis de competências, matriz curricular, sistema tutorial, carteira de literacias, carteira de competências.

Abstract

This article reconstructs the process of adapting the courses at the Setúbal Higher Education School to the Bologna model. Based on European and national guidelines, it allowed the design of common and specific skills profiles, gave meaning and implemented the concept of credit as a structuring factor for the formative offer and based on a student-centered perspective. Thus, we arrived to a curricular matrix common to the school's various courses. Innovative and striking curriculum development proposals are also presented.

Key concepts:

Bologna Model, skills profiles, curriculum matrix, tutorial system, literacy portfolio, competences portfolio.

Introdução

A Declaração de Bolonha, assinada pelos Ministros da Educação de 29 Estados Europeus em Junho de 1999, significou a primeira etapa da criação do Espaço Europeu do Ensino Superior e de um processo de transformação das estruturas e do funcionamento do Ensino Superior nos diferentes países europeus. Estas transformações visavam a coerência dos ciclos de estudos, a compatibilidade e transparência das formações e das qualificações, no sentido da sua competitividade e poder de atração para estudantes europeus e de países terceiros.

Esses princípios orientadores definidos a nível europeu foram, entretanto, concretizados na legislação do sistema do ensino superior português a partir de 2005, resultando em vários diplomas legais.¹

No Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), o processo de adequação dos cursos ao novo modelo de Bolonha iniciou-se com a formação de um grupo de trabalho constituído por docentes de todas as escolas, que com base nos documentos orientadores europeus e nacionais refletiram sobre as transformações propostas e propuseram orientações

gerais para o desenvolvimento dos processos nas cinco escolas do IPS. Este grupo de trabalho produziu um documento com essas orientações que se constituiu como uma referência ao trabalho na Escola Superior de Educação (ESE/IPS) (Cortés, V., 2005).

A implementação do Processo de Bolonha na ESE/IPS teve por base todas essas referências, que introduziram novos conceitos, instrumentos e alterações estruturais (nos processos, nas práticas e nos recursos), pressupondo e implicando mudanças de atitudes e de práticas relativamente ao ensino e à aprendizagem, quer por parte dos docentes, quer por parte dos estudantes. Para o efeito, foi constituído um grupo de trabalho com os coordenadores dos vários cursos da escola e coordenado pelos autores.

Na sequência da elaboração de um referencial de competências comum a todas as escolas do IPS (Cortés, V., 2005), discutiu-se e aprovou-se um referencial de competências da ESE, apresentado no ponto 1 deste artigo.

Seguidamente e operacionalizando o novo conceito de crédito ECTS²,

¹ Referimo-nos aos seguintes diplomas legais: Dec. Lei nº42/2005, de 22 de Fevereiro - Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior; Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto - Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo; Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de Março - Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior; Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro - Regime jurídico da Habilitação para a docência; Decretos-Lei nº 240 e 241/2001 de 30 de

Agosto - definição do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

² European Credits Transfer System - Sistema Europeu de Transferência de Créditos.

medido pela quantidade de trabalho pedido aos estudantes, foi concebido e aplicado um questionário a docentes e alunos, de modo a construir um referencial de processos de trabalho e das respetivas cargas de trabalho dos estudantes, para o cálculo dos créditos ECTS em cada curso e Unidade Curricular (UC). A descrição deste processo será apresentada no ponto 2.

No ponto 3 refere-se o modo como a discussão alargada, desenvolvida na escola, sobre as novas orientações curriculares, nomeadamente a referência necessária às competências a desenvolver e a uma assumida perspetiva educativa centrada no estudante, levou à conceção de uma matriz curricular da ESE/IPS. A matriz facilitou o desenho dos planos de estudos para os diferentes cursos de 1º e 2º ciclos, de acordo com o modelo de Bolonha, e instituiu um modelo de organização e de UC partilhadas pelos diferentes cursos, visando proporcionar flexibilidade de percursos aos futuros estudantes.

A seguir, nos pontos 4, 5 e 6 serão apresentadas três propostas que foram consideradas inovadoras na organização e funcionamento dos cursos – as carteiras de Literacias e de Competências e o Sistema Tutorial da ESE/IPS (SISTESE).

A publicação da lei das habilitações para a docência e da legislação

sobre os respetivos perfis profissionais só em 2007, levou a que os cursos de formação de professores iniciassem o processo de adequação ao modelo de Bolonha um pouco mais tarde, como se apresenta no ponto 7.

Assim, na sequência da definição dos perfis de competências, do referencial para a definição dos créditos das UC e da definição da matriz curricular, seguiram-se duas fases de desenvolvimento curricular. Na 1ª fase (de Julho a Novembro de 2006) foram desenhados os planos de estudos dos cursos de Licenciatura em Animação e Intervenção Sociocultural, Comunicação Social, Desporto, Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa e Promoção Artística e Património. Na 2ª fase (de Setembro de 2006 a Março de 2007) foram desenhados os planos de estudos dos novos cursos de formação de professores – Licenciatura em Educação Básica, Mestrado em Educação Pré-escolar, Mestrado em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico (EB), Mestrado em Ensino do 1º e do 2º ciclo do EB, Mestrado em Ensino de Educação Musical no EB, Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no EB.

1. Os novos perfis de competências

O conceito de competência, sugerido como um dos eixos estruturantes

das mudanças em curso no ensino superior europeu, foi considerado como o catalisador do processo de adequação dos cursos da ESE/IPS ao modelo de Bolonha.

A formação por competências já era um conceito organizador dos planos de estudos da ESE/IPS, nomeadamente em componentes parcelares de alguns dos cursos. Este conceito foi assumido durante a reorganização curricular dos anos 90 do século XX, com a transição de cursos de bacharelato (três anos) para cursos de licenciatura com a duração de quatro anos. Ainda assim, a consagração legal da formação por competências, no âmbito do processo de Bolonha, significou a possibilidade e a necessidade da sua generalização a todos os cursos oferecidos pela escola.

A tarefa de definição das competências na ESE/IPS partiu de uma discussão interna sobre o perfil de competências transversais comuns a todos os estudantes do IPS, elaborado por um grupo de trabalho do IPS a partir dos documentos resultantes do Projecto *Tuning* (Cortés, V., 2005). O perfil foi aprovado e adotado como base para enunciar dos perfis de competências de cada uma das escolas do Instituto.

Em seguida, apresenta-se o Perfil de Competências Gerais da ESE/IPS, definido em 2007:

- Comunica de forma eficaz, usando a língua portuguesa para fins sociais, académicos e profissionais.
- Comunica satisfatoriamente em, pelo menos, uma língua estrangeira para fins sociais, académicos e profissionais.
- Mobiliza literacias múltiplas na compreensão dos fenómenos do mundo atual.
- Gere eficazmente a informação relevante para a sua área académica e profissional.
- Utiliza adequadamente as tecnologias da informação e comunicação.
- Organiza e planeia o trabalho pessoal.
- Conhece-se a si próprio, reconhecendo as diferenças pessoais, sociais e culturais.
- Comunica e interage com os outros promovendo ambientes de trabalho produtivo.
- Compreende e exerce o seu papel como cidadão.
- Compreende e regula a sua ação de acordo com os princípios éticos e deontológicos da sua profissão.
- Promove o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

- Revela autonomia na abordagem e na resolução de problemas.
- Participa e/ou elabora atividades de investigação.

Este perfil de competências foi amplamente discutido no Conselho Científico. Depois de aprovado, constituiu o ponto de partida para a elaboração dos perfis de competências de cada curso, em que se atendeu, também, às orientações do CCISP para as várias áreas científicas. Na elaboração dos perfis de competências gerais e específicos dos cursos contemplou-se o domínio dos conhecimentos disponíveis em cada área científica e, de forma articulada, a sua aplicação a fenómenos e a contextos que se aproximavam do mundo profissional relacionado com o objeto do ciclo de estudos.

Para cada competência, identificaram-se dimensões de aprendizagem relativas a distintos conhecimentos disciplinares, à sua articulação e integração e à sua aplicação na prática, tendo como referência os contextos profissionais.

2. Um currículo centrado no estudante: a quantidade de trabalho para as aprendizagens.

Há que considerar o papel central que o novo conceito de crédito assumiu e ainda assume nas transformações que se têm desenvolvido no

Ensino Superior Europeu. De facto, ao centrar-se a creditação da formação na quantidade de trabalho que é pedida aos alunos em cada UC, a gestão e desenvolvimento do currículo organiza-se em função dos processos de trabalho dos alunos, considerados como os melhores meios de aquisição das competências definidas no âmbito de cada UC. Ao mesmo tempo, tornam-se visíveis e valorizam-se diferentes formas de trabalho, nomeadamente as que ocorrem fora das horas de contacto entre professores e alunos, que são frequentemente esquecidas como trabalho escolar. A visibilidade adquirida por estes outros processos de trabalho supõe a sua integração na função de enquadramento desenvolvida pelos professores, principalmente através da orientação tutória inscrita no total de horas de cada UC.

A explicitação dos processos de trabalho, a que as novas disposições exigiam, reforçaram a necessidade de se assumir uma diversidade de meios para atingir os objetivos da formação, num sentido adequado às competências a desenvolver e às características dos alunos.

A organização curricular baseada em unidades de crédito associadas à quantidade de trabalho dos alunos e nas competências a adquirir, permite critérios claros e comparáveis para efetivar os sistemas de mobilidade dos estudantes a nível europeu. Assim, a necessidade de

integrar as quantidades de trabalho que os alunos despendem nas diferentes atividades escolares, exigiu o desenvolvimento de um processo de inquérito a alunos e professores, tal como era sugerido pela legislação, no sentido da aferição entre o número de créditos atribuído a uma UC e a quantidade de trabalho pedida (e necessária) aos estudantes para realizarem as suas aprendizagens.

Deste modo, por iniciativa do Conselho Científico e do Conselho Pedagógico, criou-se um grupo de trabalho que integrava membros destes dois órgãos de gestão, com a função de organizar e realizar o inquérito sobre os processos de trabalho e sobre a respetiva quantificação do trabalho dos alunos. Os trabalhos deste grupo iniciaram-se com a inventariação dos diferentes processos de trabalho utilizados nas diferentes áreas científicas, seguindo-se a fase de elaboração do questionário.

O inquérito decorreu no mês de Maio de 2006, tendo-se obtido 30 respostas dos docentes e 87 respostas dos alunos e da sua análise resultaram as seguintes conclusões:

- Para cada processo de trabalho, e em geral, a indicação dos valores de tempo de trabalho dos alunos apresentavam uma

relativa concentração em valores próximos da respetiva média.

- As respostas dos professores e alunos, analisadas comparativamente, apresentavam bastantes semelhanças.
- Registou-se um número significativo de respostas em valores extremos acima ou abaixo da média.
- Em consequência destas conclusões decidiu-se considerar a consistência destes resultados e que poderiam constituir a referência para a medida dos tempos de trabalho dos alunos na construção dos novos planos de estudos.

Como resultado deste trabalho e com estes pressupostos elaborou-se um documento intitulado: “Processo de Bolonha: N° de Horas de Trabalho dos Alunos por Processo de Trabalho - Valores de Referência para atribuição dos Créditos ECTS”, que foi apresentado e aprovado no plenário do Conselho Científico. Os valores de referência para a atribuição dos créditos ECTS integraram as propostas de UC que vieram a figurar nos planos de estudos.

3. A matriz curricular da ESE/IPS

A conceção de uma matriz curricular, comum a todos os cursos da ESE/IPS, teve por base outras componentes do processo de trabalho

de construção/adequação dos cursos, nomeadamente o perfil de competências da ESE/IPS e a definição dos valores de referência do trabalho dos alunos para a atribuição de créditos.

No desenho da matriz curricular, adotou-se uma estrutura semelhante à do Projeto *Tuning* (González & Wagenaar, 2003), onde as componentes de formação geral estavam mais presentes no 1º ano de formação e se iam esbatendo ao longo dos três anos (1º ciclo). Já a formação de carácter profissionalizante adquiria uma dimensão crescente, numa aproximação sucessiva às realidades profissionais. Pretendeu-se facilitar o desenho dos planos de estudos para os diferentes cursos de 1º e 2º ciclos de acordo com o modelo de Bolonha e a definição de formas de organização e de UC partilhadas pelos diferentes cursos, visando proporcionar flexibilidade de percursos aos futuros estudantes.

Tendo em conta os princípios estabelecidos, a matriz curricular concebida organizava a formação de modo diferenciado (formação geral [A], formação em áreas disciplinares [B] e formação profissionalizante [C]) e evolutivamente ao longo dos 3 anos do 1º ciclo de estudos como é descrito na tabela 1.

Tabela 1*Matriz curricular da ESE/IPS*

Ano / Créditos	Componentes de Formação / Nº Créditos		
1º ano AC A+B+C= 60	Formação geral c/ opções A - 25 Créd	Formação em áreas disciplinares c/opções B - 30 Créd	Formação profissi- onalizantec/opções C - 5 Créd
2º ano AC A+B+C= 60	Formação geral c/ opções A - 10 Créd	Formação em áreas disciplinares c/opções B - 35 Créd	Formação profissi- onalizantec/opções C - 15 Créd
3º ano AC A+B+C= 60	Formação geral c/ opções A - 5 Créd	Formação em áreas disciplinares c/opções B - 30 Créd	Formação profissi- onalizante+ prática profissional C/P - 25 Créd (15 +10)

Em cada ano, o número de créditos ECTS era idêntico (60) e correspondia a um terço do número total de créditos do 1º ciclo de estudos (180 créditos ECTS). As proporções entre as componentes de formação, em termos do número de créditos ECTS, obedeciam aos limites

legais. Porém, todas as componentes de formação, ao longo do ciclo de estudos, admitiam a existência de opções. Assim, no 1º ano, a Formação geral incluía um conjunto de UC comuns a todos os cursos (obrigatórias e/ou optativas), visando o desenvolvimento das competências básicas, correspondente a 25 créditos ECTS. À Formação em áreas disciplinares (B) e à Formação profissionalizante (C), atribuíram-se 30 e 5 créditos ECTS, respetivamente. No 2º ano, verifica-se uma redução de créditos ECTS na Formação geral (10) e aumento nas outras componentes (35 e 15 créditos ECTS respetivamente). O 3º ano tinha uma estrutura idêntica ao 2º, mas à Formação profissionalizante foi associada uma componente de prática profissional (P) que contabilizava em créditos para a componente C (25+10 créditos ECTS).

Todo este processo foi muito controverso e sujeito a discussões prolongadas até existir acordo sobre a operacionalização da matriz. Mas foi a partir da matriz que se elaborou a oferta das UC para os diversos cursos, de acordo com as áreas científicas dos Departamentos da escola.

4. A transição para o Ensino Superior: a Carteira de Literacias

A UC Carteira de Literacias incluía quatro UC optativas de consolidação e/ou aprofundamento de literacias básicas dos estudantes. Com

a inclusão da Carteira de Literacias nos planos de estudos de cada um dos cursos, procurava-se estabelecer uma relação com as formações anteriores dos estudantes, complementando-as, enquanto se pretendia concretizar um objetivo do modelo de Bolonha: consolidar e/ou aprofundar literacias básicas, nos domínios científico, tecnológico e linguístico. Os domínios do conhecimento que englobavam as opções, tidas como relevantes naquele momento, eram: (1) Tecnologias e Comunicação; (2) Língua Estrangeira: Inglês ou Francês; (3) Matemática, Cultura e Realidade; e (4) Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Cada estudante poderia realizar uma das UC opcionais, correspondendo àquela em cuja área detinha menores competências. O encaminhamento dos estudantes para a UC da Carteira de Literacias a frequentar enquadrava-se no regime de tutoria desenhado no quadro da adequação dos cursos ao modelo de Bolonha. Assim, o dispositivo de orientação tutória dos estudantes, a funcionar no âmbito do curso (e da escola), tinha como uma tarefa inicial a realização de um diagnóstico da situação de cada estudante relativamente às referidas literacias básicas, conducente à escolha da opção mais adequada de entre as preferências do estudante. Por exemplo, se um estudante tinha frequen-

tado com sucesso Matemática (ou Língua Estrangeira) no ensino secundário, até ao 12º ano, não devia fazer a UC nesse domínio, fazendo-o antes naquele(s) que não frequentaram e/ou onde detinham menos competências.

A preocupação existente na Escola Superior de Educação com o desenvolvimento das literacias básicas dos estudantes à entrada do ensino superior não era nova. A par da orientação por competências de algumas componentes dos cursos que resultaram da reorganização curricular dos anos 90 do século XX, também a perspetiva do desenvolvimento das literacias básicas foi contemplada através da oferta de um conjunto de opções nos domínios do conhecimento referidos, entendida como um tronco comum de formação para todos os estudantes que entravam na ESE/IPS.

A Carteira de Literacias funcionou durante alguns anos, mas no contexto dos ciclos de avaliação dos nossos cursos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), foi sucessivamente desaparecendo tendendo a ser substituída por UC mais relacionadas com o âmbito científico de cada curso.

5. As aprendizagens fora da Escola: a Carteira de Competências

A Carteira de Competências, que ainda permanece nos planos de estudos dos cursos de licenciatura da escola, foi, e ainda é, uma inovação marcante dos planos de estudo resultantes do processo de adequação dos cursos da ESE/IPS ao modelo de Bolonha.³

Esta UC funciona ao longo de cada um dos cursos, do primeiro ao terceiro ano, orientando-se para a creditação de aprendizagens e competências desenvolvidas pelos estudantes em situações, contextos e tempos não-letivos e concretiza-se através de um dispositivo de tutoria.

Nesta UC reconhecem-se formalmente as aprendizagens e as competências desenvolvidas num conjunto diversificado de contextos e de experiências que podem ser de natureza científica, técnica, académica, profissional ou social, desde que sejam “reconhecidas como significativas, relevantes e pertinentes no âmbito das competências desejáveis” para os licenciados dos diferentes cursos, tendo como referência os perfis de competências gerais da ESE/IPS, comuns a todos os cursos da escola e de Competências Específicas e Profissionalizantes de

³ Inicialmente, esta UC existia também nos Mestrados de formação de professores, mas acabou por ser excluída dos respetivos planos de estudo, devido aos constrangimentos da legislação de enquadramento destas formações e um pouco pela ação das sucessivas Comissões de Avaliação Externa da

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

cada Curso (“Ficha da Unidade Curricular de Carteira de Competências,” n.d.)

Deste modo, integram-se e valorizam-se as experiências dos estudantes nos seus contextos de vida, significando a sua relevância e reconhecimento na formalidade dos seus percursos formativos na escola. Mas, também, e no caso dos estudantes desenvolverem atividades mais relacionadas com o mundo profissional correspondente ao curso que frequentam, antecipa-se o conhecimento das questões emergentes nos contextos profissionais e desenvolvem-se competências nesse âmbito.

O estudante, apoiado pelo seu tutor, é incentivado a conceber um percurso de aprendizagens nos três anos do curso, fora do tempo e do contexto escolar, que é certificado com 5 créditos ECTS, integrando a sua participação em atividades extracurriculares como as que se elencam a seguir:

- “Âmbito Profissional / Técnico: realização de estágios (não-curriculares), participação em projetos de intervenção, atividades de animação e de tempos livres (colónias de férias, grupos desportivos, IPSS, outros), realização de cursos de curta

duração, cursos de formação profissional, organização de eventos, etc.

- Âmbito Científico: participação em conferências, encontros, seminários, workshops, etc.; participação em equipas e projetos de investigação; produção/ publicações em suporte papel ou multimédia, artigos, etc.
- Âmbito Académico (não letivo): atividades realizadas no âmbito de associação de estudantes, conselho pedagógico, assembleia de representantes, etc.
- Âmbito Social e de Cidadania: atividades de voluntariado, participação em associações, em instâncias da sociedade civil, participação em intercâmbios nacionais e internacionais, etc.” (“Ficha da Unidade Curricular de Carteira de Competências,” n.d.)

A atribuição de créditos às atividades desenvolvidas é feita em função do tempo de trabalho nelas despendido pelos estudantes considerando-se a correspondência de 1 crédito para 27 horas de trabalho.

A avaliação dos estudantes nesta UC baseia-se na realização de um portefólio individual com uma componente descritiva e reflexiva integrando a identificação e explicitação das atividades desenvolvidas,

com os respetivos comprovativos, e eventuais produções realizadas pelos estudantes. A componente reflexiva consiste num balanço fundamentado das competências adquiridas.

1. O SISTESE – sistema tutorial da ESE/IPS

A natureza da Carteira de Competências exigiu a conceção de um modelo de enquadramento docente do seu desenvolvimento, assegurando-se formas de contacto personalizado com os estudantes no sentido de se identificarem atividades a que já se dedicam fora do contexto escolar e que se adequam à sua creditação nesta UC. Em alternativa a estas últimas atividades, na conceção da Carteira de Competências, previu-se a necessidade de uma negociação, também individual, sobre outras atividades que o estudante pudesse vir a desenvolver, decorrendo da identificação das suas preferências e interesses. A creditação das atividades desenvolvidas em função da sua duração, o acompanhamento dos estudantes nas suas atividades exigia também um dispositivo de apoio personalizado. Assim, considerou-se adequada a criação de um sistema tutorial que pudesse suportar o desenvolvimento desta UC.

Como já foi referido, a necessidade de elaboração de um diagnóstico de áreas de formação menos desenvolvidas pelos estudantes nos seus percursos escolares anteriores e o seu encaminhamento para a UC da “carteira de literacias” que deveriam escolher, implicou que estas funções integrassem também o âmbito do SISTESE.⁴

Embora a contabilização do trabalho docente tivesse sido feita pelas horas docentes previstas na UC de Carteira de Competências, a exiguidade desse tempo e a impossibilidade do seu alargamento devido às limitações dos recursos docentes da escola limitaram as possibilidades de escolha entre diferentes modelos de tutoria. Optou-se por um modelo mais limitado e associado às necessidades do apoio aos estudantes na Carteira de Competências e na Carteira de Literacias, excluindo-se outros âmbitos possíveis da tutoria, abrangendo a globalidade do percurso formativo do estudante.

O SISTESE, tal como foi aqui apresentado, iniciou o seu funcionamento em 2007/2008 e ainda se mantém nos cursos de licenciatura da escola.⁵

⁴ Com a eliminação da Carteira de Literacias nas alterações posteriores dos planos de estudos, o SISTESE deixou de atuar neste âmbito.

⁵ Independentemente do SISTESE, em todas as formações da ESE mantém-se a disponibilização de apoio aos estudantes no âmbito da “Orientação Tutoria” inscrita no funcionamento das UC e nas

6. O processo de Bolonha na formação de professores

Com base no regime jurídico de habilitação profissional para a docência definido no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho de 2008, estabeleceram-se, entre outros aspetos, a adoção do sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS) e o regime de graus académicos definidos no âmbito do Processo de Bolonha, atrás referido. O novo regime jurídico estabeleceu o mestrado como grau mínimo de qualificação para a docência e assentava nos seguintes princípios gerais: (1) valorização do conhecimento disciplinar (científico, humanístico e/ou tecnológico), em função da ou das áreas curriculares integradas no domínio de habilitação para a docência; (2) valorização do conhecimento profissional (formação educacional geral, didáticas específicas e prática de ensino supervisionada), definindo condições para a elaboração de protocolos com as escolas (e professores) cooperantes; e (3) valorização do ensino baseado na investigação, através da formação em metodologias de investigação educacional (princípios e métodos), visando capacitar os futuros professores para uma atuali-

zação constante do seu conhecimento profissional. Neste quadro jurídico, a formação para Educador de Infância e Professor do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico passou a ser feita em dois ciclos de estudos. Um 1.º ciclo com a duração de 6 semestres, correspondendo a 180 créditos ECTS (Licenciatura em Educação Básica, LEB) e um 2.º ciclo (mestrado) que podia oscilar entre 60 a 120 créditos ECTS, dependendo do domínio de habilitação a conferir: (1) Educação Pré-Escolar; (2) Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; (3) Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e (4) Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

horas de trabalho dos estudantes e dos docentes.

Tabela 2

Distribuição de créditos por componentes de formação na Licenciatura em Educação Básica (LEB)

Componentes de formação	ECTS (180)
Formação na área de docência	120 a 135
Didáticas específicas	15 a 20
Formação educacional geral	15 a 20
Formação cultural, social e ética	*
Formação em metodologias de investigação educacional	*
Iniciação à prática de ensino supervisionada	15 a 20

Nota. *A incluir nos créditos atribuídos às componentes de didáticas específicas, formação educacional geral e iniciação à prática profissional.

No caso da Licenciatura em Educação Básica, as componentes de formação deviam obedecer aos critérios que se apresentam na Tabela 2. Este modelo atribuía à *Formação na Área de Docência* uma percentagem que oscilava entre 66% e 75%, ou seja, ligeiramente superior à consignada na legislação anterior. Os créditos atribuídos a todas as outras componentes apenas permitiam uma primeira abordagem aos

conteúdos nelas integrados, como é o caso da *Iniciação à Prática de Ensino Supervisionada*.

A opção legislativa impunha diferir a valorização do conhecimento profissional para os 2.ºs ciclos de formação (mestrados), evidenciando o carácter sequencial do modelo de formação proposto. Na Tabela 3, apresentam-se os critérios a que deviam obedecer os mestrados em termos de componentes de formação e respetivos créditos.

Tabela 3

Distribuição de créditos por componentes de formação nos mestrados em ensino

Mestrado	Componentes de formação	créditos ECTS
Educação Pré-Escolar (60 créditos ECTS)	Formação educacional geral	5 a 10
	Didáticas específicas	15 a 20
	Prática de ensino supervisionada	30 a 35
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (90 créditos ECTS)	Formação educacional geral	5 a 10
	Didáticas específicas	20 a 35
	Prática de ensino supervisionada	40 a 45
Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico (90 a 120 créditos ECTS)	Formação na área de docência	0 a 5
	Formação educacional geral	5%*
	Didáticas específicas	20%*
	Prática de ensino supervisionada	45%*
	Formação na área de docência	25%*

*Percentagem do total de créditos ECTS atribuídos ao mestrado

professores, coube às instituições de formação (Escolas Superiores de Educação e Universidades), na janela de autonomia que possuíam, procurarem os modos de superar eventuais obstáculos e constrangimentos de diversa ordem e imprimir dinâmicas internas de investigação e de formação. Neste sentido, apesar dos conteúdos da formação decorrerem da aplicação da legislação em vigor à época, a organização específica e as linhas orientadoras que a suportam, foram estabelecidas na ESE/IPS de acordo com os princípios aprovados nos órgãos científicos e pedagógicos e a experiência de formação já acumulada por esta escola.

As UC que constituíam o plano de estudos contemplavam os conteúdos da formação expressos na legislação. De modo a cumprir as orientações curriculares específicas da ESE/IPS, decidiu-se organizar os conteúdos em torno de temas/problemas centrais para a aprendizagem das áreas científicas de formação (educação e docência) e preconizar o trabalho de projeto como fator essencial na formação didática e profissionalizante. Esta linha de ação visava assegurar a elaboração de projetos pedagógicos de intervenção, habitualmente desenvolvidos nos cursos de formação de educadores e professores da ESE/IPS.

Tendo em conta as orientações apontadas para a formação inicial de

Tabela 4*Organização da Matriz curricular da LEB*

Matriz ESE/IPS	Componentes de formação de acordo com o DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e as opções da ESE	
Formação Geral	Formação educacional geral	Formação cultural, social e ética
	Formação ESE: opção e Carteira de Literacias	Formação em metodologias de investigação educacional
	Formação na área de docência	Formação em metodologias de investigação educacional
Formação Específica	Didáticas específicas	Formação em Português, Ciências Naturais e Sociais, Matemática e Expressões
		Formação em currículo e didática das áreas de docência
		Formação cultural, social e ética
Formação Profissionalizante	Iniciação à Prática Profissional (pelo menos em dois níveis de escolaridade)	Formação cultural, social e ética
	Formação ESE/IPS: opção e Carteira de Competências	Formação em metodologias de investigação educacional

Assim, as componentes identificadas, Formação Educacional Geral, Didáticas específicas, Iniciação à Prática Profissional, Formação cul-

tural, social e ética, Formação em metodologias de investigação educacional, Formação na área de docência, foram organizadas como se apresenta na tabela 4.

A componente de Formação Educacional Geral foi constituída por quatro UC obrigatórias e uma opcional. As primeiras incluíam as problemáticas tradicionalmente ligadas às Ciências da Educação, em particular, à Pedagogia, à Psicologia do Desenvolvimento, à Aprendizagem e à Sociologia da Educação. A UC de opção era seleccionada a partir de um dos quatro blocos das “Valências” oferecidas pela escola (ver Carteira de Literacias). Cada estudante, aconselhado pelo seu tutor, elegia a UC de opção de acordo com os seus interesses e as suas necessidades de desenvolvimento pessoal, profissional e ético.

É neste mesmo sentido que se propunha a frequência da 2ª opção da “Valência” eleita pelo estudante na componente de Formação Profissionalizante. Esta componente comportava a Iniciação à Prática Profissional, desenvolvida ao longo dos três anos de estudos e constituída por três UCs onde os estudantes tomavam contacto com contextos educativos diversificados. Nestes contextos os estudantes iam, progressivamente, colaborando com os docentes das escolas básicas onde realizavam a Prática de Ensino Supervisionada, preparando-se para a

componente de intervenção a realizar no 3º ano da licenciatura. Cabe, ainda, nesta componente a UC Carteira de Competências, caracterizada anteriormente.

Alterações legislativas subsequentes e a criação de um sistema de avaliação e acreditação dos cursos (A3ES) ditaram várias modificações aos planos de estudos, mas esses detalhes seriam fastidiosos para incluir no presente artigo.

Reflexões finais

O processo de adequação ao modelo de Bolonha dos cursos da ESE/IPS foi um momento marcante do percurso histórico da instituição. Nesse contexto dos anos 2005 a 2007, os desafios colocados pelas novas orientações europeias sobre a formação superior e a legislação nacional consequente determinaram momentos intensos de reflexão e de construção de novas estruturas curriculares, de apropriação de atitudes e práticas de professores e estudantes, que embora se tivessem conseguido inscrever e dar continuidade ao que já era habitual na escola, assumiram uma orientação global para todos os cursos e adquiriram uma legitimidade acrescida.

De facto, a orientação da formação para o desenvolvimento de com-

petências já existia e concretizava-se em práticas pedagógicas coerentes com essa perspetiva e em que uma orientação centrada no estudante e na criação das condições para que as suas aprendizagens se efetivassem, era já comum na escola. A proximidade relacional entre estudantes, docentes e funcionários concretizava também uma cultura de escola que já não era estranha ao que veio a ser Bolonha.

O que aqui se reconstituiu (muito parcialmente e de forma genérica) em termos de um processo que nos envolveu profissional e pessoalmente, sinaliza o que nos pareceu mais importante e significativo no contexto de então. Apraz-nos realçar a existência (e resistência) de elementos estruturadores no processo de adequação a Bolonha que ainda permanecem nos planos de estudos e no que percebemos ser o seu funcionamento atual. Talvez essa permanência resulte da consonância entre o que fomos e somos enquanto pequena comunidade, com valores e ideias (mais ou menos partilhadas) e os princípios anunciados por Bolonha.

Referências Bibliográficas

- Bowden, J. & Marton, F. (1999). *The University of Learning - beyond quality and competence in higher education*. London. Kogan Page.
- Bowden, J. (2000). *Competency-Based Education - neither a panacea nor a pariah*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/277199554_Competency-Based_Education
- Cortés, V., et al. (2005). *Estratégia institucional: Eixo a – Criação de um espaço europeu de ensino superior - Relatório de compatibilização - 2005*. Setúbal.
- Ficha da Unidade Curricular de Carteira de Competências. (n.d.). Setúbal: ESE/IPS.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Disponível em: https://ehea.info/media/ehea.info/file/Tuning_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary_575893.pdf
- Saraiva, L. (2003). Do currículo ao projeto curricular – notas para um percurso. *Educação e Ensino*, 74, 22-26.

Notas curriculares

Leonor Saraiva: Professora Adjunta Aposentada da ESE/IPS; é, atualmente, membro do Conselho de Representantes da escola. Doutorada em Educação, na especialidade de Didática das Ciências, continua a colaborar em atividades de investigação nesta área. Foi Vice-presidente e Presidente do Conselho Científico da ESE/IPS em dois mandatos.

Fernando Almeida: Professor Adjunto Aposentado da ESE/IPS; é atualmente Provedor do Estudante do IPS. É Licenciado em Sociologia (ISCTE) e mestre em Ciências da Educação (FCT/UNL). Tem um diploma de estudos aprofundados em Sociologia pelo ISCTE-IUL. Foi vice-presidente, presidente do Conselho Diretivo e diretor da ESE/IPS, presidente do Conselho Pedagógico da ESE/IPS, em três mandatos. Foi Pró-Presidente do Politécnico de Setúbal para a Promoção do Sucesso Escolar entre 2014 e 2018. Integra a Comissão Coordenadora do Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas do Ensino Superior, desde 2017.

Estratégias de adequação de processos de trabalho a contextos de intervenção em países de língua oficial portuguesa

ANA PIRES SEQUEIRA

ana.sequeira@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

JORGE PINTO

jorge.pinto@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

O presente artigo apresenta algumas das estratégias de adequação dos procedimentos a diversos contextos, exemplificativas da intervenção de equipas de docentes da Escola Superior de Educação de Setúbal, em projetos de cooperação com países de língua oficial portuguesa.

Apresentam-se quatro exemplos que consideramos paradigmáticos dos projetos desenvolvidos, enfatizando as metodologias nas quais se sustentaram.

Palavras-chave:

Intervenção em países de língua oficial portuguesa; metodologias de contextualização; formação de formadores; formação de professores; conceção e elaboração de manuais.

Abstract

This article presents some of the strategies for adapting procedures to different contexts, exemplifying the work carried out by teaching teams from the School of Education of Setúbal, within cooperation projects with Portuguese-speaking countries.

Four examples are presented, which we consider to be paradigmatic of the projects developed, with an emphasis on the methodologies that underpinned them.

Key concepts:

Intervention in Portuguese-speaking countries; methodologies for contextualisation; train-the-trainer programmes; teacher training; design and development of textbooks.

Introdução

O presente texto aborda algumas das estratégias desenvolvidas, pelas diversas equipas de docentes da Escola Superior de Educação (ESE), na adequação dos seus procedimentos aos diversos contextos de intervenção, ou seja, em função dos projetos a desenvolver. Tal intencionalidade remete-nos para uma abordagem reflexiva das intervenções realizadas que se têm consubstanciado em frentes de trabalho de índole e duração diversas.

As diferentes intervenções podem agrupar-se, em termos muito gerais, nas seguintes categorias, em função da sua tipologia:

- consultoria e apoio à construção e/ou reestruturação de planos de estudo, programas de formação e de disciplinas;
- formação de formadores de professores, formação de professores e de outros agentes educativos;
- elaboração de materiais pedagógico-didáticos e de manuais escolares.

As intervenções sustentaram-se na matriz da ESE, que tem como ponto de partida a contextualização das diversas ações, e em que se destacam as seguintes características: (i) a co construção com os diversos parceiros locais de planos de estudo ou de programas de

disciplinas, bem como planos de aulas para a lecionação; (ii) a capacitação dos professores/formadores não só em termos de conteúdos, mas também, na sua transposição didática para outros/ as colegas, de modo que estes possam ser agentes-de formação de outros/ as docentes e ou dos/as seus/as alunos/as. Isto implica uma preocupação com outros aspetos da formação nomeadamente na componente pedagógico-didática, e no trabalho colaborativo.

Esta linha de trabalho assume uma importância não só formativa, mas estratégica, pois, ao fomentar grupos de trabalho onde a partilha e construção de conhecimentos e recursos é o núcleo central, criando-se condições para que se mantenham não só ao longo dos projetos, mas também para lá da sua duração. Deste modo, propiciam-se contextos para que, também, as instituições possam desenvolver parcerias entre si. Estes grupos de trabalho de geometria muito variável, geram boas condições para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem empenhados em metodologias ativas centradas na planificação, na ação, e na avaliação das aprendizagens realizadas. Esta forma de trabalhar permite que os/ as docentes desenvolvam e ampliem competências, quer em termos da pesquisa de materiais a usar, como na sua diversidade.

No que se relaciona com a construção de materiais pedagógicos, como por exemplo material didático ou manuais, a nossa preocupação incidiu essencialmente na contextualização desses objetos, ou seja, que os conteúdos a abordar, bem como que as ilustrações fossem próximas do mundo quotidiano dos seus destinatários, tanto em termos dos seus usos, como das suas culturas. Para tal procurámos que os referidos materiais fossem, num primeiro momento, experimentados pelos/as destinatários/as (formandos/as ou alunos/as), e que após uma análise, surgissem propostas a incorporar numa versão final dos referidos materiais.

Neste texto procuramos sobretudo ilustrar as características referidas que ocorreram nas nossas intervenções em alguns dos diferentes projetos, e não uma descrição exaustiva dos mesmos. Assim, apresentamo-los em função das metodologias que lhes estão subjacentes, designadamente: (i) de coconstrução; (ii) de formação de formadores; (iii) de formação de professores; (iv) de experimentação/validação em contexto.

Todavia, salientamos que, na maior parte das vezes, no desenvolvimento dos projetos as características constituintes da matriz de intervenção surgem interligadas, potencializando-se

mutuamente. Contudo, neste texto, as características surgem, por vezes, mais segmentadas de modo a auxiliar-nos na clarificação das marcas que consideramos distintivas da nossa intervenção. Em seguida, ilustramos com alguns exemplos.

1. Consultoria numa metodologia de coconstrução

O apoio à construção e/ou reestruturação de planos de estudo e programas de formação, enquadra-se na criação e desenvolvimento dos cursos de Agregação Pedagógica, em Angola, dando cumprimento ao estipulado no Decreto Executivo Conjunto nº 59/21 de 10 de março, destinados a Agentes de Educação e Ensino em exercício de funções, mas sem as habilitações pedagógicas adequadas. O Projeto Revitalização do Ensino Técnico e da Formação Profissional (RETFOP)/Instituto Camões, em conjunto com cinco Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), Benguela, Huambo, Huíla, Luanda e Uíge, avançaram para a realização de um curso designado como *RETFOP - Formação Sequencial*, com o apoio técnico e científico, assegurado, através de uma parceria, com a ESE do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS). Tal, envolveu o desenvolvimento da estrutura curricular e dos programas de duas componentes do curso: componente A (Formação Complementar em

Contextualização Cultural, com três disciplinas) e componente B (Formação Educacional Geral, com sete disciplinas). Cada disciplina teve uma carga horária de 30 horas. Os planos de estudos foram semelhantes nos cinco ISCED, e devidamente aprovados pelos órgãos competentes, em cada uma das instituições, bem como pela tutela.

1.1 Planos de estudo e programas das disciplinas

O desenvolvimento e implementação deste projeto, que decorreu entre 2019 e 2024, implicou, num primeiro momento, a negociação de um conjunto de metodologias e procedimentos para as várias etapas do mesmo entre as entidades parceiras (RETFOP, ISCED e ESE/IPS), nomeadamente para aspetos a ter em consideração no desenvolvimento curricular e respetivos planos de estudo.

Para o desenvolvimento curricular e planos de estudo das componentes A e B constituíram-se equipas de trabalho das diferentes instituições. Finalizada quer a estrutura curricular, quer o plano de estudos, cada coordenador dos ISCED indicaram os/as docentes responsáveis, da sua instituição para cada disciplina, com vista à elaboração dos respetivos programas.

Formaram-se então equipas de trabalho com os/as docentes de disciplina, e o/a consultor/a do ESE/IPS da área respetiva. Do trabalho

destas equipas resultou a elaboração dos programas do plano de estudos para posterior validação pelos conselhos científicos dos cinco ISCED e pelas instâncias ministeriais.

Conforme se pode constatar todo o trabalho realizado teve como base a coconstrução, ou seja, a construção partilhada entre os/as docentes dos ISCED e os/as docentes/consultores da ESE/IPS. Esta coconstrução permitiu desenvolver o trabalho colaborativo entre pares, criando condições para que as instituições pudessem continuá-lo após o final do projeto.

1.2 Implementação da formação

A implementação da formação em cada uma das disciplinas envolveu a organização de equipas tanto por parte dos ISCED como dos/as consultores/as da ESE/IPS. Assim, o trabalho realizado, em cada uma das sessões de formação, foi previamente concebido, de forma partilhada, entre os/as cinco docentes de cada um dos ISCED, de cada uma das disciplinas, e o/a docente/consultor/a da ESE/IPS, tendo em conta a singularidade de cada instituição. Em função da temática a abordar foi necessário selecionar e/ou construir materiais, ações a desenvolver com os/as formandos/as, bem como o processo de sistematização e/ou avaliação.

Todo o trabalho em torno desta implementação alicerçou-se no trabalho colaborativo entre os diversos membros da equipa, onde a troca de conhecimentos, de metodologias e recursos foi uma constante enriquecedora do trabalho formativo. Este processo teve, também, como propósito abrir caminho para um trabalho conjunto entre os/as docentes das diversas instituições.

O apoio e acompanhamento da lecionação, quer a distância, quer presencial por parte do/a consultor/a da ESE/IPS, foi, também, uma vertente do projeto. Para tal a equipa de docentes de cada uma das disciplinas com o/a respetivo/a consultor/a agendaram, previamente, um conjunto de reuniões para a planificação das sessões de formação. Algumas das sessões de formação foram, também, objeto de supervisão colaborativa, e momentos privilegiados de contacto com os/as formandos/as.

2. Consultoria numa metodologia de formação de formadores

No âmbito das prioridades definidas pelo governo da República da Guiné-Bissau identificadas no Plano Estratégico e Plano de Ação Terra Ranka, bem como no Programa Estratégico de Cooperação entre Portugal e a República da Guiné-Bissau, surge o Programa de

Reforço de Capacidades do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PRECASE) que tinha como objetivo primordial o aumento dos padrões de qualidade no campo educativo, tanto na educação pré-escolar, como no ensino básico e secundário.

Tendo como parceiro local a Fundação Fé e Cooperação (FEC) a intervenção da ESE/IPS centrou-se nos bacharelatos em Educação de Infância e de Formação de Docentes do 1º e 2º CEB, da Escola Superior de Educação – polo 17 de Fevereiro, sediada em Bissau.

A equipa docente da ESE/IPS assumiu uma proposta de conceção dos planos de estudos e o programa das disciplinas, e o acompanhamento dos três anos dos dois bacharelatos, bem como um curso de formação complementar a docentes de outras escolas de formação do país, e, ainda, por proposta de alguns docentes da ESE, a formação (*pro bono*) do grupo de formadores da Fundação Fé e Cooperação (FEC).

A duração da intervenção da ESE/IPS decorreu entre 2019 e 2023.

2.1 Planos de estudo e programas das disciplinas

A equipa da ESE/IPS tendo como referência os planos de estudo já existentes, e como solicitado desenhou novos planos de estudo dos dois bacharelatos, tendo em atenção os destinatários de ambos.

Os planos elaborados foram objeto de análise por parte dos

responsáveis da direção da Escola 17 de Fevereiro e de técnicos do Ministério da Educação. A análise efetuada possibilitou o ajuste dos dois planos de estudo contemplado, assim, um trabalho de construção em parceria.

Após a conclusão da etapa anterior, seguiu-se a conceção dos programas de todas as disciplinas.

2.2 Implementação da formação

Os programas elaborados (31 do Bacharelato em Educação de Infância e 38 do Bacharelato de Formação de Docentes do 1º e 2º CEB) foram apresentados e explicitados a cada equipa de docentes das respetivas áreas da Escola 17 de Fevereiro. Constituíram-se assim equipas de docentes por disciplina, quer da referida escola, quer de docentes da ESE/IPS.

A formação realizada decorreu por disciplina e por semestre, tendo como objetivo primordial a capacitação dos/as docentes/formadores de modo que os/as seus/suas estudantes viessem a ser profissionais com formação específica para os respetivos campos de intervenção. Para tal, não só houve que propiciar a apropriação dos conteúdos dos programas, como dos materiais concebidos de apoio às aulas. Assim, quer em períodos presenciais, quer em apoio a distância (via Zoom)

decorreu todo o trabalho inerente à efetivação do apoio à concretização dos planos de estudo. Salientamos, ainda, o facto de algumas equipas de docentes da Escola 17 de Fevereiro terem solicitado apoio para a conceção de testes ou outros processos de avaliação das respetivas disciplinas, uma vez que, quer os conteúdos, quer as metodologias de formação apelavam a conceções diferenciadas do que lhes era habitual.

2.3 Monitorização e avaliação interna

Ao longo do processo, nos momentos presenciais, houve tempos destinados a perceber a evolução da execução dos programas, nomeadamente com o recurso à assistência e análise de aulas, de modo a melhorar o desempenho dos/as docentes nos casos em que se justificava.

No final do processo formativo, alguns e algumas dos/as formandos/as foram inquiridos/as (*focus group*) sobre várias dimensões do trabalho conjunto desenvolvido, o que permitiu elaborar um relatório que foi apresentado num Seminário que decorreu em Bissau.

2.4 Disseminação

Tendo decorrido o trabalho descrito apenas em Bissau, decidiu-se expandir para duas zonas do país (Bula e Bafatá) onde decorreu formação, não só para docentes de escolas de formação de docentes, como também para outros agentes educativos.

3. Uma metodologia num processo formativo em cascata

O *Projeto Aprendizagem para Todos* (PAT) foi outra das intervenções onde estiveram presentes o que consideramos serem marcas distintivas da ESE. Este projeto seguiu um modelo de formação em cascata, exigindo uma metodologia de trabalho que se desdobra em vários níveis de formação, não só centrada na capacitação dos/as formandos/as como na transposição didática dos conteúdos científico didáticos e pedagógicos a outros formandos.

Esta modalidade de formação utiliza-se quando se dirige a um elevado número de formandos, como era o caso deste projeto. Um dos problemas que esta metodologia evidencia é a possível perda de eficácia formativa na passagem de um nível da cascata para o nível subsequente. A fim de minimizar este efeito procura-se que a

formação dos níveis iniciais incida numa sólida formação científica e pedagógico-didática.

3.1 O projeto e o modelo de formação

O projeto que decorreu entre 2016 e 2020, tinha como finalidade visar o desenvolvimento de competências pedagógicas e a atualização de conhecimentos científicos de docentes, das seis classes, do Ensino Primário das 18 províncias da República de Angola.

Centrado em conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, e nas didáticas inerentes às duas áreas, não deixou, contudo, de abordar outras temáticas com elas relacionadas como a Diferenciação Pedagógica, e a Avaliação das Aprendizagens. A Supervisão foi, ainda, outra das temáticas abordadas.

Tendo como destinatários finais docentes e os respetivos alunos/as do Ensino Primário, o modelo de formação preconizado envolveu a formação prévia de professores de Língua Portuguesa, Matemática e Supervisão dos magistérios primários, professores responsáveis pela formação contínua nos diferentes municípios¹, bem como quadros das estruturas municipais e provinciais de educação e, ainda, técnicos

¹ Docentes pertencentes às Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), que são estruturas que agregam um conjunto de escolas.

superiores do Ministério da Educação.

Assumindo-se como experiência piloto, ao longo de quatro anos, o projeto envolveu 17 docentes da ESE, incidindo a formação em 60 docentes de Língua Portuguesa e de Matemática e 73 docentes supervisores da Prática Pedagógica dos magistérios primários, e, ainda, em 667 docentes responsáveis pela formação contínua nos municípios, e cerca de 15.000 docentes do Ensino Primário.

Como se pode verificar pelo exposto, o desenvolvimento e implementação do projeto decorreu em diferentes etapas que possibilitaram a formação dos diferentes destinatários, seguindo-se assim um modelo de formação em cascata, ou seja desde a formação dos docentes dos magistérios primários (1º nível da cascata) até à formação, no final do modelo preconizado, dos docentes do Ensino Primário (último nível da cascata), passando pela formação dos docentes responsáveis pela formação contínua nos diferentes municípios (nível intermédio da cascata). Este nível de formação não estava previsto para acompanhamentos dos docentes da ESE/IPS nos termos de referência iniciais, contudo, foi negociada a sua consecução com as entidades responsáveis.

3.2 Implementação da formação e materiais produzidos

O 1º nível de formação, como referido, envolveu docentes de Língua Portuguesa e de Matemática dos magistérios primários, 30 de cada uma das áreas.

Esta primeira etapa de formação decorreu ao longo de 2 semanas intensivas onde, também, se testavam, com os/as formandos/as, os materiais/manuais previamente concebidos de modo a serem objeto de sugestões e, consequentemente, de possíveis alterações.

A formação teve como propósito final, proporcionar a aquisição de estratégias para a sua prática, ou seja, um conhecimento em ação, bem como a sua capacitação para, no nível seguinte do modelo de formação em cascata, poderem ser formadores e, assim, transporem os conhecimentos adquiridos e/ou desenvolvidos na formação.

Torna-se, assim, evidente o propósito de proporcionar a estes/as formandos/as o desenvolvimento de competências de modo a assumirem o papel de formadores junto de outros.

Ao mesmo tempo decorria, ainda, formação de outros agentes de ensino (responsáveis municipais, provinciais e do Ministério da Educação). Esta formação centrou-se, principalmente, na vertente de gestão e desenvolvimento curricular.

Paralelamente decorreu a partir do 2º ano do projeto, formação dos supervisores dos magistérios primários que além de contemplar as temáticas inerentes à área, incluía, igualmente a abordagem ao Trabalho de Projeto, onde o trabalho centrado nas Maquetas da Comunidade foi um exemplo a destacar².

Toda a formação, neste 1º nível do modelo em cascata, foi assegurada por docentes da ESE, com o recurso a manuais produzidos especificamente para este projeto.³

O 2º nível do modelo preconizado teve como destinatários 667 formandos/as na sua qualidade de docentes responsáveis pela formação contínua nas ZIP. Esta formação, também, decorreu, ao longo de 2 semanas, sendo da responsabilidade dos/as docentes de Língua Portuguesa e Matemática dos magistérios primários com a supervisão colaborativa dos/as docentes da ESE.

Durante as duas semanas, os/as formandos/as tiveram uma semana intensiva referente à aquisição e desenvolvimento de competências na

área da Língua Portuguesa e outra semana intensiva referente à área de Matemática. A formação preconizada consistia na transposição dos conhecimentos e competências adquiridas e desenvolvidas pelos/as docentes, agora formadores, aquando da formação realizada no 1º nível da cascata.

Os/as formandos/as eram provenientes das 18 províncias do país, organizadas em 5 núcleos (Luanda, Huambo, Huíla, Lunda Sul e Zaire), onde iriam implementar uma formação alicerçada na transposição de conhecimentos adquiridos e/ou desenvolvidos durante o decorrer da sua formação.

O 3º nível do modelo de formação em cascata teve como destinatários cerca de 15.000 professores/as do Ensino Primário⁴, decorreu durante as paragens letivas, também, com duração de duas semanas e, em todas as províncias do país. Esta etapa da formação foi da responsabilidade dos formandos capacitados no 2º nível do modelo preconizado, sendo que a sua supervisão foi, sempre que possível,

² Para mais informação, consultar artigo, deste dossier, de Fernanda Botelho e José Duarte.

³ Manuais: Língua Portuguesa para Professores do Ensino Primário; Avaliação Pedagógica – O EGRA e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita; Educação Especial para professores do Ensino Primário; Avaliação Pedagógica em Sala de Aula; Práticas de Sala de Aula e Recursos Didáticos; Diferenciação Pedagógica em sala de aula para professores do Ensino Primário Vol. 1 e Vol.2.

Todos os manuais podem ser consultados no Centro de Recursos da Escola Superior de Educação de Setúbal

⁴ O número de professores indicado não abrangia todos os docentes do Ensino Primário do país. Prevvia-se o alargamento a outros professores na continuação de implementação do Projeto.

acompanhada por docentes do magistério primário respetivo e por docentes da ESE.

4. Uma metodologia de experimentação e validação em contexto

Uma das componentes de nossa intervenção resultou, especificamente, de resposta a pedidos formalizados por uma entidade de tutela.

O *Projecto Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Básico*, é um dos exemplos, sendo que a metodologia a que se recorreu, foi a que designamos por experimentação/validação no terreno.

4.1 Conceção, experimentação/validação

No caso deste projeto foram-nos solicitados manuais escolares para as seis classes do Ensino Primário da República da Guiné-Bissau, a partir de um conjunto de temáticas definidas pelo próprio Ministério da Educação.

Para a elaboração deste trabalho conceberam-se, inicialmente, brochuras temáticas para cada uma das seis classes. Cada brochura

concebida foi debatida e analisada, presencialmente em conjunto com professores/as dos três distritos envolvidos no projeto (sectores de Bissau, Mansoa e Bula) de modo a que se apropriassem da metodologia inerente, nomeadamente uma perspetiva de ensino do português ser apreendido, pelos/as alunos/as, como língua segunda e não como língua materna, e onde a realidade guineense (terminológica⁵, cultural, agrícola, de festividades, de personalidades, ...) fosse abordada, numa tentativa de erradicar um ensino da língua oficial através de manuais escolares vinculativos de uma cultura europeísta.

O debate e a análise realizados, possibilitaram ajustes que foram posteriormente, ainda, fortalecidos pela aplicação, de cada uma das brochuras concebidas, nas classes que os/as professores/as lecionavam. Assim, a partir da análise efetuada com os/as professores/as e a aplicação no terreno realizada com as crianças, validaram-se as brochuras temáticas para cada uma das seis classes, incorporando as sugestões obtidas na edição final de cada manual escolar. Esta edição final contou com um artista guineense para ilustrar textos e tarefas constantes nos manuais.

⁵ Recurso a léxico do português da Guiné-Bissau.

Paralelamente conceberam-se, ainda, guiões de apoio à prática letiva dos/as professores/as sendo estes, também objeto de validação com os/as próprios, em seminários de formação organizados para o efeito. Neste trabalho evidencia-se uma forte intencionalidade de contextualização, patente na construção dos materiais, de modo que o produzido se adequasse à realidade e às vivências dos/as seus/suas destinatários/as. Todo este trabalho decorreu de 1992 a 1995.

O conjunto dos manuais concebidos foi apresentado a um concurso⁶ onde obteve o 1º prémio, o que possibilitou o financiamento que permitiu a edição dos manuais para os/as alunos/as em todo o país.⁷

Porém, correspondendo a mais um pedido do Ministério da Educação da República da Guiné-Bissau, houve que reestruturar os manuais dos alunos/as, de modo a possibilitar a sua reprodução, em separado, para cada classe, do livro de leitura e do caderno de atividades, tal ocorreu entre 1996 e 1999.

Reflexões finais

Nos diferentes projetos apresentados fica clara a preocupação de contextualização do trabalho a desenvolver e não a simples transposição dos modelos e práticas usadas, por nós, em Portugal.

Ao termo contextualização, atribuímos um significado amplo que contempla o planeamento dos trabalhos a desenvolver em cada projeto, envolvendo os parceiros locais, e o seu acompanhamento no terreno, ou seja, nos países onde se efetivaram os projetos. Incluem-se igualmente os materiais a utilizar, representativos das culturas de cada um dos países, bem como das suas singularidades locais, e ainda a monitorização das ações a desenrolar no sentido da sua eficiência e eficácia.

Assim este trabalho de contextualização é muito variável, como se pode verificar no primeiro e no último projeto apresentados.

Alguns aspetos desta contextualização, nomeadamente o acompanhamento dos formadores de formadores ou de professores,

⁶ 1º concurso para material didático destinado ao ensino e aprendizagem das línguas, promovido pelo 7º Salão da EXPO-Língua, em 1996.

⁷ Manuais: Comunicar... em Português: Atividades Iniciais; Sensibilização à Leitura e à Escrita.

Manuais: Comunicar... em Português: 2; 3; 4; 5; 6.

Todos os manuais podem ser consultados no Centro de Recursos da Escola Superior de Educação de Setúbal.

em termos da planificação da sua intervenção, lecionação e construção de materiais foi evoluindo no tempo, não só devido ao saber fazer por nós adquirido, mas também pela evolução das tecnologias de comunicação a distância. Estas permitiram sobretudo intensificar os efeitos da formação presencial através de sessões de trabalho a distância, como foi o caso dos projetos apresentados nos pontos 1 e 2.

Uma das nossas preocupações foi sempre que possível observar “no terreno” o modo como as aprendizagens, tanto dos/as formadores/professores/as, como dos/as alunos/as, eram apropriadas, através de observação de aulas e posterior análise com os/as docentes envolvidos e/ou alguns e algumas alunos/as. Para tal, foram concebidos dispositivos de monitorização que permitissem registar alguns elementos considerados mais relevantes e ilustrativos das aprendizagens e/ou dificuldades inerentes aos objetivos pretendidos. Estes instrumentos permitiam posteriormente a sua análise com a finalidade de encontrar formas de superação das dificuldades encontradas, se tal fosse o caso, mas, também, fornecer informação sobre a concretização das ações constituintes do próprio projeto. É de notar que nem sempre este trabalho estava inscrito inicialmente nos

termos de referência dos projetos, todavia negociou-se a sua inclusão, como o que ocorreu com o projeto apresentado no ponto 3.

Um outro aspeto verificado diz respeito à apropriação das aprendizagens realizadas pelos formandos. Um exemplo refere-se ao facto de nos ter sido solicitado pelos/as próprios/as formandos/as para trabalharmos em conjunto sobre como fazer a avaliação dos/as seus/suas alunos/as (projetos referidos nos pontos 1, 2 e 3). Tal é revelador da perceção de que perante novos conhecimentos (científicos e didáticos) não faria qualquer sentido usar instrumentos de avaliação anteriores.

Por último, um dos aspetos metodológicos fortemente utilizado foi a introdução, de forma sistemática, do trabalho colaborativo entre os/as formandos/as, pois foi sempre nosso propósito “abrir portas” para posterior continuidade desta metodologia, não só entre equipas docentes das próprias instituições, mas também entre instituições.

A finalizar, resta-nos realçar que também para nós docentes da ESE, o trabalho realizado ao longo destes anos foi uma fonte de aprendizagem progressiva, não só no campo das relações interpessoais, como também de aquisição de conhecimentos inerentes às diversas culturas e aos seus saberes e valores.

Referências Bibliográficas

Duarte, J.; Matias, N.; Figueiredo, M.; Augusto, I. (2019). A formação contínua de Professores do Ensino Primário em Angola. In *COOPEDU IV – Cooperação e Educação de Qualidade: Livro de Atas*. (pp 359-373).

Disponível em: <http://books.openedition.org/cei/1208>

Pinto, J. (2024). *Relatório de Avaliação – Formação Sequencial - ISCED Luanda*. RETFOP – Revitalização do Ensino Técnico e da Formação Profissional de Angola.

Sequeira, A.P. (2024). *Relatório de Avaliação – Formação Sequencial – ISCED do Huambo*. RETFOP - Revitalização do Ensino Técnico e da Formação Profissional de Angola.

Sequeira, A. P.; Figueiredo, M. (2023). Cooperação internacional em educação e formação: um trajeto da Escola Superior de Educação de Setúbal. In *Revista OnLine Medi@ções Vol. 11 – n.º 2 – 2023* (pp 61- 78).

Disponível em:

<https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/issue/view/28>

Solla, L. (2015). Projetos no âmbito da cooperação internacional. In *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal – 30 anos*. (pp 79-87).

Notas curriculares

Ana Pires Sequeira, professora adjunta jubilada do Departamento de Ciências da Comunicação e da Linguagem, da ESE/IPS.

É doutorada em Educação, na especialização Formação de Professores, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Desde 1992 integrou a maioria dos projetos de cooperação da ESE/IPS com os países onde o português é língua oficial, em particular nas áreas de metodologia do ensino da Língua Portuguesa, Prática Pedagógica e Supervisão.

Jorge Pinto, professor coordenador jubilado do Departamento de Ciências Sociais e Pedagogia, da ESE/IPS.

É doutorado em Ciências da Educação, na especialização em Estudos da Criança, pela Universidade do Minho.

Desde 1989 integrou a maioria dos projetos de cooperação da ESE/IPS com os países onde o português é língua oficial, em particular nas áreas de Avaliação Pedagógica, Prática Pedagógica e Supervisão.

Espaços de alteridade em relações de formação e cooperação

Um percurso com outra rosa dos ventos

LUÍSA SOLLA

luisa_solla@sapo.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Celebrando os 40 anos da ESE do Instituto Politécnico de Setúbal, e com o propósito de resgatar e cultivar a memória, destacamos marcas deixadas por alguns dos projetos de cooperação.

Neste artigo o lugar da escrita é, fundamentalmente, de reconhecimento e valorização de um tempo que, como sabemos, para ser um espaço de verdade e de memória, necessita de clarificação e fundamentação; uma espécie de verso e reverso dos projetos, convocando factos, substância e reflexão, no intuito de servir o nosso propósito de resgatar e cultivar a memória, num percurso com outra rosa dos ventos. Daremos voz a apreciações, da época ou de agora, nossas ou daqueles que connosco fizeram parte do caminho, procurando fazer emergir factos, momentos e memórias que nos levem a olhar para a ESE como instituição formadora, no propósito de aprender com os outros.

Palavras-chave: Memória, Reconhecimento, Valorização, Factos, Substância, Reflexão

Résumé

A l'occasion du 40e anniversaire de l'ESE de Setúbal, nous nous associons à cette commémoration dans le but de préserver et de cultiver la mémoire, en mettant en évidence les marques laissées par quelques projets de coopération. Dans cet article, le lieu de l'écriture est, surtout, celui de la reconnaissance et de la valorisation d'un temps qui, comme nous le savons, a besoin d'être clarifié et fondé pour être un espace de vérité et de mémoire; une sorte de dit et de non-dit des projets, en convoquant faits, substance et réflexion. Et ceci, dans le but de servir notre propos de préserver et de cultiver la mémoire, dans un chemin avec une autre rose des vents. Nous présenterons des appréciations, anciennes et actuelles, les nôtres et celles d'autres qui ont fait ce parcours avec nous. On cherche avec elles à faire ressortir des faits, des moments et des souvenirs qui nous amènent à considérer l'ESE comme une institution de formation qui vise à apprendre avec d'autres.

Mots clés: Mémoire, Reconnaissance, Valorisation, Faits, Substance, Réflexion.

Introdução

Senhor professor, como sabe, o que nós procuramos não é o desenvolvimento, é a felicidade.

(Ki-Zerbo, 2006)

Neste artigo¹ o lugar da escrita é, fundamentalmente, de reconhecimento e valorização de um tempo que, como sabemos, para ser um espaço de verdade e de memória, necessita de clarificação, de fundamentação e de questionamento; uma espécie de verso e reverso dos projetos, convocando factos (visibilidade), substância (essencialidade) e reflexão (questionamento), no intuito de servir o nosso propósito de resgatar e cultivar a memória, num percurso com outra rosa dos ventos.

Numa perspetiva de quem não é especialista em história, sociologia ou antropologia, e sem pretensões académicas, daremos voz a apreciações, da época ou de agora, nossas ou daqueles que conosco

fizeram parte do caminho, procurando fazer emergir factos, momentos e memórias que nos levem a olhar para a Escola Superior de Educação de Setúbal (ESE) como instituição formadora, no propósito de aprender com os outros.

O texto está organizado em dois pontos, cada um deles convocando dois tipos de aprendizagens distintas, mas complementares, e realizadas em diferentes situações. Em ambos os pontos, a dimensão reflexiva é expressa no discurso pela opinião, a pergunta e a hesitação ou omissão. Naturalmente que a nossa vivência e a voz dos autores citados e dos testemunhos recolhidos ajudaram na difícil escolha entre a palavra pensada e a palavra escrita.

No ponto 1- *Aprendizagens de percurso*, destacamos aprendizagens mais imediatas que, de uma forma consciente ou intuitiva, se iam refletindo nos projetos em curso ou nos seguintes. No ponto 2- *Cultivar a memória: o reverso dos projetos*, referimos aprendizagens cuja substância, talvez menos visível, poderia ter sido de futuro e por isso mais promissora, mas, como hoje sabemos, nem sempre se

¹ Usámos informação já divulgada no livro “Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal 30 anos”, publicado em 2015. Além das fontes citadas

na bibliografia, consultámos também documentos da época e inspirámo-nos em testemunhos recentes, orais ou escritos, agora produzidos a nosso pedido.

cumpriu.

A escolha dos projetos, países, produtos e pessoas não foi aleatória. A memória deixa marcas que não queremos apagar: rugas, vincos, sombras, sorrisos, imagens de várias cores, em suma, retratos que a palavra poderá ajudar a reconstituir e tornar mais nítidos, com a objetividade possível, não fantasiosos e dentro de uma moldura que se deseja flexível.

1. Aprendizagens de percurso

Do que vivemos e sabemos de um tempo passado, em diferentes espaços de alteridade (Villain-Gandossi, 2010, 48), cabe-nos agora contar e refletir para resgatar um percurso vivido, convocando outros “pontos cardeais” que pretendem iluminar a diferença, entre o “estar em/estar com” (estivemos em vários países e com diferentes pessoas...) e o “ser com” (fomos com o que éramos, com o que sabíamos, voltámos com o que somos hoje?...).

Da nossa intervenção são visíveis ainda duas dimensões que, em dupla articulação, se autoalimentam. São elas reciprocidade (dar e receber) e colaboração (laborar com). Reforçando e valorizando o trabalho coletivo, destacamos a importância da contribuição mútua, da participação possível no que diz respeito à partilha de conhecimentos

e recursos e à procura de soluções conjuntas: condições essenciais não só para a qualidade das relações entre pessoas e instituições em projetos desta natureza, como também para o sucesso dos resultados esperados.

Os pontos que seguem são exemplos do que pretendemos destacar.

1.1. Aprender com África

Uma das aprendizagens importantes foi descobrir que “aprender com África” (Little, 1988) era o caminho certo para quem acredita que é localmente que as respostas para os problemas se devem procurar. Neste percurso entre África e Europa, os contributos recebidos foram, ou poderão ter sido, para a ESE de Setúbal, de grande significado, porém, há pouca informação escrita sobre este assunto.

As diferentes formações ou missões no terreno foram ocasiões únicas para vermos, ouvirmos e refletirmos sobre o que a realidade à nossa volta nos oferecia, como conhecimento útil para o nosso trabalho. Todavia, este processo de apropriação e integração da informação que nos era facultada dependia muito da nossa motivação e capacidade para “aprendermos com África”.

A este propósito vale a pena referir o Projeto Consolidação dos Sistemas Educativos nos PALOP (1995-1999) (Camacho, 1997)

coordenado e financiado (30%) pela Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) e (70%) pela União Europeia, ao abrigo da Convenção de Lomé. Tinha como objetivos específicos a) formação de formadores; b) disponibilização de módulos de formação, c) produção de oito manuais nas diferentes disciplinas do ensino primário, d) acompanhamento no terreno das primeiras ações de formação dos professores. O processo de formação presencial (6 ações), tal como a produção dos módulos decorreu em Portugal, na Universidade do Minho e Aveiro, ESE de Setúbal e ESE de Viana de Castelo (apenas 2 ações). “A avaliação das ações de formação pelos formandos foi generalizadamente boa e a taxa de sucesso no retorno foi bastante alta: 97,5%.” (Carmelo Rosa, 2025).

Este projeto desde logo mostrou que promover, em regime presencial, uma formação pedagógica em/sobre conteúdos disciplinares, práticas de ensino e materiais, iguais para cinco países diferentes, não era a opção mais adequada. Por essa razão, no final de cada ciclo formativo em Portugal, se realizava, nos países, o que convenientemente se chamou “reforço de formação”. Pretendia-se, desde logo, validar em cada país a necessária diferenciação em termos de conteúdos, terminologias, materiais e práticas de ensino e de formação. Depois e

não menos importante, tratando-se de um projeto de formação de formadores, considerava-se que a responsabilização, *in loco*, das tarefas de formação que seriam exigidas aos formandos, seria fundamental na liderança futura inerente à função de formadores, nos centros de formação - propósito do curso que tinham frequentado em Portugal. Acresce que seria um modo mais imediato e eficaz de contribuírem, com a legitimidade que a função lhes dava, para procederem à adequação dos materiais ao público e às condições de execução local da formação, ou seja, proceder à sua validação. A ideia de associar a formação à responsabilidade do exercício da função de formador contribuía para reforçar a importância da fixação dos formandos, agora formadores, nos respetivos países.

“No total foram formados 400 formadores e os centros de formação foram apetrechados com equipamento informático, mobiliário, e materiais produzidos em Portugal, nos 6 cursos e nas quatro instituições de formação.” (Carmelo Rosa, 2025), mas também por outros autores da escolha da FCG, e entregues aos respetivos países. Este projeto não teve continuidade e a perda de contactos não permitiu reinvestir as nossas aprendizagens realizadas nos respetivos países. Cabe ainda referir que a colaboração com a Fundação Calouste

Gulbenkian foi, em todas as fases deste projeto, de um valor inestimável.

1.2. Trabalhar por projetos

Aprendemos também que a política de “trabalhar por projetos”, muitas vezes pontuais, embora desafiante, tem também inconvenientes. 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. Esta foi uma aprendizagem adquirida no decorrer de diferentes de situações.

Em alguns casos foi possível desenvolver outros projetos, e em diferentes momentos, como na Guiné-Bissau (Projeto Ensino - aprendizagem da LP no ensino básico- 1991-1996; Formação de Formadores 1994-1995; Programa de Apoio ao Sistema de Ensino da Guiné-Bissau (PASEG- 2000-2007; Curso Intensivo para a Unificação do Ensino Básico, 2001; Programa de Reforço de Capacidades do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PRECASE

2019-2023)²; em Moçambique (Bacharelato em Educação, 2 cursos entre 1993 -1998 e Curso de formação de formadores nos Institutos do Magistério Primário (IMAP) de Vilanculo e Pemba, 2007); em Angola (1º Projeto de Educação 1994-1997; Projeto de Formação de Formadores de Professores para o Ensino Primário em Angola (PREPA- 2006-2010; Projeto Aprendizagem para Todos (PAT- 2016-2020); Projeto Revitalização do Ensino Técnico e da Formação Profissional de Angola- RETFOP 2019-2024)³. Porém, a sequência dos projetos acima listados só garantiu a presença da ESE nesses países, em alguns casos dos mesmos formadores. Não há evidências de que o trabalho anteriormente realizado tenha sido avaliado, reinvestido nos novos projetos, eventualmente em diferentes espaços e que as novas intervenções tenham configurado uma perspetiva evolutiva de aprofundamento e consolidação, promovendo progressivamente o desenvolvimento local.

Houve outras intervenções só visíveis hoje nas várias publicações que se poderão ainda encontrar na Biblioteca da ESE (ver ponto 2.1). Em Cabo Verde: Programa de Renovação e Extensão do Ensino Básico 1ª

² Ver texto Estratégias de adequação dos processos de trabalho aos contextos de intervenção em países de língua oficial portuguesa de Ana Pires Sequeira e Jorge Pinto.

³ Ver texto Estratégias de adequação dos processos de trabalho aos contextos de intervenção em países de língua oficial portuguesa de Ana Pires Sequeira e Jorge Pinto.

à 6ª classe (PREBA- 1991-1995); Projeto de Educação II; Produção de Módulos de Formação (Instituto Pedagógico de 1996).

Recordamos que se trata de um tempo em que ainda não havia *internet* nem plataformas digitais e os computadores eram escassos ou mesmo inexistentes. Acresce que não havia ainda a prática alargada de avaliação externa de projetos. A par dos relatórios das missões no terreno, entregues aos coordenadores dos projetos e dos relatórios finais de cada projeto destinados aos respetivos financiadores, apenas encontramos alguns registos dispersos nas *Folhas do CEDE* (CEDE, 1998) (ver ponto 2.1). Não nos preocupámos muito em divulgar o que fazíamos junto de quem em Portugal também andava pelo sul.

1.3. A falta de articulação entre as várias intervenções

Outra aprendizagem fundamental foi constatar como era pouco vantajosa a falta de articulação, quer em Portugal quer nos diferentes países, entre as instituições e organismos que, trabalhando no terreno da cooperação, não colaboravam entre si, duplicando intervenções, esforços e recursos. Em lugar de promover e consolidar parcerias, era frequente ver a repetição do que outros já tinham feito ou faziam ainda. Neste âmbito tentou-se, sem grande sucesso, contrariar esta tendência, olhando com interesse para outros projetos em curso. Era

nosso propósito procurar, criar e alimentar sinergias, estabelecer canais de comunicação funcionais, evitando bloqueios ou disfuncionalidades. Em suma, dialogando, procurando o contacto com responsáveis de outros projetos.

Na Guiné-Bissau, por exemplo, começámos por conhecer, logo na 1ª missão em 1991, um projeto experimental de ensino em crioulo nas duas primeiras classes do ensino básico, Centro Experimental de Educação e Formação (CEEFF): “O ensino em crioulo- língua franca- foi ensaiada (sic) em vários centros. Teve sucesso nos dois primeiros anos, para vir a chumbar no terceiro por falta de uma adequada metodologia de transição do crioulo para a língua portuguesa” (Semedo, s/d).

A pedido do coordenador, Armando Sanca, visitámos várias escolas onde decorria o projeto CEEFF com o objetivo de articular o nosso projeto com esta experiência de ensino em crioulo, já que a partir da 3ª classe os alunos integravam o ensino regular em português e precisavam de apoio na língua portuguesa. Apesar de não ter sido possível dar seguimento a este pedido, fomos acompanhando as discussões que na sociedade civil surgiam, veiculando posições que não eram consensuais nesta matéria.

O ensino em crioulo guineense, fortemente apoiado pela cooperação sueca (Benson, 1994) e sempre contrariado pela cooperação portuguesa, era frequentemente associado a uma escolha pouco útil, e até discriminatória, a dois níveis: ao abandono a que seriam votadas as outras línguas faladas no país; e à importância da língua portuguesa no prosseguimento de estudos em universidades portuguesas ou brasileiras. A situação linguística na Guiné-Bissau era (é?) própria das antigas colónias e, não sendo este nem o espaço nem o tempo de análise desta questão, concordamos com Ki-Zerbo (1922-2006), historiador e professor do Burkina Faso:

...é impensável e impossível rejeitar as línguas impostas pela colonização porque, objetivamente, elas foram integradas no nosso património cultural, elas unem povos africanos entre si e com a comunidade internacional. As línguas fazem-nos aceder a filões fabulosos de culturas e de história que são portas incontornáveis para entrar no mundo contemporâneo. Na condição de sairmos do estatuto de colonizados e de que não nos obriguem a deixar as nossas próprias línguas no vestiário ou no caixote de lixo do mundo moderno. (2006, p. 76)

1.4. A colaboração institucional

O valor da colaboração institucional (instituições ou organismos, públicos ou privados) e pessoal é também digno de registo, pois foram, sem dúvida, o motor e o alimento de vários projetos. Muitas pessoas já não se encontram entre nós, como Maria Laura Monteiro Pereira (ICALP), Manuel Tavares Emídio (Gabinete para a Cooperação do Ministério da Educação e, mais tarde, FCG) e Rui Barcelos da Cunha, então diretor do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE, Guiné-Bissau). Naturalmente que não esquecemos Raul de Carvalho, Diretor da ESE, grande entusiasta e dinamizador de todos os projetos. O seu contributo foi fundamental na relação da ESE com a Fundação Calouste Gulbenkian, considera Carmelo Rosa. (2025).

A outro nível e em Bissau, podem ser encontrados exemplos de colaboração mútua desinteressada:

O Centro Cultural Português deu sempre todo o apoio que lhe foi pedido aos projetos da ESE/Setúbal, à qual deve, aliás, o único computador de que dispôs até 30 de maio de 1998. (Matos e Lemos, 1999, 100) e a elaboração de um questionário aos leitores da biblioteca e respetivo tratamento,

feito graciosamente por uma professora da ESE, Cristina Gomes da Silva (Matos e Lemos, 1999).

Recentemente, o então Diretor do Centro Cultural Português em Bissau, Mário Matos e Lemos, recordando a muita colaboração prestada, também a nosso pedido, aos projetos da ESE, afirmou:

Nunca recebi instruções da Cooperação portuguesa para fazer o que quer que fosse de apoio a estes projetos. (27 mar. 2025).

Registamos ainda um ponto alto de colaboração institucional entre a ESE de Setúbal e o Instituto para a Cooperação Portuguesa (ICP). Depois dos livros *Comunicar em Português* (Guiné-Bissau) terem sido publicados, foram enviados pelo ICP para Bissau num momento inoportuno, isto é, imediatamente após o golpe de estado que depôs o presidente Nino Vieira, em 1998. Nada funcionava e os livros estavam a apodrecer em contentores, no cais. Era preciso fazer alguma coisa. O problema só se resolveu pela pressão que a ESE exerceu junto do ICP e ao apoio que a presidente do conselho diretivo, Maria do Rosário Rodrigues nos deu. Em diálogo sereno, mas firme, em Setúbal, o entendimento conseguido com o presidente do ICP resolveu diplomaticamente a situação.

Os livros com o apoio da Embaixada portuguesa em Bissau foram desalfandegados, foram entregues às escolas e passaram a ser usados pelos alunos e professores. Haveria mais para contar...

1.5. A importância da função do homólogo

Na Guiné-Bissau, também a prática colaborativa nos proporcionou aprendizagem útil e um melhor conhecimento da realidade. Destacamos aqui o caso talvez mais emblemático, em que aprendemos a importância da função do homólogo, o profissional nacional que deve trabalhar com o consultor estrangeiro no desenvolvimento dos projetos em curso. Numa lógica de valorização dos recursos locais, reforçando as capacidades endógenas e deste modo promovendo a sustentabilidade técnica do sistema de ensino, foi nesta dinâmica no terreno, ouvindo quem melhor conhecia as particularidades, necessidades e vicissitudes que pudemos afinar e adequar as nossas propostas, concertando uma execução mais conveniente. A este propósito transcrevemos o que Rui Landim, sociólogo, técnico do INDE afirma sobre os consultores portugueses:

Eu vou fazer uma crítica, acho que falta uma coisa importante na cooperação portuguesa. Eu fiquei muito impressionado

com a equipa da ESE. Para além da falta de condições, os portugueses sempre se situaram distantes, distantes mesmo em termos de relacionamento. Por conversas com outras pessoas eu sei disso. E, portanto, a troca de conhecimentos não se faz, falta uma certa disponibilidade e abertura para se relacionarem, e os portugueses têm sempre uma autossuficiência. (Folha do CEDE, 4, 1996)

Contudo, e em referência ao trabalho desenvolvido com os formadores da ESE no projeto Formação de Formadores (1994-1995), e em particular com o seu homólogo, o nosso colega Jorge Pinto, Rui Landim acrescenta:

Eu tenho tido boas experiências com eles em formações e as relações que tive com o meu homólogo foram inéditas, nunca tinha sido assim com ninguém. Era muito bom porque as partes completavam-se, talvez por causa da experiência que o Jorge tem e do seu know how e com todo o seu conhecimento da realidade, com toda a minha experiência do terreno, etc. eu acho que isso se completou (Folha do CEDE, 4, 1996).

1.6. A formação em língua portuguesa para todos os professores e em todos os projetos

Constatámos e mantemos 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, fundamentalmente porque enquanto as línguas nacionais não tiverem reconhecimento como línguas de escolarização, esta língua assume, embora de forma diversa, nos contextos escolares destes países três funções principais: i) comunicação na sala de aula e na escola; ii) objeto de estudo, tendo por isso espaço curricular próprio; iii) transversalidade no ensino das várias disciplinas curriculares. Esta circunstância, potenciando influências e sinergias positivas em relação à consolidação da língua portuguesa, dá aos professores uma grande responsabilidade pois lhes exige competências linguísticas de nível muito diversificado.

Este argumento foi fundamental na escolha da ESE, pelo Ministério da Educação português, para ministrar em Timor-Leste (Díli e Baucau, janeiro a abril de 2000) o Curso Piloto para reciclagem de 100 professores timorenses formados pela administração portuguesa. Acresce que o facto de termos proposto

uma intervenção de escola e não por convites individuais teve também um grande peso. Para isso contribuiu o enorme apoio do conselho diretivo da ESE, em particular da sua presidente Maria do Rosário Rodrigues. O curso, concebido num tempo mínimo dada a urgência da sua realização, considerou todas as áreas disciplinares do ensino primário, incidindo a formação não só nos conteúdos das respetivas disciplinas, agindo assim na dimensão linguística que veicula a informação científica, mas também no seu uso pedagógico.

Naturalmente que foi necessário fazer, localmente, alguns ajustes em relação aos conteúdos do programa “considerados demasiado ambiciosos e veiculados numa linguagem técnica, dificilmente perceptível dado o horizonte de formação dos destinatários” (Relatório DEB, s.d.)

Esta foi seguramente uma ocasião inusitada e única para se observar, recolher informação e refletir sobre uma realidade a todos estranha. A este propósito, recordamos e registamos a memória de dois docentes da ESE. Começamos por José António

Duarte⁴:

Nas ruas, sentia-se ainda o cheiro a queimado, fruto da retaliação da Indonésia, quando abandonou o território. Num clima tropical agressivo, as condições de alojamento e alimentação da equipa, eram precárias.

Timor Loro Sa'e foi uma das mais intensas intervenções da ESE de Setúbal, nos países de língua portuguesa. Intensa nas emoções e no trabalho da formação. Aquela que foi a 1ª missão em Educação de Portugal, imediatamente após a independência de Timor, no início do ano 2000, desafiou-nos a abordar, numa perspetiva de reciclagem científica e metodológica, as diferentes áreas curriculares do ensino básico, a partir do trabalho em Língua Portuguesa.

Foi também o tempo de conhecer pessoalmente homens extraordinários, como o bispo de Baucau, D. Basílio do Nascimento, o Padre Felgueiras, que acolheu em sua casa alguns refugiados, no período da ocupação e o empresário português, Rui Nabeiro, que trazia de Portugal, um

⁴ Testemunho do colega José António Duarte a quem desde já agradecemos.

carregamento de material escolar, para as crianças de Timor. A experiência em Timor não se consegue descrever nestas poucas palavras. Só a enorme vontade de aprender dos professores timorenses e a grande coesão da equipa de formadores da ESE, integrando colegas de outras instituições, permitiu responder com qualidade ao desafio que o Ministério da Educação nos fez.

O segundo testemunho, de outra natureza, é de José Victor Adragão (1945-2022) que, como se verá, procurou que a ESE de Setúbal pudesse garantir a sustentabilidade da intervenção, dando continuidade à formação do Curso Piloto:

Vou escrever sobre o português em Timor Loro Sa'e. Não vai ser fácil porque é um tema central desta história toda e ao mesmo tempo um dos espaços mais confusos. Não falo do curso que viemos fazer (...) Falo do resto, da política, das políticas e das politiquices. (..) O CNRT e a Igreja puseram-se de acordo acerca de consideraram o português como língua oficial, mas há muitas vozes contra e só daqui a algum tempo é que o Conselho Nacional votará de uma forma definitiva.

(...)

Vivia eu descansado a lidar com o curso piloto quando me chegou, de Baucau, a notícia de que o CNRT queria a ESE como parceira na constituição do Conselho Nacional para a reciclagem dos professores. Aqui não há meios termos: as coisas ou são públicas ou são secretas. E eu não sabia como gerir esta informação. Partilhei-a com H. e M. e fiquei à espera. Entretanto cruzei-me com F.J. que me disse que queria falar comigo, mas que estava de partida para a Austrália. Percebi as entrelinhas e comuniquei a Z. E continuei à espera. Ontem, dia 7, apareceram na Escola, ao mesmo tempo, D.S. e D.A. Um trazia um plano provisório do tal programa de reciclagem e um convite formal para a ESE participar. O outro trazia um saco cheio de prudência para distribuir a todos. A situação complicava-se. Por um lado, S. queixa-se da inatividade dos portugueses e pede ajuda. Pelo outro, A. tem medo dos voos do CNRT e não se quer queimar (...).

Aceitei estudar o plano e dispus-me a ir a uma reunião da UNICEF para clarificar o assunto. O plano é ingénuo e tem

muitas lacunas. Mas é um bom ponto de partida, desde que haja meios, vontade política e força.

A reunião foi uma coisa horrível. Havia uma australiana da UNICEF que queria, podia e mandava. Havia um tailandês, misterioso como um oriental. Havia uma americana (...) e outra (...). E havia um filipino, C., da UNTAET, que foi aparentemente quem teve a ideia de nos meter ao barulho. E havia D.S. A australiana da UNICEF tinha um plano muito bem elaborado, para formação em cascata dos professores do ensino primário. Não percebi muito bem o conteúdo da formação, se bem que a organização me parecesse impecável. Pouco a pouco, comecei a perceber que eles queriam usar a ESE como “arma de arremesso” contra a UNICEF. Como já tinha sabido antes, a UNICEF chumba os programas em que a língua (de ensino) não é a materna e isso “chateia” o CNRT e também a delegação portuguesa. Também percebi que aquele projeto não se inseria no plano geral de D. e que a ideia era alinhar um plano para ganhar outro.

O problema levantou-se quando se percebeu que, para a ESE entrar no plano era necessário ter alguém em permanência em

Timor. Durante quanto tempo? 6 meses? 18 meses? 3 anos? Tentei não me (nos) comprometer, mas também não fugir à questão. Era uma vergonha. A solução pareceu-me ser comprometer a ESE a ter sempre alguém aqui, em períodos sucessivos. Claro que isto precisa do aval de Z. e também da UNTAET. E é preciso saber muito mais coisas: funções, direitos, custos e ganhos, etc., etc.

Para já as decisões são: 1º arrumar a minha cabeça; 2º ir preparando Z.; 3º “reconversar” com D.S. Depois vai ser preciso falar com M.D. e UNTAET. Tudo isto até dia 11, às 9 horas, em que haverá outra reunião.

Mas nem tudo é tão complicado neste processo. Uma das grandes dificuldades vai ser a produção de materiais, sobretudo para a primária. O Secundário vai continuar a ensinar-se em bahasa indonésio, com o português como língua estrangeira de introdução progressiva. No primário ainda há alguma hesitação, mas os materiais são essenciais. Propus a D. os materiais da Guiné. Saltou de alegria. Mandeí-os vir de Setúbal. A ideia será: num primeiro momento introduzi-los tal e qual; no momento seguinte substituir o que

*é específico da Guiné por especificidades de Timor. Isto se D. aprovar os materiais. Da parte de Setúbal, parece haver abertura para este trabalho. Fica por resolver os custos... Como se vê isto mexe. E o perigo é que aqui a água ferve a 75°... E há que gerir os entusiasmos do CNRT (e os meus) e as cautelas necessárias. Para somar a tudo isto, eu parto já a 18. Não sei se o tempo chegará para tudo...*⁵

Posteriormente confirmou-se que não foi possível continuar a trabalhar com Timor.

Integraram a equipa da ESE duas professoras por nós convidadas: Lúcia Soares, professora na ESE de Lisboa e com quem já tínhamos desenvolvido outros projetos e Otília Oliveira, que connosco tinha trabalhado na Guiné-Bissau.

Ambas se disponibilizaram a partilhar as marcas positivas desta experiência: em ambos os casos, resultados não previstos e até inesperados de um projeto, revelaram-se importantes para as suas vidas académicas e profissionais. Também Timor-Leste ganhou como a seguir se comprova.

Começando por Otília Oliveira. Ao abrigo de um Acordo de Cooperação entre o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e a ESE, Otília Oliveira foi convidada como formadora de um curso profissional em Timor (2002 a 2005), permitindo-lhe potenciar informação adquirida anteriormente, em Timor: “Desta experiência beneficiaríamos quando, em Missão de serviço em Timor Leste, de 2002 a 2005, ao serviço do IEFP, em união com o CNEFP, nos aventurámos a conceber o manual *A Língua Portuguesa e as Profissões*, editado em Timor Leste, em 2004. (Otília Oliveira, 2025). Foi da nossa responsabilidade o apoio à formadora, quer em Portugal quer à distância, através de trabalho colaborativo (Oliveira, 2002). Quanto a Lúcia Soares as experiências são de outra natureza e também dignas de registo:

A partir de 2005, e após a publicação do curriculum para os 6 primeiros anos de escolaridade, fui convidada pela Senhora Ministra da Educação de Timor-Leste para constituir e coordenar um grupo de trabalho misto para a elaboração dos respetivos manuais. Assim, entre 2006 e 2008 são publicados

⁵ Excerto do *Diário* escrito em Timor e generosamente disponibilizado pela sua mulher Maria do Rosário Adragão, a quem agradecemos a generosidade e a confiança.

manuals escolares de língua portuguesa para o pré-escolar e da 1ª à 6ª classes⁶ para os quais tive sempre a colaboração e o empenho de L. S.

Mais tarde, regressando a Timor por via da elaboração dos manuais e do necessário trabalho de formação com os professores, Lúcia Soares revela outros contributos importantes:

*No meu percurso académico, este foi, provavelmente, o convite mais marcante e aquele que gerou caminhos inimagináveis na minha vida. (...) Durante 14 anos, tornou-se o foco do meu trabalho e do meu estudo que culminou no doutoramento em Didática e Formação, que conclui, em 2014, com a apresentação de uma tese intitulada *Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo?* (Soares, 2014)*

1.7. O trabalho conjunto, interdepartamental, na ESE

Por último, mas não menos importante, a larga abrangência e interdisciplinaridade de praticamente todos os projetos de formação

de professores, em todas as áreas disciplinares do currículo do ensino básico, obrigava a um trabalho conjunto, interdepartamental, na ESE. Esta dinâmica que exigia colaboração, tanto nas escolhas de conteúdos como das metodologias a adotar, proporcionou aos docentes conhecimento mútuo, pessoal e profissional num ambiente que, de algum modo, contrariava o habitual fechamento dos departamentos. Foi um tempo de grande entusiasmo, dedicação e estudo em interação, confirmando o que escreve Marc Augé (1994),

Todo aquele que tenha alguma experiência de África (...) sabe bem que qualquer abordagem antropológica global tem de tomar em consideração uma multiplicidade de elementos em interação”. (p.19)

2. Cultivar a memória: o reverso dos projetos

Outras questões decorrem da substância, daquilo que para muitos era menos visível. Por essa razão nos deteremos aqui em algumas marcas,

⁶ Por falta de espaço não se nomeiam os primeiros títulos dos manuais. Posteriormente, foram intitulados pelo Ministério de Educação timorense: Língua Portuguesa 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Dada a opção do governo deste país por uma ‘política linguística multilingue’, todos estes manuais deixaram mais tarde de ser utilizados.

mais perdidas no tempo, mas que pedem registo e reflexão.

2.1. O Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (CEDE)⁷

Com o desenvolvimento de novos projetos foi necessário criar internamente uma estrutura de gestão administrativa e financeira para resolver um conjunto de várias questões: edição dos materiais de apoio às aulas; logística de viagens, de alojamento e alimentação para os formandos que vinham dos países, por diferentes períodos; resolver os atrasos no pagamento das respetivas bolsas; problemas de saúde; preparar as festas e as visitas de estudo; ou apenas de ordem prática, como fotocópias, etc.; tratar das viagens e alojamento dos docentes que viajavam para os países.

Para dar resposta a estas e outras questões a ESE criou, em 1992, o CEDE (CEDE, 1994) o que facilitava a gestão dos projetos, nacionais ou internacionais. Este Centro tinha como objetivos, “a promoção do estudo, investigação e prestação de serviços nos domínios da Educação e Formação; contribuir para o desenvolvimento educativo, social artístico e cultural do país, com especial incidência para a região

de Setúbal” (art.º 3º).

Paulatinamente, e sem que houvesse alteração dos Estatutos, o CEDE alargou o seu propósito ao desenvolvimento da cooperação internacional, em particular com instituições docentes e investigadores dos países da União Europeia e da CPLP.

Em 1995 pretendendo dar maior visibilidade aos projetos em curso foi criada a *Folha do CEDE*.



Diversos exemplares de “Folha do CEDE”

⁷ Ver artigo Condicionantes e soluções na gestão dos projetos de Nelson Matias e

Miguel Figueiredo.

A intenção era fundamentalmente divulgar na escola, no exterior e especialmente nos países parceiros os projetos em curso, criar um espaço aberto de registo, análise e discussão do trabalho desenvolvido, apresentar estudos e ou materiais realizados nesse âmbito, isto é, contribuir para a consolidação e difusão do conjunto de saberes já constituído (*Folha do CEDE*, 1, 1995). Foram editados oito números que podem ser consultados no Centro de Recursos da ESE. O CEDE foi extinto em 1999 e por essa razão a *Folha do CEDE* deixou de se publicar.

O processo de elaboração e edição de materiais continuou. Uma grande parte consta do *Catálogo de Publicações* do CEDE (CEDE, 1998), elaborado aquando de uma exposição de materiais na WORDDIDAC, 1998 em BASEL, na Suíça no âmbito do *Dialogue Afrique-Europe: un changement pour l'éducation*. Desse catálogo constam 68 títulos, quase todos publicados pela ESE, que versam as temáticas trabalhadas, configurando diferentes formatos em função dos pedidos de intervenção dos países, e escritos, salvo raras exceções, pelos docentes/formadores da ESE: manuais de língua portuguesa para o ensino básico (em conjunto com os assessores portugueses do Instituto Camões e os seus homólogos guineenses);

guias do formador e fichas de trabalho para formandos; manuais de formação para ensino da língua portuguesa e matemática, geometria, educação visual, educação musical, expressão dramática e ciências integradas; antologias de textos teóricos sobre todas as áreas em estudo. Acresce o livro intitulado *O Universo do Crioulo* (Pereira, 1992) para Cabo Verde (Programa de Renovação e Extensão do Ensino Básico, PREBA, 1993-1995), confirmando o que já nessa altura se defendia: na intervenção em contextos bilíngues (ou multilíngues), o ensino da língua portuguesa não pode ignorar a sua convivência com outras línguas, numa relação de mútua influência.

Do catálogo constam também 8 monografias dos formandos do 1º Bacharelato em Metodologias e Gestão de Formação, em Moçambique, orientadas pelos respetivos docentes formadores. Os resumos dos conteúdos de todas as monografias deste 1º curso encontram-se na *Folha do CEDE 3* e os do 2º curso na *Folha do CEDE 6*.

Muitos dos materiais produzidos no âmbito dos diferentes projetos poderão encontrar-se ainda no Centro de Recursos da ESE.

2.2. Uma disciplina de opção: Ensino Cooperação e Desenvolvimento

Em 1994 foi criada a disciplina opcional *Ensino, Cooperação e Desenvolvimento*, de frequência semestral e aberta aos estudantes do Instituto Politécnico. Nesta disciplina divulgavam-se os projetos, seus objetivos, ação e produtos, ao mesmo tempo que se sensibilizavam os estudantes para as questões do Desenvolvimento e da Cooperação, não só através de experiências concretas desenvolvidas pela ESE ou por ONGD como também pela leitura e discussão de textos previamente selecionados e coligidos numa antologia financiada pelo Instituto de Cooperação Portuguesa.

Recorremos a um depoimento de dois estudantes (Paulo Bonito e Maria Bonito) que, no âmbito desta disciplina, organizaram e classificaram os trabalhos realizados pelos professores moçambicanos do 1º curso de Bacharelato anteriormente referido:

Os trabalhos que eles tinham feito eram muito variados, mas tinham em comum o facto de serem materiais de apoio a aulas de todas as disciplinas do Ensino Primário. (...) Esta experiência serviu ainda para pôr em prática a ligação que deve haver entre os vários elementos de uma escola e os projetos que nela emergem. Foi uma experiência bastante

enriquecedora que nos deu muito prazer realizar, e com a qual aprendemos bastante. (Folha do CEDE 2, 1995).

Esta disciplina criava nos estudantes expectativas de exercício da profissão docente num país da CPLP. No Ministério da Educação não havia, à época, qualquer interesse em trabalhar esta questão. E, contudo...não seria difícil estudar a possibilidade de concessão de apoios e contrapartidas profissionais a jovens professores portugueses que quisessem arriscar o desafio de trabalhar nestes países (Solla, 1998).

2.3. A inexistente política linguística ou como (não) cuidar dos investimentos feitos: um exemplo

Os manuais *Comunicar em Português* (Guiné-Bissau, 1991-1994) receberam em 1996 o Prémio EXPOLÍNGUA 96, no âmbito do Concurso Inovação/Línguas 1996, no 7º Salão Expolíngua Portuguesa. No mesmo dia da atribuição do prémio soubemos da morte de Maria Laura Monteiro Pereira (Solla, 1998), primeira responsável deste projeto, ainda no ICALP.

Foi a atribuição deste prémio que permitiu a sua publicação financiada pela Cooperação Portuguesa. Mais tarde, Alexandrino Furtado, diretor do INDE na Guiné-Bissau, congratulando-se com a atribuição

do prémio, pediu ao Instituto Camões o envio dos fotolitos dos manuais para a 5ª e 6ª classes do ensino básico, para proceder a novas edições, no Senegal. Assim se fez. Nesse mesmo pedido se refere o seguinte:

Saliente-se que os objetivos propostos pelo Projeto só serão realmente atingidos se o resultado do investimento feito reverter para uma melhoria do processo ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa no nosso país”. (...) são os únicos que até ao momento foram devidamente avaliados e cuja utilização resulta de um conhecimento mais sólido da Língua Portuguesa.

No mesmo ofício, junta uma apreciação sobre a ESE de Setúbal:

A Escola Superior de Educação de Setúbal, interveniente ativo na elaboração de todo o material produzido, é um recurso útil e necessário não só pelo conhecimento científico demonstrado, como também pelos meios de que dispõe para uma rápida multiplicação dos manuais.

Naturalmente que a ESE cedeu os fotolitos pedidos. Sobre a subsequente utilização dos manuais a informação disponível é praticamente inexistente. Perdeu-se o rasto.

Recentemente, encontrámos uma Tese de Mestrado de 2023 (Cá, 2023) que refere estarem ainda em utilização na Guiné-Bissau os livros *Comunicar em Português*, para a 5ª e 6ª classes. São publicados no estrangeiro, em Cape Town e em Dacar, tal como outros manuais em uso no país.

O Instituto Camões nunca se preocupou em saber da utilização dos fotolitos pelo INDE, nem de dar continuidade aos manuais, porque, como sabemos, os manuais escolares precisam de revisão, de atualização, e de edição periódica. Estranha maneira de (não) cuidar dos investimentos feitos. Poderá, de algum modo, ser explicada pela inexistente política linguística portuguesa de difusão do português, como nos disse recentemente Mário Matos e Lemos. (27 março 2025) E neste âmbito, qual o papel da cooperação para o desenvolvimento como instrumento de política externa? Como se explica o desinteresse institucional que parece não ter cor política? Manuela Afonso, especialista em avaliação institucional, numa entrevista de apoio à recensão do seu livro *A avaliação na cooperação para o desenvolvimento - Portugal (1994-2012). Um processo de institucionalização incompleto*, responde:

A política de cooperação não dá votos. Ninguém vota com base nas propostas dos partidos para a área da cooperação. (...) A situação de incapacidade é igualmente uma consequência das características estruturais da Administração Pública Portuguesa. Muito burocratizada e hierarquizada, sem cultura de avaliação e com défice de cultura democrática, as práticas e rotinas perduram no tempo, impedindo a reflexão e o debate/discussão: fazer, executar, sem avaliar, sem refletir. (Solla, 2023, pp 170-171)

2.4. Factos que vale a pena recordar: um exemplo

Sobre os dois cursos do Bacharelato em Educação e Formação (Moçambique, 1993-1998) cabe aqui recordar duas situações dignas de registo: i) a certificação dos cursos de bacharelato e ii) a importância que tiveram localmente as monografias dos formandos. A certificação dos cursos de bacharelato só podia ser feita por uma instituição moçambicana, no caso a Universidade Pedagógica (UP). Em 1997, Simão Mukavele, Diretor Nacional do Ensino Primário (DNEP) do Ministério da Educação de Moçambique (MINED), justificava a importância para a UP em validar e certificar estes cursos, e citamos:

A ideia do (MINED) é que a UP adquira know how no âmbito da formação de docentes para o Ensino Primário. É importante que adquira um vínculo com uma instituição com experiência nesse domínio de formação. Interessa-nos que exista competência interna pois não podemos depender sempre da formação externa. (Folha do CEDE, 5)

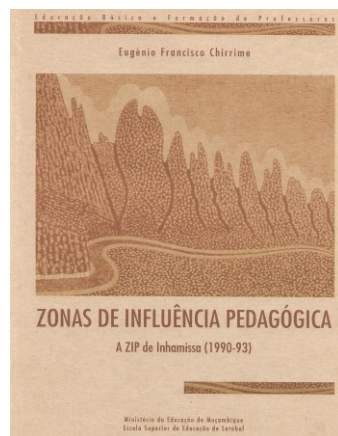
No propósito de dar a conhecer a ESE foi convidado o diretor da UP que durante uma semana aqui trabalhou connosco.

Após a formação, os formandos deveriam integrar as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), as Direções Provinciais e os IMAP'S que estavam nessa altura a começar e a certificação era fundamental. Naturalmente que os formandos se congratularam com a decisão da certificação do seu bacharelato, como refere Marcos Mapinguisse:

Sem dúvida nenhuma esta foi a prenda do fim do ano mais agradável para os formandos, pois foi sempre sua preocupação ver reconhecido o curso que vinham frequentando." E acrescenta: "Na sua maioria o formando já tem as suas certidões e estão fazendo o seu uso para fins diversos, promoção salarial, continuação de estudos." (Folha do CEDE, 5).

Fomos confirmando que o Bacharelato deu continuidade a licenciaturas e mestrados, tanto em Moçambique como em outros países.

Ainda neste curso, mas a um outro nível, recordamos também a importância que tiveram no país algumas monografias por estudarem realidades locais emergentes ou em expansão, mas necessitando de apoio. Referimo-nos, por exemplo, à questão das ZIP, e dos Centros de Recursos de professores, objeto de estudo da monografia de Eugénio Chirime sobre a ZIP de Inhamitanga (1990-93).

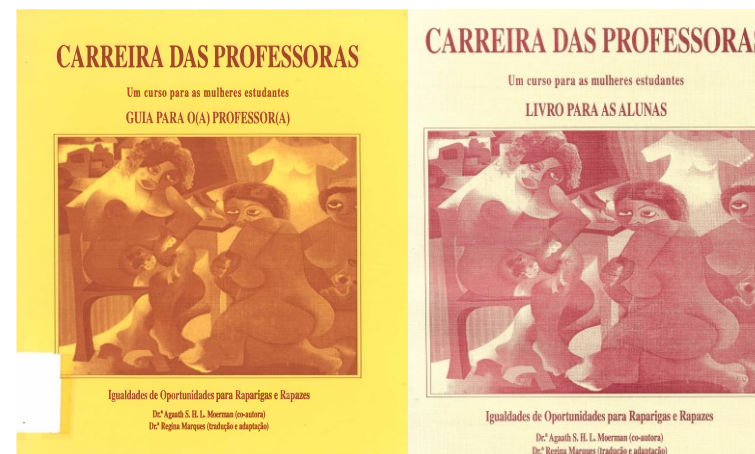


Monografia de Eugénio Chirime sobre a ZIP de Inhamitanga

Este estudo é citado num artigo de Wim H.M. L. Hoppers (1998) intitulado “Teachers’ Resources Centres in Southern Africa: an

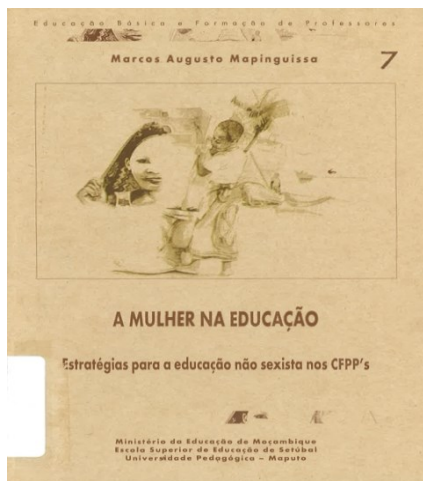
investigations into local autonomy and education Change”.

O estudo de temáticas emergentes como a escolaridade das raparigas e uma particular atenção à formação das professoras, foi apoiado por dois livros traduzidos por Regina Marques cuja adaptação à realidade moçambicana foi feita com a colaboração dos formandos.



Recursos para a formação das professoras

Esta temática foi aprofundada por Marcos Mapinguisse na monografia *A Mulher na Educação*.



Monografia A Mulher na Educação

2.5. Oportunidades perdidas?

Interessa-nos referir o Mestrado em Didática das Línguas da Universidade de Aveiro, ministrado também na Escola Superior de Educação, em Setúbal (2004 a 2006). Ao abrigo de bolsas de estudo concedidas pela Fundação Ford, em coordenação com *The Africa América Institute (AAI)*, duas professoras moçambicanas frequentaram este curso.

Não sendo propriamente um projeto da ESE de Setúbal, este mestrado poderia estimular uma dimensão de investigação, em contexto do ensino superior em Moçambique, proporcionando à

ESE novos contactos e mais conhecimento, nomeadamente sobre o ensino do português em contexto multilingue e podendo contribuir para a valorização profissional dos professores de português.

Vinte anos depois, vale a pena citar o testemunho de uma das mestrandas, a professora Angelina Comé, destacando vários aspetos relacionados com a sua frequência deste mestrado. Desde logo sobre a importância da bolsa de estudo:

(...)tinha a visão social de promover a liderança e a justiça a partir de formação em estudos de nível de pós-graduação em várias áreas de conhecimento para indivíduos oriundos de contextos socialmente desiguais, ou melhor, desfavorecidos, como forma de promover a igualdade de oportunidades aos cidadãos de todo o mundo, independentemente da sua classe social ou outras formas estereotipadas de marcação das desigualdades. Esta oportunidade foi para mim um legado que me possibilitou ver e perceber que as oportunidades dadas aos indivíduos permitem de facto uma transformação da sua visão do mundo (28 abr. 2025).

Após a licenciatura em Maputo, a frequência do curso de mestrado foi

também determinante para a sua carreira académica e profissional, tal como refere:

O percurso da formação de pós-graduação foi assinalado por vários momentos que marcaram e definiram o rumo da minha carreira profissional atual. As experiências vivenciadas nesse contexto novo e diferente a nível social, cultural e mesmo em termos de dinâmica e ambiente académico, proporcionaram-me uma visão diferente do meu horizonte. (...) Foi uma experiência de transformação muito positiva (Comé, 28 abr. 2025).

O regresso a Moçambique de Angelina Comé, considerando a sua qualificação tal como o seu contributo para valorização do ensino do português como segunda língua, não pode deixar de ser realçado:

Concluído o mestrado, passei a docente na Universidade Pedagógica em Maputo e uma vez enquadrada na academia, o meu desejo foi sempre lecionar as cadeiras da minha área de formação que me permitissem aperfeiçoar mais os meus conhecimentos pela prática docente e desenvolver atividades de pesquisa com perseverança e foco na minha área de

formação e, agora mais especificamente, no meu projeto de doutoramento para o qual pretendo especializar-me. A concretização deste desejo seria o meu contributo à sociedade no contexto do exercício da minha profissão, formando mais professores de português, com cada vez mais habilidades para ensino eficaz dos nossos alunos. (Comé, 28 abr. 2025)

Não houve um outro curso de mestrado com estas características. E, no entanto, tinha sido aberto um caminho, não só de parceria com uma universidade portuguesa que se interessava pela Didática da Língua Não Materna como também, e não menos importante, o contacto, com sucesso, com a Fundação Ford, que concedia bolsas de estudo. Acresce que Célia Diniz, que representava em Moçambique o AAI, visitou a ESE manifestando uma opinião positiva sobre o funcionamento da escola.

Foi uma oportunidade perdida para a criação de redes colaborativas entre universidades e politécnicos portugueses com as instituições congéneres da CPLP. Entre os responsáveis da Educação e da Cooperação seriam úteis mais iniciativas desta natureza. Já em 1998, em Macau, no encontro da Associação de Universidades de

Língua Portuguesa (AULP), defendermos a articulação de esforços, de potenciação de saberes e de estímulo à investigação, de concertação das atuações no terreno, e da criação de uma rede de Educação Norte-Sul, à semelhança da rede Erasmus na Europa, estimulando o intercâmbio de docentes e estudantes. (Solla, 1998)

Reflexões finais

Pretendíamos que a nossa atitude correspondesse ao que escreveu Paulo Freire (2003):

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. (p.38)

Foi esse o nosso guião, contudo, a realidade é mais complexa, e citamos Ki-Zerbo (2006):

A árvore está enraizada, vai ao fundo da cultura subjacente, mas também está aberta a trocas multiformes, não está murada e fechada. Assim, é estando profundamente enraizado que se fica disposto a todas as aberturas. Como dizia Aimé Césaire,

‘Poroso a todos os fôlegos do mundo’. (p.156)

Sabemos que a assistência técnica é normalmente sujeita aos termos de referência que são previamente definidos para os projetos pela instância nacional que recebe financiamento para tal e que também os cofinancia. É também habitual haver um período de negociação com os consultores. Este é um momento fundamental para testar a “abertura a trocas multiformes”. Ki-Zerbo (2006) refere uma questão sensível

(...)por que razão os países europeus não subordinam a sua ajuda aos países africanos à obrigação de fazer formação cívica sobre a questão da democracia e do Estado de direito. (p. 153).

Foram incluídas temáticas emergentes ou politicamente sensíveis nos países, tais como questões sobre a escolaridade das raparigas (ver ponto 2.4) ou outras como a criação e o uso de plataformas digitais, atualização de legislação e conteúdos curriculares, incluindo questões de cidadania, que permitiriam mudanças no sistema educativo, mais consentâneas com a evolução civilizacional do mundo global. Nestas questões cada país decide se quer ou não executar.

Retomando a ideia das “trocas multiformes”, claro que houve/há

sempre sombras nesta nossa tentativa de fazer o melhor possível. Será porque

A herança do passado colonial, a proximidade que herdámos, leva-nos a ter uma tendência enorme para “apadrinhar” e criar uma proximidade ilusória? (Solla, 2023, 169-170)

Reconhecemo-nos nas palavras do estudante senegalês proferidas no final de uma conferência de Ki-Zerbo sobre desenvolvimento africano e que citamos na epígrafe deste texto.

E creio que também cuidámos da felicidade das pessoas. Escreve Angelina Comé:

O acolhimento e acompanhamento até a minha adaptação foi muito emocionante. Já no aeroporto, à chegada, senti a simpatia do Sr. Simões, o motorista que nos foi buscar ao aeroporto (...) Para mim, era a primeira vez que viajava para a Europa. Tudo era muito estranho, mas o calor do acolhimento deu-me a certeza de que não estava perdida e que tudo ia dar certo. (...) (28 abr. 2025)

Por isso preferimos adotar uma perspetiva de outra rosa dos ventos - das pessoas, dos momentos, da vivência, da reflexão, das perguntas. Algumas das quais ficaram sem resposta. Por exemplo: pode

considerar-se que as nossas aprendizagens foram um contributo para sermos melhores professores e melhor escola?

Haverá alguma nostalgia neste texto? Talvez. Mas a nostalgia aparece sempre relacionada com boas memórias sobre o que se fez e como se fez; sobre o que ficou por fazer e poderia ter sido feito.

Os poetas é que sabem:

(...) Um pouco mais de sol - e fora brasa,

Um pouco mais de azul - e fora além.

Para atingir, faltou-me um golpe de asa...

Se ao menos eu permanecesse aquém...”

(Sá-Carneiro, 2009, p. 1164)

A memória diz-me que houve muitos “golpes de asa” que nos fizeram ir mais além.

Terminamos ainda com Ki-Zerbo “É evidente que convém não ser demasiado lírico quando se fala destas coisas” (2006, p.168).

Agradecimentos

Além dos agradecimentos referidos no texto, agradecemos ainda a:

Angelina Comé - Assistente Universitária, docente de Didática de Português na Universidade Pedagógica de Maputo, Mestre em Didática de Português, Língua Não Materna, pela Universidade de Aveiro em

Portugal. (testemunho escrito, 28 de abril de 2025)

Manuel Carmelo Rosa - Diretor do Serviço de Cooperação com os Novos Estados Africanos entre 1996 e 1999. (testemunho escrito, 1 de abril; e oral 2 de abril de 2025)

Mário Matos e Lemos - Diretor do Centro Cultural Português em Bissau, até 1999. (testemunho oral, 27 de março de 2025)

Lúcia Soares - Professora adjunta aposentada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Otilia Oliveira - Assessora pedagógica do ICALP e depois do Camões, IP em Bissau. Foi coautora dos Manuais Escolares *Comunicar em Português* (5ª e 6ª classes); formadora, integrada na equipa da ESE, no I Curso Piloto para reciclagem de 100 professores timorenses formados pela administração portuguesa” (janeiro a abril de 2000); formadora em Timor-Leste do Projeto de ensino de português a cursos profissionais e autora do manual *A Língua Portuguesa e as Profissões*. IEFEP e CNEFP de Timor-Leste. 2004. (testemunho escrito, abril 2025)

Referências Bibliográficas

Augé, M. (1994). *Não Lugares: Introdução a uma antropologia da submodernidade*. Bertrand Editora.

Benson, C.J. (1994). Teaching Beginning Literacy in the “Mother Tongue”. A study of the Experimental Crioulo/Portuguese Primary Project in Guinea- Bissau. [Dissertação de Doutoramento, Universidade da Califórnia].

Cá, R. G. G. (2023). *Livros escolares que circulam nas escolas públicas e de regime de autogestão na Guiné-Bissau*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. <https://hdl.handle.net/1884/88399>

Camacho, A. G. G. (1997). *Princípios orientadores da formação, ao nível do 1º ciclo: A cooperação Portugal/P.A.L.O.P.'s*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10362/273>

Sá-Carneiro, Mário de (2009). *Quasi IN Poemas Portugueses Antologia da Poesia Portuguesa do Séc. XIII ao Séc. XXI*. Porto Editora

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (1994). *Estatutos*. CEDE.

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (1998). *Catálogo de Publicações*. CEDE.

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (1995). *Folha do CEDE: Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo da Escola Superior de Educação de Setúbal*, 1.

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (1995). *Folha do CEDE: Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo da Escola Superior de Educação de Setúbal*, 2.

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (1996). *Folha do CEDE: Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo da Escola Superior de Educação de Setúbal*, 3.

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (1996). *Folha do CEDE: Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo da Escola Superior de Educação de Setúbal*, 4.

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (1997). *Folha do CEDE: Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo da Escola Superior de Educação de Setúbal*, 5.

- Freire, P., & Guimarães, S. (2003). *A África ensinando a gente*. Editora Paz e Terra.
- Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação. (1996). *Ofício ao Instituto Camões*.
- Ki-Zerbo, J. (2006). *Para quando África? Entrevista de René Holenstein*. Campo das Letras.
- Little, A. (1988). *Learning from Developing Countries*. Institute of Education. University of London
- Matos e Lemos. M. (1999). *Política Cultural Portuguesa em África: O Caso da Guiné-Bissau. (1985-1998)*. Gráfica Europam, Lda.
- Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica (S.d.). *Parte útil do relatório relativo à missão realizada à Timor Lorosae*.
- Oliveira, O. (2002). *Projeto de Cooperação com Timor-Leste: Relatório de Progresso*.
- Pereira, D. (1992). *O Universo do Crioulo*. Min. Educação de Cabo Verde ME & ESE de Setúbal
- Semedo, O. (s.d.). Educação como direito. DHNET.
<https://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/index.htm>
- Soares, Lúcia M.M.C.V. P. (2014). Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo? [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia da Universidade de Aveiro].
<http://hdl.handle.net/10773/12037>
- Solla, L. (1998). In Memoriam. In H. P. Araújo (Coord.). *Viagens no texto e no tempo: Homenagem Maria Laura Pereira*. Edições Colibri.
- Solla, L. (1996). Projeto Ensino- Aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Básico da Guiné-Bissau. Tese de Mestrado.

Universidade Aberta. 1996.

Solla, L. (2015). Projetos no âmbito da Cooperação internacional. In A. A. Costa, & A. M. Pessoa (Coord). *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal: 30 Anos* (pp. 79-87). ESE-IPS.

Villain-Gandossi, C. (2010). La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité/altérité. In J. Nowicki (Coord.). *La Cohabitation Culturelle*. Les Essentiels d'HERMÉS.

Nota curricular

Luísa Solla, professora adjunta (aposentada) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS) onde desenvolveu atividade docente (1986-2010) na formação inicial, contínua e pós-graduada de professores. É licenciada em Filologia Românica pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (1974) e Mestre em Relações Interculturais pela Universidade Aberta (1996).

Coordenou e participou em diferentes projetos em países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), quer ao serviço da ESE/IPS quer a título pessoal, no domínio da didática das línguas; formação de professores e supervisão; investigação e consultoria; elaboração, em coautoria, de manuais escolares; avaliação de projetos.

Educação e formação nos países de língua portuguesa: um olhar sobre a intervenção da ESE de Setúbal

FERNANDA BOTELHO

botelhodesousa1954@gmail.com

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

JOSÉ DUARTE

jose.duarte@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Neste artigo, faz-se uma leitura transversal da intervenção dos docentes da Escola Superior de Educação (ESE) de Setúbal, ao longo de quase 40 anos, em projetos de educação e formação, nos países de Língua Portuguesa, centrando-se nas áreas curriculares e educativas, nos objetos dessa intervenção, como os professores, os formadores, os currículos e as instituições e nas diferentes metodologias de formação e intervenção. Na reflexão final, clarificam-se pressupostos e entendimentos, identificam-se algumas dificuldades e deixa-se um desafio.

Palavras-chave: Educação, Formação de professores, Desenvolvimento profissional, Desenvolvimento curricular.

Abstract

In this paper we present an overview of the intervention of professors of Escola Superior de Educação de Setúbal for almost 40 years in Education and Teacher Training projects in countries (Africa and Timor Loro Sae) where the Portuguese language is official.

We focus several educational areas and curricula, the teachers and the teacher trainers, the institutions and different training and educational methodologies.

In a final reflexion we clarify some concepts and identify some obstacles and propose a future challenge.

Key concepts: Education, Teacher Training, Professional Development, Curriculum Development.

Introdução

Ao longo de cerca de 40 anos, entre 1987 e 2025, a Escola Superior de Educação (ESE) de Setúbal e os seus docentes participaram ativamente, como professores, formadores e consultores, em dezenas de projetos dirigidos preferencialmente a instituições, professores, formadores e diretores de escolas dos ensinos primário, técnico e profissional (das primeiras classes à 12^a), em diferentes áreas educativas e curriculares, nos Países de Língua Oficial Portuguesa.

Os projetos desenvolveram-se em parceria com uma grande diversidade de entidades, como, por exemplo, os Ministérios da Educação dos países envolvidos, mas também com outras instituições da educação e da cultura, portuguesas e internacionais, como a Fundação Calouste Gulbenkian, o Instituto para a Cooperação Portuguesa, o Instituto Camões, a UNICEF e a Fundação Fé e Cooperação (FEC) e receberam financiamento do Banco Mundial e/ou da União Europeia.

Nos países de Língua Portuguesa, estiveram envolvidas instituições dedicadas ao ensino em geral e à formação de educadores e professores.

Este artigo é uma leitura transversal aos projetos, simultaneamente

descritiva e reflexiva, de dois professores da ESE de Setúbal, com formações profissionais distintas, que viveram intensamente, desde 1989, algumas experiências profissionais e humanas relevantes, em Angola, Moçambique, Guiné, Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe e Timor. Na qualidade de consultores, formadores em diferentes áreas curriculares e educativas, ou responsáveis em equipas de coordenação, querem partilhar esse conhecimento com a nova geração de professores da Escola, mas também com docentes de outras instituições de formação de professores que tenham ou queiram vir a ter intervenção na Educação, nos países de Língua Portuguesa.

Aqui deixamos também, em jeito de nota pessoal, os nossos testemunhos sobre o que foi vivido, em diferentes tempos e latitudes.

José Duarte sobre Timor Loro'Sae

Depois do almoço, os formandos, antigos professores da administração portuguesa, em Dili, sentavam-se nas carteiras 'coloniais' de uma sala, quase vazia de equipamento, onde faltavam vidros, num ambiente quente e muito húmido, próprio do clima tropical. A vontade de aprender era enorme, mas o cansaço dificultava a concentração. Porque nessa noite, como em todas as outras, o descanso era pouco. Tinha de se lavar a

‘mesma’ roupa, para ter tempo de secar para a usar, no dia seguinte, de manhã. Para além de confeccionarem alguns alimentos para os filhos venderem no mercado. Muitas destas pessoas tinham regressado há pouco tempo das montanhas, sem nada, fugidos à guerra com os indonésios.

(1ª Missão em Educação de Portugal, 2000)

Fernanda Botelho sobre S.Tomé e Príncipe

Os formandos, professores e técnicos de educação, deslocavam-se para o centro de formação após longas caminhadas, deixando para trás muitas horas de trabalho para suprir a sua ausência.

Nós, os formadores, tínhamos que transportar connosco todo o material de que precisávamos, desde fotocópias, “retroprojector” a lâmpadas suplementares. A eletricidade “ia e vinha”.

O calor era sufocante e os mosquitos imensos. Apesar disso, a formação decorria a bom ritmo e a alegria imperava. No final daquela semana e no dia da partida, pela estrada que percorri e em cada esquina, juntavam-se pequenos grupos para se despedirem e oferecerem-me o que tinham (um coco, um mamão, uma rosa de porcelana).

(Projeto de Consolidação dos Sistemas Educativos, S.Tomé, 1996)

Organizaremos este artigo, descrevendo brevemente as áreas, os objetos e as metodologias de intervenção com maior destaque, considerando a dimensão do público-alvo, a dimensão temporal dos projetos e o volume de recursos humanos e institucionais, alocados. Terminamos com umas breves notas de reflexão.

1. Áreas de intervenção

Podemos considerar como grandes áreas de intervenção, (i) a formação de formadores e professores, em várias áreas curriculares, salientando as áreas disciplinares da Língua Portuguesa e da Matemática; (ii) o Trabalho de Projeto e a Interdisciplinaridade; (iii) a Organização e Gestão da Formação.

1.1. A formação de formadores e de professores

A formação nos países de Língua Portuguesa, foi a grande marca da intervenção da ESE, quer pelo volume de destinatários envolvidos, quer pelo volume de recursos humanos da ESE alocados.

Língua Portuguesa e Literacia - A área da Língua Portuguesa foi talvez a mais solicitada, ao nível da elaboração dos materiais pedagógicos e da formação de professores, dado o insuficiente nível de literacia, ao nível do sistema de ensino primário, nos países destinatários.

O desenvolvimento da literacia é essencial para a aprendizagem em geral e, consequentemente, para o sucesso das aprendizagens. Compreender novas informações para poder adquirir conhecimentos por escrito assenta na compreensão da escrita, isto é, na construção do significado do que lemos e na sua apropriação. Por isso, a aprendizagem da leitura não se esgota na decifração de uma mensagem escrita. É indispensável ser capaz de a compreender.

Deste modo, a compreensão é a finalidade da leitura para a qual concorrem, entre outros, o desenvolvimento lexical, ou seja, o conhecimento do significado das palavras e o domínio do vocabulário.

Há requisitos essenciais para ter sucesso na aprendizagem da leitura, designadamente o conhecimento da língua oral em que se vai ser alfabetizado (em especial do seu vocabulário), bem como as experiências que se têm sobre a língua escrita antes de aprender a ler e a escrever.

À semelhança do ensino da leitura, o ensino da escrita não se restringe ao domínio de regras básicas de escrita, seja de ortografia, seja de caligrafia. A escrita tem vários propósitos e funções, isto é, estrutura-se em vários géneros textuais que importa ensinar. Ler e escrever não são competências que se adquiram de forma natural. Necessitam de

ensino explícito, sistematizado e sobretudo frequente.

Ora, sabemos que, nestes países, diversos linguística e culturalmente, nem sempre se conhece a Língua Portuguesa desde o berço, sendo, para muitos alunos e até professores, segunda língua, pressupondo, por isso, o desenvolvimento prévio linguístico, em português, dos aprendentes. Tais constrangimentos são muito desafiadores no sentido em que importa garantir o desenvolvimento linguístico e comunicacional *per se*, tendo em vista que o português é a língua veiculadora de todas as aprendizagens, podendo ficar fortemente condicionadas por questões meramente comunicativas.

A par das metodologias para o desenvolvimento da literacia em português, procurou-se o reforço das competências básicas dos formadores e professores, designadamente nas áreas i) da avaliação pedagógica, modalidades e construção de instrumentos; ii) da gramática e do seu ensino; iii) da didática da literatura, nomeadamente com recurso a histórias e iv) da diferenciação pedagógica. De salientar a co-construção de kits de materiais pedagógicos e ainda a observação e análise de muitas aulas, o que contribuiu para o estudo de práticas pedagógicas contextualizadas.

Matemática e Numeracia - A área da Matemática foi a segunda área

do saber mais solicitada, tendo em conta a sua crescente importância num mundo em que é primordial que cada país prepare os seus futuros cidadãos para os desafios científicos e tecnológicos que enfrenta. Deste modo, é fundamental saber mobilizar múltiplas literacias que respondam de modo adequado às exigências de um mundo de mudanças constantes e, muitas vezes, imprevisíveis.

A nossa ação incidiu sobre o que se designa por literacia matemática e que inclui a capacidade de raciocinar matematicamente e de saber usar a Matemática para resolver problemas em contextos diversos. Deste modo, a formação centrou-se na atualização do conhecimento sobre Numeracia, Geometria e Medida e Organização de Dados e o ensino de tópicos relacionados com estas temáticas aos primeiros anos de escolaridade. O aprofundamento deste conhecimento foi articulado com temas tais como a avaliação em matemática, a diferenciação pedagógica em sala de aula e a produção e uso de materiais pedagógicos, alguns deles manipuláveis.

Devido ao peso que o tema Números e Operações tem no currículo do Ensino Primário, destacamos o trabalho realizado em torno da Numeracia, desenvolvendo o sentido de número. Deste modo, importava romper com uma tradição centrada no cálculo algorítmico e valorizar

o conhecimento e destreza com os números e com as operações e a aplicação do conhecimento nestes dois domínios, em situações de cálculo, tendo sempre subjacente desenvolver a capacidade e predisposição para usar este conhecimento de forma flexível, para fazer julgamentos matemáticos e para utilizar estratégias úteis. Ao desenvolver o sentido de número, assume grande relevância o domínio do cálculo mental e a predisposição para fazer estimativas, de modo a poder criticar resultados obtidos, tanto por meio do cálculo mental, como do algorítmico (Mendes & Delgado, 2008).

Embora a Organização e Tratamento de Dados tenha uma presença menor no currículo do Ensino Primário, importava incluí-lo na formação, uma vez que a literacia estatística é uma competência relevante no mundo de hoje, rodeado de informação numérica veiculada pelos media.

Para além do conhecimento dos conteúdos, a formação visou empoderar os formandos para a construção de materiais didáticos adequados aos contextos das suas salas de aula, que contribuíssem para a literacia matemática, tal como perspetivada ao longo da formação. Destacamos, finalmente, a construção de kits de materiais manipuláveis, usando objetos de uso corrente, bem como a descrição e análise

de práticas de sala de aula, focando exemplos concretos da realidade angolana.

Outras áreas curriculares. Embora as duas áreas referidas sejam as que mais se destacam na nossa intervenção, pelas razões atrás referidas, outras áreas disciplinares houve que mobilizaram docentes da instituição, como a área curricular do Estudo do Meio e Educação para a Saúde e a das Expressões Artísticas.

No âmbito da formação na área disciplinar do *Estudo do Meio*, o trabalho com os professores seguiu uma metodologia de investigação-ação para abordar temas importantes no ensino das ciências naturais, como o ensino experimental, a resolução de problemas, a relação entre a aprendizagem das ciências, a tecnologia e a sociedade.

Embora com quotidianos muito diferentes, investiu-se na possibilidade de se realizarem atividades práticas, utilizando material do dia-a-dia, que desenvolvem de forma integrada a aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes.

A organização da formação incluiu a elaboração, de forma colaborativa, de materiais didáticos utilizados na formação presencial e a distância e a sua implementação em contexto de sala de aula.

A promoção da literacia científica deve ser adequada ao contexto, permitindo que as pessoas se relacionem com a ciência de forma significativa e que aumentem a sua intervenção na comunidade. Esta ligação ao contexto foi essencial para a formação dos professores e foi, certamente, muito rica para a formação dos formadores.

Os projetos em que a ESE teve participação, nos países de Língua Portuguesa, no âmbito do desenvolvimento das *Expressões Artísticas* (Plástica, Motora e Musical), apresentaram como finalidade nuclear contribuir para o desenvolvimento e enriquecimento profissional de professores, formadores e estudantes, assim como promover o desenvolvimento artístico e global dos seus alunos.

Com este objetivo em mente, desenvolveram-se propostas de trabalho adequadas aos contextos, exploradas com recurso a abordagens metodológicas e didáticas inovadoras, que pudessem simultaneamente ser aplicáveis em contexto formativo e servir de referência para a adaptação e criação de novas propostas de intervenção pedagógica.

Estas atividades foram desenhadas em função de uma análise no terreno que teve em conta questões funcionais, mas também o contexto cultural e identitário específico. Através do desenvolvimento de atividades artísticas, com metodologias que promovessem a comunicação

e a colaboração, procurou-se não só desenvolver conteúdos de cada um dos domínios específicos das Expressões, mas também partir de uma abordagem global, fazendo emergir os contributos da Expressão Plástica, da Motora e/ou da Musical. Assim, pretendemos estimular o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas comuns às diferentes áreas, incentivando os participantes a pensar de forma criativa, procurando promover a diversidade, a inclusão e o fortalecimento da sua identidade cultural.

Também a *Informática* foi uma área progressivamente solicitada à medida que foi emergindo como necessária nos países de Língua Portuguesa, quer na sua vertente curricular de Informática para o Ensino, quer como suporte à gestão da formação (recolha, tratamento e organização de dados da formação e avaliação da formação e dos formandos), quer na organização logística da própria formação, quer ainda na comunicação a distância para ‘preencher’ o intervalo entre missões presenciais, permitindo chegar a locais muito distantes e periféricos, ou ainda como resposta à pandemia COVID 19.

Finalmente, o *Trabalho de Projeto e a Interdisciplinaridade* mereceram a nossa atenção como espaço de confluência de saberes de diferentes áreas disciplinares para a abordagem e resolução de problemas

reais.

O trabalho de projeto, que teve o seu auge na educação em Portugal nos anos 80, surgiu simultaneamente como uma metodologia para a resolução de problemas e como reconhecimento da interdisciplinaridade, enquanto abordagem integradora e facilitadora, para dar sentido às aprendizagens atomizadas em diferentes disciplinas.

A interdisciplinaridade assumia uma grande importância na formação de formadores e professores do ensino primário, tendo em conta o facto de um professor único abordar os diferentes saberes curriculares dos programas.

Assim, a solicitação de apoio nesta área de formação decorreu, naturalmente, desta necessidade de abordar os problemas reais das populações para, a partir deles, mobilizar as aprendizagens das diferentes áreas do saber, como a língua portuguesa, a matemática, o estudo do meio e as expressões.

A construção de maquetas da comunidade inseriu-se neste trabalho interdisciplinar de procura de um sentido para as aprendizagens, tendo seguido as grandes etapas do trabalho de projeto, desde identificar a questão a trabalhar, planificar e realizar a intervenção, até avaliar e

divulgar o que foi realizado. Ir ao terreno recolher a informação previamente selecionada, construir as maquetes e a sua apresentação para uma audiência, constituem momentos formativos fundamentais e valorizam o papel das aprendizagens escolares para a comunidade.

1.2. A Organização e Gestão da Formação.

Esta foi uma das áreas de intervenção que, de forma explícita ou implícita, esteve sempre presente no planeamento e realização dos projetos no terreno. Incidiu principalmente (i) na identificação e articulação com os interlocutores locais e distritais/provinciais; (ii) na designação de pontos focais, homólogos ou outras figuras de relação direta de trabalho connosco; (iii) no desenvolvimento de canais de comunicação, de colaboração e de redes e (iv) no reforço, criação e dinamização de estruturas físicas de suporte à formação contínua dos professores, como os centros de recursos de materiais didáticos, ou os espaços locais de formação (centros de formação, zonas de influência pedagógica, etc.).

Esta área foi também essencial na recolha, tratamento e organização dos dados da formação, apoiada em ferramentas e plataformas digitais, referidas atrás, a propósito da área de Informática, nomeada-

mente no que respeita à avaliação da própria formação e dos formandos, nas diferentes áreas de intervenção, permitindo a identificação de necessidades de formação e dando indicações sobre a superação das dificuldades, com implicações nas fases subsequentes da formação ou como recomendações para o futuro.

2. Objetos de intervenção

Na grande maioria dos países, a nossa ação foi privilegiadamente dirigida ao subsistema do Ensino Primário, constituído pelos seis primeiros anos de escolaridade e incidiu nos seguintes objetos de intervenção: (i) Agentes de educação e ensino (Gestores/Diretores de escolas, Formadores de Instituições de Formação de Professores e Professores do Ensino Primário); (ii) Desenvolvimento curricular – reformulação e construção de currículos e programas de ensino, construção de materiais de ensino (programas, manuais, guias metodológicos e outros materiais didáticos) e consultoria; (iii) e Estruturas/Instituições locais de formação.

2.1. Agentes de educação e ensino

A principal incidência da nossa intervenção foram os formadores das instituições de formação de professores e/ou de estruturas locais de

formação contínua de professores e, através deles, os professores do ensino primário. A formação dos formadores e professores focou-se nas necessidades identificadas pelos parceiros dos países de Língua Portuguesa (ver as áreas de intervenção) e, quando de natureza curricular, teve uma orientação simultaneamente de atualização científica, pedagógica e didática. Em alguns projetos, teve lugar a observação de aulas com alunos ou de sessões de formação com formandos, cuja análise e discussão era posteriormente reinvestida na formação, nomeadamente em projetos que envolveram a metodologia de formação em cascata.

2.2. Desenvolvimento curricular

O trabalho dos professores da ESE passou pela análise, revisão e construção de currículos/programas de disciplinas, ciclos de estudos e/ou subsistemas educativos, pela avaliação formativa e sumativa e pela elaboração de materiais didáticos, como manuais para alunos e professores, fichas de trabalho para alunos, guias metodológicos para professores e jogos didáticos, alguns dos quais prevendo a utilização de tecnologias digitais.

Em vários projetos, o desenvolvimento curricular envolveu a revisão e reformulação de currículos e programas das Escolas do Magistério

Primário e Escolas de Formação de Professores, bem como consultoria sobre programas do ensino primário e secundário.

Do histórico da nossa intervenção, neste âmbito, resultou um manancial de muitas dezenas de publicações, de cariz científico e didático, que podem ser encontradas no Centro de Recursos da ESE de Setúbal e nos espaços educativos institucionais de alguns dos países, nomeadamente sites, tendo sido, algumas delas, adotadas como livros/manuais oficiais nesses países.

2.3. Estruturas/Instituições locais de formação

O planeamento da formação exigiu sempre um grande esforço de organização para que pudesse servir os destinatários, tendo em conta as metodologias de formação adotadas, tema desenvolvido a seguir, e/ou a extensão e diversidade dos países.

O funcionamento da formação dos professores, a par do normal funcionamento das aulas, a desmultiplicação da formação em vários níveis (ver formação em cascata, à frente) e as relações entre as estruturas centrais, provinciais e locais de formação e as escolas exigiram sempre uma articulação entre responsáveis e estruturas, que permitisse fazer chegar aos destinatários, materiais e uma formação de qualidade.

O conhecimento dos contextos, a construção de relações de trabalho com os interlocutores regionais e locais que se iam identificando e a sua articulação com as estruturas centrais e respetivos responsáveis foram sempre aspetos considerados essenciais para a consecução dos objetivos dos projetos.

3. Metodologias de intervenção

Várias metodologias de formação e intervenção tiveram de ser adotadas, tendo em conta fatores como: os objetivos dos projetos, a dimensão/extensão dos países parceiros, os contextos nacionais e locais e os respetivos sistemas educativos.

Assim, fizemos recurso: (i) à formação em cascata; (ii) à formação em contexto real (*on job*); (iii) à formação intercalada, em Portugal e no terreno; (iv) à formação/experimentação de materiais curriculares; (v) à diferenciação pedagógica e (vi) à monitorização da formação, presencial e a distância.

3.1. Formação em cascata

Embora seja um tipo de formação que pode ter imensas ‘perdas em linha’, corresponde ao que foi, solicitado, algumas vezes, principalmente em países com grande extensão territorial e algumas centenas

de milhares de professores, procurando-se assim chegar aos locais mais distantes, longe dos grandes centros. Caracteriza-se, em geral, por um primeiro nível, em que os docentes da ESE fazem formação a professores/formadores de instituições de formação de professores ou supervisores, que, a seguir, haverão de desmultiplicar essa formação, em um ou dois níveis diferentes, até chegar aos destinatários finais, normalmente, os professores do ensino primário.

Para manter a qualidade, esta modalidade de formação exige bons materiais e um elevado nível de apoio e monitorização, presencial e a distância, introduzindo, a cada momento, ajustes no processo formativo, decorrentes dos dados recolhidos, quer nas plataformas de conteúdos assíncronas, quer através das ferramentas de comunicação síncrona.

3.2. Formação em contexto real (*on job*)

Esta metodologia de formação, usada em diversos projetos como, por exemplo, o Projeto Aprendizagem para Todos (PAT), em Angola, utiliza um dos níveis de formação, neste caso, o segundo, para fazer a observação e discussão da formação em ação com os formadores que estiveram presentes no nível anterior, como formandos.

Trata-se de uma formação, simultaneamente teórica e prática, sobre

os conteúdos científicos e pedagógicos, a didática e a gestão da sala de aula, como forma de reforçar as competências dos formadores, ao nível do currículo em ação e preparar os formandos para desempenharem o papel de formadores, no nível seguinte, que se aproxima dos contextos reais dos destinatários a quem se dirige.

3.3. Formação intercalada.

Embora a formação dos professores e formadores tenha decorrido, preferencialmente, nos países destinatários, em contexto real, em alguns projetos como, por exemplo, o projeto de Consolidação dos Sistemas Educativos dos PALOP, os formadores também tiveram formação nas instituições de formação de professores, em Portugal, para depois a desmultiplicarem nos respetivos países, sendo esta também monitorizada com a presença dos docentes da ESE.

3.4. Formação/experimentação de materiais curriculares.

Esta metodologia de formação articula a formação com a experimentação de materiais didáticos (versão experimental), entretanto elaborados para validação. Após usados os materiais em situação de formação e recolhidas as sugestões e propostas, procedia-se à reformulação dos mesmos e publicava-se a versão definitiva dos materiais (manuais

e guias didáticos), que eram então distribuídos e experimentados pelos destinatários finais.

Este processo de “vai-vem” está de acordo com a nossa visão da formação para a implementação de novos materiais e propostas curriculares, não impondo a nossa visão de programa e desenvolvimento curricular, mas antes adaptando-a, através do *feedback* recolhido, aos diferentes contextos, ao nível da linguagem utilizada, dos exemplos fornecidos e da profundidade de abordagem dos temas.

3.5. Diferenciação Pedagógica.

Na maioria dos países de Língua Portuguesa, o nível de formação e de qualificação dos professores é bastante diverso e, em países de grande dimensão territorial, como Angola e Moçambique, essas diferenças acentuam-se quando caminhamos para longe dos grandes centros urbanos. A análise e caracterização dos recursos humanos, nos contextos específicos onde se estava a trabalhar, conduzia à adequação dos materiais pedagógicos, tornando-os também elementos de *upgrade* científico.

Também relativamente à população escolar, as diferenças nas competências básicas dos alunos, podem ser enormes, facto que se acentuou

com a generalização do acesso (decorrente da democratização do ensino nesses países), o que exige cuidados adicionais com a diferenciação pedagógica, ao nível da elaboração dos materiais (manuais, guias didáticos para professores e fichas de trabalho para alunos).

Assim, frequentemente, a intervenção nas várias áreas do currículo teve de lidar com estas diferenças, o que se traduziu na conceção de materiais com diferentes níveis de dificuldade para serem usados em sala de aula, tendo em consideração as características dos contextos em que se intervinha, ao nível do número de alunos (em alguns casos, turmas com 40, 50 e mais alunos) e à existência de classes multinível e multiclasse.

3.6. Monitorização da formação (presencial e a distância)

Em processos prolongados no tempo (mais de 2 a 3 anos), como foram a maioria dos projetos com os países de Língua Portuguesa, a monitorização é fundamental para avaliar processos e resultados, em cada momento, e introduzir ajustes e alterações que decorram dessa avaliação, ainda durante a implementação do projeto.

Dado que cada uma das missões que os docentes da ESE realizavam no terreno era normalmente curta (uma a duas semanas), tornava-se

essencial recorrer, para além da monitorização presencial, à monitorização a distância através dos meios digitais e das comunicações em rede, via Internet. O desenvolvimento, nos últimos 20 anos, das plataformas de conteúdos e comunicação, essencialmente assíncronas, como a Moodle, permitiu uma maior partilha de materiais e de comunicação de dados. Nos últimos anos, as plataformas de comunicação, como a Zoom vieram facilitar a comunicação síncrona, viabilizando a apresentação e partilha de materiais, favorecendo o debate e valorizando os ambientes de formação.

No período agudo da pandemia da COVID-19, entre 2020 e 2022, a formação a distância, com o uso de plataformas de conteúdos e de comunicação, adquiriu uma importância crucial para manter o essencial do trabalho que se estava a realizar.

Reflexões finais

Pressupostos e entendimentos

A nossa visão de formação não se restringiu a identificá-la como um conjunto de sessões; bem pelo contrário, perspectivámo-la como um processo de contínuo desenvolvimento profissional, de professores e formadores, onde cabem a formação teórica e prática, as simulações

do trabalho em sala de aula, as leituras e discussões de textos e documentos curriculares, a observação e análise das práticas em contexto ou simuladas e a respetiva reflexão no sentido de a reinvestir no processo formativo.

Este trabalho teve sempre como pressuposto conhecer os contextos para os integrar: (a) na formação, através de situações, desafios, problemas, tarefas e sequências didáticas; (b) nos exemplos e situações dos manuais, nos exercícios e problemas, quer para professores, quer para alunos.

Por outro lado, revelou a importância de conhecer os subsistemas da educação (primário, profissional, secundário) e as suas instituições representativas, locais e centrais (ministérios da educação, escolas de formação de professores e formadores, centros de recursos, centros de formação e outras estruturas locais de formação, educação e intervenção) para poder apoiar a organização e gestão da formação e os próprios projetos.

Finalmente, em vários projetos, fomos chamados a intervir para consolidar ou apoiar o desenvolvimento de movimentos de reforma de ensino como, por exemplo, na unificação do ensino primário para as 6 primeiras classes, na Guiné.

O nosso entendimento sobre a aprendizagem situa-se para além da exposição de um assunto, mesmo que realizada corretamente. Envolve interação entre os intervenientes diretos (professores, alunos, formadores e formandos), valorização do papel do aluno-formando, diferentes formas de organização do trabalho (individual, de grupo e autónomo), confronto com diferentes tipos de tarefas e orquestração de boas discussões.

Dificuldades nas duas grandes áreas de intervenção

Ao nível da Língua Portuguesa, um dos principais obstáculos com que nos defrontámos foi justamente o desenvolvimento linguístico dos destinatários. Se com os formadores de formadores esta questão não era tão evidente e premente, nos níveis seguintes da formação, a competência comunicativa em Português comprometeu, por vezes, a compreensão de conteúdos científicos e didáticos e, consequentemente, a realização de tarefas formativas.

Esta questão constituiu preocupação essencial na elaboração de manuais de formação cuja linguagem, conteúdos e tarefas foram sempre experimentados durante o processo de formação, tendo em vista não só a sua adequação, como já referido, assim como e sobretudo, a sua compreensão.

Ao nível da Matemática, uma das principais dificuldades que enfrentámos foi a identificação, quase absoluta, da Matemática com os Números e destes com os algoritmos. Os manuais, que muitas vezes não existiam nas mãos dos alunos, reforçavam a marca da Matemática como uma ciência com regras fixas, muitas vezes, por explicar, para realizar operações, e com pouca relação com a vida, mobilizando muito pouco o desenvolvimento de estratégias de cálculo mental e a resolução de problemas, como pontos de partida para uma aprendizagem com compreensão.

Por outro lado, esta associação, quase exclusiva, da Matemática com os Números e as Operações exigiu um trabalho de valorização de outros domínios da Matemática, como a Geometria e Medida, a partir da observação e análise do espaço envolvente e dos problemas práticos da vida comunitária, e a Organização e Tratamento de Dados, decorrente da necessidade de saber ler e interpretar a informação que nos é apresentada, através da imprensa, rádio ou televisão.

O currículo em ação, na sala de aula, envolve muitas mais variáveis, para além do conhecimento dos conteúdos, em si. Para as fazer emergir, tivemos que partir para a análise das práticas de sala de aula, reais ou simuladas, para discutir os tipos de tarefas e a didática, a pedagogia

e o conhecimento e relação com os alunos ou formandos, as formas de organização, os diferentes momentos do trabalho, a gestão dos tempos e dos espaços.

Muitas vezes, tivemos de confrontar o ensino magistral, dominante nas práticas de sala de aula nestes países, com um ensino mais exploratório, onde fosse visível o trabalho do aluno-formando e os diferentes momentos de comunicação.

Um desafio

Frequentemente, trabalhámos em projetos, de ‘costas voltadas’ para outros cujo objeto de intervenção era o mesmo ou muito semelhante, porque os desconhecíamos e os seus resultados e avaliação, ou porque a natureza do projeto e as condicionantes das entidades contratantes assim o exigiam. Conhecer melhor o que já foi feito em projetos anteriores por outras entidades e instituições, ao longo de tantos anos de cooperação, poderia contribuir para valorizar os recursos humanos e materiais, incorporar êxitos e evitar os mesmos erros, no sentido de proporcionar formas de intervenção de continuidade, de aprofundamento e sobretudo de inovação.

Este ‘partir do zero’ frequente, nomeadamente ao nível dos materiais didáticos construídos em interação com os destinatários e validados

no terreno, pode desvalorizar os próprios projetos e até o envolvimento dos formadores e professores.

Bibliografia

- Boavida, A. M., Delgado, C., Mendes, F., Brocardo, J., & Duarte, J. (2017). *Manual de Matemática para Professores do Ensino Primário. Projecto Aprendizagem para Todos*. Fundação Calouste Gulbenkian, Banco Mundial e Ministério da Educação - República de Angola.
- Botelho, F., Costa, A., Soares, L., & Solla, L. (2016). *Manual de Língua Portuguesa para Professores do Ensino Primário. Projecto Aprendizagem para Todos*. Fundação Calouste Gulbenkian, Banco Mundial e Ministério da Educação - República de Angola.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Duarte, J., Matias, N., Figueiredo, M., & Augusto, I. C. (2019). A formação contínua de Professores do Ensino Primário em Angola. In C. Carvalho, M. A. Barreto, & F. Santos (éds.), *COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade* (1-) (pp. 359-373). Centro de Estudos Internacionais. <https://books.openedition.org/cei/1208>
- Feytor Pinto, P. (2021). Ensino de português e educação de qualidade nos países africanos de língua portuguesa. *ÑEMITYRA*, 2(2), 30-35. <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA2020204>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22). <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Matias, N., Duarte, J., & Figueiredo, M. (Org.) (2017). *Diferenciação Pedagógica em sala de aula para professores do ensino primário - Volume I. Projecto Aprendizagem para Todos*. Fundação Calouste Gulbenkian, Banco Mundial e Ministério de Educação - República de Angola.
- Mendes, F., & Delgado, C. (2008). A aprendizagem da multiplicação e o desenvolvimento do sentido de número. In J. Brocardo, L. Serrazina, & I. Rocha (2008). *O sentido do número. Reflexões que entrecruzam teoria e prática* (pp. 159–182). Escolar Editora.
- Okoudowa, B. (2015). O português, sua variação e seu ensino na África: exemplos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. *Letras & Letras*, 31(3), 10-27. <https://doi.org/10.14393/LL63-v31n3a2015-2>
- Pinto, J. (2024). *Relatório de Avaliação – Formação Sequencial – ISCED Luanda*. RETFOP – Revitalização do Ensino Técnico e da Formação Profissional de Angola (relatório não publicado).
- Pires Sequeira, A., & Figueiredo, M. (2023). Cooperação Internacional em Educação e Formação: Um trajeto da Escola Superior de Educação de Setúbal. *Medi@ções*, 11(2), 61–78. <https://doi.org/10.60546/mo.v11i2.398>
- Solla, L. (2015). Projetos no âmbito da cooperação internacional. In A. A. Costa & A. M. Pessoa (Coords). *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal – 30 anos* (pp 79-87). Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação.

Notas curriculares

Fernanda Botelho, professora coordenadora aposentada do Departamento de Ciências da Comunicação e da Linguagem da ESE/IPS.

É doutorada em Ciências da Educação - Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, pela Universidade Aberta.

Desde 1989, integrou vários dos projetos de cooperação da ESE/IPS com os países onde o português é língua oficial, em particular nas áreas de Língua Portuguesa e de Metodologia do ensino da Língua Portuguesa.

José Duarte, professor adjunto aposentado, do Departamento de Ciências e Tecnologia da ESE/IPS.

É doutorado em Educação Matemática, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Desde 1989, integrou vários projetos de cooperação com os países de Língua Portuguesa, nas áreas da Formação de Formadores e Professores, de Matemática e Metodologia do Ensino da Matemática, do Desenvolvimento Curricular e da Didática, tendo feito parte das equipas de coordenação de alguns deles.

Condicionantes e soluções na gestão dos projetos uma visão crítica e prospetiva

NELSON MATIAS

nelson.matias53@gmail.com

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação

MIGUEL FIGUEIREDO

miguel.figueiredo@ese.ips.pt

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, CIEQV

Resumo

Neste artigo damos conta de algumas das principais condicionantes à concretização dos diversos projetos que decorreram em países de língua portuguesa em que a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal tem participado, desde o seu início nos anos 80' do séc. XX. São referidas estratégias que poderão melhorar as situações mais problemáticas, com vista a uma melhoria na gestão deste tipo de projetos.

Palavras-chave: Projetos de formação, gestão de projetos, financiamento, overheads.

Abstract

In this article we discuss some of the main constraints to the implementation of the various projects that have taken place in Portuguese-speaking countries in which the Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal has participated, since its inception in the 1980s. Strategies that could improve the most problematic situations are mentioned, with a view to improving the management of this type of project.

Key concepts: Training projects, project management, financing, overheads.

Introdução

A gestão da participação dos docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS) nos diferentes projetos desenvolvidos nos vários países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) teve, desde o início, fortes condicionantes, em particular de natureza organizativa (logística, afetação de recursos humanos e estruturas de apoio aos projetos), administrativa e financeira, aspetos que serão abordados nos pontos seguintes. Trata-se de um artigo que dá conta de um percurso e que abre perspetivas para o futuro.

1. Garantir a existência e a disponibilidade de docentes, no quadro do serviço docente

A implementação destes projetos pressupôs sempre garantir previamente a existência e a disponibilidade oportuna dos docentes necessários aos diferentes projetos, o que foi sendo conseguido desde o início, de diferentes formas: através de uma gestão flexível das

disponibilidades dos docentes, do convite à participação de docentes de outras instituições, ou, mais recentemente, do recurso a docentes aposentados.

Sendo a ESE/IPS uma escola relativamente pequena no que diz respeito ao número total de docentes, tendo estes uma grande carga letiva, foi sempre difícil assegurar a participação simultânea da ESE/IPS em vários projetos, como aconteceu, principalmente, nos anos 90. Acresce a isso o facto de, nas áreas disciplinares mais solicitadas (língua portuguesa e matemática), não existirem recursos docentes em número suficiente para múltiplas solicitações.

Tendo em conta as cargas letivas e a afetação contínua dos docentes à lecionação na ESE/IPS, a disponibilidade dos recursos docentes para as deslocações aos países onde os projetos foram implementados, quando necessária¹, constituiu desde sempre uma dificuldade que foi sendo superada ou minimizada através de uma gestão flexível dos recursos – o que exigia concebê-la logo no momento do desenho do projeto - e que foi assegurada essencialmente por quatro vias: (i)

¹ Note-se que alguns dos projetos de formação desenvolvidos pela ESE/IPS nos anos 90 tiveram uma componente presencial realizada em Portugal, com a deslocação dos formandos a Setúbal, por vezes por longos períodos, que algumas das atividades desenvolvidas não implicavam deslocações e estadias prolongadas nesses países, nomeadamente as de consultoria e elaboração de programas,

manuais e outros materiais pedagógicos, e que, mais recentemente, muitos dos projetos passaram a integrar componentes de trabalho a distância, incluindo formação.

articular, nalgumas áreas, a deslocação de alguns docentes com a não deslocação de outros que realizavam apenas trabalho em Portugal; (ii) realizar as deslocações em momentos de pausa letiva na ESE/IPS (férias escolares, momentos de realização de estágios pedagógicos pelos alunos dos docentes que se deslocavam, etc.) ou nas férias de verão em Portugal, tendo em conta que o calendário escolar de Moçambique e de Angola, países do hemisfério sul, era diferente; (iii) trocar as aulas de alguns dias dos docentes que se deslocavam com as de outros colegas e/ou compensar/ realizar mais tarde, com o acordo dos alunos, as aulas não dadas; (iv) organizar as diferentes disponibilidades dos docentes da ESE/IPS, pessoais e/ou disciplinares, tendo em conta as áreas distintas do projeto e os momentos em que cada deslocação é necessária, e eventual recurso a outros docentes externos, de outras instituições ou, mais recentemente, de docentes aposentados, muitos deles verdadeiros especialistas neste tipo de projetos, muito experientes e com conhecimentos de situações específicas relativas às necessidades dos países em que o projeto será implementado, o que tem permitido,

também, transmitir essa experiência acumulada a alguns docentes novos na ESE/IPS e que mais recentemente se envolveram. Tal é indicativo de só se poder continuar a participar neste tipo de projetos mantendo-se o envolvimento de alguns docentes aposentados, até para prevenir algumas propostas mais eurocêntricas².

A este respeito, vale a pena referir que, em projetos relativamente longos, muitos deles de 3 ou mais anos, e em que o deslize temporal na sua execução é bastante provável, até por razões que se prendem com a fragilidade dos contextos políticos, sociais e educativos em que os projetos decorrem, a gestão flexível das disponibilidades nem sempre é fácil e, nalguns casos (poucos), exigiu mesmo a substituição de um ou outro dos docentes a meio do percurso.

Contudo, de um modo geral, é possível afirmar que os docentes da ESE/IPS mostram grande motivação para participar - e em muitos casos por se deslocar aos contextos e conhecer e aprender neles e com eles - pelo que sempre que surge uma oportunidade de apresentar uma proposta a um concurso ou de responder a um convite, não tem sido

² Por outro lado, é hoje requisito de muitos concursos a apresentação de parcerias com instituições locais ou a inclusão, no corpo de consultores ou formadores, de alguns nacionais do país beneficiário e o conhecimento e os contactos com essas entidades ou consultores não está “depositado” na

ESE/IPS antes continuam a ser os docentes da ESE que, fruto das suas relações pessoais, os detêm.

difícil formar uma equipa de docentes capaz de assumir a elaboração de uma resposta positiva e que integre, também, os princípios que têm orientado a visão da ESE/IPS nos projetos desenvolvidos nos países da CPLP. Também as várias direções da ESE/IPS se têm mostrado recetivas ao envolvimento dos docentes nestes projetos, colaborando no desenvolvimento das propostas e na sua implementação, nomeadamente nos domínios administrativo e financeiro.

Mas a natureza das condicionantes à disponibilidade dos docentes para a participação neste tipo de projetos irá necessariamente manter-se. Após uma distribuição anual do serviço docente que não tem nem pode ter em conta o volume da participação de cada docente num qualquer projeto, não é possível assegurá-la senão em regime de trabalho adicional, até porque não é possível saber se e quando o projeto se inicia e/ou quando termina e, na grande maioria dos casos, este tipo de projetos tem carácter plurianual. No passado foram ensaiadas algumas tentativas de superar estes constrangimentos, nomeadamente, com uma distribuição plurianual da carga horária do

docente que, como compensação pelo trabalho adicional num ano letivo poderia ter crédito de horas no semestre ou ano letivo seguinte ou, sem prejuízo das adequadas compensações financeiras pela colaboração técnica especializada num projeto, poder, em parte, ser compensado com apoios financeiros à participação em congressos.³

Muito recentemente foram de novo regulamentadas pelo IPS as modalidades de participação dos docentes nestes projetos de cooperação, bem como em projetos de outros tipos, numa perspetiva que parece apontar para a inclusão do tempo da participação de um docente no horário normal/ integral do docente na instituição, só tornado possível com a contratação pontual de docentes substitutos, em regime precário e por tempos limitados.

2. A estrutura de apoio técnico e administrativo

A existência de uma estrutura de apoio técnico e administrativo à conceção e implementação dos projetos - e que desejavelmente seja também capaz de fazer a pesquisa e identificação de novas

³ Quase todas as empresas hoje envolvidas neste tipo de projetos de cooperação não dispõem no seu pessoal permanente dos quadros necessários aos projetos que executam, recrutando-os na academia no âmbito de parcerias e subcontratações, por vezes informais, enquanto “protestam”

contra a concorrência, que dizem desleal, das instituições académicas que contratualizam diretamente os seus projetos que executam, pois os custos fixos e os riscos financeiros destas são menores.

oportunidades ou de concursos abertos - tem sido, desde sempre, uma das principais fragilidades da ESE/IPS, que se tem traduzido num certo zig-zag e experimentação de modelos.

Num primeiro momento, entre 1987 e 1992, esse apoio foi assegurado pelo secretariado da direção da ESE, com larga participação e orientação da própria direção de Raul Carvalho e de um ou outro docente diretamente envolvido em cada um dos projetos.

Mais tarde, já em velocidade de cruzeiro, quando em 1991 aumenta a diversidade de públicos, do âmbito dos projetos e de instituições parceiras ou financiadoras, viria a ser constituída em 1992 uma entidade de natureza associativa, o Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Educação (CEDE), cujos associados eram os vários docentes da ESE/IPS, envolvidos nos projetos, e onde a Direção do CEDE era assegurada por associados eleitos, e por um elemento da direção da própria ESE/IPS (Solla, 2015).

O CEDE tinha as suas instalações no edifício da ESE/IPS e os seus

próprios funcionários administrativos, que não eram funcionários da ESE/IPS. Estes asseguravam as tarefas administrativas inerentes aos projetos, apoiando os docentes no processamento de texto, das propostas e dos materiais de formação, na organização de materiais didáticos, na logística das ações internas e externas dos projetos⁴, nas tarefas de natureza financeira e de aquisição de bens e serviços (viagens, alojamentos, alimentação, materiais e equipamentos, etc.). Nesta fase, a gestão operacional dos projetos, de cooperação com os países da CPLP, ou nacionais, por exemplo, financiados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), tornou-se inteiramente autónoma da estrutura administrativa (e financeira) da ESE/IPS.

Contudo, anos mais tarde, o CEDE viria a ser desativado e extinto num momento em que, já com 3 funcionários, as responsabilidades pela sua existência implicavam a necessidade de “dar um passo maior do que a perna”, nomeadamente: (i) de se ser muito pró-ativo nas tarefas de busca e identificação de oportunidades de novos projetos, pesquisando de forma continuada a existência/abertura de concursos

⁴ Por exemplo, parte da formação de professores desenvolvida nos projetos “Consolidação dos Sistemas Educativos” (PALOP) e “Bacharelato em Educação Básica” (Moçambique) decorreu em Portugal, nas instalações da ESE, com presença de grupos de 25-30 professores africanos em Setúbal, por períodos que, para cada curso/ grupo, chegou a ser de 4 meses, e onde toda a logística das viagens

e alojamento dos professores africanos foi assegurada pela estrutura responsável pelo apoio à organização da formação.

na área da educação, junto de entidades financiadoras conhecidas e para as quais já se desenvolviam projetos (Banco Mundial (BM), Banco Africano de Desenvolvimento (BAD), União Europeia (UE), Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, etc.), e os funcionários do CEDE não detinham competências específicas para assumir essa tarefa; (ii) de ser necessário dotar o CEDE de uma “almofada financeira”, capaz de assegurar em permanência as responsabilidades com o pessoal, mesmo em momentos de baixo nível de atividade, o que implicaria não retirar, em cada momento, todas as disponibilidades financeiras existentes. A solução foi, portanto, desativá-lo, aproveitando a oportunidade proporcionada pela abertura de um concurso de recrutamento de pessoal administrativo para o IPS, e proceder a despedimentos com indemnização e vantagens para todas as partes.

Viveu-se então um momento de menor participação da ESE/IPS neste tipo de projetos, a que se associou uma endogeneização de todo o trabalho técnico e administrativo inerente, que passou a ser assumido pelos docentes envolvidos nos projetos, enquanto pela ESE e/ou pelo IPS, decorriam algumas tarefas administrativas (e financeiras) ligadas

à aquisição de bens e serviços, nomeadamente viagens e alojamentos, bem como o processamento de pagamentos de remunerações aos docentes. Já durante esta fase, o enquadramento institucional dos projetos passou a ser regulado pelo chamado regime de prestação de serviços especializados, as PSE, de acordo com os novos regulamentos existentes no IPS. A evolução entretanto verificada não pode ser dissociada das alterações introduzidas no Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), e nos novos estatutos do IPS que, a partir de 2009, se traduziram na perda de autonomia financeira das escolas do IPS, incluindo a ESE, ao mesmo tempo que o IPS evolui para um modelo centralizado de funcionamento dos serviços, que se inicia com os serviços financeiros, seguindo-se os serviços académicos e os recursos humanos, mas sem que se tenha dotado de uma estrutura de apoio técnico aos projetos, nacionais ou internacionais, de cooperação, investigação ou simples prestação de serviços.

O CEDE, enquanto esteve em funcionamento, assegurou um apoio eficiente à boa concretização dos projetos, e contribuiu para uma ótima imagem das competências da ESE/IPS neste campo, numa fase em que a ESE era (re)conhecida como uma das principais instituições

de formação de professores envolvida em projetos de cooperação com os países da CPLP e que foi convidada por várias instituições de natureza muito diferente, como parceira e/ou como executora de projetos com financiamento próprio (Fundação Calouste Gulbenkian, IEFP e Cooperação Portuguesa) ou de instituições como o Banco Mundial ou a União Europeia.

Após alguns anos de inexistência de qualquer tipo de estrutura de apoio à implementação deste tipo de projetos, atualmente é a Divisão para a Investigação e Cooperação Internacional (DICI)⁵, e muito recentemente, na ESE, o *Gabinete de Projetos* (ESE/IPS, 2025) que, entre outros serviços, também assegura o apoio administrativo aos diversos projetos em que a ESE/IPS está envolvida. Contudo, num e noutro caso, o seu âmbito de intervenção é muito mais restrito do que aquele que era assegurado pelo CEDE, sendo os coordenadores dos projetos e os docentes neles envolvidos quem assegura a maioria das tarefas técnicas e administrativas (apoio à edição de propostas e materiais, reservas de voos e alojamentos, e várias outras), em muitos

casos com a colaboração/ apoio da Direção.

Sendo desejável que, para além dos docentes envolvidos no desenho de um projeto, desde a sua conceção até à implementação, outros técnicos especializados integrassem o grupo de trabalho e contribuíssem com as suas competências e o seu *know how* não só na elaboração de orçamentos, mas também na redação das propostas finais a apresentar a concursos ou convites, isso ainda hoje não acontece.

3. Os estatutos da ESE nos diferentes projetos: de proponente/contratada a subcontratada

Ao longo do tempo, a ESE/IPS tem vindo a assumir diferentes estatutos no âmbito deste tipo de projetos. Já foi entidade proponente - única ou em parceria com outras entidades - nalguns concursos, ou em resposta a convites diretos de entidades financiadoras, por exemplo, da FCG; mais frequentemente tem sido entidade subcontratada por outras entidades que, numa parceria institucional

⁵ A DICI é a estrutura que no IPS (IPS,2024) assegura o apoio às atividades de Investigação, Desenvolvimento e Inovação e empreendedorismo e das relações internacionais com outras Instituições de Ensino Superior. É em articulação com este serviço do IPS que a coordenação de

projetos faz as propostas de deslocação, reservas de hotel e outros pedidos relativos às necessidades de cada projeto, de acordo com o planeamento previsto.

visível com a ESE/IPS, ou que, de forma menos visível, mobilizando docentes da ESE/IPS como formadores ou consultores, se apresentam em concursos promovidos pelo Banco Mundial, a União Europeia, a Cooperação Portuguesa ou outras entidades. Refira-se, contudo, que esta segunda situação não é nova e que já no início, em parcerias, por exemplo, com a Sociedade Nacional de Empreendimentos e Desenvolvimento Económico (SNEDE), uma empresa privada ligada à cooperação com África, tal ocorreu por razões facilmente identificáveis as quais, em alguns casos, persistem. Ser entidade subcontratada, ou entidade “menor” numa parceria⁶, é uma forma de: (i) externalizar muitas das tarefas e dos constrangimentos que se colocam a uma gestão administrativa e financeira realizada no seio da administração pública⁷; (ii) diminuir o “peso” das tarefas administrativas dos projetos, por natureza não correntes, nem permanentes, e que só com dificuldade poderiam ser asseguradas por uma estrutura administrativa que não está dimensionada, nem

vocacionada para lhes dar resposta, nem olha para estas tarefas como sendo do seu *core business*; (iii) garantir que são também externalizadas e asseguradas pela entidade parceira, muitas das tarefas inerentes à redação final, organização e apresentação oportuna à entidade financiadora de propostas a um concurso; (iv) assumir uma postura de menor proatividade na busca de oportunidades associadas ao conhecimento atempado e adequado de concursos para novos projetos e no conhecimento dos procedimentos mais adequados à apresentação de propostas ganhadoras; (v) poder envolver docentes aposentados que já não podem ser contratados e pagos pela administração pública, ou seja, pela ESE/IPS.

Esta opção de menorização do estatuto institucional da participação da ESE⁸ tem sido considerada, pela instituição e pelos docentes, como uma boa resposta aos constrangimentos de contexto existentes no domínio da gestão administrativa e financeira dos projetos, e à

⁶ E é, de facto, uma entidade “menor” na parceria, pois o contrato é feito com a entidade líder apesar de praticamente todos, se não todos, os recursos docentes e consultores poderem ser docentes da ESE.

⁷ É de referir o caso da dificuldade que foi contratar em pouco mais de 24 horas, um carro com condutor para realizar uma deslocação entre províncias no interior de Angola, o que só foi possível fazer pela entidade parceira (FCG). Ou a aquisição de voos intercontinentais ou de alojamentos em hotéis, ser obrigatoriamente feita pelas regras da administração pública, sempre mais caros do que o custo dos mesmos bens ou serviços adquiridos para os docentes da ESE, aposentados, pela entidade

parceira, externa.

⁸ A participação de docentes da ESE - e de outras escolas do IPS - no mais recente projeto desenvolvido em Angola, o RETFOP, dedicado à formação inicial e em serviço de professores do ensino técnico-profissional, só em parte é exceção a este perfil pois trata-se de um projeto desenvolvido no âmbito do CCISP, com participação de vários outros institutos politécnicos.

ausência no IPS de adequadas estruturas de apoio à apresentação e implementação de novos projetos. Mas essa opção é, em boa medida, justificável por quem considera que: (i) a participação nos projetos não é relevante e/ou afasta-nos do *core business* da ESE; (ii) salvo algumas (poucas) exceções, essa participação não foi geradora de investigação por parte dos docentes neles envolvidos⁹; (iii) foi reduzida a visibilidade do retorno para a ESE e para o IPS, no plano pedagógico e científico, da experiência vividas pelos seus docentes, que acabou por ficar submergida nas suas práticas pedagógicas, por natureza pouco visíveis, e na oferta de uma disciplina de opção nos planos de estudos¹⁰ da ESE designada “*Ensino, Cooperação e Desenvolvimento*”. Paradoxalmente, essa visibilidade foi quase sempre maior no exterior da instituição, em particular nos momentos em que a participação da ESE nesse tipo de projeto foi mais intensa, do que no interior. E, perante os constrangimentos administrativos e financeiros para uma gestão dos projetos e um estatuto institucional mais robusto e financeiramente mais interessante, esta opção tornou-se a solução mais cómoda para todos, sem prejuízo de ser importante

refletir sobre “*O que a ESE aprendeu, enquanto instituição formadora, no propósito de aprender com os outros*”, o tema do artigo seguinte, de Luísa Solla.

4. A gestão financeira, os *overheads* gerados e a compensação financeira aos participantes

A dimensão financeira dos projetos foi matéria de abordagem difícil e complexa por razões que ultrapassam os condicionalismos inerentes a essa gestão no âmbito de um organismo público, mesmo que dotado de autonomia administrativa e financeira, como foi a ESE/IPS e continua a ser o IPS. Se essa foi uma razão fundamental para a assunção da opção pelas parcerias/subcontratações, nomeadamente no início, sempre existiram outros condicionalismos e dificuldades a superar que impactaram a gestão financeira de todos os projetos, mesmo daqueles em que a ESE (aparentemente) liderou as propostas apresentadas a concurso.

Algumas dessas dificuldades foram sendo resolvidas, fruto da

⁹ Neste âmbito, ao fim de tantos anos, tudo se reduziu a uma tese de mestrado, meia dúzia de comunicações em congressos e, talvez, outros tantos artigos em revistas de reduzida circulação.

¹⁰De cursos anteriores ao Processo de Bolonha.

aprendizagem, de práticas de gestão diferenciadoras, bem como de outros entendimentos e de novos normativos, mas outras persistem.

Entre os fatores indutores de maior dificuldade e complexidade na gestão financeira dos projetos, para além dos já referidos nos pontos anteriores, podem referir-se, nomeadamente: (i) o regime de dedicação exclusiva dos professores do ensino superior e o entendimento que dele têm as suas instituições, expresso no controlo que fazem no cumprimento desse regime por parte dos seus docentes, e que impede a atribuição de uma compensação financeira aos docentes participantes nos projetos; (ii) a definição de um regime de *overheads* a que deveriam estar sujeitos todos os projetos, enquanto modalidades de prestação de serviços a uma entidade externa, só por vezes entidade financiadora, e que teria de se traduzir num retorno financeiro visível para a entidade que “cedia” os seus docentes; (iii) a inexperiência de algumas instituições, incluindo naturalmente a ESE e o IPS, na definição de regimes de *overheads*, claros e adequados,

expressos nos regulamentos de prestações de serviços especializados, que se foram elaborando e reformulando, num processo de quase autêntico tateamento e que ainda hoje continua; (iv) a dificuldade em valorizar outro retorno da sua participação nos projetos que não fosse retorno financeiro¹¹, expresso nos *overheads*, os quais no início surgiam mesmo como uma das rubricas do orçamento, bem visível e autónoma, situação que só terminou quando uma entidade financiadora disse que não pagava *overheads* e que o orçamento teria de ser reformulado¹².

As formas de superar algumas destas dificuldades e as aprendizagens daí resultantes podem ser facilmente compreendidas com a apresentação sumária de algumas dificuldades vividas e soluções construídas ao longo nas últimas décadas. Vejamos alguns casos.

Os primeiros projetos, em finais dos anos 80, foram feitos por convite e com financiamento de entidades públicas, por exemplo o Instituto de Cultura Portuguesa (ICALP) ou de reconhecido prestígio, a FCG, o que permitiu ignorar muitos dos condicionalismos e dificuldades

¹¹ Esta dificuldade é tanto maior quanto mais distante está o âmbito e a natureza do projeto do core business e do projeto de desenvolvimento estratégico das instituições.

¹² Questionada a legitimidade intrínseca da rubrica orçamental, os *overheads* mantiveram-se e, com

toda a legitimidade, tiveram de ser calculados e operacionalizados de outra forma, mas bastante menos prosaica, como veremos mais adiante.

atrás enunciadas.

Alguns dos projetos seguintes, no início dos anos 90, foram realizados em parceria / subcontratação com entidades privadas, a SNEDE e a FCG, com financiamento do Banco Mundial, o que “iludiu” algumas das dificuldades vividas e impulsionou a criação do CEDE¹³.

Mais tarde, a criação do CEDE permitiu à ESE responder diretamente a concursos ou a convites de diversas entidades apresentando-se como centro de estudos educativos da ESE de Setúbal, explorando uma ambiguidade assente na designação, no idêntico endereço postal e na existência de uma relação orgânica entre a direção do CEDE e a direção da ESE, mas que não dispensou a necessidade do CEDE apresentar garantias bancárias em seu nome, quando tal era exigido pelas entidades financiadoras. Esta autonomização da contratualização e da gestão financeira dos projetos relativamente à ESE, traduziu-se na construção de soluções, para outros dos condicionalismos, nomeadamente: (i) o pagamento pelo CEDE de compensações financeiras aos docentes envolvidos nos projetos, sem

prejuízo de um controlo por parte da ESE da origem dos valores recebidos, aquando do controlo do cumprimento da dedicação exclusiva; (ii) o pagamento à ESE do valor correspondente aos *overheads* foi sendo assegurado através da compra pelo CEDE e da doação à ESE de diversos bens que esta elencava (equipamentos informáticos, de áudio e vídeo, mobiliário, material didático, material desportivo, etc.).

A experiência com os *overheads*, em particular quando o IPS, em meados dos anos 90, passou a regular a sua existência, embora atribuindo-os à ESE, constituiu outra aprendizagem importante. Num primeiro momento as orientações do IPS apontavam para a definição de uma percentagem do montante global do orçamento, por exemplo 20%, o que rapidamente se revelou inadequado pois ela incidia sobre o custo das viagens e estadias nos países da cooperação e, mais gravoso, sobre os *per diem* para alimentação e estadia dos formandos em formação presencial em Setúbal. E quando a formação decorria nos países da cooperação não era possível imputar despesas com equipamentos, instalações ou limpeza, rubricas apropriadas para a

¹³ O projeto iniciado em 1991 na Guiné-Bissau integra-se ainda no perfil dos projetos atrás referidos. Para mais informação, pode consultar artigo deste dossier de Ana Pires Sequeira & Jorge Pinto e o

artigo de Luísa Solla.

obtenção de retorno financeiro pela participação nos projetos.

Facilmente se concluiu pela inadequação deste modelo, e de outros que se seguiram que iam ajustando a percentagem para os *overheads* ou excluindo algumas rubricas do orçamento no seu cálculo, mas que sempre tiveram dificuldade, em sucessivos regulamentos de prestação de serviços, de criar uma adequada tipologia de projetos que ajudasse ao seu cálculo e que ultrapassasse as imagens mais prosaicas da solução encontrada: calcular o *overheads* diretamente como uma percentagem das remunerações do trabalho dos docentes, com alguns inconvenientes visíveis (“alugados” à hora) e as inadequações resultante de uma indexação dessas remunerações à natureza, no tipo e no valor, das tarefas realizadas nos projetos - de coordenação, consultoria, formação ou produção de materiais, e que nem sempre implicavam deslocações aos países de cooperação – e/ou uma indexação aos salários brutos dos docentes, por vezes muito diferentes.

Finalmente, por mudanças legislativas e nos procedimentos de controlo do regime de dedicação exclusiva, tornou-se prática corrente, desde há alguns anos, o pagamento pelo IPS das compensações financeiras aos docentes envolvidos nos projetos sob a forma de

remuneração adicional, extraordinária, como colaboração técnica especializada.

As modalidades de participação dos docentes nestes projetos de cooperação, bem como em projetos de outros tipos, que muito recentemente foram de novo regulamentadas pelo IPS (Instituto Politécnico de Setúbal, 2024) e que referimos atrás a propósito de uma outra forma de gerir a disponibilidade de docentes para a participação nos projetos, aparentam ter uma preocupação com uma efetiva prestação do serviço docente. Contudo, parecem ter essencialmente preocupações de natureza financeira, de maximização do retorno financeiro para o IPS com a contratação de docentes substitutos, precários e com mais baixas remunerações e qualificações, sem garantir a manutenção da qualidade da formação realizada no IPS, nem assegurar o desenvolvimento da componente de prestação de serviços e/ou da cooperação para o desenvolvimento ou de eventuais projetos de investigação aplicada nestes domínios que lhes poderiam estar associados.

5. Notas finais

Este longo caminho de cerca de 40 anos permitiu aos docentes o

desenvolvimento de novas competências, com retorno e reflexos positivos nas suas práticas letivas e de formação em Portugal, e deu à ESE/IPS uma outra visibilidade externa, nacional e internacional, marcada também pelo reconhecimento da qualidade da sua formação e dos seus contributos para o desenvolvimento dos sistemas educativos dos diferentes países da CPLP. Este percurso constituiu também uma oportunidade para a aquisição e o desenvolvimento de competências específicas, na coordenação e gestão de projetos, que de outro modo não existiriam, pois raramente integram o conjunto das atividades dos docentes. Do ponto de vista institucional, este percurso marcou, também, de forma muito significativa, as várias fases e modalidades regulamentares de resposta à dimensão da prestação de serviços especializados que uma instituição de ensino superior também deve assegurar. Contudo, não tem sido possível travar e reverter a tendência para uma participação cada vez mais subalternizada no domínio institucional, caracterizada pela presença subalterna numa parceria ou pela subcontratação, mesmo quando 90% ou 100% dos recursos humanos especializados são docentes da ESE/IPS, atuais ou aposentados. Nem tem sido possível associar à execução dos projetos na ótica das entidades financiadoras e dos

beneficiários, uma dimensão de investigação, sobre os contextos e/ou a cooperação para o desenvolvimento, que uma instituição de ensino superior também deveria assumir.

Referências

- ESE/IPS. (2025). Organização interna. <https://ese.ips.pt/sobre-a-escola/organizacao-interna/servicos-de-apoio/gabinete-de-projetos/>
- Instituto Politécnico de Setúbal. (2024). Alteração ao Regulamento de Prestação de Serviços Especializados do Instituto Politécnico de Setúbal. Diário da República n.º 247/2024, Série II de 2024-12-20. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/regulamento/1464-2024-900840418>
- IPS. (2024). Organização. <https://ips.pt/conhecer/organizacao/divisao-investigacao-cooperacao-internacional/>
- Solla, L. (2015). Projetos no âmbito da cooperação internacional. In A. A. Costa & A. M. Pessoa (Coords). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal – 30 anos (pp 79-87). Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação.

Notas curriculares

Nelson Matias, professor-adjunto aposentado, do Departamento de Ciências Sociais e Pedagogia da ESE/IPS.

Mantém atividade no âmbito da cooperação para o desenvolvimento em países de língua oficial portuguesa, em projetos da ESE/IPS e de outras entidades, nos domínios da formação, da consultoria e apoio institucional e da avaliação de projetos. Cooordenou diversos projetos tanto do âmbito da ESE/IPS como de outras entidades.

Miguel Figueiredo, professor adjunto aposentado do Departamento de Ciências e Tecnologias da ESE/IPS (aposentado). É Mestre em Comunicação Educacional Multimédia, pela Universidade Aberta e Licenciado em Matemática (Ramo Educacional), pela Universidade de Coimbra. Participou em diversos projetos na área da cooperação e desenvolvimento educativo, com especial ênfase na integração das TIC em contextos educativos e desenvolvimento profissional dos agentes educativos. Foi responsável pela coordenação dos projetos Projecto de Formação de Formadores de professores para o Ensino Primário em Angola (PREPA), Projeto de Aprendizagem para Todos (PAT) e Programa de Reforço de Capacidades do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PRECASE).

Intervenção em projetos de cooperação com países de língua oficial portuguesa - um percurso com mais de 30 anos -

ANA PIRES SEQUEIRA

ana.sequeira@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

PEDRO FELÍCIO

pedro.felicio@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

O documento que se apresenta, pretende dar a conhecer a envolvimento de um conjunto de docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal em projetos desenvolvidos em países de língua oficial portuguesa.

Abstract

The document presented here aims to highlight the involvement of a group of teachers from the School of Education of the Polytechnic University of Setúbal in projects developed in Portuguese-speaking countries.

**1987****“Pré-história”**

O extinto Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP) solicitou à Escola Superior de Educação de Setúbal cursos de curta e média duração em Língua Portuguesa, direcionados para a cooperação, nomeadamente para técnicos e/ou professores de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique.

1991

Início de uma “história” de intervenção continuada ao longo de mais de 30 anos ...

1991/1995**Cabo Verde****Programa de Extensão e Renovação do Ensino Básico (PREBA)**

Objetivos:

- formar professores do Ensino Primário para a extensão do Ensino Básico à 5ª e 6ª classes;
- apoiar os Centros de Formação de Professores existentes;
- cooperar com as Escolas dos Magistérios Primários das cidades da Praia e do Mindelo no âmbito da formação de formadores;
- conceber instrumentos de avaliação para os formandos, bem como, para o processo de formação;
- conceber materiais de apoio à formação de professores nas áreas do currículo da 5ª e 6ª classes.

Parceiros:

Escola Superior de Educação de Setúbal, Ministério da Educação da República de Cabo Verde, e Fundação Calouste Gulbenkian.

Entidade financiadora:

Banco Mundial.

1993/1998**Moçambique****Cursos de Formação de Quadros Pedagógicos**

Objetivos:

- realizar dois cursos de Bacharelato em Educação para futuros docentes dos Magistérios Primários (1º curso entre 1993 e 1995 e o 2º entre 1995 e 1998;
- promover a aquisição de competências;
- conceber materiais e antologias de texto de apoio aos cursos.

Parceiros:

Escola Superior de Educação de Setúbal, Universidade Pedagógica de Maputo e Ministério da Educação de Moçambique.

Entidade financiadora:

UNICEF.

1994/1995**República da Guiné-Bissau****Projeto de formação de formadores do Ensino Primário**

Objetivos:

- conceber módulos de formação para as áreas de intervenção (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Expressão Musical, Expressão Plástica, Sociologia da Educação, Avaliação da Aprendizagem e Gestão do Estabelecimento de Ensino);
- formar 30 formadores para reproduzirem a formação recebida junto dos professores do Ensino Básico.

Parceiros:

Escola Superior de Educação de Setúbal e Ministério da Educação da República da Guiné-Bissau.

Entidades financiadoras:

Fundação Calouste Gulbenkian e Banco Mundial.

1994/1996**Angola****Projeto de Educação**

Objetivos:

- promover ações de consultoria e assistência técnica ao Instituto Nacional para a Investigação e Desenvolvimento Educativo (INIDE), nas áreas de desenvolvimento curricular, de avaliação dos sistemas educativos, de elaboração de manuais e materiais pedagógico/didáticos.

Parceiros:

Escola Superior de Educação de Setúbal, Sociedade Nacional de Empreendimentos e Desenvolvimento Económico (SNEDE) e Ministério de Educação de Angola.

Entidade financiadora:

Banco Mundial.

1996 Cabo Verde

Produção de Módulos de Formação – Instituto Pedagógico de Cabo Verde

Objetivos:

- conceber módulos de formação para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas, Expressões, Gestão Administrativa e Temas Atuais.

Parceiros:

Escola Superior de Educação de Setúbal e Instituto Pedagógico de Cabo Verde.

Entidade financiadora:

Fundação Calouste Gulbenkian.

1996/1999 República da Guiné-Bissau

Projeto de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Básico (continuação)*

Objetivos:

- reformular todos os manuais concebidos a fim de satisfazer um pedido do Ministério da Educação da República da Guiné-Bissau, de modo a possibilitar a edição separada de um livro de leitura e de um caderno de atividades;
- reformular os manuais de apoio à prática pedagógica dos docentes tendo em conta a alteração ocorrida com os manuais dos alunos.

Parceiros:

Escola Superior de Educação de Setúbal e Ministério da Educação da República da Guiné-Bissau.

Entidade Financiadora:

Instituto da Cooperação Portuguesa.

** após candidatura, em 1996, pela ESE, dos materiais concebidos ao 1º concurso para material didático destinado ao ensino-aprendizagem das línguas, promovido pelo 7º Salão da EXPO-Língua. A obtenção do 1º lugar no concurso possibilitou o financiamento da generalização dos manuais a todo o país.*

2000 Timor Loro Sa'e

Curso Piloto de Reciclagem para Professores Timorenses

Objetivos:

- promover a atualização científica e pedagógica dos formandos nas áreas de referência do Ensino Primário;
- produzir materiais de apoio à formação para todas as áreas curriculares envolvidas.

Parceiros:

Escola Superior de Educação de Setúbal, Ministério de Educação de Portugal e Igreja Católica Timorense.

Entidade financiadora:

Ministério de Educação de Portugal.

1995/1999 Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe e Moçambique

Projeto de Consolidação dos Sistemas Educativos - (PCSE)

Objetivos:

- conceber e implementar formação a formadores de professores do Ensino Primário nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas, Expressões Plástica, Musical e Motora, Pedagogia, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Tecnologia Educativa;
- conceber manuais e materiais pedagógico/didáticos para a formação de professores;
- supervisionar no terreno as primeiras ações de formação dos professores.

Parceiros:

Escola Superior de Educação de Setúbal, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Universidade de Aveiro, Universidade do Minho, Fundação Calouste Gulbenkian e Ministérios de Educação dos 5 países.

Entidades financiadoras:

Fundação Calouste Gulbenkian e União Europeia.

1998/2001 Cabo Verde

Projeto de Educação II

Objetivos:

- implementar a formação contínua dos magistérios primários;
- conceber novos programas de disciplinas;
- conceber manuais de Língua Portuguesa, de História e de Avaliação Pedagógica para os magistérios, bem como do ensino primário.

Parceiros:

Escola Superior de Educação de Setúbal, Ministério da Educação de Cabo Verde, Escolas do Magistério da Praia e do Mindelo.

Entidades financiadoras:

Fundação Calouste Gulbenkian e Banco Mundial.

2001 República da Guiné-Bissau

Curso Intensivo para Unificação do Ensino Básico

Objetivos:

- contribuir para a formação de professores do Ensino Básico Complementar para a passagem a 6 classes do Ensino Básico, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais;
- contribuir para a formação e para o apoio aos formadores locais (designados por enquadradores) de modo a desenvolverem formação com 423 professores.

Parceiros:

Escola Superior de Educação de Setúbal e Ministério da Educação da República da Guiné-Bissau.

Entidade financiadora:

Ministério da Educação da República da Guiné-Bissau.

2007**Moçambique****Curso de Formação de Formadores dos Institutos dos Magistérios Primários de Vilanculo e de Pemba****Objetivos:**

- promover a atualização científica e pedagógica dos professores em todas as áreas constantes nos planos de estudo dos dois magistérios;
- disponibilizar bibliografia e apoiar os centros de recursos educativos de ambos os magistérios;
- Desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas dos formadores;

Curso de Formação de Diretores e Gestores de Escolas Secundárias e dos IMAP/ IFP de Pemba e Vilankulo**Objetivos:**

- Desenvolvimento de competências na área da gestão das escolas, ao nível administrativo.

Parceiros:

Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto do Magistério Primário de Vilanculo e Instituto do Magistério Primário de Pemba. SNEDE - Sociedade Nacional de Empreendimentos e Desenvolvimento Económico, S.A., Portugal

Entidade financiadora:

Banco Africano de Desenvolvimento.

2006/ 2010**Angola****Projecto de Formação de Formadores de professores para o Ensino Primário em Angola (PREPA I)****Objetivos:**

- reestruturar os programas de formação da escola do Magistério Primário de Benguela;
- conceber módulos de apoio metodológico para as disciplinas direccionadas para a prática pedagógica dos futuros docentes;
- conceber módulos de apoio metodológico para as disciplinas de formação geral dos futuros docentes;
- dinamizar ações de formação aos docentes das diferentes disciplinas, bem como, apoiar a lecionação;
- contribuir para o apoio à supervisão de estágios a decorrer em escolas da cidade de Benguela;
- apoiar e apetrechar um Centro de Recursos Educativos (CRE).

Parceiros:

Escola Superior de Educação de Setúbal, Escola do Magistério Primário de Benguela e Ministério de Educação de Angola.

Entidades financiadoras:

Ministério da Educação de Angola e Fundação Calouste Gulbenkian.

2007**República da Guiné-Bissau****Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG) - Seminário de Supervisão e Prática Pedagógica****Objetivos:**

- contribuir para a formação de professores e orientadores da Prática Pedagógica da Escola de Formação de Professores 17 de Fevereiro nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Expressão Plástica, Supervisão e Prática Pedagógica;
- conceber um projeto interdisciplinar.

Parceiros: Escola Superior de Educação de Setúbal e Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau do Instituto Camões.

Entidade financiadora:

Camões - Instituto da Cooperação e da Língua.

2016/ 2018**Angola****Projecto de Formação de Formadores de professores para o Ensino Primário em Angola (PREPA II)****Objetivos:**

- assegurar a disseminação e apoiar uma utilização informada e criativa dos materiais pedagógicos produzidos na 1ª fase do projeto (PREPA I) para as disciplinas de Formação Geral, de Formação Específica e de Formação Profissional;
- dinamizar ações de formação a docentes de várias instituições de formação de professores de todo o país.

Parceiros:

Escola Superior de Educação de Setúbal e Ministério da Educação de Angola.

Entidades financiadoras:

Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério de Educação de Angola.

Programa de Revitalização do Ensino Técnico e da Formação Profissional de Angola (RETROP – formação inicial e RETROP formação sequencial)

Objetivos gerais:

- contribuir para o desenvolvimento e modernização do ensino técnico e da formação profissional;
- contribuir para a redução do desemprego, em particular entre jovens.

RETROP - Formação Inicial

Finalidade - Formação de 450 professores para o subsistema do Ensino Técnico e Profissional de modo a lecionarem componentes técnicas nos domínios da produção agroalimentar, pesca e saúde animal, construção civil, transportes e logística, bem como, do ambiente e da gestão da água e de resíduos. Decorreu em duas províncias: Huambo e Luanda.

Parceiros: Instituto Politécnico de Setúbal, Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Politécnico de Coimbra, Expertise, Ministério da Educação de Angola.

Entidades financiadoras:

União Europeia e Camões - Instituto da Cooperação e da Língua.

RETROP – Formação Sequencial

Finalidade - Formação de 120 professores, em exercício, sem formação pedagógica tendo, contudo, formação superior nos domínios da administração, saúde e informática. Decorreu em cinco províncias: Benguela, Huambo, Huíla, Luanda e Uíge.

Parceiros:

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Expertise, Ministério da Educação de Angola.

Entidades financiadoras:

União Europeia e Camões - Instituto da Cooperação e da Língua.

2016/ 2022
Angola

Projeto de Aprendizagem para Todos (PAT)

Objetivos:

- desenvolver um programa de formação contínua, com recurso a um modelo de formação em cascata, com vista a contribuir para o conhecimento científico e o desenvolvimento de competências de ensino dos professores do Ensino Primário, em especial no referente à literacia e numeracia;
- consolidar as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP);
- formar professores no âmbito da supervisão e monitorização de todo o processo e do desenvolvimento da formação contínua;
- conceber manuais de formação;
- produzir fichas de trabalho para alunos e os respetivos guiões para professores;
- supervisionar e monitorizar todo o processo do modelo em cascata.

Parceiros:

Escola Superior de Educação de Setúbal, Ministério da Educação de Angola e Fundação Calouste Gulbenkian.

Entidade financiadora:

Banco Mundial.

2019/2023
República da Guiné-Bissau

Programa de Reforço de Capacidades do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PRECASE)

Objetivos:

- contribuir para a melhoria do sistema educativo da Guiné-Bissau, em particular a partir de processos de formação de profissionais do setor da educação, com vista a aumentar os padrões de qualidade da educação e da aprendizagem nos subsistemas pré-escolar, ensino básico e secundário na Guiné-Bissau;
- reformular o plano curricular dos Bacharelato em Educação de Infância e Bacharelato em Formação de Docentes do 1º e 2º CEB da Escola Superior de Educação – unidade de ensino 17 de Fevereiro, em Bissau, bem como conceber programas das várias disciplinas;
- acompanhar um ciclo de estudos completo dos dois bacharelatos, com conceção de materiais de apoio às aulas de todas as disciplinas e formação dos docentes.

Parceiros:

Escola Superior de Educação de Setúbal, Ministério da Educação Nacional e do Ensino Superior da República da Guiné-Bissau, Fundação Fé e Cooperação.

Entidade financiadora:

Camões - Instituto da Cooperação e da Língua.

Pesquisa: Ana Pires Sequeira
Grafismo: Pedro Felício

Setúbal, setembro de 2025

Notas curriculares

Ana Pires Sequeira, professora adjunta jubilada do Departamento de Ciências da Comunicação e da Linguagem, da ESE/IPS.

É doutorada em Educação, na especialização Formação de Professores, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Desde 1992 integrou a maioria dos projetos de cooperação da ESE/IPS com os países onde o português é língua oficial, em particular nas áreas de metodologia do ensino da Língua Portuguesa, Prática Pedagógica e Supervisão.

Pedro Felício, professor adjunto do Departamento de Artes da ESE/IPS.

Tem o Título de Especialista em Educação, pelos Institutos Politécnicos de Setúbal, Lisboa e Beja.

Co-coordenou o Programa de Reforço de Capacidades do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (2019-2025) e participou enquanto formador da área de Educação Artística no Projecto de Formação de Formadores de professores para o Ensino Primário em Angola (2016-2018).

Entre políticas e práticas de educação ao longo da vida: processos de construção de uma oferta formativa singular no ensino superior

ANA LUISA DE OLIVEIRA PIRES

ana.luisa.pires@ese.ips.pt

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação

CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais

Resumo

Neste texto problematizam-se um conjunto de questões de natureza educativa, que traduzem algumas das tensões que se fazem sentir no Ensino Superior em Portugal, decorrentes de fenómenos de europeização e de lógicas de globalização e massificação, de natureza neo-liberal, que marcam o discurso e as práticas educativas neste domínio. Apresenta-se o processo de construção de uma oferta formativa inovadora, desenvolvida no contexto de uma instituição de ensino superior público, procurando tornar explícitas as lógicas políticas e pedagógicas subjacentes à sua construção, procurando dar visibilidade a formas de resistência e de crítica a processos burocratizantes, acríticos e standardizados. Partilhamos a experiência desenvolvida na construção de um curso de mestrado recente e

inovador, enunciando um conjunto de questões e interligando diversos eixos de análise: político, epistemológico e político-pedagógico e organizacional. Defendendo uma visão abrangente, integrada e crítica dos fenómenos e processos educativos dos adultos no Ensino Superior, procura-se com esta reflexão contribuir para enriquecimento do debate, evidenciando mudanças decorrentes de *micropolíticas da ação docente*, que permitem abrir para outros espaços e cenários, rompendo as tradicionais fronteiras da racionalização e da dogmatização.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Educação ao Longo da Vida; Formação de Adultos; Interdisciplinaridade; Práticas educativas; Micropolíticas.

Abstract

This text problematizes a set of educational issues that reflect some of the tensions that are felt in Higher Education in Portugal, resulting from phenomena of Europeanization and logics of globalization and massification, of a neoliberal nature, which mark the discourse and educational practices in this field. The process of construction of an innovative training offer, developed in the context of a public higher education institution, is presented, seeking to make explicit the political and pedagogical logics underlying its construction, seeking to give visibility to forms of resistance and criticism to bureaucratic, uncritical and standardized processes. We share the experience developed in the construction of a recent and innovative master's degree course, stating a set of issues and interconnecting several axes of analysis: political, epistemological and political-pedagogical and organizational. Defending a comprehensive, integrated and critical vision of the educational phenomena and processes of adults in Higher Education, this reflection seeks to

contribute to enriching the debate, highlighting changes resulting from micro-policies of teaching action, which allow opening up to other spaces and scenarios, breaking the traditional boundaries of rationalization and dogmatization.

Key concepts:

Higher Education; Lifelong Education; Adult Education; Interdisciplinarity; Educational Practices; Micropolitics.

Introdução

Com este artigo pretendemos analisar o processo de construção de uma oferta formativa específica, no contexto do ensino superior português, desenvolvida num campo de práticas particular — a formação de educadores, de professores e de outros agentes educativos no campo da educação formal e não-formal —, procurando dar visibilidade e reforçar a dimensão da responsabilidade ética e política inerente à natureza dessas mesmas práticas. A análise decorre de um conjunto de preocupações e questionamentos sobre o papel e as finalidades da formação oferecida no âmbito do sistema de educação superior público em Portugal. Partilhamos a experiência desenvolvida na construção de um curso de mestrado recente e inovador, enunciando um conjunto de questões e interligando diversos eixos de análise:

Eixo político - no contexto de numa sociedade em constante desenvolvimento, o curso constitui-se como um projeto de formação ao longo da vida, procurando responder às necessidades de alargamento do acesso ao ensino superior de públicos não tradicionais;

Eixo epistemológico – a partir da abordagem da complexidade, o curso assume-se como um contributo para a construção de conhecimento inter e transdisciplinar, no cruzamento dos campos científicos da Educação, Artes e Ciências Sociais, procurando delinear saberes e processos educativos consentâneos dessa mesma complexidade;

Eixo político-pedagógico e organizacional – traduzido nas intencionalidades educativas em presença, nas estratégias e práticas pedagógicas postas em ação, e nas formas de organização de conhecimento adotadas no curso.

A reflexão ancora-se, por um lado, na experiência da autora, enquanto docente e investigadora neste domínio, reforçando a ideia de Paulo Freire (1996), para quem a observação é sempre feita a partir de um determinado ponto de vista. Nesse sentido, a construção do objeto e das questões orientadoras da investigação situam-se a partir de um duplo olhar: no caso concreto, o olhar de docente e de investigadora envolvida na construção de um curso de mestrado, inicialmente como coordenadora do grupo de trabalho criado para a sua construção e,

presentemente, como coordenadora do curso¹. Por um lado, traduz os saberes experienciais (Pires, 2015) que ancoraram e simultaneamente resultaram do trabalho desenvolvido, entendidos como conhecimentos não lineares, não fragmentados, não disjuntivos, resultantes da interligação de diversos saberes, acontecimentos, ações e retroações, construídos no tempo e no espaço através de uma trama de complexidade. Por outro lado, reflete o posicionamento teórico-conceitual da própria abordagem da complexidade (Morin, 2000, 2015) e os quadros teóricos da formação de adultos (Canário, 2002; Pires, 2005, 2015, 2016, 2025), procurando ser fiel às intencionalidades educativas da pedagogia crítica (Freire, 1996, 2007, 2018).

Do ponto de vista epistemológico, assume-se que o conhecimento é produzido pelos sujeitos a partir das suas perspetivas e das relações que estabelecem com o mundo, reconhecendo-se a indissociabilidade do sujeito epistémico (do conhecimento) e do sujeito biográfico (do autoconhecimento) (Passeggi, 2016). Desta forma, a abordagem

investigativa desenvolvida assume-se como autorreflexiva e crítica (Morin, 2015).

O contexto do ensino superior, fortemente marcado pelas lógicas da europeização e da globalização, da mercantilização do conhecimento (Jongbloed & Vossenstien, 2016; Pires, 2016), das agências e critérios de avaliação nacionais e internacionais (Carvalho & Alves, 2023), e do subfinanciamento crónico no caso nacional (Cerdeira et al, 2024), a ação educativa é pautada por estrangulamentos vários. Apesar da existência de tensões, que condicionam fortemente a liberdade e a autonomia académica (tanto docente como discente), observamos a emergência de formas de resistência e de crítica a processos burocratizantes, acríticos e estandardizados, nomeadamente os que resultam de processos de trabalho interdisciplinar, participativo e colaborativo, abertos aos contextos e às suas envolventes, e respeitando a especificidade dos públicos que procuram hoje o Ensino Superior. No contexto de um paradigma de Educação ao Longo da Vida, a procura de formação pós-graduada por parte de públicos não

¹ O curso tem uma dupla coordenação, que é partilhada entre a autora e o Prof. António Vasconcelos, da área científica das Artes e que também integrou o grupo de trabalho nomeado pela Direção da ESE para a conceção do mestrado. O grupo de trabalho foi constituído pelos Professores: Ana Luisa de Oliveira Pires, Carla Cibebe Figueiredo, Elisabete Xavier Gomes e Luzia Lima-Rodrigues (docentes do Departamento de Ciências Sociais e

Pedagogia); António Vasconcelos, José Carlos Godinho e José Gil (docentes do Departamento de Artes); Hugo Barata (docente da Universidade Lusófona e docente convidado da ESE-IPS).

tradicionais — os adultos, detentores de significativa experiência profissional e de vida —, vem confrontar *saberes e fazeres*, colocando em questão tanto os conhecimentos como as abordagens educativas em presença. Neste âmbito, procuramos compreender até que ponto os desafios emergentes, se forem pensados a partir de práticas de interdisciplinaridade, participativas, coletivas e colaborativas, entendidas como *micropolíticas da ação docente* (Ball, 1994), poderão contribuir para a renovação e mudança educativa nas organizações.

Como referido, neste artigo toma-se como objeto de estudo o processo de construção de um curso de mestrado inovador, recentemente criado numa instituição de ensino superior público em Portugal, colocando o foco no seu processo de desenvolvimento e implementação, identificando as suas intencionalidades, finalidades, as linhas de ação e as opções tomadas, tanto do ponto de vista político, como epistemológico e pedagógico. Pretende-se desta forma tornar explícito o que anteriormente esteve implícito, dando visibilidade às intencionalidades, formas de trabalho, de relação e de ação que consubstanciam essas *micropolíticas*.

Este curso de mestrado apresenta-se como uma oferta formativa

distintiva, dadas suas características únicas e singulares (no país e no espaço europeu) — tais como a multidisciplinaridade do plano de estudos e a inter/ transdisciplinaridade das UC, a abordagem ao conhecimento (pluri) profissional e científico, a sua intrínseca relação com os contextos onde o conhecimento é produzido (como escolas, museus, organizações sociais, comunidades, territórios, entre outros), a inter/ transdisciplinaridade das temáticas a investigar (no cruzamento entre a educação, as artes e as ciências sociais). Salienta-se que as temáticas a aprofundar nas dissertações e nos projetos de intervenção são decorrentes dos interesses e da experiência profissional e social dos estudantes, na sua grande maioria detentores de relevantes trajetórias profissionais. O curso tem tido uma procura bastante significativa na sua recente história, tendo recebido candidaturas de estudantes provenientes de várias regiões do país e do mundo, como o Brasil e países africanos de língua oficial portuguesa.

O artigo organiza-se em torno dos seguintes pontos: breve análise do contexto, com a identificação de algumas questões e tensões que emergem no Ensino Superior; identificação das lógicas políticas, epistemológicas e pedagógicas — os eixos teórico-conceituais que orientaram o trabalho de construção e implementação do curso em

análise; e a reflexão final, em breves linhas, que procura abrir espaços de exploração e aprofundamento futuros.

1. O contexto e o objeto de estudo: questões e tensões no Ensino Superior

O espaço do Ensino Superior tem sido atravessado por diversas tensões de natureza educativa, resultantes de uma diversidade de fenómenos, como são a europeização, as lógicas de globalização, a competitividade internacional e nacional, a burocratização, a mercantilização do conhecimento (Jongbloed & Vossensteyn, 2016; Pires, 2016), entre outros, influenciando de forma significativa as políticas e as práticas educativas. Os fenómenos da mercantilização e massificação no ensino superior, decorrentes do neoliberalismo, têm-se traduzido em modelos educativos de matriz neoliberal que não têm contribuído para a democratização, reconhecimento da diversidade e igualdade de oportunidades (Quaresma, 2023). Diversos estudos internacionais de natureza comparativa têm evidenciado que os modelos neoliberais dominantes, com enfoque na empregabilidade e no desenvolvimento económico, reforçam a mercantilização do conhecimento, perdendo de vista a educação entendida como um bem comum (Alves & Tomlinson, 2021). Os modelos neoliberais têm

contribuído para o declínio da qualidade da educação, tanto dos resultados educativos, da competência académica como da investigação científica (Al-Haija & Malhamid, 2021); e, ainda, têm sido responsáveis pelo enfraquecimento do papel do estado e da educação pública a vários níveis: redução da provisão pública, regulação e financiamento (Olssen & Peters, 2005).

Por outro lado, problemas estruturais, como o subfinanciamento do ensino superior em Portugal, não contribuem para a promoção da justiça social e da equidade do sistema, nem para o alargamento e diversificação da oferta formativa, nem para o reforço da investigação científica (Cerdeira et al, 2024). Os fenómenos referenciados têm conduzido a uma crescente racionalização e instrumentalização dos saberes, à perda de autonomia das instituições educativas, à burocratização da atividade docente e à massificação dos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo de forma significativa para o seu empobrecimento. Ao nível da governação das instituições de Ensino Superior, a regulação baseada nos resultados, operacionalizada em dispositivos de avaliação diversos, tem dado origem a tensões entre a participação dos atores nas políticas e a racionalização da vida coletiva através de mecanismos de controlo, tal como evidenciado por

Carvalho e Alves (2023), suportados por diversos estudos e autores.

Apesar da existência de fenómenos que condicionam fortemente a liberdade e a autonomia académica (como são disso exemplo as lógicas de controlo e de normalização impostas por agências nacionais e internacionais de acreditação de cursos e de avaliação da oferta formativa, bem como da investigação realizada), é no entanto possível observar a emergência de formas de resistência e de crítica aos processos burocratizantes, acrícos e estandardizados — e, principalmente, participar em efetivos processos de criação, aproveitando de forma oportuna alguns espaços e interstícios ainda não dominados pelas lógicas instituídas. Em termos concretos, referimo-nos a projetos político-educativos que decorrem de construções coletivas, interdisciplinares, resultantes do trabalho participativo e colaborativo entre docentes, da abertura das instituições aos contextos e às suas envolventes, e, muito particularmente, procurando respeitar as especificidades dos públicos que procuram hoje o Ensino Superior.

É o caso da construção e implementação de um mestrado de natureza inovadora, recentemente oferecido por uma instituição de Ensino Superior — um instituto politécnico, pertencente à rede pública

nacional. O projeto teve o seu início em 2019-2020, com a constituição de um grupo de trabalho integrando docentes de diversas áreas científicas (educação, pedagogia, artes, ciências sociais) e com relação institucional diversa (docentes de carreira e docentes convidados), que ao longo de quase três anos preparou a sua candidatura à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), tendo o curso sido acreditado em 2022 e iniciado no ano académico de 2022-2023. Na sua génese, constituiu-se como uma resposta ao desafio lançado pela direção da unidade orgânica, consciente da necessidade de alargar a oferta formativa de 2º ciclo de Bolonha (cursos de mestrado) a domínios ainda pouco explorados, tanto a nível nacional como internacional. O curso dever-se-ia afirmar autonomamente como uma nova oferta formativa para o exterior, e, simultaneamente, poder constituir-se como uma opção de continuidade para alguns dos cursos de 1º ciclo (licenciaturas) já oferecidos pela instituição — particularmente os cursos de educação e de animação sociocultural —, tendo ainda a preocupação incluir no seu plano de curricular a componente de artes, atribuindo-lhes um peso significativo.

Formado o grupo de trabalho e delineadas as grandes finalidades, o

processo de construção do curso foi desenvolvido de forma colegial, participativa e colaborativa, orientado implicitamente por um conjunto de preocupações, que sistematizamos em torno dos seguintes eixos:

. Político, enquanto projeto de formação de uma sociedade educativa em constante desenvolvimento, procurando responder às necessidades de educação ao longo da vida e de alargamento do acesso ao ensino superior a públicos não tradicionais — nomeadamente o público dos adultos, detentor de características muito diversas – distintas trajetórias e projetos de vida, diversidade de experiências profissionais, sociais e educativas, e, por outro lado, envolvendo a(s) comunidade(s) nessa construção, de uma forma colaborativa;

Epistemológico, relativo à necessidade de construir conhecimento inter, multi e transdisciplinar, em campos científicos tradicionalmente separados e fragmentados pelas lógicas da disciplinaridade (no caso concreto, envolvendo as áreas da Educação, Artes e Ciências Sociais);

. Político-pedagógico e organizacional — ao nível das intencionalidades educativas em presença, das estratégias e práticas pedagógicas postas em ação, dos modelos de organização e produção

de conhecimento adotados —, orientado por preocupações de natureza ética.

Analisaremos seguidamente cada um destes aspetos, a partir do levantamento de questões, que permitem explicitar, *à posteriori*, as afiliações teóricas e as abordagens educativas que ancoram o trabalho realizado e que reforçam no presente as opções tomadas durante o processo de criação do mestrado. Ressalta-se que os processos desenvolvidos pelos membros do grupo de trabalho foram norteados pelos princípios da colegialidade, autonomia, tomada de decisão e liderança partilhadas, compromisso e respeito mútuo.

2. Intencionalidades de natureza política: como afirmar e ampliar a educação ao longo da vida?

A construção de ofertas formativas ao nível do 2º ciclo de Bolonha, como é o caso dos mestrados, legitima-se no atual contexto educativo português, por diversas ordens de razão. Tal como constatado por Alves (2020), a participação de jovens e adultos no Ensino Superior ainda se encontra longe do desejável em termos de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, apesar dos resultados alcançados nas últimas décadas. Diversos estudos têm evidenciado a necessidade de respostas formativas adequadas face à especificidade dos adultos

no Ensino Superior, no âmbito de um paradigma de Educação ao Longo da Vida (Alves & Pires, 2009; Griffiths et al, 2008; Pires, 2025, entre outros).

Relativamente às orientações internacionais, relembram-se os propósitos da educação enunciados pela UNESCO (2022), entre os quais se destacam o direito à Educação, o esforço público da sociedade nesse sentido, e a educação como um bem comum. Tal como evidenciado, é fundamental “Ampliar as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e em diferentes espaços culturais e sociais” (UNESCO, 2022, p.104), assegurando o direito à Educação ao Longo da Vida – proporcionando oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento a grupos heterogéneos, com diversas características e especificidades, provenientes de diferentes contextos educativos, sociais, profissionais, etc.

No caso do mestrado em análise, o processo de construção teve presente a necessidade de responder a necessidades de natureza societal, no âmbito da Educação ao Longo da Vida, bem como responder a necessidades específicas de profissionais, organizações sociais e de comunidades, tal como se exemplifica no documento de candidatura submetido à A3ES:

O mestrado permitirá aprofundar os conhecimentos dos destinatários reforçando as suas competências pessoais num processo de formação ao longo da vida. Entre os potenciais destinatários identificam-se profissionais do campo da educação formal e não formal, que intervêm nas áreas educativa, social, cultural e artística, em projetos inclusivos e intergeracionais, projetos interligados com programas políticos nacionais (ex: Plano Nacional das Artes), projetos locais e regionais de inovação social, assim como em serviços educativos de diferentes tipos de instituições. (Doc. de apresentação de novo ciclo de estudos, NCE/21/2100207, A3ES)

Ao pretender “Afirmar a Educação em diferentes tempos e espaços” (UNESCO, 2022, p.103), procura-se contribuir para o desenvolvimento das pessoas e das organizações, em diferentes contextos “multi e polifacetados” – tais como organizações educativas, sociais, escolas, museus, bibliotecas, organizações da sociedade civil, etc., — tal como se encontra explicitado nas finalidades do curso, que pretende:

(...) dar resposta à necessidade de formar profissionais qualificados para intervir nas realidades sociais, culturais e artísticas desta região, através de um perfil profissional polivalente com competências para compreender, concetualizar, agir, investigar, operacionalizar projetos educativos para populações de diversas faixas etárias e em diferentes equipamentos de natureza social, cultural e artística. (Doc. de apresentação de novo ciclo de estudos, NCE/21/2100207, A3ES)

Ainda ao nível dos objetivos gerais do curso, encontram-se referências estruturantes aos conceitos de participação, democracia, pensamento crítico, intergeracionalidade, comunidades,..., dimensões fundamentais da sociedade contemporânea orientadas para o reforço dos valores democráticos, de cidadania e para o bem comum, tal como se pode observar no documento estruturante do curso:

O mestrado assume-se como uma oferta formativa inovadora, de conhecimento interdisciplinar, para a compreensão profunda e dinâmica das relações entre

educação, desenvolvimento, artes e inclusão. Pretende promover:

- A compreensão das interdependências entre Educação e Desenvolvimento na Sociedade Contemporânea;
- A participação cívica e comunitária, pelo conhecimento e usufruto das ofertas artísticas e culturais;
- A construção de projetos de natureza artística e cultural com escolas, organizações sociais e outras entidades, envolvendo equipamentos da comunidade;
- O desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade como instrumentos fundamentais para a compreensão e construção do mundo;
- O desenvolvimento de projetos / dinâmicas educativas inclusivas e intergeracionais, mobilizando práticas artísticas e pedagógicas;
- A construção de projetos de investigação/intervenção com vista a desenvolver comunidades profissionais,

cívicas e de aprendizagem de natureza transdisciplinar.
(Doc. de apresentação de novo ciclo de estudos,
NCE/21/2100207, A3ES).

Como defende Lima (2007, 2008), um projeto de educação ao longo da vida tem que assumir responsabilidades sociais e ético-políticas, de forma a contribuir para a transformação positiva das condições de vida das pessoas. Contrariando as lógicas racionalistas e tecnocráticas da educação de adultos, o autor defende o desenvolvimento e implementação de projetos orientados por uma visão socioeducativa participada e contextualizada. Reconhecendo que é muitas vezes nos interstícios das organizações sociais que se conseguem encontrar espaços para a mudança, através do desenvolvimento de projetos de formação de natureza crítica, conseguindo articular objetivos, práticas e metodologias de trabalho pedagógico de uma forma consistente e fundamentada, tanto do ponto de vista epistemológico como político-ideológico (Lima, 2007, 2008).

3. Intencionalidades a nível epistemológico – que saberes privilegiar?

Do ponto de vista epistemológico, o mestrado pretende privilegiar o

desenvolvimento de conhecimento inter, multi e transdisciplinar, cruzando os campos científicos da Educação, Artes e Ciências Sociais, aproximando-se da abordagem da complexidade (Morin, 2015, 1999).

Como refere Morin (1999), a educação, em termos gerais, tem sido cega face à realidade do conhecimento humano, integrando dificuldades, erros e ilusões. A educação veicula conhecimentos parcelarizados, separados artificialmente em disciplinas e subdisciplinas, promovendo a aprendizagem fragmentada, não articulando a parte com o todo, e não tendo em consideração o sujeito que produz o conhecimento nem o contexto onde esse conhecimento é produzido (Morin, 2015, 2000). É uma visão redutora, paradigmaticamente oposta a uma abordagem transdisciplinar. O conhecimento e os saberes são entendidos como produtos, resultantes de processos não contextualizados, que são, por sua vez, transmitidos da mesma forma, seguindo os princípios do paradigma positivista da ciência. O conhecimento, para além de fragmentado, é entendido como neutro e objetivo, à margem do sujeito socio-histórico que o produz, bem como do seu contexto de produção.

Se, através da abordagem da complexidade, se torna possível religar

o que está disjunto, separado e dicotomizado (Morin, 2015, 2000), e, se ainda, reconhecemos que o conhecimento não é transmitido, mas sim construído através de processos de auto-organização e autoconstrução (tal como nos seres vivos), a opção tomada foi valorizar a abordagem da complexidade como um pressuposto epistemológico que esteve na base da construção do plano de estudos.

Assim, a opção de promover o diálogo científico entre áreas e disciplinas sobrepôs-se ao princípio de separação e de redução, ou disjuntivo, que impera na grande maioria das ofertas formativas, tal como referido por Morin (2015, p.29): “À mon avis, bien que nous soyons inconscients, ce principe nous aveugle, mais c’est celui qui guide tout notre système d’enseignement, tout notre système de connaissance, tout notre système de pensée, à part évidemment des exceptions marginales”.

A complexidade e multidimensionalidade dos fenómenos educativos exige que o processo de construção de conhecimento seja entendido como um processo aberto, abrangente e dialógico, no qual os saberes disciplinares e os transdisciplinares não se antagonizam, mas sim se complementam (Santos, 2008). Ainda para este autor, a transdisciplinaridade só se pode alcançar através de “(...) uma

democracia cognitiva (na qual todos os saberes são igualmente importantes), superando o preconceito introduzido por uma hierarquização de saberes” (Santos, 2008, p.76).

Nesta linha de pensamento, a construção do plano de estudos do curso foi entendida como um processo de co construção participada de saberes, potenciador da curiosidade epistemológica, e ainda como condição para a autonomia e a liberdade (Freire, 1996, 2018), valorizando-se *os saberes e os fazeres* dos docentes envolvidos na sua elaboração. Como resultado deste processo, uma parte significativa das unidades curriculares do plano curricular integra conhecimentos de duas ou mais áreas científicas, traduzindo os princípios acima defendidos. O curso de mestrado foi acreditado na área científica das Ciências da Educação (CED), e, de acordo com a legislação em vigor, tem o total de 120 ECTS, distribuídos por dois anos letivos. A área científica predominante são as CED, com 51 ECTS, sendo a segunda área científica as Artes (ART), com 34 ECTS, seguindo-se a área das Ciências Sociais (CS), com 29 ECTS. A Dissertação/ Projeto de Intervenção, a desenvolver no 2º ano do curso, tem 48 ECTS e integra as três áreas científicas do curso (16 ECTS de CED+16 ECTS de ART+16 ECTS de CS). Apresenta-se seguidamente o plano de

estudos, para uma melhor compreensão das lógicas de articulação disciplinar em presença, que procuram contrariar uma visão disjuntiva e reducionista do conhecimento, ainda muito presente nas ofertas formativas tradicionais:

Tabela 1 – Plano de estudos do mestrado

1º ano – 1º semestre		
Unidade curricular	Área(s) Científica(s)	ECTS
Laboratório Artístico – Residência	CED/ART	6
Educação, Sociedade e Desenvolvimento	CED/CS	6
Pedagogias Expressivas e Educação Inclusiva	CED	6
Processos e Práticas de Inclusão	CS	6
Práticas Artísticas Inclusivas	ART/CS	6
1º ano – 2º semestre		
Unidade curricular	Área(s) Científica(s)	ECTS
Oficina de Experimentação Artística	ART	6
Educação e Mediação em Equipamentos Artísticos e Culturais	CED/ART	6
Metodologia de Investigação e de Projeto	CED /EDS	6
Artes, Cultura e Comunidades	ART/CS/CED	6
UC Opção Laboratório de Inclusão Digital	TIC/ICT	6
UC Opção	CED	6

Oficina de Animação de Histórias		
UC Opção STEAM: Projetos Integradores	CED/CN/MAT/ART	6
2º ano (anual)		
Unidade curricular	Área(s) Científica(s)	ECTS
Seminário de Investigação e de Projeto	CED	12
Dissertação / Projeto de Intervenção	CED/ART/CS	48

Fonte: DR 2ª série, Despacho n.º 6635/2022, de 25 de maio

Para além dos aspetos epistemológicos acima apresentados, destacamos ainda que a natureza interdisciplinar das temáticas escolhidas pelos estudantes para a elaboração da Dissertação/Projeto de Intervenção do 2º ano têm que cruzar os domínios científicos da Educação, Artes e Ciências Sociais. Estas temáticas decorrem de problemas educativos, sociais e artísticos de grupos, organizações, territórios ou contextos desfavorecidos, que se situam à margem ou nas franjas do sistema de educação (formal ou não-formal). Desta forma, o curso potencia a construção de conhecimento científico, ético e socialmente situado.

4. Intencionalidades a nível político-pedagógico e organizacional – que *fazeres* reverberar?

As opções tomadas, do ponto de vista pedagógico, são inseparáveis das opções políticas gerais que estiveram subjacentes à construção do mestrado. Como sabemos, a realidade é complexa e multidimensional, pelo que a procura da consistência nos seus diversos níveis de conceção e de ação foi uma constante ao longo do processo. Por essa razão, tanto as intencionalidades educativas em presença, como os modelos de organização de conhecimento adotados, as formas de organização de trabalho dos docentes e a conceção das estratégias e práticas pedagógicas a desenvolver com os estudantes, traduzem uma visão consentânea com princípios educativos que se procuram agora explicitar, no sentido de desenvolver “pedagogias que nos ajudem a aprender *no* e *com* o mundo e a melhorá-lo.” (UNESCO, 2022), seguindo referências internacionais neste domínio.

Em primeiro lugar, entende-se que é necessário continuar a afirmar o ensino como uma profissão colaborativa (UNESCO, 2022, p. 79). Reitera-se que a colaboração e o trabalho de equipa a nível docente são dimensões essenciais, tanto do ponto de vista organizacional como afetivo e relacional, e, talvez mesmo, condições indispensáveis

para o desenvolvimento das práticas educativas. No caso do mestrado que agora se analisa, a colaboração existente entre docentes carreira e docentes convidados na construção do currículo, e, presentemente, já com o mestrado a funcionar, em atividades de (co)docência, são exemplos concretos da implementação destes princípios. Para além do trabalho colaborativo entre docentes, procura-se também criar condições para a produção coletiva de conhecimento entre docentes e estudantes, e, no seio dos estudantes do curso, através de redes reflexão e de solidariedade, bem como de processos de aprendizagem colaborativa interdisciplinar. Fazendo apelo às pedagogias da cooperação e da solidariedade (UNESCO, 2022), que fundamentam um novo contrato social para a educação, pretende-se promover:

oportunidades para que as pessoas aprendam umas com as outras e se valorizem em todas as linhas a diferença, seja de género, religião, raça, identidade sexual, classe social, deficiência, nacionalidade, etc. Respeitar a dignidade das pessoas significa ensiná-las a pensar por si mesmas, não o que ou como pensar. (...) ao mesmo tempo, precisamos de construir um mundo de maneira coletiva (...) e isso significa colaborar para

construir capacidades para melhorar o mundo.
(UNESCO, 2022, p.48)

As pedagogias da cooperação e solidariedade suportam-se em princípios de não discriminação, respeito à diversidade e à justiça, a partir da ética do cuidado e da reciprocidade.

Por necessidade, elas exigem aprendizagem participativa, colaborativa, problematizadora, interdisciplinar, intergeracional e intercultural. Tais pedagogias se nutrem e contribuem para os conhecimentos comuns e perduram ao longo da vida, reconhecendo as oportunidades únicas de cada idade e cada nível educacional (UNESCO, 2022, p.48)

E ainda, por outro lado, tendo em consideração que o mestrado se destina preferencialmente ao público dos adultos, detentores de saberes e experiências várias de vida (pessoal, profissional, social, política, ...), torna-se imprescindível a afirmação dos modelos da educação/formação de adultos no Ensino Superior. Tal como refere Rui Canário (2002), urge "repensar o escolar a partir do não escolar", abrindo espaços para a contaminação de ideias e práticas de inspiração não-escolar, as quais, ao provocarem rupturas nas lógicas

escolarizadas, conduzirão a novas possibilidades de mudança. Para o autor, a superação da forma escolar exige a transferência do foco do ensinar para o aprender; a valorização da experiência de quem aprende como o principal recurso para a sua formação; a priorização das perguntas em oposição às soluções, no que diz respeito à produção do saber; o reconhecimento da importância das instituições educativas não-escolares e as potencialidades educativas de instituições que não têm a educação como finalidade explícita; a valorização da natureza singular e irreversível das situações educativas, a sua contextualização nos espaços sociais e a inserção na linha do tempo (Canário, 2006). Em conformidade, ao reafirmar a relevância da pedagogia crítica nos processos de formação de adultos (Freire, 1996), é nosso entendimento que a construção de conhecimento crítico faz parte de um conjunto de propostas político-pedagógicas que têm que ser revisitadas, com vista à compreensão e à mudança dos processos educativos. *Empoderar* os estudantes adultos, num contexto de participação democrática, exige práticas pedagógicas ancoradas na *dialogicidade*, respeito, autonomia, oferecendo assim as possibilidades para a construção de conhecimento (e não para a sua transmissão). São estes os princípios que norteiam as práticas

pedagógicas implementadas pelos docentes.

Como temos vindo a afirmar, os saberes experienciais de que os adultos são portadores e a sua tomada de consciência produz transformação, expande o potencial de ação do sujeito, promove a sua autonomia e a emancipação (Pires, 2015). O desenvolvimento de uma cultura de *experencialidade* em contextos de educação formal só poderá ser feito pela valorização epistemológica dos saberes da experiência, que são produto e simultaneamente promotores de processos de auto-organização e transformação. Ao reconhecermos que os saberes provenientes da experiência são saberes particulares, subjetivos, relativos, contingentes e pessoais, torna-se necessário desenvolver uma intervenção reflexiva, crítica e ecológica, de forma a promover efetivos processos transformadores, baseados na recomposição dos saberes experienciais (Pires, 2015).

Nesta linha de pensamento, a valorização dos saberes experienciais dos adultos consubstancia-se particularmente na realização dos projetos de investigação /intervenção a desenvolver no segundo ano do curso, com vista à finalização do mestrado. Ao fim de três anos de funcionamento, constatamos que a grande maioria dos estudantes o faz nos seus próprios contextos profissionais/sociais, partindo da

problematização das suas práticas e/ou contextos profissionais. Uma parte significativa dos projetos, de natureza interventiva, promove a ligação com a comunidade e os territórios, criando “oportunidades educativas para a inclusão e sustentabilidade” (UNESCO, 2024, p.106). Procura-se incentivar o desenvolvimento de dissertações/projetos de investigação socialmente implicados, geradores de conhecimentos e visões do mundo pautados pelo reconhecimento da diversidade, pela inclusão e participação na e com a comunidade. O desenvolvimento de aulas e de trabalhos académicos em contextos não-formais exteriores à escola, em algumas unidades curriculares do curso (como, por exemplo, os museus, teatros, organizações sociais e culturais, etc.), contribuem para reforçar essa ligação dos estudantes à comunidade, proporcionando-lhes a aquisição de ferramentas para melhor conhecer, pensar e intervir.

Como nos diz Freire (1992, p. 85):

jamais subestimar ou negar os saberes de experiências feitas, com que os educandos chegam à escola ou centros de educação informal. Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e

a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico.

Os princípios orientadores das pedagogias da cooperação e da solidariedade, bem como os da educação de adultos, refletem-se nas intencionalidades e abordagens pedagógicas adotadas ao longo do curso de mestrado, fazendo parte integrante do seu modelo curricular. Tal como defendemos, a construção do conhecimento é uma aventura criativa, que se faz com riscos, e na qual o educador apoia o estudante de forma a que este se possa tornar o arquiteto da sua própria formação, permitindo assim passar da heteronomia para autonomia (Freire, 1996). Esta passagem, que é central no processo da construção de conhecimento, é permanente e nunca finalizada, e exige uma prática educativa ancorada no respeito pela autonomia e identidade de cada pessoa, constituindo-se como um imperativo ético. Nesse sentido, procura-se adotar estratégias pedagógicas e de avaliação diversificadas, com enfoque na avaliação formativa, individual e em grupo, complementada por tutorias.

Numa perspetiva pedagógico-organizacional, o curso coloca diversos

desafios, de natureza distinta, e que urge explicitar com vista à sua superação. Logo à partida, reconhecemos as especificidades inerentes ao público-alvo dos adultos, detentores de responsabilidades familiares, sociais e profissionais. Nos três anos letivos de funcionamento do curso (2022/23, 2023/24 e 2014/25), a quase totalidade dos estudantes tinha uma situação profissional estável e a grande maioria encontrava-se afastada já há largos anos do estudo, tendo finalizado as suas formações iniciais há mais de uma, duas ou mesmo três décadas. Apesar da maioria dos estudantes residir ou trabalhar no concelho em questão, existem alguns que residem em concelhos próximos e ainda outros em concelhos bastante afastados, o que condiciona a sua mobilidade e por vezes assiduidade, esta última particularmente afetada por constrangimentos de natureza profissional. Ao adotar um modelo sequencial de Unidades Curriculares (UC), pretendeu-se criar condições para que os estudantes pudessem concentrar os seus esforços em uma ou duas UC no mesmo período de tempo, contribuindo para uma melhor gestão dos tempos de trabalho académico e das aprendizagens, na procura de um equilíbrio dinâmico com as suas vidas familiares e profissionais. A opção por um modelo curricular sequencial tem-se revelado muito

frutuoso, tanto na perspetiva dos discentes, como dos docentes, tal como tem sido evidenciado nos balanços semestrais e anuais efetuados no final de cada ano letivo.

O horário pós-laboral, que à partida se constitui como uma oportunidade para os adultos frequentarem a formação, considerando que possuem atividade profissional e vida familiar organizada, condiciona fortemente a sua participação como estudantes na vida académica diurna da instituição. Realizando-se o curso em horário pós-laboral e decorrendo uma parte significativa de aulas à distância, de forma síncrona (com o limite de 50% das aulas de natureza teórica, teórico-prática e seminários), os tempos e os espaços de formação tradicionais ficam assim ampliados, mas nem sempre são ocupados, como seria desejável. As aulas presenciais em horário pós-laboral realizam-se numa escola praticamente desprovida de estudantes, onde a grande maioria das atividades letivas já terminou e com os serviços de apoio já fechados (ex: biblioteca, bar,...). Por outro lado, a sua participação em seminários e outros eventos formativos e culturais que pontuam a vida da instituição, é extremamente reduzida, devido ao seu tempo livre e às condições de que dispõe. Considerando que a vida académica se faz muito para além do tempo tradicional das aulas

e das paredes das instituições educativas, entendemos que é fundamental repensar as condições (de natureza organizacional) que são oferecidas aos estudantes adultos que frequentam o Ensino Superior.

5. Breves linhas para uma conclusão

Esta breve reflexão final, em curtas linhas, não pretende ser uma conclusão. Muito pelo contrário, visa identificar espaços de exploração e aprofundamento futuros, relacionados com as práticas educativas que se *fazem* hoje no Ensino Superior.

Partindo do questionamento de um objeto de estudo/projeto específico – a criação de um curso de mestrado oferecido numa instituição de ensino superior público nacional —, desenvolveu-se uma análise articulada de dimensões de natureza política, epistemológica e pedagógica. Essas práticas foram refletidas a partir das questões: Como afirmar e ampliar a educação ao longo da vida? Que saberes privilegiar? Que fazeres reverberar? As respostas às questões, ainda que inacabadas, foram sendo entretecidas entre referenciais teóricos, abordagens, princípios e práticas educativas, procurando desenvolver uma perspetiva (auto) reflexiva e (auto) crítica, indispensável aos processos de construção de conhecimento, como sustenta Morin

(2015).

Segundo Bell (1994), a compreensão dos modos de mudança educativa nas escolas só pode ser realizada tomando em consideração os processos intra organizativos, e, nesse âmbito, as alterações relacionadas com a prossecução de uma educação mais igualitária e justa.

Reconhecemos que a mudança educativa é o resultado de dinâmicas e interações entre fatores múltiplos, como o são os interesses dos grupos envolvidos, os modos de trabalho em presença, a natureza da participação e do controlo, os eventuais conflitos, entre outros, resultando na recomposição de saberes e de práticas. É um processo permanente e inacabado, e por essa razão consideramos que existem diversos tempos e espaços no Ensino Superior para ampliar e aprofundar crítica e democraticamente a mudança educativa, entre os quais destacamos:

. tempos para a convivialidade, a experimentação, o diálogo, o aprofundamento da diversidade e da inclusão,...

. espaços de procura e de encontro, de relação (intra e intergeracional),

de produção e partilha de conhecimento, de reflexão crítica e de trabalho colaborativo (docente e discente), ...

. espaços e tempos para explorar práticas e processos pedagógicos interdisciplinares — no caso deste curso, especificamente, entre a educação e a arte — com vista à democratização dos processos educativos, considerando os sujeitos da educação como parceiros e participantes da construção de saberes, reconhecendo o processo social de partilha do conhecimento (Helguera, 2011).

É nossa esperança, ainda que paulatinamente, se abram espaços e interstícios nas organizações que permitam romper as lógicas da massificação, da racionalização, da burocratização e do controlo, e que contribuam para a renovação de referenciais e práticas educativas, abrindo para cenários mais críticos, criativos e prazerosos para todos os envolvidos.

Bibliografia

Al-Haija, Y. A., & Mahamid, H. (2021). Trends in higher education under neoliberalism: Between traditional education and the culture of globalization. *Educational Research and Reviews*, 16(2), 16-26.
<https://doi.org/10.5897/ERR2020.4101>

-
- Alves, M.G. (2020) *Participação de Jovens e adultos no Ensino superior em Portugal. Desafios Quantitativos e qualitativos*. Policy Brief IE-Lisboa. nº1, Junho 2020.
- Alves, M. G., & Tomlinson, M. (2020). The changing value of higher education in England and Portugal: Massification, marketization and public good. *European Educational Research Journal*, 20(2), 176-192.
- Alves, M. & Pires, A. (2008) Aprendizagem ao longo da vida e Ensino Superior: novos públicos, novas oportunidades? In *Actas da Conferência internacional de Sociologia da Educação*, João Pessoa, 2008.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hace una teoria de la organización escolar*. Paidós/MEC.
- Canário, R. (2002). Escola — crise ou mutação? In *AAVV, Espaços de Educação. Tempos de Formação*, (pp. 141-151). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, L.& Alves, N. (2023) Regulação, autonomia e *accountability* em educação. In *IE-UL Sínteses de Investigação UIDEF: 2020-2023* (92-122). UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Cerdeira, L., Cabrito, B., & Mucharreira, P. R. (2024). Os desafios da educação superior: os sucessos e as tensões dos 50 anos de democracia em Portugal. *Contribuciones a las ciencias sociales*, 17(13), e13965. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.13-415>
- Diogo, S. & Carvalho, T. (2022). Brothers in Arms? How neoliberalism connects North and South Higher Education: Finland and Portugal in Perspective. *Social Sciences*, 11(5), 213.
- <https://doi.org/10.3390/socsci11050213>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz Terra.
- Freire, P. (2007) 30ª ed. *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2018) 4ª ed. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Griffits, V., Kaldi, S., & Pires, A. (2008). Adult learners and entry to higher education: motivation, prior experience and entry requirements. In *Conference Proceedings of the International Association of Scientific Knowledge Teaching and Learning 2008* (pp. 632-640). University of Aveiro, Portugal.
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art*. Jorge Pinto Books.
- Jongbloed, B. & Vossenstein, H., (2016) (Eds), *Access and expansion Post-massification. Opportunities and barriers to further growth in Higher Education Participation*. Routledge.
- Lima, L. C. (2008). Políticas de educação ao longo da vida: Sob o signo da modernização e da competitividade. In N. Cunha (coord.), *Pedagogia e Educação em Portugal (séculos XX e XXI)* (pp.15-31). Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão/Museu Bernardino Machado.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a mão esquerda e a mão direita de Miró*. Cortês.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2015). *Pensée complexe et pensée globale*. Fundação Calouste
-

- Gulbenkian.
- Morin, E. (2016). *L'esthétique et l'art du point de vue d'une anthropologie complexe*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pombo, O. (1993). Para um modelo reflexivo de formação de professores, *Revista de Educação*, vol. 3, n.º 2, 34–37.
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2022). *Escolas e Professores. Proteger, Transformar, Valorizar*. Empresa Gráfica do Estado da Bahia.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Olssen, M. & Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Passeggi, M.C. (2016). Narrativas da Experiência na pesquisa-Formação: do sujeito epistémico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, v.41, nº1, 67-86. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>
- Pires, A. (2025). Conceções de adultos sobre estudar e aprender no Ensino Superior. Contributos para a Educação ao Longo da Vida. *Atas do V Colóquio Internacional de Ciências Sociais de Educação “Eu vim de longe...eu vou p'ra longe: 50 anos de educação em democracia”*, 1-3 fev 2024, Universidade do Minho.
- Pires, A. (2016). Between challenges and trends of lifelong learning: Higher Education and the recognition of prior experiential learning. In Jongbloed, B. & Vossenstien, H. (Eds), *Access and expansion Post-massification. Opportunities and barriers to further growth in Higher Education Participation*. (pp. 212-23). Routledge.
- Pires, A. (2015). Experiencialidade e Complexidade. Contributos para pensar a Formação de Adultos, *INTERAÇÕES*, n.º 37, 83–99.
- Pires, A. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida, novos públicos. Uma perspectiva internacional. In Alves, M.G. (Ed) *Aprendizagem ao Longo da Vida e políticas educativas europeias. Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos.*, 107-138.
- Pires, A. (2009). Novos públicos no Ensino Superior em Portugal. Contributos para uma problematização. In Rummert, S., Canário, R., Frigotto, G. (org.) *Políticas de Formação de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal*. Educa.
- Pires, A. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Uma análise crítica aos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de competências*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quaresma, M.L. (2023). Tensões e reconfigurações no Ensino Superior. O modelo neo-liberal chileno em debate. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º102, 41-57. <https://doi.org/10.7458/SPP202310227452>
- Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v.13 n.º37, jan/abril, 71-83. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100007>
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos – um novo contrato social para a educação*. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação. Ed. UNESCO e Fundação SM.

Nota curricular

Ana Luísa de Oliveira Pires é Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e investigadora no CICS.NOVA. É doutorada em Ciências de Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, com pós-doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Desenvolve investigação nas áreas da Educação/Formação de Adultos, Formação ao Longo da Vida, Arte e Educação, Políticas Educativas no Ensino Superior e Formação de Professores. Tem participado em diversos projetos de investigação e é autora de diversas publicações nacionais e internacionais, entre livros, capítulos de livros e artigos em revistas científicas.

Breve história e evolução da Licenciatura em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

CRISTINA GIL

cristina.gil@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Setúbal,

Deaf Studies Lab – Centro de Estudos de Comunicação e Cultura (CECC-UCP)

MARIA JOSÉ FREIRE

maria.jose.freire@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo¹

Este artigo enquadra numa perspectiva histórica e sociopolítica o surgimento da Licenciatura de Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, em 1997, destacando o seu impacto na formação e estatuto profissional dos intérpretes de LGP em Portugal, e a sua ligação à Comunidade Surda Portuguesa. O artigo analisa também a relação com os seus *alumni*, o efeito destes no desenvolvimento da área profissional, e reflecte criticamente sobre os efeitos do Processo de Bolonha e da A3ES, com o recurso a fontes de arquivo institucionais e científicas, sublinhando o legado desta formação pioneira.

Palavras-chave:

Tradução; Interpretação; Língua Gestual Portuguesa; Comunidade Surda; Intérprete de Língua Gestual; Reconhecimento.

Introdução

Este artigo pretende enquadrar numa perspectiva histórica e sociopolítica o surgimento em Portugal da Licenciatura de Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa (TILGP) na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, em 1997. Pretende-se responder às seguintes questões: Qual a relevância e impacto desta licenciatura na formação e no estatuto profissional dos

Abstract

This article offers a historical and socio-political contextualisation when establishing the Bachelor's Degree in Portuguese Sign Language Translation and Interpreting at the School of Education of the Polytechnic Institute of Setúbal, in 1997. It examines the programme's role in shaping interpreter training and the professional status of LGP interpreters in Portugal, while also exploring its relationship with the Portuguese Deaf Community. Furthermore, the article also analyses the role of *alumni*, their contribution to the development of the professional field. It critically assesses the impact of the Bologna Process and the Portuguese Higher Education Assessment and Accreditation Agency (A3ES). Drawing upon institutional and scholarly archival sources, the article underscores the enduring legacy of this trailblazing academic programme.

Key concepts:

Translation; Interpretation; Portuguese Sign Language; Deaf Community; Sign Language Interpreter; Recognition.

intérpretes em Portugal? Como tem sido realizada a articulação com a Comunidade Surda Portuguesa em relação ao compromisso assumido na formação de profissionais que são agentes de promoção da acessibilidade das pessoas Surdas? A aferição do impacto da Licenciatura de TILGP é apresentado de várias formas, mas com enfoque na relevância da relação com os seus *alumni* e no impacto destes na área da formação de TILGP, no exercício da profissão de

¹ As autoras seguem a convenção do Acordo Ortográfico de 1945.

Intérpretes de LGP (ILGP) e no movimento associativo focado na defesa de condições profissionais e na formação contínua e especialização destes profissionais. A Licenciatura de TILGP da ESE-IPS estabelece vínculos desde 1997 com os seus *alumni*, enquanto orientadores de estágio nos espaços Surdos onde exercem funções. O cariz pioneiro e a longevidade desta licenciatura, permite-nos analisar os efeitos do Processo de Bolonha e suas alterações com vista à criação de um espaço de ensino superior europeu, e permite-nos também, retirar conclusões sobre a intervenção da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior desde a sua criação. Este artigo resulta de uma recolha documental interna como externa e posterior análise e cotejamento da documentação como legislação, relatórios de avaliação, outras fontes de arquivo institucional, documentos institucionais internos, *media* e literatura científica especializada.

1. Rumo ao ano do Reconhecimento da LGP e da Fundação de TILGP

A evolução histórica da Comunidade Surda Portuguesa encontra-se intrinsecamente associada ao percurso da Escola Superior de Educação, transparecendo uma relação de influência mútua e um

percurso comum na valorização e defesa dos direitos humanos na educação e formação profissional. Este artigo permitirá evidenciar a forma como estas duas trajetórias se cruzam e como impactam não só o panorama nacional do Ensino Superior, mas sobretudo como contribuem para tornar possível a igualdade de oportunidades e o cumprimento da Constituição da República Portuguesa no que diz respeito aos direitos das Pessoas Surdas em Portugal.

Em 1982, José Bettencourt e João Alberto Ferreira, dois professores referenciais no ensino da LGP, leccionaram no primeiro curso para intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, sob organização do Secretariado Nacional de Reabilitação (Vaz de Carvalho, 2007) e três anos depois, com o Despacho 130/ME/85, nascia em Setúbal a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal com a nomeação da sua Comissão Instaladora constituída por Ana Maria Bettencourt, Maria Emília Brederode Santos e Teresa Maria Torres Martins (Ministério da Educação, 1985). Tanto a formação pioneira de intérpretes de LGP promovida pelo SNR como a criação da ESE de Setúbal começavam agora a desenvolver-se de forma autónoma, cada uma seguindo o seu próprio percurso.

Em 1988, Eileen Lemass, membro do Parlamento Europeu,

apresentou o seu relatório na Comissão para a Juventude, a Cultura, a Educação, a Informação e os Desportos, sobre línguas gestuais² e para ter a atenção dos presentes, deu início à sua apresentação em língua gestual³ e levou consigo um intérprete de língua gestual (European Parliament, 1988). Este relatório viria a resultar numa resolução a ser publicada em 18 de Junho de 1988 pelo Parlamento Europeu encorajando os estados-membros a reconhecer oficialmente as línguas gestuais nos seus países, e ainda reconhecer o direito das pessoas Surdas a usar a língua gestual da sua comunidade. Essa resolução, salientava também a importância do reconhecimento da interpretação de línguas gestuais, encorajava à dignificação da profissão e criação de programas de formação e emprego para intérpretes de língua gestual em cada Estado-membro, a cargo das instituições nacionais de surdos. Esta Resolução também apelava aos estados-membros que apoiassem o ensino da língua gestual às pessoas, crianças e adultos, que ouvem (European Parliament, 1988).

² (Doc. A 2-302/87).

³ Mesmo não sendo fluente, Eileen Lemass considerou que era importante que a

Em 1989, deu-se início à formação profissional de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa e de professores de Língua Gestual Portuguesa na Associação Portuguesa de Surdos, à época sita na Avenida da Liberdade em Lisboa, iniciativa que iria depois também realizar-se no norte do país, na Associação de Surdos do Porto.

Após 45 anos volvidos da Segunda Guerra Mundial, a queda do Muro de Berlim em 1989 e o final da Guerra Fria, em vários países europeus podia sentir-se um clima de oportunidade e prosperidade. É nesta circunstância que a Organização das Nações Unidas e as suas agências especializadas, em particular a UNESCO e UNICEF, se focaram em promover os direitos humanos através da área da Educação com uma maior consciência sobre os direitos de minorias, nomeadamente das pessoas com deficiência. Assim, surge em 1989 a Convenção sobre os Direitos da Criança adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro (Nações Unidas, 1989) e um ano depois, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela

vissem a gestuar. Podemos ver uma breve reportagem aqui: <https://www.rte.ie/archives/collections/news/21278714-ec-to-debate-sign-language/>.

Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de Março de 1990 (UNESCO, 1990). É neste enquadramento que Portugal participa, juntamente com outros noventa e um países e vinte e cinco organizações internacionais na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que teve lugar em Salamanca de 7 a 10 de Junho de 1994 de onde viria a surgir a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Este documento foi especialmente importante, impactando até hoje a área da educação e congregando ideais sobre os direitos humanos, linguísticos e culturais e assim criando as condições para que as crianças Surdas tivessem uma educação com acessibilidade ao seu direito fundamental, uma língua natural à qual acedem sem barreiras - a língua gestual. É, portanto, a todos os níveis patente a crescente necessidade de intérpretes qualificados.

José M. Catarino Soares (2019), no artigo intitulado “*Recordações a respeito da criação da licenciatura em Tradução-Interpretação da LGP da Escola Superior de Educação de Setúbal*”, descreve o processo de criação desta licenciatura como resultado de diversas conversas ocorridas entre 1990 e 1992. O projeto surgiu de um

entendimento mútuo entre o Professor José Humberto Medeiros Bettencourt, então Presidente da Associação Portuguesa de Surdos (APS), e o próprio José M. Catarino Soares, que à época era Professor Adjunto da ESE. Esse entendimento resultou também na elaboração de um protocolo de cooperação, posteriormente aprovado pela Direção da APS e pela Direção da ESE de Setúbal, em Junho de 1992. E é assim que a história da Escola Superior de Educação de Setúbal e da Comunidade Surda Portuguesa se começam a cruzar. A APS ganha a candidatura ao programa *Horizon* da União Europeia para formar intérpretes ouvintes de LGP e professores Surdos de LGP, e a APS escolhe a ESE-IPS como a entidade do ensino superior nacional e, do plano internacional, o Centro de Estudos Surdos da Escola de Educação da Universidade de Bristol (*Centre for Deaf Studies - School of Education* - Bristol University), no Reino Unido, tendo esta sido a primeira instituição do ensino superior da União Europeia a certificar em 1991 intérpretes de língua gestual no Ensino Superior, neste caso de *British Sign Language* (BSL) (Soares, 2019). Assim, entre 1992 e 1994, desenvolveu-se uma formação pioneira e inédita no panorama nacional, resultado desse protocolo assinado entre a ESE-IPS, a APS e o *Centre for Deaf Studies* da Universidade de

Bristol e esta colaboração foi fundamental para a consolidação da profissionalização de intérpretes e de professores de Língua Gestual Portuguesa em Portugal.

Apesar de outras línguas gestuais já terem sido reconhecidas em termos legais anteriormente noutros países como a Suécia ou o Panamá (World Federation of the Deaf, 2025), em 1995, no Uganda, pela primeira vez na história, uma língua gestual obteve um reconhecimento constitucional enquanto língua das pessoas Surdas.

Em Portugal, Helder Duarte, Presidente da Associação Portuguesa de Surdos, foi alertado pelo seu irmão mais velho, Germano Sereno, sobre a iminente revisão constitucional sobre a qual teria lido alguma informação num jornal, incentivando-o à acção. Foi assim que a 15 de Novembro de 1995 se constituiu a Comissão para o Reconhecimento e Protecção da Língua Gestual Portuguesa (CPRPLGP), presidida por Helder Duarte e composta por várias entidades: a Associação Portuguesa de Surdos (APS), a Federação Portuguesa das Associações de Surdos (FPAS), a Associação de Pais para a Educação de Crianças

com Deficiência Auditiva (APECDA), a Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (AILGP), a Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos (APPTRCJS), o Centro de Jovens Surdos (CJS) e representantes do INR e da ESE de Setúbal (Comissão Eventual para a Revisão Constitucional, 1997; Reis 2019). É em honra da data da criação da CPRPLGP que foi designada a efeméride do Dia Nacional da Língua Gestual Portuguesa, o dia 15 de Novembro (Almeida, 2003).

Como podemos ler no Sumário da Reunião de 22 de Janeiro⁴ de 1997, da Comissão Eventual para a Revisão Constitucional - IV Revisão Constitucional, presidida por Vital Moreira, existiu uma audição de representantes desta Comissão, nomeadamente Helder Duarte, em representação da APS, José Manuel Catarino Soares, docente da ESE-IPS e que colaborava enquanto linguista na investigação da linguística da LGP com a APS, Maria Augusta Amaral, Directora do Instituto Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa em representação da (APPTRCJS), Ana Cristina Reis em representação da APECDA, Maria José Almeida em representação da Associação de Intérpretes

⁴ Curiosamente também uma data que remete a uma efeméride da comunidade Surda Portuguesa, sendo o dia nacional do intérprete de LGP ao assinalar o

surgimento da primeira Associação de Intérpretes em Portugal.

de Língua Gestual Portuguesa, e Adalberto Fernandes em representação do Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD que desde 2006 passou a ser designado Instituto Nacional para a Reabilitação) (Instituto Nacional para a Reabilitação, 201?). Esta reunião contou com a interpretação de Maria José Almeida e Alexandra Ramos, começando o presidente Vital Moreira por explicar como iria decorrer a sessão. Tomaram a palavra os intervenientes fazendo a sua exposição em defesa da introdução da LGP na Constituição, sendo depois questionados pelos deputados e membros da Comissão Eventual para a Revisão Constitucional: Luís Sá (PCP), Cláudio Monteiro (PS), e Barbosa de Melo (PSD). Na sua intervenção, Adalberto Fernandes do SNRIPD, menciona no seu momento de exposição que havia falado com o constitucionalista José Gomes Canotilho, num Seminário intitulado «20 Anos de Constituição, 20 Anos de Reabilitação» em Viseu, a propósito da efeméride do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, e que Gomes Canotilho, quando confrontado com a questão sobre um possível reconhecimento oficial da Língua Gestual Portuguesa, manifestou a sua opinião de que esta matéria podia ser objecto de revisão no âmbito da revisão constitucional em curso na

época. (Comissão Eventual para a Revisão Constitucional, 1997) Foi neste esforço conjunto de pessoas a título individual e organizações, pessoas Surdas e ouvintes, de várias origens e profissões, intérpretes, professores, e pessoas com ligação à Comunidade, como familiares e amigos que se uniram para o objectivo comum - o reconhecimento legal da LGP. Foram dois anos de várias reuniões internas da CPRPLGP, reuniões com partidos políticos com assento parlamentar, com ministérios e outras entidades públicas, tendo sido criado um dossier com diversos documentos que fundamentavam esta reivindicação. Deste dossier fazia parte um estudo, à data ainda recente, sobre a gramática da LGP publicado em 1994 por Maria Augusta Amaral, Amândio Coutinho e Raquel Delgado-Martins, na Editora Caminho, intitulado “Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa”. Maria Augusta Amaral era também a Diretora do Instituto Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa (1992-1997), a escola mais antiga com educação de Surdos em Portugal e era também uma referência na área do ensino bilingue na educação de Surdos em Portugal (Gomes, 2012).

Outra obra pioneira que fazia parte deste dossier, foi o Gestuário (Ferreira *et al.*, 1991), mencionado na ata da reunião de 22 de Janeiro

e que foi colocado nas mãos de Vital Moreira, no sentido de mostrar o primeiro dicionário da Língua Gestual Portuguesa que reunia cerca de 700 gestos. Este Gestuário foi financiado pelo programa *Horizon* numa edição do Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

E entretanto decorreram os dias dos debates parlamentares da revisão constitucional, muitos membros da Comunidade Surda Portuguesa estiveram presentes nas galerias da Assembleia da República, e seguiam atentamente pelo momento em que chegaria o debate parlamentar sobre a LGP, com o apoio de intérpretes de LGP voluntários, e foi nesse ambiente em que tudo parecia possível, que se incluiu na quarta revisão da Constituição da República Portuguesa, publicada na Lei 1/97 de 20 de Setembro, no âmbito educacional, o seguinte: Artigo 74, nº2 alínea H:

“Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa como expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.” (Assembleia da República, 1997).

A 23 de Julho de 1997, no mesmo mês dos debates sobre o reconhecimento da LGP na Constituição da República Portuguesa, é

publicada a portaria nº 542/97 que determina a criação e plano de estudos do grau de bacharel em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa na ESE-IPS (Ministério da Educação, 1997).

Quando a primeira turma estava a iniciar o seu caminho académico, a LGP entra na Constituição da República Portuguesa e a 18 de Novembro de 1998, o Parlamento Europeu publica a segunda Resolução sobre as Línguas Gestuais assinalando que apenas quatro dos quinze estados-membros da União Europeia reconheciam oficialmente a sua língua gestual, sendo Portugal um destes quatro, e nesta Resolução enfatiza-se a importância da formação de intérpretes de língua gestual qualificados para garantir o acesso à informação pelas pessoas surdas a programas televisivos e em serviços públicos (especialmente durante os períodos de campanhas eleitorais), e assim a comissão exorta para a formação destes profissionais, assim como incita à promoção de medidas de sensibilização para ouvintes e incita que as reuniões públicas sejam acessíveis através de um serviço de interpretação de línguas gestuais (European Parliament, 1998). Neste sentido, a 5 de Julho de 1999 foi promulgada a Lei 89/99, que define as condições de acesso e exercício da actividade de intérprete de língua gestual (Assembleia da República, 1999) como resultado da

luta desenvolvida pela primeira Associação de Intérpretes de LGP em Portugal, a AILGP, que contou ainda com o apoio da CPRPLGP.

2. Evolução Curricular e Pedagógica e o Impacto do Processo de Bolonha

Em 2000, na sequência de alterações legislativas ao enquadramento dos cursos do Ensino politécnico, houve a oportunidade de converter o curso de grau de bacharel criado em 1997, em licenciatura bietápica, de dois ciclos, ou seja, o curso oferecia então um 1º ciclo de grau de bacharel de três anos e uma licenciatura a quem prosseguisse estudos e concluísse o 2º ciclo com mais dois anos, perfazendo um total de cinco anos. Com a portaria nº 466-G/2000 de 21 Julho de 2000, os estudantes passaram a ter essa opção: ser bacharel ou licenciado em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa (Ministério da Educação, 2000a). Assim, a primeira turma concluiu no ano 2000 o seu bacharelato com 13 diplomados e destes, 9 viriam a licenciar-se em 2002 (Arquivo da Escola Superior de Educação e Divisão Académica do Instituto Politécnico de Setúbal). Nesta época, o curso abria a cada dois anos, por limitação do corpo docente, sendo a decisão de abertura de vagas da própria instituição. Destacam-se neste plano curricular as disciplinas de LGP e de Teoria e Prática de Tradução e

Interpretação, consideradas estruturantes do curso, já que se concentram nas competências essenciais a um intérprete de LGP: domínio linguístico, compreensão teórica e domínio das técnicas de tradução, competências centrais no exercício da profissão.

A portaria nº 19/2001 de 10 Janeiro 2001 introduziu várias alterações ao plano de estudos. No 3º ano do curso a disciplina de Ética e Deontologia passou a ser semestral e a disciplina de Direito e Instituições Internacionais foi removida. As disciplinas de Linguagem, Cognição e Cultura (LCC) ou Expressão Dramática foram substituídas pela opção entre LCC ou Técnicas de Expressão Corporal, estas de cariz semestral. Estas alterações iriam alterar os planos curriculares da segunda turma que inicia o seu plano de estudos em 2000/2001 e terminaria o 1º ciclo em 2003 e o 2º ciclo em 2005 (Ministério da Educação, 2001; Arquivo da Escola Superior de Educação e Divisão Académica do Instituto Politécnico de Setúbal).

A 19 de Dezembro de 2002, com a portaria nº 1520/2002 formaliza-se o plano de estudos da Licenciatura Bietápica em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa (Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2002). Este plano de estudos entra em vigor com a 3ª turma que se inscreve em 2002/2003 e em 2005 ainda obtém o

grau de bacharel, sendo este o último ano a conferir Bacharelato em TILGP na ESE. Também em 2005, terminam a sua Licenciatura os estudantes da segunda turma. E os últimos bacharéis que prosseguiram para o 2º ciclo terminaram a licenciatura em 2007. Verifiquemos a ênfase nas disciplinas estruturantes no plano de estudos de 2002:

Tabela 1

Apresentação das disciplinas de Língua Gestual Portuguesa no Plano de Estudos de 2002

Disciplina	Anual/ Semestral	Práticas	Teóricas	Teórico- Práticas	Total
LGP I	anual	60	-	55	115
LGP II	anual	120	-	33	153
LGP III	anual	120	-	33	153
LGP IV	anual	120	-	33	153
LGP V	anual	80	-	33	113
Horas investidas na aprendizagem de LGP em 5 anos:					687

⁵ Ambas as deliberações são semelhantes em conteúdo jurídico, apenas mudam

Tabela 2

Apresentação das disciplinas de Teoria e Prática de Tradução e Interpretação no Plano de Estudos de 2002

Disciplina	Anual/ Semestral	Práticas	Teóricas	Teórico- Práticas	Total
TPTI I	anual	60	30	-	90
TPTI II	anual	-	30	88	118
TPTI III	anual	-	30	88	118
TPTI IV	anual	-	30	88	118
TPTI V	anual	80	-	33	113
Horas investidas na aprendizagem de TPTI em 5 anos:					557

De destacar ainda que os estudantes desta terceira turma entraram após a aplicação dos pré-requisitos, seguindo o que viria a constar na Deliberação n.º 538/2003, de 17 de Abril e a Deliberação n.º 1494/2003, de 26 de Setembro⁵ (Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior, 2003a, 2003b). Este pré-requisito, não sendo eliminatório, mas apenas de seriação, consistia numa entrevista em

algumas questões de formatação, estilo e ortografia numérica.

LGP com o Professor José Bettencourt para aferir se o candidato apresentava o perfil indicado, competência linguística e sensibilidade na comunicação com pessoas Surdas. E dependia também da apresentação de um “Certificado de formação em Língua Gestual Portuguesa, emitido por entidade formadora legalmente reconhecida, nos termos do artigo 5.º da Lei n.º 89/99, de 5 de Julho” e “um atestado médico comprovativo de ausência de deficiência sensorial ou motora que interfira com a capacidade funcional a ponto de impedir a aprendizagem da língua gestual portuguesa.” (Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior, 2003a, 2003b). A existência deste pré-requisito levou a que muitos dos candidatos procurassem formação prévia junto dos cursos de LGP das associações de Surdos, e na sua maioria na Associação Portuguesa de Surdos. A existência deste pré-requisito poderia limitar muito a adesão de candidatos e por isso foi descontinuado, no entanto, permitia a seleção dos candidatos com maior aptidão e também selecionar aqueles que já tinham conhecimentos da LGP.

Sendo a ESE-IPS uma instituição pioneira na área da Tradução e Interpretação de LGP em Portugal, em 2005, voltou a desbravar caminho. A 6 de Janeiro de 2005 foi publicada a Portaria nº 11/2005

com o plano de estudos do curso bietápico de licenciatura em Educação de Infância para Apoio à Educação Bilingue da Criança Surda (Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, 2005). Um curso pioneiro que infelizmente não foi reconhecido com a devida atenção pelos ministérios e governos, sobretudo pelo Ministério da Educação, pois não possibilitava a colocação destes profissionais com uma formação específica para intervir na educação de crianças e jovens Surdos, assim, levando-os a concorrer para vagas e oportunidades laborais que não permitiam exercer a função para a qual foram formados na ESE-IPS. Este curso, quicá demasiado pioneiro para o sistema de recrutamento ao qual os profissionais são sujeitos, foi extinto.

Aquando da inscrição da 4ª Turma de TILGP já era previsível o prenúncio que os planos de estudos dos cursos iriam sofrer alterações em conformidade com o Tratado de Bolonha. Com 29 signatários iniciais aos quais se iriam juntar mais 18 posteriormente, a Declaração de Bolonha e o seu processo de implementação - o Processo de Bolonha - exigiu de todos os países um esforço conjunto de adequarem os seus planos curriculares, nos mais diversos cursos de ensino superior, do 1º ao 3º ciclo, ou seja, neste caso, desde

licenciaturas, a mestrados e a doutoramentos e conduzindo à extinção do grau de bacharel, permitindo criar homogeneidade e um espaço europeu do Ensino Superior. Em Portugal, era publicado a 22 de Fevereiro de 2005 o Decreto-Lei n.º 42/2005, que visava a criação do espaço europeu de ensino superior até 2010, ou seja, no prazo de 5 anos.



Figura 1: Logo do curso em 2007/2008. Fonte: <http://arquivo.esse.ips.pt/>

Assim, no dia 29 de Maio de 2007 é publicado o Despacho n.º 9957-R/2007 (Instituto Politécnico de Setúbal, 2007) que resultou de uma proposta pela equipa de docentes e aprovada pelos próprios órgãos da escola. A reestruturação do curso de TILGP da ESE-IPS implicou a exclusão de algumas disciplinas, a condensação da formação em menos tempo e a redução dos períodos de estágio e da prática da LGP, comparativamente com a portaria de 21 Julho 2000 (portaria n.º 466-G/2000). Por isso, a 4.ª turma, ao candidatar-se, teve conhecimento de

um plano de estudos em vigor, mas, ao ingressar, verificou que esse plano havia sido alterado e, à época, foram identificados vários constrangimentos associados a essas mudanças. A primeira “turma Bolonha” como informalmente foi designada, com apenas 3 anos obtinha agora o grau de licenciado, de 2005 a 2008. Assim, o curso de Licenciatura em Tradução e Interpretação de LGP passou a ter 180 créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*). A partir deste momento o curso passou a abrir turmas anualmente. Com a implementação da reforma do Processo de Bolonha, as tradicionais disciplinas passaram a designar-se unidades curriculares. Vejamos a seguir, uma breve comparação com os quadros supra referente às unidades curriculares estruturantes deste curso:

Tabela 3

Apresentação das disciplinas de Língua Gestual Portuguesa no Plano de Estudos de 2007

UC	Anual/ Semestral	Horas de Trabalho Autónomo	Horas de Contacto			Total
			PL	OT	TP	
LGP I	semestral	100	20	10	32	162
LGP II	semestral	100	20	10	32	162
LGP III	semestral	119	20	10	40	189
LGP IV	semestral	119	20	10	40	189
LGP V	semestral	100	20	10	32	162
LGP VI	semestral	73	20	10	32	135
Horas de contacto ⁶ investidas na aprendizagem de LGP em 3 anos:						388
Horas autónomas investidas na aprendizagem de LGP em 3 anos						611
Horas totais investidas na aprendizagem de LGP em 3 anos:						999

Nota: Legenda: PL: Ensino prático e laboratorial; OT: Orientação Tutorial; TP: Teórico-Práticas.

Se tomarmos as horas totais, existe um incremento de 312 horas, das 999 pós-Bolonha, comparando com as 687 horas do plano anterior. Entende-se que esta alteração curricular decorrente da reforma

pretendia ter efeitos na aquisição de competências e nos resultados da avaliação dos estudantes. No entanto, se considerarmos que nem todos os estudantes são tão criteriosos na adesão ao cumprimento das horas de trabalho autónomo, estes poderão apresentar desempenhos inferiores. Além disso, verifica-se uma redução significativa nas horas de contacto, o que poderá impactar ainda mais esses resultados. Se considerarmos que das 687 horas totais de LGP, 388 são horas de ensino, ou seja, de contacto, mas ainda retirando as de orientação tutória dado que é facultativa⁷, passamos a 328 horas efectivas de LGP. Ou seja, uma redução de 359 horas de exposição linguística e a professores nativos de LGP, (característica dos Professores de LGP da ESE-IPS no corpo docente de TILGP), consequência da adequação do plano de estudos do curso ao Processo de Bolonha. Esta apreciação foi reforçada aquando da realização da Conferência Comemorativa dos 25 anos da Licenciatura em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa, a 21 de Abril de 2023, subordinada ao tema “Arte e Cultura Surda”. O primeiro painel intitulado “O Impacto da criação

⁶ Sendo que a Orientação Tutorial é uma hora de atendimento ao aluno, logo na sua natureza facultativa, se as removermos teremos um total de 328 horas de contacto na unidade curricular de LGP.

⁷ Numa determinada unidade curricular, o docente pode definir a obrigatoriedade da orientação tutória, desde que essa condição esteja prevista no programa da unidade curricular.

do curso de TILGP” na Comunidade Surda e na sociedade civil reuniu representantes associativos da Comunidade Surda nacional, como a Federação Portuguesa das Associações de Surdos (FPAS), a Associação Portuguesa de Surdos (APS) e a Associação Nacional e Profissional da Interpretação – Língua Gestual (ANAPI-LG) em que foi referido unanimemente que a formação anterior apresentava maior robustez. Este facto foi ainda reiterado nos vários testemunhos recolhidos de vários profissionais da área e mostrado no Documentário Comemorativo dos 25 anos de TILGP na ESE/IPS exibido no auditório da ESE-IPS.

Tabela 4

Apresentação das disciplinas de Tradução e Interpretação no Plano de Estudos de 2007

UC	Anual/ Semestral	Horas de Trabalho Autónomo	Horas de Contacto				Total
			PL	OT	T	TP	
ITI	semestral	80	15	5	15	20	135
TPTI I	semestral	100	20	2	20	20	162
TPTI II	semestral	100	20	2	20	20	162
TPTI III	semestral	119	20	10	20	20	189
TPTI IV	semestral	73	20	2	20	20	135
TPTI V	semestral	80	15	5	15	20	135
Horas de contacto ⁸ investidas na aprendizagem de Tradução e Interpretação em 3 anos:							366
Horas autónomas investidas na aprendizagem de Tradução e Interpretação em 3 anos:							552
Horas totais investidas na aprendizagem de Tradução e Interpretação em 3 anos:							918

Nota: Legenda: PL: Ensino prático e laboratorial; OT: Orientação Tutorial; TP: Teórico-Práticas. Iniciação à Tradução e Interpretação – ITI e Teoria e Prática da Tradução e Interpretação – TPTI.

⁸ Sendo que a Orientação Tutorial é uma hora de atendimento ao aluno, como já referido por natureza facultativa, se as removermos teremos um total de 340 horas

de contacto na unidade curricular de LGP.

Analisando o caso de Teoria e Prática da Tradução e Interpretação, o plano anterior tinha 557 horas de contacto e este plano de 2007 apresenta 366 horas de contacto, sendo que após retirarmos as horas de orientação tutória, que é facultativa, passamos a 340 horas de TPTI. Ou seja, uma redução de 217 horas de exposição a aprendizagens, tanto teóricas da área, como exercícios práticos de tradução, gravações em LGP e em Português, seguidos de glosas e transcrições, respectivamente com professores que são intérpretes de LGP experientes, esta foi outra consequência da adequação do plano do curso ao Processo de Bolonha.

Na ESE de Setúbal segue então a 5ª Turma de TILGP, (2006 a 2009), e sendo que já timidamente tínhamos alguns CODA⁹ e intérpretes já em exercício, completamente estabelecidos no mercado de trabalho e na Comunidade Surda Portuguesa que se matricularam na Licenciatura de TILGP, pois perceberam a importância da formação que estava a ser dada e a relevância para a sua competitividade de obter uma titulação pela ESE-IPS.

Em 2007 surge ainda a Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto que aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior e o Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro, que institui a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). A A3ES é “uma fundação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, dotada de personalidade jurídica e reconhecida como de utilidade pública.” (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, s.d.). A partir de 2007, tanto as instituições como os ciclos de estudos começaram a ser alvo de avaliações periódicas da qual dependem para dar continuidade aos trabalhos: “Torna a acreditação das instituições e ciclos de estudos dependente de uma avaliação prévia favorável,” (Decreto-Lei n.º 369/2007). A introdução das avaliações da A3ES de uma forma transversal contribuiu para avanços significativos, principalmente no que diz respeito à melhoria da formação e estabilidade do corpo docente e ao fortalecimento da qualidade das instituições, algo que provavelmente também seria o trajecto previsível destas instituições, mas talvez com menos celeridade. No entanto, apesar dos progressos, surgem também questões sobre a

⁹ Children Of Deaf Adults - Filhos de Pais Surdos.

imposição de exigências que, por vezes, são muitas vezes de cariz administrativo que não dão a devida relevância à prática pedagógica dos corpos docentes. Essas pressões externas geram um distanciamento entre o que é apontado na avaliação dos cursos, entre o que é considerado na avaliação das IES e a realidade do ensino, as práticas pedagógicas, as necessidades dos estudantes, especialmente no ensino superior politécnico, onde as especificidades e as necessidades do ensino são frequentemente subestimadas. No âmbito da formação de intérpretes, persiste um desconhecimento acerca da especificidade desta área, especialmente no que se refere à importância, muitas vezes não reconhecida institucionalmente nem refletida nas avaliações, das atividades formativas formais e não formais, tais como as imersões culturais e a participação em eventos da Comunidade Surda, que anteriormente gozavam de maior espaço e continuidade no projeto formativo. Por exemplo, salienta-se que o corpo docente inclui pessoas Surdas nativas da LGP, o que reforça a ligação com a Comunidade Surda, assegurando a presença de modelos nativos linguísticos e garantindo uma representatividade fundamental, contudo, este facto não é amplamente valorizado nem institucionalmente reconhecido, contribuindo para um desfasamento

entre a realidade formativa e as avaliações oficiais.

A 17 de Novembro de 2010 foi publicado o Despacho n.º 17318/2010 – Diário da República n.º 223/2010, Série II com outra alteração do plano de estudos da Licenciatura em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa, focado na tipologia de horas, eis o panorama das UCs estruturantes de TILGP:

Tabela 5

Apresentação das disciplinas de Língua Gestual Portuguesa no Plano de Estudos de 2010

UC	Anual/ Semestral	Horas de Trabalho Autónomo	Horas de Contacto			Total
			PL	OT	TP	
LGP I	semestral	90	20	18	34	162
LGP II	semestral	90	20	18	34	162
LGP III	semestral	105	20	21	43	189
LGP IV	semestral	141	16	12	20	189
LGP V	semestral	90	24	18	30	162
LGP VI	semestral	75	20	15	25	135

Horas de contacto ¹⁰ investidas na aprendizagem de LGP em 3 anos:	408
Horas autónomas investidas na aprendizagem de LGP em 3 anos:	591
Horas totais investidas na aprendizagem de LGP em 3 anos:	999

Nota: Legenda: PL: Ensino prático e laboratorial; OT: Orientação Tutorial; TP: Teórico-Práticas.

Tabela 6

Apresentação das disciplinas de Tradução e Interpretação no Plano de Estudos de 2010

UC	Anual/ Semestral	Horas de Trabalho Autónomo	Horas de Contacto				Total
			PL	OT	T	TP	
ITI	semestral	75	15	15	15	15	135
TPTI I	semestral	90	14	18	15	25	162
TPTI II	semestral	90	14	18	15	25	162
TPTI III	semestral	105	20	21	20	23	189
TPTI IV	semestral	75	15	15	15	15	135

¹⁰ 408 horas sem as horas facultativas de OT, perfazem 306 horas.

¹¹ Sendo que a Orientação Tutorial é uma hora de atendimento ao aluno, logo na

TPTI V	semestral	75	15	15	15	15	135
--------	-----------	----	----	----	----	----	-----

Horas de contacto ¹¹ investidas na aprendizagem de Tradução e Interpretação em 3 anos:	408
---	-----

Horas autónomas investidas na aprendizagem de Tradução e Interpretação em 3 anos:	510
---	-----

Horas totais investidas na aprendizagem de Tradução e Interpretação em 3 anos:	918
--	-----

Nota: Legenda: PL: Ensino prático e laboratorial; OT: Orientação Tutorial; TP: Teórico-Práticas. Iniciação à Tradução e Interpretação – ITI e Teoria e Prática da Tradução e Interpretação – TPTI.

Chegamos então ao plano actual, em vigor desde 2010 e apresentamos o panorama comparativo geral das duas áreas, ao longo dos três planos de estudo apresentados.

sua natureza facultativa, se as removermos teremos um total de 306 horas de contacto na unidade curricular de LGP.

Tabela 7

Comparação das cargas horárias de LGP e Tradução e Interpretação (ITI+TPTI) nos três planos de estudos.

Plano de Estudos	LGP		Tradução e Interpretação	
	Horas de contacto	Horas de contacto sem OT	Horas de contacto	Horas de contacto sem OT
2002	687	NA	557	NA
2007	388	328	366	340
2010	408	306	408	306

Nota: Legenda: OT: Orientação Tutorial; NA: não aplicável.

Esta recolha e sistematização de dados permite-nos verificar, como pensávamos inicialmente, que a Declaração de Bolonha diminuiu em mais de 40%¹² o contacto do estudante-professor, e diminuiu o tempo em sala de aula, impactando também as abordagens pedagógicas tanto teóricas, como práticas. Do plano de estudos 2002 para o plano de estudos 2007, as unidades curriculares de LGP sofreram uma redução de 299 horas, no entanto, de 2007 para o terceiro plano de 2010,

verifica-se uma tentativa de incremento, tendo aumentado 20 horas. Observando as unidades curriculares de Teoria e Prática de Tradução e Interpretação, do primeiro plano de 2002 para o segundo plano de 2007 foram suprimidas 191 horas, tendo também, no entanto, seguido a tendência anterior de incremento de 42 horas verificada do segundo para o terceiro plano de estudos.

Outra componente da licenciatura de TILGP frequentemente referida pelos estudantes como fundamental para a sua formação profissional é a unidade curricular de Estágio (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 2004). Considerada imprescindível, o estágio curricular permite a aplicação dos conhecimentos adquiridos, proporcionando uma experiência directa e essencial para a qualificação enquanto profissional. O plano curricular de TILGP de 2002 contemplava um Estágio no final do 1º ciclo e outro no final do 2º ciclo, ambas unidades curriculares anuais com 140 e 360 horas respectivamente. Nos planos adoptados em 2007 a unidade curricular passou a designar-se Intervenção em Contextos Profissionais I (ICP I) a ter lugar no 2º semestre do 2º ano, e Intervenção em Contextos

plano de estudos de 2002.

¹² Considerando as 388 horas de contacto referentes ao plano de estudos de 2007, estas representam 43,5% de 687 horas de contacto referentes ao

Profissionais II (ICP II) e Intervenção em Contextos Profissionais III (ICP III) no 1º e 2º semestres, respectivamente, do 3º ano. Actualmente, com o plano de estudos de 2010, os estudantes realizam em ICP I 90 horas, ICP II e III 72 horas, respectivamente, depois complementadas com horas em sala de aula com o docente, seja antes para preparação de estágio, e posteriormente, para o seguimento dos trabalhos, dado que a unidade curricular implica realizar um relatório de estágio e a sua apresentação aos pares em sala de aula. Em termos de análise total, uma licenciatura pré-Bolonha implicava 500 horas de estágio e uma licenciatura pós-Bolonha implica actualmente 234 horas. Este corte (de 266 horas) reduz em mais de 50% a carga horária em local de estágio, em espaços da Comunidade Surda com orientador ILGP, e implica um prejuízo à formação prática, pois compromete a exposição à LGP e à Cultura Surda, e a oportunidade de aprender em local real (Geier, 2016).

Os constrangimentos causados pela redução dos tempos de formação e de estudo e assimilação constituíram um grande desafio pedagógico, levando a uma reflexão sobre a importância das diferentes unidades curriculares do curso na formação dos futuros intérpretes e da valorização de componentes de formação e enriquecimento dos

conhecimentos dos estudantes através da sua participação e intervenção junto da Comunidade Surda. Por isso, é também observável nas tabelas anteriores o esforço do plano de 2010 em relação ao de 2007 ao incrementar as horas de contacto e manter a qualidade do curso. Vários têm sido também os encontros e as dinâmicas criadas para responder às necessidades dos estudantes. Além disso, quando se fez a adaptação dos cursos de licenciatura ao modelo de Bolonha, foi introduzida uma unidade curricular, que decorre durante os três anos do curso e é transversal a todas as licenciaturas na ESE-IPS, designada como Carteira de Competências. O curso de TILGP tem, desde sempre, promovido a participação dos estudantes em eventos da Comunidade Surda, valorizando a imersão linguística e cultural. A Carteira de Competências permitiu integrar essas actividades de enriquecimento pessoal, sociocultural e profissional no percurso académico dos estudantes, conferindo-lhes assim um reconhecimento no âmbito da educação formal ou não formal, conforme os casos, e permitindo assim a sua avaliação desde a perspectiva do desenvolvimento de competências.

Em 2010 foi homologado o curso de Professores de LGP em regime pós-laboral. E a 29 Fevereiro 2012 foi publicado o Despacho n.º

3035/2012 – Diário da República n.º 43/2012, Série II com a caracterização e plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Língua Gestual Portuguesa, a funcionar na ESE-IPS até 2017/2018, data em que foi extinto. Durante a abertura do “curso nocturno” de Professores de LGP, houve interrupção de constituição de turma do curso de Tradução e Interpretação de LGP por limitação do corpo docente que dava resposta a unidades curriculares das áreas científicas afectas a ambos os cursos. Ou seja, no ano em que abria o curso de professores interrompia-se a abertura do curso de intérpretes, mas no ano seguinte abria, por isso, quando abriu a primeira e a segunda turma de LGP nocturno, não houve abertura de TILGP. Assim, TILGP não abriu em 2010/2011 e 2013/2014 e depois destas duas turmas o curso de Professores de LGP foi extinto.

De acordo com os dados da Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência em articulação com o Instituto do Emprego e Formação Profissional do Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, sobre a Licenciatura de TILGP, em 2019, a taxa de desemprego era de 1,5%. Em 2022, subiu para 6,7%, tendo voltado a baixar em 2023 para 5,4% onde estabilizou em 2024 (Direcção-Geral

de Estatísticas da Educação e Ciência, 2024).

Em termos demográficos, a título ilustrativo na tabela abaixo, verifica-se nos candidatos e nos colocados uma manifesta predominância do sexo feminino, com 91% face à média nacional de 54%. O que se relaciona com a predominância observável do sexo feminino no exercício da profissão de ILGP. É ainda possível observar que as (20) vagas são ocupadas na totalidade na 1ª fase:

	2022		2023		2024	
	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase
Vagas	20	5	20	4	20	3
Candidatos						
Candidatos	61	25	67	34	54	25
do Sexo Feminino	48	21	51	27	46	19
do Sexo Masculino	13	4	16	7	8	6
em 1ª Opção	13	6	13	9	12	7
Colocados						
Colocados	20	5	21	6	21	4
do Sexo Feminino	16	5	17	4	20	4
do Sexo Masculino	4	0	4	2	1	0
em 1ª Opção	9	2	8	2	10	2
Médias dos Colocados						
Nota de Candidatura	138,4	142,2	143,9	144,8	137,4	143,4
Provas de Ingresso	143,4	159,6	149,4	149,2	136,1	117,3
Média do Secundário	135,1	130,6	140,1	141,8	138,2	160,8
Nota de Candidatura do Último Colocado pelo Contingente Geral	135,6	135,2	136,8	138,0	127,6	140,0

Figura 2: Dados da Direcção-Geral do Ensino Superior.

De acordo com os dados de 2024, também se pode concluir que as médias de candidatura dos colocados superam em mais de 3 a 4 valores a média mínima da prova de ingresso que é de 9,5. Também

de acordo com os últimos dados, de 2024, 44,4% dos estudantes inscritos indicaram que esta foi a sua 1.ª opção do concurso nacional de acesso e a média final de curso predominante deste ano foi de 15 valores.

3. Outras Trajetórias no Ensino Superior a oferta em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa no Porto e em Coimbra

No rescaldo da abertura do curso de TILGP da ESE de Setúbal (1997/98), no ano 2000 é publicada a Portaria n.º 994/2000, de 17 de Outubro que aprovou o curso de Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa, conferindo o grau de bacharel, com a duração de três anos, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (Ministério da Educação, 2000b). O plano de estudos sofreu alterações posteriores, nomeadamente com o Despacho n.º 14262/2004 (2.ª série), de 19 de Julho e mais tarde, com o Despacho n.º 19041/2008, de 16 de Julho, quando o curso passou a atribuir o grau de licenciado, em conformidade com o Processo de Bolonha (Instituto Politécnico do Porto 2004; 2008).

Em 2005, é publicada a Portaria n.º 1212/2005, de 25 de Novembro que aprovou o plano de estudos de licenciatura bietápica de Língua

Gestual Portuguesa, com um 1º ciclo de três anos e um 2º ciclo de um ano, na Escola Superior de Educação de Coimbra. Ainda no curso da primeira turma, em 2007, ao adaptar-se à Declaração de Bolonha, passou a oferecer um ramo de interpretação e um ramo de leccionação, como pode ler-se no Despacho n.º 20823-P/2007 (Instituto Politécnico de Coimbra, 2007). Estas diferentes trajetórias refletem a diversidade e evolução da oferta formativa em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa no ensino superior português, evidenciando adaptações progressivas em conformidade com o Processo de Bolonha e respondendo às necessidades específicas de cada instituição.

4. A Licenciatura de Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa - uma licenciatura multiplicada em tantos contributos

De acordo com os dados de Arquivo da ESE-IPS e da Divisão Académica do IPS, o curso de TILGP tem 34 diplomados pré-Bolonha do curso de Licenciatura bietápica em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa (3+2 anos) até 2007, e 173 diplomados pós-Bolonha do curso de Licenciatura em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa até 2023/2024. Tendo em conta a turma de 15 finalistas de 2024/2025, TILGP apresenta um total de 222

diplomados.

Estes profissionais intervêm nos contextos mais diversos, tanto no sector público como no sector privado, na área académica e da produção científica, contribuindo com a sua experiência para o avanço das áreas dos Estudos Surdos e dos Estudos de Tradução e Interpretação. Os ILGP actuam no contexto jurídico, na televisão pública e privada, em programas de informação, entretenimento e publicidade. São intérpretes de LGP (técnicos especializados e técnicos superiores) nas Escolas de Referência de Ensino Bilingue e na Casa Pia de Lisboa no ensino para alunos Surdos. São docentes no Ensino Superior e formadores de futuros intérpretes — intérpretes surdos e ouvintes —, assim como de professores de LGP. São intérpretes no Instituto Nacional para a Reabilitação e, ainda, no contexto da saúde, actuando tanto no Serviço Nacional de Saúde como no privado, e são também intérpretes de LGP no contexto religioso. Os ILGP actuam ainda em diversos eventos culturais, como em concertos e festivais, no teatro, em visitas-guiadas, museus, feiras medievais, entre outros. E claro, são intérpretes no seio da Comunidade Surda em situações do quotidiano e comunitário, nas associações de Surdos, na Federação Portuguesa das Associações de

Surdos e nos vários eventos da comunidade, a nível nacional e internacional. Os *alumni* de TILGP são ainda também docentes, psicólogos, bombeiros, e enfermeiros, por exemplo, com a valência de terem duas formações e assim usando o seu conhecimento e a sua formação em tradução e interpretação como uma mais-valia no exercício de outras profissões, tornando a nossa sociedade mais acessível.

Desde a 1ª turma formaram-se muitos intérpretes de LGP que permanecem em actividade e sedimentaram a área da profissão, tendo algumas destas pessoas colaborado com a ESE-IPS posteriormente, tanto enquanto intérpretes de LGP, como docentes da área da Tradução e Interpretação da ESE-IPS, assim como intérpretes-colaborantes nas suas respectivas instituições, realizando o precioso acompanhamento de estudantes estagiários desta licenciatura até aos dias de hoje. Esta relação estreita, de compromisso com a ESE-IPS, com a classe profissional e com a Comunidade Surda Portuguesa, é uma ligação essencial para o sucesso e até parte da razão para a conclusão do plano de estudos com sucesso, de cada um dos estudantes de TILGP. É também relevante destacar o envolvimento com a formação e dignificação da profissão, que se assegura através

do movimento associativo promovido pela Associação Nacional e Profissional da Interpretação - Língua Gestual. É de assinalar que mais de metade dos seus fundadores fizeram a sua formação em TILGP na ESE-IPS e muitos permanecem enquanto sócios e outros nos seus órgãos sociais, desde a sua fundação a 5 de Julho de 2011 à actualidade (ANAPI-LG, 2025).

Em 2010, foi publicada a Declaração de Bruxelas, assinada por Ádám Kósa, à época deputado ao Parlamento Europeu, pelo Presidente da União Europeia de Surdos (EUD), por representantes das Associações Nacionais de Surdos dos estados-membros da União Europeia e dos membros afiliados: Islândia, Noruega e Suíça, pelo Presidente do Fórum Europeu de Intérpretes de Língua Gestual (EFSLI), pelo Presidente da Federação Mundial de Surdos (WFD) e pelo Presidente da Associação Mundial de Intérpretes de Língua Gestual (WASLI). A Declaração de Bruxelas afirma o direito das pessoas Surdas ao acesso à língua gestual, à igualdade, não discriminação e plena participação na sociedade. Reconhece as línguas gestuais como línguas naturais, com uma estrutura gramatical própria, dos estados-membros da União Europeia. Reconhece também as línguas gestuais como línguas fundamentais para o desenvolvimento infantil, reconhece a

importância da preservação da Cultura Surda e da comunicação plena entre todos. Esta declaração exorta os estados-membros da União Europeia a adotar várias medidas legais, desde o reconhecimento das línguas gestuais, o acesso à educação bilingue e aos serviços públicos, ao mercado de trabalho e à formação de intérpretes. (European Union of the Deaf, 2010).

A 23 de Novembro de 2016, foi publicada mais uma resolução do Parlamento Europeu, também recuperando o que referiam as recomendações anteriores já supracitadas e incluindo também a Declaração de Bruxelas, tendo agora um enfoque sobre as línguas gestuais e os intérpretes profissionais de língua gestual (European Parliament, 2016). Nesta resolução, também baseada em dados recolhidos pelo Fórum Europeu dos Intérpretes de Línguas Gestuais (European Forum of Sign Language Interpreters, 2013) reforçam a importância da formação destes profissionais, considerando que estas devem ter um mínimo de três anos, mas colocando ênfase na formação contínua. Esta resolução refere que faltam intérpretes de língua gestual qualificados em todos os estados-membros “e que a relação entre utilizadores de língua gestual e intérpretes de língua gestual varia entre 8:1 e 2500:1, sendo a média de 160:1.” (European

Parliament, 2016, p. 70) e refere também a importância do envolvimento de pessoas Surdas para garantir a qualidade. Nesse sentido, a licenciatura de TILGP na ESE-IPS continua o seu caminho de formação de intérpretes e tem privilegiado continuamente a contratação de Professores Surdos nativos da LGP encarregues das unidades curriculares no ensino da LGP, tendo sido pioneiro, o Professor que esteve na génese do curso e na formação de intérpretes em Portugal, nas Associações de Surdos e posteriormente, no Ensino Superior, o Professor José Bettencourt. Também no epicentro da criação do curso esteve o Professor José Catarino Soares, cujo papel foi extremamente importante, não só na luta por esta área de formação, mas como impulsionador de formação de profissionais para a Comunidade Surda. O Professor Catarino Soares foi assim co-coordenador do Certificate in Deaf Studies da ESE-IPS, da School of Education da Universidade de Bristol e da APS, de 1992 a 1994. Na ESE-IPS, foi coordenador do curso de bacharelato em Tradução-Interpretação de Língua Gestual Portuguesa de 1997 a 2000 e coordenador da licenciatura em Tradução-Interpretação de Língua Gestual Portuguesa de 2000 a 2010. Foi também co-coordenador do curso de licenciatura em Educação de Infância para a Educação

Bilingue da Criança Surda de 2004 a 2010 e coordenador do curso de licenciatura em LGP de 2010 a 2011.

Falta referir o contributo da Professora Maria José Freire. CODA e intérprete de LGP desde 1980, foi formadora nos cursos profissionais de intérpretes em Lisboa e no Porto e membro activo na Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP referidos no início do artigo. A Professora Maria José Freire dedicou os últimos 27 anos ao ensino da profissão de intérprete de LGP na ESE-IPS. Foi fundadora da primeira Associação de Intérpretes em Portugal (já extinta) em 1991, e da ANAPI-LG em 2011, tendo sido Presidente da Mesa da Assembleia desde a sua fundação até Novembro de 2024. Desde 2011 que coordena a Licenciatura de TILGP e é co-autora deste artigo.

As parcerias com entidades exteriores foram essenciais na génese de TILGP, mas são imprescindíveis para garantir a formação dos seus estudantes. Desde o primeiro protocolo assinado com a APS, ao posteriormente assinado com a Universidade de Bristol e o seu Centro de Estudos Surdos e a APS novamente, outros inúmeros protocolos têm sido assinados ao longo dos anos para garantir a realização dos estágios para os estudantes. Desde logo protocolos com as mais diversas Escolas de Referência para a Educação Bilingue, mas

também com a Casa Pia de Lisboa, com o Instituto Nacional para a Reabilitação, com diversas empresas de interpretação de LGP, entre outros. Mais recentemente, destaca-se a colaboração dos docentes afectos ao curso com outras entidades do Ensino Superior, como o Deaf Studies Lab (FCH-UCP) e a Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra, com a qual se co-organiza a iniciativa Liga Extraordinária dos Futuros Intérpretes, evento que conta com três edições e que reúne os estudantes de interpretação de ambas as instituições. Destaca-se também a recente articulação com o Festival Política onde os estudantes de TILGP, desde 2022 têm vindo a realizar atividades de voluntariado de acolhimento e recepção aos participantes. Este voluntariado complementa, mas não substitui, a contratação de intérpretes de LGP profissionais, permitindo aos estudantes também observar o trabalho dos intérpretes e a sua articulação com a organização e com os palestrantes, como experiência formativa. Em 2025, foi assinado um protocolo com a Associação Nacional e Profissional de Interpretação - Língua Gestual, na medida em que a ANAPI-LG é uma entidade que promove iniciativas de formação profissional e tem como objetivos a defesa da classe profissional.

Foi a ESE-IPS que agarrou o testemunho no percurso começado pelas Associações de Surdos em Portugal, levando a formação dos ILGP para o Ensino Superior, colocando-se assim na vanguarda em termos europeus e até mundiais. De acordo com Maya de Wit (2020) vários são os países no espaço europeu que ainda desejam alcançar a formação académica para intérpretes de língua gestual. Nos restantes países da Europa, o tempo de formação dos intérpretes está a aumentar, mas como demonstrámos, em Portugal o tempo de formação diminuiu (Wit 2020). Ainda assim, Portugal tem três programas de formação no Ensino Superior de interpretação enquanto ainda existem países como Belarus, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Hungria, Kosovo, Latvia, Malta, Roménia, Eslovénia e Ucrânia que não têm formação formal de intérpretes. A maioria dos programas ao nível europeu começaram a adaptar-se para incluírem a possibilidade de formarem intérpretes Surdos, algo que em Portugal só a Escola Superior de Educação de Coimbra atingiu, com a contratação de intérpretes para as suas aulas, a adopção de metodologias de ensino a pessoas Surdas, e a adaptação dos planos curriculares para incluírem a co-interpretação. Até hoje, na ESE-IPS ainda não existe a capacidade de resposta para a formação de intérpretes Surdos. Mas

esta área encontra-se em franca expansão, em França, por exemplo, existem 5 formações ao nível de mestrado e na Finlândia e na Alemanha, dois mestrados, respectivamente. Na Alemanha existem 5 licenciaturas que formam intérpretes de Língua Gestual Alemã (Deutsche Gebärdensprache - DGS) (Wit 2020). Assim, é importante destacar o papel da ESE-IPS no panorama nacional, tanto em termos do impacto que teve na acessibilidade da Comunidade Surda e nas portas que abriu para a formação de diversos profissionais, o que impactou a área dos Estudos Surdos e dos Estudos de Tradução de Línguas Gestuais em Portugal, mas também do caminho que tem para trilhar no futuro.

Conclusões

A trajectória de TILGP na ESE-IPS constitui um marco incontornável na história da educação superior portuguesa e no desenvolvimento dos direitos linguísticos da Comunidade Surda nacional. Desde a sua criação em 1997, no mesmo ano do reconhecimento legal da LGP, esta formação pioneira, com um legado de 28 anos, tem

desempenhado um papel fundamental na profissionalização dos intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, contribuindo decisivamente para a acessibilidade das pessoas Surdas em Portugal. Este curso manteve-se único até ao ano 2000, e por isso é seguro afirmarmos que foi ele que alavancou a promulgação da Lei 89/99 que até à data regulamenta a profissão de intérprete de LGP.¹³ É evidente que um percurso de 28 anos também apresenta limitações, e nesta licenciatura, existem vários projectos e propostas de melhoria e de adaptação às novas exigências, mas encontram-se pendentes de mais recursos humanos e de contratação de intérpretes.

O impacto do Processo de Bolonha na estrutura curricular da licenciatura revela-se particularmente significativo, e levanta questões pertinentes sobre a adequação aos parâmetros europeus dos cursos no ensino superior.

A relevância da licenciatura manifesta-se através dos seus 222 diplomados que têm contribuído para a acessibilidade da Comunidade Surda em contextos tão variados como o jurídico, educativo, *media*,

¹³ Decorrem esforços da Associação Nacional e Profissional da Interpretação -

Língua Gestual para a actualização e regulamentação da Lei 89/99 desde 2016.

religioso, comunitário e cultural. O elevado grau de empregabilidade e a procura consistente do curso, tendo as suas vagas sempre ocupadas na primeira fase, atestam a pertinência social e a atractividade desta profissão.

Apesar das imensas histórias de vida que ficam por contar, de vários estudantes, professores, intérpretes, Surdos e ouvintes, e apesar dos muitos obstáculos que têm sido enfrentados, TILGP manteve sempre o interesse dos estudantes e da Comunidade Surda, em primeiro plano, *ex aequo*. A adaptação às exigências tanto em qualidade como em continuidade, irá garantir o papel da ESE-IPS no futuro da formação dos intérpretes de LGP. A estreita articulação mantida com os *alumni*, que assumem funções de orientadores de estágio e colaboradores na formação, exemplifica um modelo de continuidade pedagógica que fortalece simultaneamente a qualidade da formação e o desenvolvimento profissional contínuo. Esta rede de colaboração, é extensível ao movimento associativo e a várias instituições com as quais se mantêm estreitas relações. Não obstante os desafios impostos pelas sucessivas reformas curriculares e pelas exigências da avaliação externa, a licenciatura de TILGP mantém a sua posição de referência no panorama nacional e europeu. Contudo, identifica-se também a

necessidade de planear o futuro, pois TILGP representa um caso paradigmático de como uma formação superior pode simultaneamente responder a necessidades sociais prementes, contribuir para o avanço científico de uma área disciplinar e promover a inclusão social de uma comunidade linguística minoritária. O seu percurso de quase três décadas constitui um testemunho da importância do ensino superior politécnico na resposta às necessidades específicas da sociedade portuguesa e um exemplo de como as instituições académicas podem assumir um papel transformador na promoção dos direitos humanos e da justiça social.

Referências Bibliográficas

- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. (2025, 13 de Junho). *A3ES*. <https://a3es.pt/pt/>.
- Almeida, M. J. F. (2003, Janeiro/Abril). Para a História da Formação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa. *Integrar*, n. 20, 55-60.
- Amaral, M. A., Coutinho, A., & Martins, M. R. D. (1994). *Para uma gramática da língua gestual portuguesa*. Editorial Caminho.
- ANAPI-LG. (2025, 13 de Junho). Associação Nacional de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa. ANAPI-LG. <https://www.anapilg.pt>.
- Assembleia da República. (1997). “Lei Constitucional” n.º 1/97, de 20 de Setembro. *Diário da República*, Série I-A, n.º 218, (Setembro): 5130–5196.

- Assembleia da República. (1999). “Lei n.º 89/99”. *Diário da República*, 1.ª série I-A, n.º 154, (Julho): 4186–4187.
- Comissão Eventual para a Revisão Constitucional. (1997). “IV Revisão Constitucional”. *Diário da República*, II série, número 68, (Janeiro): 2046-2051.
- Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior. (2003a). Deliberação n.º 538/2003. *Diário da República*, série II, n.º 91, (Abril): 5957–5970.
- Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior. (2003b). Deliberação n.º 1494/2003, *Diário da República* n.º 223/2003, Série II (Setembro): 14620 - 14637.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). *Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*. Ministério da Educação, Ciência e Inovação. <https://infocursos.medu.pt/bds.asp>
- EFSLI. (2013). Learning outcomes for graduates of a three year sign language interpreting training programme (1st ed.). European Forum of Sign Language Interpreters.
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. (2004). Relatório de auto-avaliação do curso de licenciatura bictápica e tradução e interpretação de língua gestual portuguesa - Vol. II (Relatório interno). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- European Parliament. (1988). “Resolution on sign languages for the deaf”. *Official Journal of the European Communities*, C 187, 1–3. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:1988:187:TOC>.
- European Parliament. (1998). “Resolution on sign languages”. *Official Journal of the European Communities*, C 379, 66. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:1998:379:TOC>
- European Parliament. (2016). “Resolution on Sign language and professional sign language interpreters”. *Official Journal of the European Communities*, C 224, 68-74. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016IP0442>.
- European Union of the Deaf. (2010, November 19). Brussels Declaration on Sign Languages in the European Union.
- Ferreira, A. V., & Fernandes, A. (Eds.). (1991). *Gestudário: Língua gestual portuguesa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Geier, C. (2016). An evaluation of an American Sign Language interpreting internship program [Tese de Doutoramento, Universidade de Walden University].
- Gomes, Maria do Céu Ferreira (2012). A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de Surdos em Portugal: Entre os Discursos Identitários e os Discursos de Regulação [Tese de Doutoramento, Faculdade de Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto].
- Instituto Nacional para a Reabilitação (201?) Breve Historial do INR. <https://www.inr.pt/documents/11309/55791/Breve+Historial+do+I+NR/28882e72-8527-4031-85df-59f0b8453729>.
- Instituto Politécnico de Coimbra. (2007). Despacho n.º 20823-P/2007. *Diário da República* n.º 227/2005, Série I-B (Setembro): 6777 - 6779.
- Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação. (2004). Despacho n.º 14262/2004. *Diário da República* n.º 168/2004, Série II (Julho): 10837 - 10838.
- Instituto Politécnico do Porto. (2008). Despacho n.º 19041/2008. *Diário da*

- República* n.º 136/2008, 2.ª série II (Julho): 31507- 31508.
- Instituto Politécnico de Setúbal. (2007). Despacho n.º 9957-R/2007. *Diário da República* n.º 103/2007, 2º Suplemento, Série II (Maio): 14490-(88) -14490-(90).
- Ministério da Ciência e do Ensino Superior. (2002). Portaria n.º 1520/2002. *Diário da República*, série I -B, n.º 293, (Dezembro): 7931–7933.
- Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. (2005). Portaria n.º 11/2005. *Diário da República* n.º 4/2005, Série I-B (Junho): 134 – 136.
- Ministério da Educação. (1985). Despacho n. 130/ME/85. *Diário da República*, IIª Série, 156 (Julho): 6346.
- Ministério da Educação (1997). Portaria n.º 542/97. *Diário da República* n.º 168/1997, Série I-B (Julho): 3709 - 3710.
- Ministério da Educação. (2000a). Portaria n.º 466-G/2000. *Diário da República*, série I-B, n.º 167, (Julho): 3514-(16) - 3514-(20).
- Ministério da Educação. (2000b). Portaria n.º 994/2000. *Diário da República* n.º 240/2000, Série I-B (Outubro): 5807 - 5808.
- Ministério da Educação. (2001). Portaria n.º 19/2001. *Diário da República*, n.º 8/2001, Série I-B, (Janeiro): 150 - 151.
- Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
<https://www.ohchr.org/pt/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>.
- Reis, A. C. C. dos. (2019). Em que medida a Comissão para o Reconhecimento e Proteção da Língua Gestual Portuguesa contribuiu para a afirmação da cultura surda em Portugal [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias].
- Soares, J. C. (2019). Recordações a respeito da criação da licenciatura em Tradução-Interpretação da LGP da Escola Superior de Educação de Setúbal. *Medi@ções*, 7(1), 121–128.
<https://doi.org/10.60546/mo.v7i1.220>
- UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394.locale=en>
- Vaz de Carvalho, Paulo. (2007). *Breve História dos Surdos no Mundo e em Portugal*. Surd'Universo.
- Wit, M. de (2020). A Comprehensive Guide to Sign Language Interpreting in Europe. Create Space, Baarn, M. de Wit.
- World Federation of the Deaf (13 de Maio de 2025). The Legal Recognition of National Sign Languages.
<https://wfdeaf.org/news/the-legal-recognition-of-national-sign-languages/>.

Nota curricular

Cristina Gil é Professora Adjunta na ESE-IPS, onde co-coordena a Licenciatura em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa. É co-fundadora do *Deaf Studies Lab*, integrado no Centro de Estudos de Comunicação e Cultura (CECC). Doutorada em Estudos de Cultura pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa (FCH-UCP), desenvolveu uma investigação transdisciplinar que articula os Estudos de Cultura, os Estudos de Utopia e os Estudos Surdos em que cunhou o neologismo “Deaftopia”, conceito que remete para discursos e representações utópicas nos Povos de Línguas Gestuais. Possui também um Diploma de Estudos Avançados em Línguas, Literaturas e Culturas, com especialização em Estudos Culturais (FCSH-UNL), e um Mestrado em Comunidades Surdas, Educação e Línguas Gestuais pela Universidade de Barcelona. É licenciada em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa pela ESE-IPS. É sócia fundadora e atual Secretária da Assembleia Geral da ANAPI-LG. As suas principais áreas de investigação centram-se nos Estudos Surdos e nos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas Gestuais.

Maria José Duarte Freire nasceu em Sintra, em 1958. Filha de pais surdos, iniciou a sua atividade como intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP) em 1980, na Associação Portuguesa de Surdos. Desenvolveu um percurso nacional e internacional de grande relevância, tendo interpretado em vários Congressos Mundiais da Federação Mundial de Surdos e Surdolímpicos. Foi membro activo na Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP desde a sua criação, em 1995. É licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, Mestre em Didática de Línguas (PLNM), possui Título de Especialista em Língua e Literatura Materna – Língua Gestual e Diploma de Estudos Avançados em Linguística. Foi formadora em cursos profissionais de intérpretes em Lisboa e no Porto. Nos últimos 27 anos, tem-se dedicado ao ensino, no âmbito da docência e interpretação da Língua Gestual Portuguesa no âmbito académico, integrando a equipa de coordenação dos cursos de LGP, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal em 2011, sendo atualmente co-coordenadora da licenciatura em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa. É sócia fundadora da ANAPI-LG.

Direitos Humanos: Uma experiência para a cidadania democrática no 4.º ano de escolaridade

CATARINA SAVITA

catarinasavita@gmail.com

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

O presente artigo surge na sequência de um projeto desenvolvido no estágio, numa turma do 4.º ano de escolaridade, cujo objetivo assentou na abordagem dos Direitos Humanos para a promoção da cidadania democrática. Assim sendo, neste artigo abordar-se-á a importância da escola e do docente, como transformadores da comunidade e uma breve reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Palavras-chave:

Cidadania democrática, educação para os Direitos Humanos, cidadania

Abstract

This article stems from a project developed during an internship in a fourth year class, aimed at addressing Human Rights to promote democratic citizenship. Accordingly, this article will discuss the importance of schools and the teachers as agents of community transformation, along with a brief reflection on the work carried out.

Key concepts:

Democratic Citizenship, Education for Human Rights, Citizenship.

Introdução

Ao longo dos seus 40 anos de existência, a Escola Superior de Educação de Setúbal tem desempenhado um papel importante na formação de profissionais que refletem sobre a importância da formação social. A formação de docentes conscientes da importância do desenvolvimento da vertente social permite que ao longo do exercício profissional possam adotar práticas pedagógicas inclusivas, de forma a contribuir para a formação integral dos discentes. Para que deste modo se tornem cidadãos ativos, conscientes e empáticos, cujos valores se integram na cidadania democrática.

O presente artigo possui como objetivo refletir sobre uma experiência educativa que contribuí para a transformação da comunidade, mais concretamente para a promoção de valores associados à cidadania democrática. Para tal, foi considerado o projeto de investigação desenvolvido numa turma do 4.º ano de escolaridade durante o estágio do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (Savita, 2025). A questão orientadora do estudo foi: *De que forma a abordagem dos Direitos Humanos contribui para a promoção da cidadania democrática, no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

O estudo, enquadrado na investigação sobre a prática docente, é de natureza qualitativa e permitiu refletir sobre forma como a abordagem dos Direitos Humanos contribui para a promoção da cidadania democrática.

Como técnicas de recolha de dados recorreu-se à entrevista semiestruturada ao professor titular cooperante, observação participante e recolha documental.

1. Fundamentação teórica

1.1. Educação em Direitos Humanos e a Cidadania democrática

Atualmente, há uma crescente preocupação no que diz respeito à Educação para os Direitos Humanos (UNESCO, 2012). Esta preocupação está igualmente presente nos documentos orientadores da prática pedagógica, nomeadamente o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e *Aprendizagens Essenciais* e *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Desta forma, antes de dar seguimento à reflexão é importante destacar a sua definição. Segundo a Carta do Conselho da Europa (2010) a Educação para os Direitos Humanos,

Engloba a educação, a formação, a sensibilização, a informação, as práticas e as atividades que visam, através da aquisição

pelos aprendentes de conhecimento e competências e do desenvolvimento das suas atitudes e dos seus comportamentos, capacitá-los para participar na construção e defesa de uma cultura universal dos direitos humanos na sociedade, a fim de promover e proteger os direitos humanos e das liberdades fundamentais (Conselho da Europa, 2010, citado por DGE, 2010).

Considerando a definição supracitada, a Educação para os Direitos Humanos possibilita que os indivíduos estejam conscientes dos seus direitos e deveres, assim como adquiram competências e atitudes necessários à vivência em sociedade. Nomeadamente, a participação, o respeito, a igualdade, a liberdade, cujos valores se encontram em concordância com a cidadania democrática.

A Educação para os Direitos Humanos e a cidadania democrática, encontram-se relacionadas na medida que

a educação para a cidadania democrática centra-se, essencialmente, nos direitos e nas responsabilidades democráticos e na participação ativa nas esferas cívica, política, social, económica, jurídica e cultural da sociedade, enquanto a educação para os direitos humanos incide sobre o espectro mais alargado dos direitos humanos e das liberdades fundamentais em todos

os aspetos da vida das pessoas (Conselho da Europa, 2010, citado por DGE, 2010).

Assim sendo, a abordagem dos Direitos Humanos nos vários contextos, incluindo a escola, enquanto contexto formal de ensino-aprendizagem constitui um importante espaço para a aprendizagem dos Direitos Humanos e vivência, para que desta forma seja uma realidade para todos os indivíduos.

1.2. A escola pública e o papel transformador do docente

Após destacada a importância da Educação dos Direitos Humanos, como um veículo para a promoção da cidadania democrática e por conseguinte para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Considero importante refletir e destacar a importância que a escola pública e o docente detêm na promoção da cidadania democrática.

Atualmente, vive-se num regime democrático sendo que a escola é um “veículo, por excelência, de transmissão de valores que se querem vigorar na sociedade” (Silva, 2022, p. 30). Segundo Silva (2022), a escola democrática apresenta maiores desafios, na medida que se pretende formar cidadãos que sejam “livres, autónomos e responsáveis” (p, 30) e que sejam igualmente dotados de competências necessárias à participação na vida em sociedade.

A escola pública, sendo para todos(as), possui um papel importante na promoção da cidadania democrática. É neste sentido que todos os agentes educativos que integram a escola, nomeadamente o docente, possuem um papel primordial na promoção da cidadania democrática. Segundo Abrunhosa (2008), o docente deverá criar condições de forma a possibilitar a vivência e prática de valores. Portanto, é necessário que realize de forma transversal a educação para a cidadania. De acordo com o mesmo autor é importante que o(a) professor(a) realize atividades de reflexão que ajudem o(a) aluno(a) e que permitam a participação na vida que o rodeia. Portanto, a cidadania não deverá ser apenas transmitida, mas vivenciada. Tal como defendido por Araújo (2008),

A Cidadania não se impõe, mas constrói-se, organizando-se e assumindo-se como uma tarefa de formação cívica que o professor deve considerar o próprio cerne da educação, pois a tarefa é intrínseca ao processo educativo dos seus alunos em fase de formação integral da sua personalidade, e que se pretende que sejam cidadãos responsáveis, conscientes, solidário e ativos (Araújo, 2008, p. 104).

Nesta linha de pensamento, os valores associados à cidadania deverão

decorrer no quotidiano dos alunos, para que desta forma seja uma realidade para todos(as). As competências e valores, essenciais à cidadania, não poderão apenas ser transmitidos, mas também vivenciados tornando-se “quase imperativo” que a prática do(a) professor esteja em concordância com estes mesmos valores.

Para tal, o professor deverá ter formação de modo a possuir conhecimentos relativamente às abordagens programáticas de cidadania e desenvolvimento no processo de aprendizagem (Serrão, 2023).

2. Metodologia

Tal como referido na introdução, a questão orientadora do estudo foi compreender *de que forma a abordagem dos Direitos Humanos contribui para a promoção da cidadania democrática, no 1.º ciclo do ensino básico*.

Para responder à questão supracitada foram estabelecidos 3 objetivos: (i) Conhecer as opiniões das crianças, relativamente aos Direitos Humanos e os Direitos das Crianças (ii) Desenvolver atividades/momentos que visam destacar a importância e promover a compreensão dos Direitos Humanos para a vida humana digna (iii) Identificar aprendizagens dos(as) alunos(as) relativamente aos Direitos Humanos.

Considerando as características do estudo que pretendia compreender um fenómeno o estudo é de natureza qualitativa. Uma vez que a investigação qualitativa não possui como objetivo obter respostas para questões nem testar hipóteses, mas sim compreender comportamentos (Bogdan & Biklen, 1994).

No trabalho desenvolvido, optei por uma abordagem que me permitisse questionar e refletir sobre a própria prática. Assim sendo, investigação enquadra-se sobre a própria prática, pois segundo Ponte (2002) o questionamento, reflexão sobre a própria prática possibilita a construção do conhecimento e, por conseguinte, a construção do conhecimento e desenvolvimento profissional. Na mesma linha de pensamento, Alarcão (1996) defende que a reflexão sobre a própria prática possibilita ao docente a análise da mesma e respetiva reestruturação.

No que diz respeito às técnicas de recolha de dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada, observação participante e recolha documental.

A entrevista semiestruturada foi realizada ao professor cooperante e teve como objetivo conhecer a sua perspetiva relativamente ao tema em estudo e conhecer as práticas adotadas no quotidiano, no

que diz respeito aos Direitos Humanos.

No que diz respeito à observação participante aos alunos esta revelou-se fundamental, uma vez que permitiu conhecer como o grupo agia e pensava. Para tal, como forma de registo utilizou-se os registos áudio, fotográfico e notas de campo.

Por último, recorreu-se ainda à recolha documental. Cujas técnicas teve como objetivo servir de complemento às informações recolhidas através da observação participante, perspetivando assim uma melhor compreensão e reflexão do estudo. Os documentos recolhidos encontram-se sintetizados na seguinte tabela 1.

Tabela 1*Atividades realizadas no âmbito de prática pedagógica¹*

Número da sessão	Tema das atividades	Data
1	Vamos criar um planeta!	6 de fevereiro de 2024
_____	Passaporte	12 de fevereiro de 2024 ²
3	As crianças chegaram ao novo planeta!	15 de fevereiro de 2024
4	Escrita de uma carta aberta sobre os Direitos Humanos	29 de fevereiro de 2024

Para análise de dados recorreu-se à análise de conteúdo, pois esta técnica de análise permite que sejam realizadas inferências sobre os dados (Krippendorff, 1990 citado por Amado, 2014).

De forma a proceder à análise de conteúdo organizei, primeiramente, os dados recolhidos em 5 pastas, sendo que cada pasta correspondia a cada sessão, na qual foram implementadas as atividades. Nestas mesmas pastas foram inseridas as planificações; registos fotográficos e

áudios; materiais contruídos e as produções dos alunos.

3. Caracterização do contexto

O estudo foi desenvolvido numa escola de rede pública, localizada no distrito de Setúbal. O projeto foi implementado numa turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por 28 alunos(as), sendo onze do género feminino e dezassete do género masculino, cujas idades compreendidas dos 9 e os 16 anos. A discente com 16 anos encontrava-se nesta turma, uma vez que a falta de assiduidade conduziu à reprovação durante vários anos de escolaridade.

Através da observação direta, pesquisa documental e da entrevista realizada ao professor titular cooperante constatou-se que o grupo apresentava um grande gosto pelas artes plásticas, expressão físico-motor, assim como uma elevada capacidade de comunicações, nomeadamente na participação nos vários momentos de discussão e partilha. Estas informações revelaram-se essenciais, uma vez que possibilitou a planificação de tarefas e atividades adequadas às características do grupo.

do projeto.

¹ Na tabela, apenas se encontram as atividades no qual foram recolhidos documentos para o estudo.

² O preenchimento do passaporte foi iniciado neste dia e preenchido ao longo do desenvolvimento

4. Experiências significativas para a formação de indivíduos:

Uma experiência no 4.º ano de escolaridade

Tal como referido anteriormente o projeto de investigação foi desenvolvido numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB. O projeto contou com 5 sessões (Tabela 2), nas quais foram desenvolvidas atividades e vários momentos de diálogo e partilha de ideias.

Tabela 2

Atividades desenvolvidas

N.º da sessão	Designação das atividades
1	Vamos criar um planeta!
2	Apresentações dos planetas e dos Direitos e análise de <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>
3	As crianças chegaram ao novo planeta!
4	Para cada direito há um dever e Diferenças e semelhanças!
5	Escrita de uma carta aberta sobre os Direitos Humanos e a sua apresentação à comunidade escolar

Os objetivos que orientaram o estudo foram: i) Conhecer as opiniões das crianças relativamente aos Direitos Humanos e os Direitos das Crianças ii) Desenvolver atividades/momentos que visam destacar a importância e a compreensão dos Direitos Humanos para a vida hu-

mana digna iii) Identificar aprendizagens dos(as) alunos(as) relativamente aos Direitos Humanos.

Nas três primeiras sessões foram desenvolvidas algumas atividades, em pequenos grupos, com o objetivo de conhecer as opiniões das crianças, relativamente aos Direitos Humanos. As atividades assentaram em cada grupo escolher um conjunto de direitos humanos que considerassem pertinentes para “um novo planeta”. Face às escolhas procedi à recolha de dados e análise do conteúdo (Tabela 2).

Tabela 2

Direitos Humanos escolhidos pelos grupos

Categoria	Opiniões Exemplos de frases das crianças
Distinção entre direito e dever	“Respeitar as pessoas” “Cuidar do planeta” “Não meter lixo na rua.” “Ter respeito pelas pessoas.” “Respeitar e cuidar”
Direitos fundamentais à vida humana digna	“Ter alimentação.” “Direito a ter uma casa.” “Direito à saúde” “Dormir.” “Direito à liberdade.” “Comer” “Ter um lar”
	“Direito a brincar”

Direitos das crianças	“Direito de ir à escola.” “Direito de estudar.” “As crianças têm direitos.”
-----------------------	---

Além da análise de conteúdo, as crianças tiveram a oportunidade de apresentar as suas escolhas de direitos humanos e direitos das crianças. A partir das apresentações foram desencadeadas momentos de troca e partilha de ideias. Tal como se pode observar no seguinte excerto:

Estagiária: *“Direito à igualdade, em que sentido?”*

Aluno A: *“Nós escrevemos este direito, porque todas as crianças têm direitos a estes direitos.”*

Aluno C: *“Há crianças que têm estes direitos e outras não!”*

Tal como se pode observar no excerto acima, além da grande consciência que os Direitos das crianças muitas vezes não são devidamente respeitados. Importante realçar que se procurou criar momentos de discussão, uma vez que esta prática se encontra alinhada com a ideia que cidadania não se transmite mas se vivencia. Portanto, não faria sentido promover valores da cidadania democrática sem que estes os vivenciassem.

A partir da análise de conteúdo e dos vários momentos de discussão

consegui identificar que as crianças reconhecem: os direitos fundamentais à vida humana digna; os direitos das crianças e reconhecem a importância dos direitos humanos para a vida. Tal como se pode observar na seguinte tabela:

Algumas das dificuldades que identifiquei foi a distinção entre o direito e o dever e o reconhecimento da relação de interdependência entre o direito e o dever.

Possuindo como base os conhecimentos e dificuldades das crianças forma delineadas 2 sessões com o objetivo de contribuir para a superação destas dificuldades e promover a importância dos Direitos Humanos e das crianças.

Na 4.^a sessão, iniciei por questionar se consideravam que para cada direito há um dever. Esta questão foi colocada com o objetivo de compreender se os(as) alunos(as) já tinham consciência que os direitos e deveres são interdependentes. Face à pergunta colocada, 12 crianças reconheceram a interdependência entre os direitos e os deveres e 15 crianças votaram que não.

Posteriormente, distribui aleatoriamente um papel com um direito/dever e durante a reprodução de uma música tinham de encontrar o par

correspondente. Após o término da atividade prosseguimos para a partilha de ideias das escolhas realizadas.

Através da atividade as crianças conseguiram reconhecer a interdependência entre o direito e o dever. Tal como se pode verificar no seguinte excerto da discussão:

Estagiária: *“E agora, acham que todos os direitos têm deveres?”*

Turma: “Sim!”

Estagiária: *“E acham que são tão importantes quanto os direitos?”*

Aluno BR: *“Sim porque sem os deveres não há direitos.”*

Aluno FR: *“Sem os direitos não há deveres.”*

Aluno RB: *“Sem os direitos e os deveres, no mundo todos podiam fazer o que quisessem, por exemplo deitar o lixo no chão [pequena pausa] e mesmo assim continuam a deitar.”*

Através desta atividade e discussão constatou-se que as crianças conseguiram compreender a relevância dos deveres para a existência dos direitos. Ainda nesta sessão, realizou-se uma segunda atividade que tinha como objetivo retratar uma situação de preconceituosa.

A segunda atividade focava-se na imitação de gestos. Organizei a turma em diferentes grupos tendo como critério as suas características físicas (louras, com tranças, mais altos, mais baixos). Após a organi-

zação dos grupos mencionei que apenas o grupo constituído por pessoas louras podia fazer os gestos e os restantes tinham apenas de imitar. Esta regra acabou por desencadear um momento de discussão, tal como se pode observar no seguinte excerto:

Estagiária: *“Já vi que não concordam com as regras.”*

Turma: “Não!”

Estagiária: *“Porquê?”*

Aluna Y: *“Não é muito justo.”*

Aluno G: *“Porque temos o direito à igualdade.”*

[...]

Estagiária: *“E vocês acham que esta situação só acontece aqui ou em outros sítios?”*

Aluno C: *“Antigamente, o Hitler, ele matava pessoas que não eram da cor brancas nem de olhos claros.”*

[...]

Estagiária: *“E acham que só aconteceu no Holocausto ou ainda continuam a existir?”*

Aluno FM: *“O racismo.”*

Através do descontentamento relativamente às regras do jogo constatou-se que as crianças possuem a capacidade de reconhecer situações em que os seus direitos não são respeitados e a capacidade de contestar faces às injustiças, argumentando.

Na última sessão do projeto foi realizada uma carta aberta, de forma a ser partilhada à restante comunidade escolar de forma a divulgar o posicionamento da turma relativamente aos Direitos Humanos e os Direitos das Crianças. Antes da escrita da carta foi questionada o que tinham aprendido ao longo do projeto. Algumas das respostas foram:

Aluno R.B: *“Que todos os direitos têm deveres!”*

Aluna R: *“E se não respeitarmos os direitos e deveres o mundo virava uma confusão.”*

Aluno G: *“Os direitos garantem as nossas necessidades básicas e proteção”*

Tal como se pôde observar em todas as atividades procurou-se sempre criar momentos de troca e partilha de ideias, uma vez que o exercício da cidadania e da democracia requerem o uso da voz, da palavra, da negociação e do diálogo (Balça, 2021). Ou seja promover a vivência da cidadania democrática.

Em suma, através das evidências recolhidas ao longo do mesmo conclui que a promoção dos Direitos Humanos contribuiu para a promoção de valores da cidadania democrática, nomeadamente: a participação, a liberdade, o respeito, igualdade e o diálogo.

Reflexão final

O projeto que implementei e desenvolvi numa turma do 4.º ano, centrado na promoção dos Direitos Humanos com base na promoção da cidadania democrática, constituiu uma experiência enriquecedora tanto para os(as) alunos(as) como para mim a diversos níveis -pessoal, académico e profissional. Através deste projeto reconheci e reforcei o papel transformador do docente e a forma como este influencia as atitudes comportamentos e formas de pensar dos(as) discentes. Esta experiência tornou-me mais consciente da importância e do impacto que as práticas pedagógicas inclusivas adotadas pelo docente podem ter na formação e transformação de indivíduos.

Ao iniciar este percurso, uma das primeiras questões que me fiz foi: “Como conseguirei transmitir estes valores se eles não ensinados como um conteúdo programático?”

Esta dificuldade inicial foi essencial, pois alertou-me para o facto de que as crianças não são “tábuas rasas”. O ponto de partida teria, necessariamente, de ser a escuta ativa — compreender como as crianças veem o mundo e, a partir das suas opiniões, vivências e dificuldades, contribuir para o seu crescimento e transformação pessoal.

Paralelamente, surgiu a necessidade de criar um ambiente em que os

valores da cidadania democrática fossem efetivamente vivenciados no contexto escolar. Assim as atividades desenvolvidas, ao longo do projeto foram sempre fundamentadas no diálogo, na escuta mútua e a colaboração. Esta abordagem permitiu a construção de um ambiente de aprendizagem significativo, onde cada criança teve espaço para expressar a sua voz e exercer a sua autonomia. Dessa forma, ficou evidente que a escola pública tem, desde os primeiros anos de escolaridade a capacidade de contribuir a formação de cidadãos conscientes, empáticos e participativos, cujos valores estão alinhados com os princípios da democracia.

Tal como referi anteriormente, a concretização deste projeto foi enriquecedor em várias dimensões. Enquanto professora, pude confirmar a importância de adotar práticas pedagógicas inclusivas coerentes com os valores democráticos. Compreendi, igualmente, que a sala de aula pode e deve ser um espaço de transformação de múltiplas potencialidades, quando é concebida como um lugar de partilha, diálogo e construção coletiva de saberes. Esta experiência reforçou, ainda, a urgência de abordar valores no espaço educativo como forma de preservar a democracia.

Este percurso foi fortemente influenciado pelas minhas vivências e

pela minha formação, mais concretamente o meu percurso na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Esta instituição teve um papel fundamental ao proporcionar-me uma formação crítica e reflexiva sobre o que significa ser professora e sobre como posso contribuir para a transformação daqueles que me rodeiam. Além disso, permitiu-me experienciar valores essenciais à prática docente, com o uso da palavra, diálogo e a partilha de ideias.

Por fim, importa realçar que este projeto representou a articulação entre a teoria e a prática e a vivência dos valores que fui desenvolvendo ao longo do meu percurso académico. Possibilitando-me crescer e reforçar a importância do meu papel transformador na escola e nas gerações futuras, na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Referências Bibliográficas

Abrunhosa, S. (2008). *Conceções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a educação para a cidadania- As competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania*. [Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/946>

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de supervisão*. (1.ª ed.). Porto Editora.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa*. (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. (1.ª edição). Alto-Comissariado para a imigração e diálogo intercultural.

Balça, A. (2021). Oralidade, leitura e escrita: Uma relação desigual na escola. *Poiésis*, 15(27). 19-31. <http://hdl.handle.net/10174/30629>

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Direção-Geral da Educação. (2010). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*. <https://www.dge.mec.pt/carta-do-conselho-da-europa-sobre-educacao-para-cidadania-democratica-e-para-os-direitos-humanos>

Ponte, J.P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, (pp. 5-28).

Savita, Catarina. (2025). *Uma viagem pelos Direitos Humanos- Um estudo numa turma do 4.º ano de escolaridade*. [Relatório de Projeto de investigação, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/57859>

Serrão, J. (2023). Currículo e cidadania: crenças dos docentes. In J. Serrão, M. Gonçalves, J. Brás, H. Bracons & A. Cabral (Eds.), *Humanismo e desafios de cidadania* (pp. 26-31). Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) Universidade Lusófona. [Humanismo e desafios de cidadania — Universidade Lusófona \(ulusofona.pt\)](https://hdl.handle.net/10451/946)

Silva, C. (2022). Escola pública em Democracia. Para quê? *Revista da Faculdade de Letras da Universidade Do Porto*, 44, pp. 28-45. <https://doi.org/10.21747/08723419/soc44a2>

UNESCO. (2012). *Plano de Ação Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por

Notas curriculares

Catarina Savita, Mestre em Ensino do 1.º ciclo do ensino básico e em História e Geografia de Portugal e Português do 2.º ciclo do ensino básico. Atualmente, professora de 1.º ciclo numa escola de rede pública.

Os Jogos como ferramenta para o Ensino da História: Uma Proposta Didática no Contexto da Formação Inicial

CATARINA MATEUS

210142023@estudantes.ips.pt

Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Resumo

Este artigo analisa o potencial dos jogos didáticos como recursos pedagógicos no ensino da História nos primeiros anos. A partir da criação de um jogo de tabuleiro sobre um período histórico, reflete-se sobre como a ludicidade pode facilitar aprendizagens significativas, promovendo competências como pensamento crítico, cooperação, criatividade e sentido histórico, evidenciando o valor formativo dos jogos no envolvimento e autonomia das crianças.

Palavras-chave:

Jogos didáticos; Ensino de História; Primeiros anos de escolaridade; Aprendizagem lúdica; Pensamento crítico; Envolvimento dos alunos

Abstract

This article analyzes the potential of didactic games as pedagogical resources in teaching History in the early years. Based on the creation of a board game about a historical period, it reflects on how playfulness can facilitate meaningful learning, promoting skills such as critical thinking, cooperation, creativity, and historical awareness, highlighting the formative value of games in children's engagement and autonomy.

Key concepts:

Didactic games; History teaching; Early years of schooling; Playful learning; Critical thinking; Student engagement.

Introdução

Ensinar História às crianças pode parecer, à primeira vista, um desafio. A natureza abstrata dos conteúdos, a complexidade dos acontecimentos históricos e a distância temporal entre os factos e o quotidiano infantil impõem exigências acrescidas à prática pedagógica. Como tornar inteligíveis e relevantes para os alunos conceitos históricos? Esta reflexão emerge de uma inquietação vivida no contexto da formação inicial de professores, na qual se confrontou a necessidade de tornar a História significativa, acessível e motivante para as crianças. Partindo da convicção de que o ensino da História não se limita à memorização de datas ou nomes, mas deve promover a construção de sentido histórico, explora-se neste artigo o papel da ludicidade, nomeadamente através de um jogo didático, como via privilegiada para transformar o ensino deste domínio curricular. Estaremos, desta forma, a potenciar aprendizagens mais críticas, participativas e contextualizadas.

1. Porque devemos ensinar História às crianças?

O ensino da História no 1.º Ciclo contribui para formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender o presente à luz do passado. Mais do que decorar datas, ensinar História é ajudar as crianças

a construir uma narrativa do mundo e a posicionar-se dentro dela. A História revela que todos os fenómenos estão intrinsecamente ligados aos contextos em que ocorrem, sendo apenas passíveis de verdadeira compreensão quando esses contextos são cuidadosamente analisados e interpretados (Cerri, 2013). Isto exige práticas pedagógicas que façam sentido para os alunos e que os envolvam ativamente no processo, pois, tal como defende Cerri (2013) “no ensino de história, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo.” (p.65). Para que essa compreensão seja efetiva, é fundamental desenvolver uma consciência crítica, capaz de reconhecer e questionar os diferentes usos do passado, nem sempre orientados por finalidades éticas ou educativas (Alves, 2014). E ainda, segundo Nóvoa (1996), compreender a evolução da educação é essencial para tomar decisões pedagógicas conscientes e contextualizadas. O conhecimento histórico não deve ser apenas um saber sobre o passado, mas uma ferramenta para a transformação do presente e a projeção de futuros mais justos.

2. O jogo como recurso pedagógico

Longe de ser apenas uma distração, ou de distanciar os alunos de aprender, o jogo é uma linguagem própria da infância e pode ser um poderoso aliado na construção de saberes. Em contextos educativos, os jogos didáticos têm-se mostrado eficazes na promoção de aprendizagens significativas, ao promover a curiosidade, o envolvimento e a colaboração.

Meinerz (2018) defende que o jogo, enquanto prática cultural e social, tem um enorme potencial na construção do conhecimento histórico, ao criar vínculos entre os alunos, os professores e os saberes. No contexto escolar, é comum que o jogo seja inicialmente percecionado como algo incompatível com os objetivos educativos, sendo frequentemente visto como oposto ao trabalho que deve ser realizado pelos alunos. Ferran et al. (1979) salientam que a atividade lúdica é, por vezes, desvalorizada e entendida como um mero passatempo, que desperdiça tempo e energia que deveriam ser investidos em tarefas consideradas “mais sérias”. Esta visão contribui para que a escola seja concebida como um espaço rígido e sem abertura à brincadeira, onde o brincar é raramente reconhecido como uma estratégia pedagógica legítima.

Integrar o lúdico na prática pedagógica requer reconhecer que o desenvolvimento da criança não se esgota na dimensão cognitiva. Ao contrário de perspetivas que relegam o jogo para um plano secundário ou meramente recreativo, importa encará-lo como um instrumento estruturante do processo educativo, com intencionalidade formativa. Neste sentido, Ferran et al. (1979, p. 18) defendem que “o jogo é insubstituível dentro do processo pedagógico”, salientando a urgência de o integrar de forma consciente na construção de experiências de aprendizagem significativas e integradas. Assim, integrar jogos didáticos no ensino da História não representa apenas uma inovação metodológica, mas uma valorização consciente de uma prática autêntica da humanidade que amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos (Pedra et al., 2014).

3. Um exemplo: criar um jogo sobre a História da Educação

No contexto da Unidade Curricular “Dimensões Sócio-Históricas da Educação”, constante no plano de estudos do 1.º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi lançado o desafio de conceber um recurso didático centrado num período histórico específico. O objetivo consistia em transpor conteúdos da História de Portugal para uma linguagem acessível às crianças, o que

implicava um exercício de mediação didática particularmente exigente. A proposta desenvolvida resultou na criação de um jogo de tabuleiro inspirado em dinâmicas interativas, como perguntas de escolha múltipla, desafios de mímica e atividades de desenho, concebido para explorar, de forma lúdica e significativa, o tema central da Reforma Pombalina da Educação.

O jogo conta com cinco categorias:

- *O iluminar das mentes* – com a temática do iluminismo;
- *O fim de uma era* – ligada à “era” em que a Igreja dominava a escola;
- *As primeiras escolas* – articulando conceitos das primeiras escolas controladas pelo Estado;
- *Era uma vez um professor*- englobando a formação de professores da época;
- *As mulheres na sociedade*- com enfoque nas mulheres daquele tempo.

Cada categoria contempla cinco cartas (totalizando vinte e cinco cartas no total) e um pequeno texto com linguagem adequada a crianças do 3-4º ano de escolaridade com um resumo de cada tema e a clarificação

de alguns conceitos. Nas laterais englobámos um glossário com expressões mais complexas, de forma a que ficassem mais explícitas para a faixa etária em questão.

Através deste recurso, foi possível abordar questões como a expulsão dos jesuítas, a criação das aulas régias e a centralização do ensino pelo Estado. Para além da criatividade exigida, o processo revelou-se extremamente enriquecedor do ponto de vista formativo, ao permitir transformar conteúdos escolares abstratos em experiências educativas envolventes, estimulando o pensamento crítico, a curiosidade e a participação ativa das crianças na construção do saber histórico.

Reflexões finais / Conclusões

Esta experiência reforça a importância de metodologias ativas e centradas no aluno. Ao concebermos um jogo, fomos levadas a pensar nos conteúdos, mas também na forma como as crianças aprendem melhor: jogando, interagindo, questionando. O jogo tornou-se uma ponte entre o saber académico e a vivência escolar. Esta abordagem pode ser replicada e adaptada a outros conteúdos históricos, sempre com o foco na participação ativa dos alunos.

Conforme defende Nóvoa (1996), "é difícil continuar a alimentar os sonhos de uma geração de cientistas da educação que acreditaram ser

possível dispensar a história" (p. 430). Esta afirmação revelou-se particularmente pertinente ao longo deste percurso académico. Compreender a evolução da educação mostrou-se fundamental, não apenas para contextualizar as práticas educativas do passado, mas também para fundamentar decisões pedagógicas de forma informada e reflexiva. Assim, o passado não deve ser relegado ao esquecimento, mas antes mobilizado como recurso para transformar o presente e projetar futuros educativos mais justos e significativos.

Apesar do potencial evidenciado pela proposta didática apresentada, reconhece-se a importância de aprofundar a sua validação empírica em contextos reais de sala de aula. Assim, sugere-se a realização de um estudo piloto com o objetivo de avaliar a aplicabilidade e a eficácia do jogo na aprendizagem da História por alunos do 3.º e 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A metodologia proposta incluiria a seleção de duas a quatro turmas de diferentes contextos socioculturais, garantindo diversidade e permitindo uma análise comparativa mais rica. A recolha de dados poderia combinar técnicas quantitativas e qualitativas: testes de conhecimentos antes e após a implementação do jogo (pré-teste e pós-teste), ob-

servação participante durante as sessões e entrevistas semiestruturadas com alunos e professores.

Esta abordagem permitiria aferir não só a aquisição de conhecimentos históricos, mas também o impacto do recurso no desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a cooperação e a motivação para aprender. Além disso, a análise qualitativa das interações e das percepções dos intervenientes contribuiria para melhorar e adaptar o recurso, tornando-o mais eficaz e replicável noutros contextos educativos.

De acordo com Nóvoa (2002, pp.36-37),

(...) não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais: quer se trate dos conteúdos ou das situações didáticas, quer se trate das tarefas a propor aos alunos ou da organização curricular, quer se trate da planificação ou do sistema de avaliação, os professores encontram-se perante uma actividade constante de produção e de invenção.

Ensinar História através dos jogos é mais do que uma estratégia: é um compromisso com uma educação mais significativa e envolvente.

Através do lúdico, é possível despertar o interesse pelo passado e fomentar competências essenciais para o futuro. O desafio agora é continuar a explorar e investigar estas práticas em contextos reais, avaliando o seu impacto nas aprendizagens das crianças.

Referências Bibliográficas

- Alves, L. A. M. (2014). *Ensinar História para dar um sentido à vida*. Revista Transversos, 2(02), 6-31.
- Cerri, L. F. (2011). *Ensino de história e consciência histórica*. editora FGV.
- Ferran, P., Marriet, F., Porcher, L. (1979). Na Escola do Jogo. Editorial Estampa.
- Meinerz, C. B. (2018). Jogar com a História na sala de aula. Jogos e ensino de história. Editora da UFRGS, 2018. P. 73-86.
- Nóvoa, A. (1996). História da educação: percursos de uma disciplina. *Análise psicológica*, 14, 417-434.
- Nóvoa, A. (2002). A formação contínua entre pessoa-professor e a organização-escola. Em *Formação de professores e trabalho pedagógico* (2.^a, pp. 33-48). Educa.
- Pedra, A. J. S., Silva, M., Santos, R. Gonçalves, L. M. S., & Stevanato (2014) possibilidades na formação docente: Jogos pedagógicos como recursos no processo de aprendizagem em língua portuguesa e matemática. In M. C. Muller & M. Magalhães (orgs), *Infrentamentos e diálogos: apontamentos sobre cursos de licenciatura em letras e pedagogia* (pp.57-80). Pandion

Nota curricular

Catarina Mateus licenciada em Educação Básica e aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Setúbal.

Assembleias de Alunos: metodologias ativas para uma gestão democrática de escola

ANA PEREIRA

ana.espada.pereira@gmail.com

Agrupamento de Escolas da Boa Água

Resumo

O presente artigo centra-se na influência das Assembleias de Alunos no desenvolvimento do sentido de cidadania nos alunos, através da construção de uma participação cidadã ativa e pertinente na comunidade, e mais concretamente na gestão democrática de escola, onde os alunos ao longo do tempo foram constatando a aplicação das suas propostas. Pretende-se partilhar o trabalho desenvolvido ao longo de 8 anos com as Assembleias de Alunos e as alterações pedagógicas implementadas no agrupamento desde 2018. Alterações estas preconizadas no plano de inovação pedagógica (PPIP) que promoveu, entre outras ações/estratégias, a metodologia de trabalho de projeto, o trabalho colaborativo e a aplicação de metodologias ativas em sala de aula.

Em paralelo, é realizado algum enquadramento teórico dos conceitos abordados visando uma sustentação das decisões tomadas ao longo do processo e das conclusões atingidas.

Palavras-chave:

Cidadania, assembleias de alunos, autonomia, gestão democrática, inovação pedagógica

Abstract

This article focuses on the influence of Student Assemblies in developing a sense of citizenship in students, through the construction of active and relevant citizen participation in the community, and more specifically in the democratic management of schools, where students over time have seen the implementation of their proposals. The aim is to share the work developed over 8 years with the Student Assemblies and the pedagogical changes implemented in the group since 2018. These changes are recommended in the pedagogical innovation plan (PPIP) which promoted, among other actions/strategies, the project work methodology, collaborative work and the application of active methodologies in the classroom.

In parallel, some theoretical framework of the concepts covered is carried out, aiming to support the decisions made throughout the process and the conclusions reached.

Key concepts:

Citizenship, student assembly, autonomy, democratic management, pedagogical innovation

Introdução

Ao olharmos para os últimos 50 anos em Portugal, onde situamos o principal foco da vida democrática portuguesa, podemos realçar os últimos quarenta em termos de Educação com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. Apesar da aplicação na escola portuguesa dos pressupostos deste importante e crucial documento, constatamos que ainda temos uma sociedade em grande transformação e que procura consolidar a democracia conquistada. Ora, para atingir este objetivo necessitamos de cidadãos conscientes do seu papel e preparados para agir na sua defesa. É pois neste campo que a escola, tal como refere a Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 3.º, deve assumir um papel fundamental no que à formação cidadã concerne, contribuindo para a construção de uma cidadania ativa e consciente dos seus cidadãos.

Este artigo visa a partilha da experiência da criação e desenvolvimento da Assembleia de Alunos no agrupamento de escolas onde leciono, o qual pretende assumir de forma consistente o seu papel na formação de cidadãos participativos.

1. O Projeto Pedagógico de Inovação do Agrupamento

Em maio de 2017, o Agrupamento de Escolas da Boa Água assume-

se como candidato ao Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), o qual visava promover o sucesso e a qualidade das aprendizagens de todos os alunos, reforçando a autonomia das escolas para conceção e aplicação de projetos educativos inovadores. Esta escola teria assim uma maior liberdade para introduzir alterações de âmbito organizacional e pedagógico, tanto ao nível didático como da gestão curricular, promovendo um maior alinhamento das práticas educativas com as dinâmicas da sociedade atual. Liberdade esta que neste âmbito aumentou em 100% a capacidade de autonomia dos vários níveis de gestão para definição das suas estratégias.

Inicialmente o PPIP continha as seguintes 10 medidas: “Criação de Programas Curriculares Individualizados (PCI)”; “Redução da dispersão curricular” (alterações ao nível curricular, criando-se uma articulação curricular vertical e horizontal); “Criação de metas modulares”; “Reformular a matriz curricular na matemática do 3.º e 4.º anos”; “Integração e articulação do currículo de expressões no 1.º ano de escolaridade”; “Co-Lab, promoção do trabalho colaborativo” (trabalho colaborativo constante, numa lógica transdisciplinar e entre pares de alunos de faixas etárias/níveis de desenvolvimento diferentes); “Projeto EDULABS”; “Programa de Tutorias e E-

Turma”; “Implementação de Novos Modelos Pedagógicos”; e “Eliminação de períodos letivos”.

Também ao nível do 1.º ciclo, em consonância com o objetivo de construção de uma escola de qualidade de todos e com todos, considerando a inclusão e articulação com as famílias e com a comunidade, o Agrupamento aceitou o desafio de desenvolver uma Comunidade de Aprendizagem numa das suas unidades de 1.º ciclo, o que se revelou significativo para a inclusão deste ciclo na atividade das Assembleias de Alunos. De salientar que, segundo a página eletrónica da Direção Geral de Educação, a “construção de Comunidades de Aprendizagem pressupõe a apropriação dos princípios da Aprendizagem Dialógica (Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Dimensão Instrumental, Criação de Sentido, Solidariedade e Igualdade de Diferenças), nos quais a comunidade se irá alicerçar para que a transformação aconteça e se abra espaço para a implementação das Ações Educativas de Sucesso, em função das necessidades da comunidade em geral”. Ainda de acordo com os pressupostos do projeto que o Agrupamento integrou, referir que as metodologias comunicativas assentam num conjunto de premissas que visam a universalidade da linguagem e

ação, as pessoas como agentes sociais transformadores, a racionalidade comunicativa, o desaparecimento da hierarquia interpretativa e o conhecimento dialógico (INCLUD-ED project, 2010).

De salientar que, os referidos princípios vêm ao encontro do desenvolvimento dos valores expressos no Perfil do Aluno: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; liberdade.

Em suma, sublinhe-se a valorização que o Agrupamento atribuiu, de uma forma vertical, às questões da comunicação, da cidadania e da participação e ainda ao reconhecimento das pessoas como agentes sociais transformadores.

Em 2017, surge também a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a qual “propõe que os alunos e as alunas (...) realizem aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos.(...) assume-se como um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica

individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (p. 3).

Com base no exposto quadro referencial, e com o elevado grau de autonomia conferida pela implementação do PPIP, a “Assembleia de Alunos” foi delineada com o enquadramento de algumas medidas PIPP e pretendendo abranger as quatro áreas de competência espelhadas no Perfil do Aluno, a saber: informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal e autonomia, assim como a abordagem do domínio “Instituições e Participação Democrática”.

Além das áreas de competência, foram ainda consideradas para a concretização destas assembleias algumas das implicações práticas expostas no Perfil do Aluno, tais como:

- organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e extraescolares;
- promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em

valores;

- criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente;
- valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.

Com todo este contexto, fica obviamente claro como o Agrupamento se encontrava impelido e comprometido com tão expressivas transformações na sua metodologia e na sua ação, nas quais os alunos deveriam assumir um papel mais interventivo.

E assim, foi concebida a “Assembleia de Alunos” para 1.º, 2.º e 3.º ciclos, que visava, e visa, incluir os alunos na experiência do diálogo e da análise da sua realidade e proporcionar condições de verdadeira participação na procura de soluções para os problemas, atribuindo-lhe competências para poder optar e decidir em relação a si mesmo.

2. O desenvolvimento da Cidadania

Tal como refere Gomes da Silva (2014) “o trabalho desenvolvido pela escola já não se resume à tríade do ler, escrever e contar, nem a um conjunto de aprendizagens profissionais diretamente utilizáveis no

mundo do trabalho. Ela deve ainda formar cidadãos conscientes, participativos, informados, competentes, solidários e responsáveis. Na sociedade contemporânea exige-se cada vez mais esta missão.” (Silva, 2014, iii)

Também para Jacques Delors (1996), nas atuais sociedades complexas, é necessário preparar cada pessoa para a participação democrática em projetos comuns, num processo em que o mesmo autor designa por “alfabetização política elementar”, defende que a escola deve assumir-se como um modelo de prática democrática que leve os alunos a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres e como o exercício da liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e liberdades dos outros.

O sistema educativo e, mais concretamente a instituição escolar, não pode, pois, ignorar as suas responsabilidades neste âmbito e deve assumir um papel decisivo nos processos de integração e de construção de uma cidadania de todos, com todos e para todos.

É por isso importante o modo como a Escola se organiza, como funciona, como garante a comunicação e como promove a formação cívica do aluno: formação para os valores, formação para a autonomia e a participação ativa na sociedade.

No modelo construído, estas assembleias tornaram-se uma atividade fundamental para a construção do seu modelo de inovação, funcionando estas como um exemplo de metodologia ativa que envolve todos os alunos dos vários ciclos e grande número de professores.

Ao fechar este ponto, sublinhar que estes plenários, que se assumiram inicialmente como promotores da cidadania e do desenvolvimento das competências para a intervenção no sentido de uma gestão democrática dos alunos, só pôde assumir forma concreta no contexto extraordinário em que o agrupamento se encontrou no ano letivo 2017/2018. O grau de autonomia que recebeu, entre muitos outros aspetos permitiu alterar o modelo pedagógico para Metodologia de Projeto e centrar o método de ensino no aluno recorrendo a metodologias ativas em sala de aula e incentivando o trabalho colaborativo.

Estas alterações profundas na atividade da escola, vieram incrementar a autonomia e o sentido crítico dos alunos, tornando-se também a sala de aula um espaço mais democrático e participado.

3. As assembleias de alunos como estratégia de promoção da Cidadania

Tal como referem, Backman e Trafford (2007), “a participação democrática é melhor aprendida em etapas desde o início da escolaridade, onde os mais jovens prontamente assimilam e vivem os valores e as práticas de democracia” (p. 9).

As assembleias de alunos assumem-se como órgãos consultivos aos quais compete dar parecer acerca de todas as matérias de interesse relevante para a vida do Agrupamento. Visam fundamentalmente, constituir-se como promotores de uma cidadania ativa, onde cada aluno tem direito a manifestar a sua opinião, tornando possível uma tomada de decisão conjunta sobre vários assuntos em debate no seio escolar, e com este momento mensal, que os alunos sejam mais autónomos, responsáveis, socialmente ativos, com capacidades de resolução de problemas e que desenvolvam uma consciência cívica coerente.

Por motivo de falta de espaço físico para contar com a presença de todos os alunos nas sessões das Assembleias, as turmas são representadas pelo seu Delegado de Turma (ou na falta deste pelo seu Subdelegado). Contudo, os temas a trazer à assembleia, as

argumentações e a intenção de voto sobre as propostas, são previamente debatidas em Assembleia de Turma, por forma a garantir a participação de cada turma e não exclusivamente a opinião dos seus representantes. Sabendo que, a gestão democrática é sempre participativa, mas que nem sempre a gestão participativa é democrática, pretende-se garantir que os temas são discutidos previamente em Assembleia de Turma garantindo a participação de todos os alunos, e assim promover uma gestão democrática cada vez mais consistem-te.

A convocatória das sessões e a gestão dos trabalhos em cada sessão é realizada pela Mesa da Assembleia, eleita entre os seus elementos constituintes, sendo redigida uma ata em cada sessão. Para a eleição da Mesa da Assembleia são apresentadas listas de 3 elementos (1 Presidente, 1 Vice-presidente e 1 Secretário(a)) na segunda sessão, as quais devem ser constituídas por alunos dos 3 ciclos de escolaridade.

O Presidente da Mesa da Assembleia deve reunir com o Diretor do agrupamento duas vezes por ano, por forma a transmitir-lhe as principais preocupações e deliberações resultantes das sessões.

Uma atividade que visa fundamentalmente desenvolver as competências de reflexão sobre a comunidade, de comunicação e

intervenção. Fundamentalmente, contribuir para a construção de cidadãos ativos e participativos na comunidade, o que se constatava que não acontecia, pois, os alunos demonstravam pouco interesse em participar em atividades de voluntariado, ou em decisões em prol do grupo ou da comunidade. Outro facto relevante, e que poderia estar a influenciar uma certa apatia participativa nos alunos, respeitava às suas famílias e ao facto de aquela ser a freguesia com maiores níveis de abstenção em diferentes atos eleitorais. Os alunos não valorizavam a sua participação na gestão escolar e na da comunidade, e esse era um facto.

Tal como referiu Vitorino M. Godinho (1984), “o fundamental é que na escola os educandos se possam organizar como os adultos num município, e assim vão aprendendo, na prática, a desempenhar os papéis sociais da cidadania, a conhecer pela sua própria experiência como funciona a sociedade, e a assumir cada vez mais a responsabilidade dos seus atos e decisões, até a plenitude daquilo por que responde o cidadão; treinam-se para tomar decisões e, nas assembleias, as deliberações que a todos eles interessam como seres humanos que se vão realizando”.

Uma cidadania ativa requer que os indivíduos sejam capazes de

analisar e gerir a informação que recebem e de expressar as suas ideias e pontos de vista de uma forma clara. Na escola “é através do trabalho pedagógico na turma, do desenvolvimento de práticas inovadoras, da invenção de dispositivos, que se pode desenvolver nos alunos competências que os ajudarão a construir a autonomia. Esta construção quotidiana da autonomia é certamente um processo extremamente rico para o futuro do aluno” (Pinto, 2007).

No seio desta revolução metodológica, medidas como a criação no horário das turmas de Assembleias de Turma onde os alunos podem discutir as propostas a apresentar na Assembleia de Alunos, ou a utilização de plataformas digitais para partilha de informação, foram cruciais para o incentivo à participação ativa na comunidade escolar. O que se pode constatar não só pela quantidade e qualidade de propostas levadas para discussão, como pelos muitos projetos desenvolvidos pelas turmas ao longo destes anos que se têm centrado na melhoria do espaço físico da escola ou das relações entre os seus intervenientes, para os quais os alunos pedem frequentemente o apoio da comunidade.

4. Processos e resultados das Assembleias de Alunos

As Assembleias de Alunos têm sido assim nos últimos 8 anos uma referência no agrupamento, onde todas as turmas, do 1.º ano ao 9.º ano, têm representatividade, e que serve de mote para se reunirem mensalmente e discutirem segundo as regras estabelecidas, pelos elementos da Assembleia, a sua vivência escolar. Nestes momentos os alunos entendem como funciona uma assembleia, incrementam o respeito pela opinião dos outros, e tomam consciência da relevância de construir em conjunto uma escola ainda melhor com o poder da sua Voz. Segundo Backman & Trafford (2007), a investigação sobre gestão democrática das escolas mostra que apesar de ser importante o estabelecimento de regras, a atribuição de confiança aos alunos torna-os mais responsáveis. Governar baseado na confiança é muito mais sustentável do que governar por meio de ameaças, melhorando assim a disciplina na escola.

Este artigo tem por base um estudo que realizei sobre este tema junto dos alunos, necessário para a elaboração da minha dissertação de mestrado, o qual veio confirmar que a maioria dos alunos reconhece a importância das Assembleias de Alunos na vida escolar e reconhecem algumas das suas decisões implementadas nas diversas

unidades escolares do agrupamento. Também referem que gostariam de ter ainda mais influência na gestão escolar. A experiência diz-me que a maioria das decisões tomadas nestes fóruns são ponderadas e pertinentes, pelo que o crescimento progressivo de uma gestão democrática no contexto da nossa comunidade escolar é perfeitamente plausível.

E assim, nestes anos de acompanhamento da atividade das Assembleias de Alunos, pude constatar a relevância que assumem para o desenvolvimento dos alunos. Pois, tal como refere Araújo (2008), estas são um espaço de diálogo, negociação e construção participada, em que os alunos são protagonistas da ação e da mudança, com impacto na vida da escola. Além de constituir um espaço de mediação, estas assembleias visam constituir-se como um espaço de democracia participativa, reconhecendo-se as diferenças e os pontos de vista comuns dos diferentes intervenientes e incentivando-se o respeito e a convivência no espaço escolar enquanto espaço coletivo de diversidade.

Reflexões finais /Recomendações

Esta partilha de experiência é baseada na experiência pedagógica vivenciada durante oito anos no agrupamento onde leciono. O meu papel nestas Assembleias de Alunos foi, inicialmente o de criação da atividade e posteriormente o de acompanhamento e supervisão de todas as sessões, até à data.

Como docente, ao refletir sobre este tema, não posso deixar de realçar aquele que é o conceito de cidadania que considero mais completo e que pertence a Jorge Sampaio (Paixão, 2000), no qual refere que esta “é a responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e ação que se pensa”. É este conceito que como docentes e cidadãos de um país livre e democrático precisamos desenvolver nas nossas crianças e jovens.

A escola precisa assim criar experiências reais de exemplos práticos onde os alunos possam compreender o seu papel enquanto cidadãos, e a importância da sua ação para defesa da liberdade e da democracia,

as Assembleias de Alunos são claramente um desses exemplos.

Referências Bibliográficas

- Araújo, U. (2008). Resolução de conflitos e assembleias escolares. In Cadernos de Educação, pp. 115-131.
- Backman, E. e Trafford, B. (2007). Learning and living democracy: democratic governance of schools. Council of Europe Publishing.
- Delors, J. (1996). Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (UNESCO). ASA.
- Lima, L. (1998). A Escola como a Organização e a Participação na Organização Escolar. Universidade do Minho.
- Paixão, M. L. (2000). Educar para a cidadania. Lisboa Editora.
- Pinto, A. C. (2013). A qualidade da Democracia em Portugal. A visão dos cidadãos. Imprensa de Ciências Sociais.
- Sérgio, A. (1984). Educação Cívica. 3.ª edição. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa/Ministério da Educação.
- Silva, C.G. da (2014). Cidadania e autoridade na Escola Pública Democrática. ISCTE, IUL.

Legislação:

- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.
- Despacho n.º 5908/2017 da Secretaria de Estado da Educação (Despacho para a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018).
- INCLUD-ED project. (2010). Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education.

Nota curricular

Ana Isabel Espada Pereira é professora do 2.º ciclo de Matemática e Ciências da Natureza e mestre em Administração e Gestão de Escolas, com dissertação em Gestão Democrática de Escolas. Acumula vários cargos, incluindo a coordenação da atividade Assembleia de Alunos (2016 à atualidade), de Cidadania e Desenvolvimento (2018 à atualidade), da bancada de escola da Assembleia Municipal Jovem de Sesimbra (2017 à atualidade), e do Orçamento Participativo de Escola (2018 à atualidade). Participa ainda em outros projetos de Cidadania, destacando-se o projeto Ubuntu, e o Parlamento dos Jovens.