CONTORNOS
de um caminho dedicado à EDUCAÇÃO

POLITÉCNICO DE SETÚBAL Escola Superior de Educação

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal comemora este ano 30 anos. A sua história integra aspetos que marcam o desenvolvimento da Educação a nível nacional e que se concretizam em intervenções significativas ao nível da formação inicial e contínua de educadores e professores, na reconversão profissional e na especialização para outras funções educativas. Há já mais de 20 anos a sua oferta formativa passou igualmente a incluir formações focadas na área da Comunicação Social, da Animação Sociocultural e do Desporto, áreas em que temos igualmente vindo a desenvolver uma ação significativa e de qualidade.

Sempre valorizámos as pessoas que na ESE/IPS trabalham, sejam elas professores, funcionários não docentes ou estudantes e habituámo-nos a assinalar os percursos que cada um seguiu com momentos mais ou menos formais, que fomos organizando ao longo destes 30 anos.

A Direção da ESE/IPS, que iniciou funções em janeiro 2012 e que agora está prestes a terminar o seu mandato, lançou o desafio a todos os docentes e funcionários não docentes que deixaram o ativo ao longo deste período, de partilhar com todos, numa sessão pública, os contornos do seu caminho profissional. Por isso, convidámos Ana Maria Bettencourt, Albertina Palma, Fernanda Botelho, José António Duarte, Nelson Matias, Valentino Silva e Margarida Rocha a apresentar em sessão pública a sua perspetiva sobre o caminho profissional que realizaram e que integra vertentes relevantes do caminho desta instituição.

Neste e-book reunimos os textos escritos que recebemos de Ana Maria Bettencourt, Albertina Palma, José Duarte e Fernanda Botelho, que enriquecem o nosso património institucional e que muito agradecemos.

Joana Brocardo
Miguel Figueiredo
Miguel Freitas

A educação como causa para a vida

Ana Maria Bettencourt

Quero agradecer a realização desta sessão, à direção da Escola Superior de Educação (ESE), em especial à sua diretora, professora Joana Brocardo e ao Presidente Jorge Sampaio cuja participação muito me honra. Quero também agradecer à professora Margarida Graça pela realização de uma "história em fotografias" da minha vida.

Agradeço a presença do presidente do Instituto Politécnico de Setúbal, professor Armando Pires, dos vice-presidentes e dirigentes das outras escolas do IPS, colegas, alunos e alunas, funcionários e funcionárias não docentes, de amigos e amigas cuja presença muito me sensibiliza e dos convidados que aqui se encontram.

É com emoção que vejo nesta sala muitos amigas, amigos, colegas e colaboradores que fui encontrando ao longo da minha vida académica, cívica e política. Para todos e todas vai o meu abraço fraterno e reconhecido.

Foi para alguns de nós um longo caminho percorrido em conjunto, desde aqueles dias em que com Maria Emília Brederode Santos e Teresa Martins viemos instalar a ESE. Com a Maria Emília tem sido uma caminhada conjunta de quarenta anos, de que a mais recente etapa foi o Conselho Nacional de Educação.

Setúbal era o único distrito para o qual não tinha sido prevista uma ESE. A rede destas escolas tinha sido elaborada a partir da reconversão das Escolas do Magistério Primário. Já estavam planeados (e em parte concretizados) edifícios, equipamentos e formação de uma equipa inicial de professores para cada uma delas. Quando iniciámos o nosso trabalho a ESE de Setúbal não dispunha de qualquer destes elementos. Foi preciso começar do zero. No entanto, a desvantagem de partida, relativamente às escolas dos outros distritos do Continente, foi porventura uma oportunidade: permitiu-nos recorrer ao arquiteto Siza Vieira, na altura uma grande aventura, que permitiu dotar Setúbal de uma obra notável, que veio colocar esta cidade no mapa do turismo arquitetónico. Depois de termos recusado uma réplica de outro projeto já construído, decidimos que Setúbal deveria ter o melhor, o mais internacional dos arquitetos portugueses. Poupo-vos a descrição das dificuldades por que passámos até conseguir a aprovação do projeto pela tutela.

Portugal tem hoje obras notáveis de arquitetura no ensino superior. A ESE de Setúbal constitui um marco nessa história.

Foi emocionante o dia em que recebemos, num envelope vindo da Holanda, os primeiros esquissos do projeto.

Pudemos recrutar uma primeira equipa de docentes, solidária e participante num plano que fomos construindo na origem de um projeto singular no panorama nacional das Escolas Superiores de Educação. O facto de eu e a Maria Emília termos participado na elaboração do projeto das ESE a nível central facilitou-nos a tarefa de direção.

A burocracia consumia então muito do nosso tempo e por isso era essencial ter ideias claras sobre os objetivos de um projeto que pretendíamos ir construindo cooperativamente.

Lembro com saudade Raúl Fernando Carvalho que me sucedeu e conseguiu levar a bom porto a tarefa difícil que foi a construção do edifício. Há uns dias, quando visitei uma exposição de arquitetura no Porto dedicada designadamente a Siza Vieira, e vi as cadeiras em que estamos agora sentados, desenhadas especificamente para a nossa escola, lembrei-me desses primeiros tempos e dos dias difíceis que o Raúl viveu, para conseguir que todos aqueles desenhos, hoje peças de museu, fossem concretizados.

.....

A dignidade de uma escola faz-se pelos alunos que forma, e é com grande orgulho que os vamos encontrando a enobrecer o seu nome.

Não poderei evocar um a um os queridos colegas desses primeiros tempos, bem como os que encontrei no decurso desta caminhada, os colegas de projetos, dos órgãos de gestão, de departamento, das disciplinas que lecionei, mas acreditem que não esquecerei os momentos de solidariedade e a amizade que recebi sobretudo nos tempos mais difíceis.

Lembro também a ação dos colegas mais ligados à prática pedagógica, que ao longo dos anos tiveram de deixar a ESE em virtude das restrições financeiras, que conduziram ao definhamento da formação contínua de professores, tão essencial ao desenvolvimento educativo.

Os funcionários e funcionárias foram decisivos. O meu reconhecimento a todos e em especial às funcionárias que trabalharam mais de perto comigo e me ajudaram a ser menos desorganizada, a desempenhar melhor as funções de direção e a simplificar o meu dia-a-dia.

Caros amigos

Este é um momento de balanço. O mote que me foi dado, contornos de um caminho dedicado à educação foi, para mim, um grande desafio. Obrigada, Joana.

Penalizo-me de antemão pelas referências incompletas que possa fazer, e pela ligação privilegiada aos primeiros tempos da ESE . Não significam menor admiração e estima pelos colegas mais novos, nem pelos caminhos em outros domínios que não o da educação, que a ESE percorreu depois.

Declaro também desde já, que esta não será a minha última lição. A minha disponibilidade é total e será sempre com prazer que reencontrarei o nosso sobreiro e apoiarei as ações em que acharem que posso ser de alguma utilidade.

A minha intervenção terá uma primeira parte mais pessoal, uma outra em que arriscarei a tecer algumas considerações sobre a singularidade da ESE e três referências mais temáticas, que associo ao meu caminho na educação e às causas que nele tenho defendido.

Terminarei com a alusão a um projeto que para mim simboliza o futuro e o desenvolvimento sustentável.

Permitam-me que a introduza com um poema de Natália Correia, açoriana e distinta poeta.

Nasce-se em Setúbal, nasce-se em Pequim, eu sou dos Açores
(relativamente naquilo que tenho de basalto e flores)….

Tenho duas terras de eleição, Setúbal que me seduziu e onde decidi trabalhar, e os Açores onde nasci.

O enraizamento local numa e noutra são decisivos na minha vida.

O enraizamento local numa e noutra esteve na origem de grandes descobertas e motivação para aprofundar o seu conhecimento e para nelas intervir.

Mas esse enraizamento local beneficiou de um olhar que fui adquirindo através do conhecimento de outros países, e em particular da ligação que mantive ao longo da vida a Paris, onde realizei quase todos os meus estudos e onde regresso sempre. Destaco o trabalho com a Universidade de Nanterre e em especial com Marie-Anne Hugon, minha amiga e professora dessa universidade, com quem tenho aprendido muito e cooperado em muitos projetos que visam designadamente a análise e acompanhamento de inovações educativas visando promover uma maior igualdade de oportunidades. Nestes projetos reforcei o conhecimento de metodologias de análise e "escuta" dos terrenos que tão essenciais têm sido na minha vida académica e política.

.....

A minha vida profissional não foi linear nem previsível. Desse percurso referirei unicamente algumas situações mais marcantes.

Não é impunemente que se nasce nos Açores, se estuda em Paris se vive o maio de 68 em Paris e poucos anos mais tarde o 25 de abril em Portugal. Em Paris fiz a minha formação académica e o meu encontro com a política, na universidade de Vincennes, criada após o maio de 68. Foi numa aula dessa universidade que conheci a Milice Ribeiro dos Santos, minha amiga desde então e colega da licenciatura em Psicologia. Foi em casa da Milice que conheci muitos exilados políticos portugueses que a ditadura em Portugal obrigava ao exílio onde acabavam por se reunir em interessantes debates.

Aliada à formação académica, aprendi a questionar as instituições, quando elas limitam os direitos das pessoas, designadamente no campo da educação.

O maio de 68 deu origem a uma cultura de discussão e questionamento que marcou os debates políticos e educativos nas décadas seguintes. As instituições, os costumes, o modo de estar na vida, os dramas das pessoas e das sociedades eram objeto de debates permanentes que me marcaram. Acho que transportei daí a necessidade de procurar alternativas que permitissem diminuir as desigualdades, que eram então gritantes em Portugal.

Comecei por estudar geologia, mas já em Paris as Ciências Humanas seduziram-me. Apesar de a minha licenciatura ser em psicologia, e a maîtrise em psicologia clínica, onde tive professores extraordinários como Stanislas Tomkievitz, escolhi como área de aprofundamento a educação. Foi ainda nos tempos de Paris que conheci a Lisete Barbosa, psicóloga, que integrou a equipa inicial da ESE e reencontrei a Ana Vasconcelos, pedopsiquiatra, ambas minhas amigas com quem continuei a trocar ideias e a colher ensinamentos.

Foi fascinante o encontro com a pedagogia e descobrir modos alternativos de organização das escolas e das aprendizagens. Tornei-me militante pedagógica e sou uma admiradora assumida do trabalho dos movimentos inspirados na Escola Nova, em particular na obra de Freinet, e em especial do Movimento da Escola Moderna. A obra de Freinet (teórica e prática) apela

designadamente a mais trabalho, melhores aprendizagens e a ambientes de cidadania.

No Estado Novo, as instituições não se discutiam. O estudo das Ciências Sociais era em grande parte ignorado e reprimido. As ferramentas que adquiri em Paris foram uma base muito importante para, regressada a Portugal, intervir no campo da educação.

O 25 de abril trouxe experiências inesquecíveis. Agora sim já se podiam questionar as instituições e as suas peias, já se podiam seguir caminhos para a construção de uma sociedade mais democrática e livre, mesmo quando não foi sempre essa a via seguida. Já se podia debater livremente a escola. Trabalhando então no Ministério da Educação, vivi tempos de intensa atividade no terreno e de debates intensos em escolas de todo o país.

A Maria Emília Brederode Santos coordenou o programa Falar Educação, (1) de que foi responsável e em que colaborei. Demos aulas nos cursos de formação de professores na Faculdade de Ciências de Lisboa em tempos de grande contestação. Tivemos nesses primeiros tempos um grupo de alunos e alunas que nos colocou à prova, mais tarde professores distintos, entre os quais dois diretores desta escola: Raul Carvalho e Joana Brocardo. Permitam-me que lembre ainda um querido aluno já desaparecido, o Paulo Abrantes, responsável por um notável trabalho no quadro da reforma de 2001.

Acompanhei e escrevi sobre algumas das inovações mais interessantes do pós 25 de abril e a minha tese de doutoramento em Ciências da Educação, realizada na Universidade de Paris V-Sorbonne e defendida em 1982, incidiu sobre políticas e práticas desenvolvidas na escola portuguesa nessa época. A professora Vivianne Isambert-Jamati orientou os meus trabalhos.

.....

Chegámos a Setúbal em 1985, para lançar a ESE, num momento de grande crise, em que as palavras de D. Manuel Martins alertavam para as injustiças sociais.

A ligação a Setúbal aprofundou-se com a minha eleição para a Assembleia da República, em 1991, já então era membro do secretariado nacional do Partido socialista proposta pelo então Secretário-Geral do Partido Socialista Jorge Sampaio. Ele foi sempre a referência para a minha intervenção no campo da política.

.....

Foi uma honra representar estas terras.

A escola e a política fizeram-me descobrir o Distrito de Setúbal e a ele ficar ligada. Não esquecerei o trabalho político que pude realizar, como deputada, junto das populações, em defesa da cultura ou de soluções para os problemas das escolas e das pessoas. Entusiasmei-me com a defesa do Sado – então tão prejudicado pela indústria naval –, e das condições de trabalho das Pescadoras da Carrasqueira, com quem muito aprendi sobre a dureza das suas vidas e também sobre a afirmação feminina naquelas terras.

Entendi como essencial nas minhas funções a intervenção em defesa daqueles e daquelas que me haviam eleito, embora o sistema político e as práticas instaladas não favorecessem essa proximidade.

A ESE teve sempre no seu corpo docente elementos conhecedores e admiradores dos concelhos da margem sul do Tejo e de Setúbal. Com eles, com as iniciativas consagradas aos Estudos Locais promovidos pela ESE e designadamente com os colegas do Barreiro, com todo o seu conhecimento das tradições e lutas operárias, pude desenvolver um outro olhar sobre estas terras, o que muito me ajudou na intervenção política. Acho que graças a essa experiência nunca me senti "paraquedista".

A função de deputada permitiu-me intervir politicamente, de modo mais intenso, em defesa da educação no país. Participei em debates parlamentares sobre a necessidade de investimento na educação, quando o Governo de então não parecia entender a gravidade da nossa situação educativa, designadamente no contexto europeu em que já estávamos integrados. Infelizmente vivemos tempos em que, apesar do défice educativo que ainda temos, a aposta na educação é, com frequência, encarada como um gasto e não como um investimento essencial ao futuro das pessoas e do país.

O conhecimento que tinha em matéria de educação permitiu-me ser escutada em alguns meios políticos e alertar para a importância da Educação para Todos e para a gravíssima situação do país em matéria de qualificação dos adultos, de insucesso e abandono escolares.

Preocupava-me igualmente a necessidade de formar cidadãos capazes de contribuírem para uma democracia mais sólida.

Foram estas as causas da minha vida.

Quando cheguei ao final do mandato como deputada publiquei uma brochura de informação e balanço sobre as minhas intervenções por Setúbal. A necessidade de prestar contas tornou-se em mim uma orientação de vida que procurei cumprir sempre que ocupei cargos públicos.

À distância acho que a minha ação foi muitas vezes prejudicada por alguma ingenuidade, num mundo muito cruel que é o mundo da política em que a cooperação e a solidariedade são valores muitas vezes esquecidos e as causas mobilizadoras dos cidadãos são com frequência desvalorizadas, a escuta dos problemas bem como a organização de propostas não ocupam o espaço necessário. Um mundo que considero essencial à democracia, mas que necessita de reforçar valores de solidariedade e cooperação, de renovar os seus rituais, ritmos e processos organizativos e necessita de práticas sistemáticas de prestação de contas e de proximidade aos eleitores.

Foi uma experiência muito desafiante. A escuta das pessoas, das suas dificuldades, o contacto estreito com as escolas constituíram para mim aprendizagens fundamentais. Recolhi ensinamentos que muito me ajudaram ao longo da vida.

Foi nesse período que contactei mais de perto com as desigualdades ligadas ao género e com a dureza da vida de muitas mulheres.

Assumi, sem vergonha, a causa feminista. Fui co-autora, com Margarida Silva Pereira do livro Mulheres Políticas as Suas Causas, para o qual entrevistei pessoalmente mulheres extraordinárias como Maria de Lourdes Pintassilgo, Maria Barroso ou Maria José Nogueira Pinto. Apesar de alguns progressos significativos desde então, a vida das mulheres na política continua a ser demasiado efémera.

Durante os anos de maior dedicação à política não deixei de estar na ESE trabalhando sobretudo em projetos que visavam lutar contra a exclusão educativa. Foi o caso do projeto Petra, onde tive como colaborador o meu querido amigo e colega João Pinheiro, tão cedo afastado por razões de saúde dramáticas. Era um projeto, desenvolvido no Bairro da Belavista, vocacionado para a prevenção do abandono precoce da escolaridade e para a educação para o trabalho. Com o Jorge Pinto, a Carla Cibele Figueiredo, a Cristina Gomes da Silva, a Teresa Gaspar, continuámos mais tarde projetos que, como este, visavam combater a exclusão educativa e promover a educação para a cidadania.

A memória das aulas nesta escola conduz-me a momentos gratificantes em que os alunos recém-chegados do ensino secundário descobriam o gosto pela pedagogia e pela educação. Desse tempo lembro, entre várias dimensões do meu trabalho, a preo-

cupação com a educação para os media e para a intervenção, através designadamente da introdução nas aulas de momentos em que os alunos faziam a síntese de notícias que retiravam de jornais, radio ou televisão, e animavam debates sobre educação; lembro ainda a realização de projetos de pesquisa e /ou intervenção na escola ou noutros contextos educativos. Via essas práticas como uma aprendizagem da cidadania e como estratégia para a compreensão do mundo.

Uma palavra de estima e gratidão para os colegas do departamento de Ciências da Educação com quem partilhei disciplinas e projetos e que sempre demonstraram a maior compreensão pelo meu percurso.

Em 1996 com os colegas Nelson Matias e Fátima Mendes integrámos o primeiro Conselho Diretivo eleito da escola. Foram novos desafios e uma gestão em momentos difíceis devido a restrições financeiras e à implementação, muito mal recebida, de propinas.

Esta casa tem-se afirmado como uma casa de cultura, com um grande contributo dos colegas de música e de educação visual, das exposições que por aqui passavam.

Assumíamos nesse tempo a importância de proporcionar uma formação sólida e o desenvolvimento de atitudes de participação e intervenção. Destaco a proposta que apresentei à escola de um tempo de duas horas semanais exclusivamente dedicado à cultura, de iniciativa ou com a participação dos alunos, em que se realizavam concertos, debates, conferências, cinema.

Em cada ano era um prazer ver o claustro principal decorado pelos alunos da Maria José Brito. A figura 2 mostra uma dessas animações.

Figura 2

Propus e vivi com grande interesse o desenvolvimento de uma disciplina de opção destinada ao estudo e prática do voluntariado e associativismo, uma área que considero deficitária em Portugal e que é essencial à formação de cidadãos participativos. Algo deste estilo deveria constar dos cursos de formação de professores, como base para o desenvolvimento de uma consciência cívica.

As frequentes visitas de gentes de cultura ao edifício faziam-nos sentir especiais.

Deixo-vos uma pequena história de um fim de uma tarde de verão, estava eu no gabinete da direção quando o funcionário que fazia a segurança da escola me telefonou mostrando-se preocupado com a presença na entrada de um grupo de pessoas estranhas à escola. Dado estarmos habituados a conviver, com grupos de visitantes a quem não exigíamos que se fizessem anunciar, não entendi a preocupação e disse-lhe que provavelmente seriam arquitetos. Transmitiu-me então que a desconfiança se devia ao facto de ter observado que os arquitetos visitantes olharem por sistema para a claraboia emblemática do hall mal entravam na escola, e preocupava-o o facto de tal não ter acontecido naquele dia.

.....

Tive a honra de integrar a Casa Civil do Presidente Jorge Sampaio. Sem querer desvalorizar a sua ação em todas as dimensões da presidência, para mim uma referência de ética, de cultura, de defesa da democracia e dos Direitos Humanos, considero que Jorge Sampaio ficará para sempre associado à educação, área a que deu grande prioridade. Foi possível preparar e apoiar vários trabalhos de alerta contra os abandonos precoces de escolaridade. Foram emblemáticos os casos das gémeas de Mafômedes que tinham abandonado a escola após o 4º ano de escolaridade (hoje ambas licenciadas), ou dos jovens da Guarda (com percursos académicos, foram, infelizmente menos bem sucedidos posteriormente) que o presidente foi esperar ainda madrugada, para mostrar ao país a dureza da vida de algumas daquelas crianças (acontecia com frequência já terem duas ou três horas de trabalho antes de irem para a escola). Estas iniciativas, integradas em semanas dedicadas à educação, constituíram um alerta sobre as razões que conduziam muitas crianças e jovens a abandonar a escola. Foram também um alerta sobre os baixíssimos níveis de qualificação dos portugueses. Num outro plano houve uma atenção grande ao ensino superior, à investigação científica e a inovação.

Ajudei igualmente a organizar as iniciativas dedicadas ao papel das mulheres na sociedade. A dar visibilidade a um grande número de notáveis desconhecidas. Aprendi que grandes projetos liderados por mulheres designadamente nas áreas sociais e culturais eram pouco conhecidos e ainda menos reconhecidos. Jorge Sampaio contribuiu de igual modo para mostrar à sociedade a afirmação das mulheres em campos que lhes eram vedados durante a ditadura. Ainda hoje trocamos mensagens, entre assessoras que colaboravam nestas iniciativas, no dia internacional das mulheres – 8 de março.

Ficaram belas amizades de um ambiente de cooperação excecional que aí vivemos. Foi um trabalho em que muito aprendi no contacto com um fazer político diferente, permanentemente à escuta dos cidadãos e dos seus problemas, em defesa de causas, no debate de políticas.

Novamente de regresso à ESE, em 2006, dediquei os três anos seguintes a um trabalho de investigação cooperativa, sobre a melhoria das aprendizagens em escolas situadas em meios sensíveis do distrito de Setúbal e em Vialonga, onde estive deforma intensa, associada à formação em contexto num projeto de reorganização pedagógica onde muito aprendi, designadamente com Armandina Soares e os professores daquela escola. Pude assistir e participar na vida da instituição e conhecer de perto soluções que iam sendo ali encontrando para problemas difíceis. Foi um projeto que procurava alternativas que permitissem melhores aprendizagens e mais sucesso. Havia um tempo fixo destinado a trabalhar e aprender na escola, muito importante, num meio em que não era possível (nem desejável) recorrer a explicações e em que as famílias não tinham formação para poder ajudar os alunos. Na base a ideia de que para aprender mais era necessário trabalhar mais e reduzir o tempo de escuta passiva. Era igualmente dada grande importância ao trabalho de projeto e à aprendizagem da expressão oral e escrita.

Sucedeu-me na coordenação Jorge Pinto.

Chegada a 2009 tive a honra de ser eleita, pela Assembleia da República como presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Deste período, a aprofundar num outro momento, destacaria o privilégio de poder acompanhar de perto as políticas, de contribuir para a construção de consensos, entre conselheiros provenientes com sensibilidades políticas e profissionais muito diferentes. A participação dos parceiros educativos foi decisiva para a pertinência do trabalho realizado.

Foi possível conceber e dar início à publicação dos relatórios sobre o Estado da Educação (6),(7),(8) que contou com o trabalho de uma equipa de assessores de grande competência e dedicação. Foi preciosa igualmente a colaboração dos conselheiros e conselheiras designadamente daqueles que integraram a comissão coordenadora que acompanharam mais de perto os trabalhos. Uma vez mais tive o privilégio de contar com colaboradoras mais próximas excecionais e estou-lhes muito grata por me terem ajudado a gerir o meu dia-a-dia e a ligação com a comunicação social!

A tarefa não era fácil e exigiu de todos nós muito estudo, muitas noites e fins de semana de trabalho designadamente on-line (os tempos eram já outros)!. Houve debates apaixonantes. No meu percurso anterior, designadamente como deputada, ou como assessora da Casa Civil da Presidência da República, tinha encontrado sempre enormes dificuldades na pesquisa dos dados indispensáveis ao conhecimento, com rigor, da situação educativa dos portugueses. O EE veio, creio eu, melhorar esta situação e parece-me ter constituído uma pedrada no charco. Foi muito gratificante ver o modo como os deputados na Assembleia da República valorizaram o contributo do CNE, e espero que a política educativa possa ser hoje mais transparente.

Foi uma experiência de grande exigência, presidir a um plenário composto por elementos de proveniências profissionais e políticas tão diversas e a debates de grande qualidade.

Sublinho a possibilidade que tive de durante o tempo em que presidi ao CNE ter contactado em permanência os terrenos educativos, quer através de visitas, quer através de audições organizadas em contexto de preparação dos trabalhos que iam sendo realizados.

Não quero deixar de mencionar alguma frustraço pelo facto de em muitos casos os pareceres e recomendações emanadas do CNE e que traduziam quase sempre posições de grande consenso na sociedade portuguesa não terem sido tidos em conta na decisão política e ao constatar que muitas decisões políticas se fundamentavam em opiniões da tutela que não integravam quer estudos existentes quer a análise de tendências internacionais comprovadamente associadas à melhoria dos resultados escolares. Estou convencida de que sem políticas consensuais, estabilidade e horizontes de equidade e qualidade o desenvolvimento educativo estará comprometido.

Quando no final do meu mandato como presidente do CNE prestei contas, a meu pedido, na Assembleia da República, fiz algumas propostas de alteração, decorrentes da análise da minha experiência, incidindo sobre a composição e estatuto do CNE designadamente no sentido de que a instituição, com um enorme potencial para gerar consensos e estabilidade, fosse ouvida pelos governos com maior frequência, e sobretudo nas matérias mais relevantes.

Este deambular entre a política e a vida académica foi o meio que encontrei para defender as causas em que acredito e para as estudar. Para emprestar maior pertinência à minha atividade quer no campo político quer como professora.

Tendo compromissos políticos claros, nunca quis estar confinada a um só lugar.

Este meu percurso multiforme deve-se não só ao meu modo de estar na vida, mas também à própria natureza da educação. Os problemas da educação são de grande complexidade.

Defender a Educação para Todos na política exige conhecimento das consequências do alargamento dos públicos que frequentam hoje a escola, essencial para combater estereótipos e para construir novas soluções para problemas que também eles são novos. Soluções que exigem estudo e conhecimento do mundo em que vivemos. A ignorância permite com facilidade resvalar para a defesa do regresso ao passado, atitude incompatível com um presente tão diferente! Por isso senti que para mim era importante ter os dois campos de intervenção: vida académica e intervenção cívica e política.

Para este balanço de vida permitam-me que convoque a reflexão de dois amigos, com grande afirmação nos planos académico e político, António Correia e Silva, distinto escritor e político cabo-verdiano, que muito admiro e que no seu recente livro Dilemas do Poder na História de Cabo Verde se interrogava sobre "qual é a articulação virtuosa entre o estatuto do investigador e o do cidadão plenamente exercitado"? e de Medeiros Ferreira, ilustre historiador e notável político, querido e saudoso amigo que muito admiro e com quem muito aprendi, que no prefácio a esta obra escrevia em 2013, "eu próprio me vi várias vezes confrontado com esta questão, e hoje não tenho dúvidas de que se deve optar por essa síntese de teoria e prática, de estudo e ação, de reflexão de gabinete e de uso de experiências adquiridas na atividade política e cívica.

Breves palavras sobre o projeto da ESE e a sua singularidade

Durante anos interroguei-me sobre as referências que ouvia com frequência à singularidade da ESE. Decidi ousar explicitar trazer algumas hipóteses explicativas que poderão estar de algum modo na origem dessa marca.

O projeto das ESE nasce em finais da década de 70 num contexto de grande carência de professores diplomados, capazes de responder às novas exigências de uma escola democrática. Era um projeto que apresentava algumas ruturas com o ensino superior da época nomeadamente porque defendia a existência de novas funções, como a formação contínua, a formação de outros agentes educativos e a prestação de serviços à comunidade.

Maria José Rau coordenou as equipas que planearam o projeto, no quadro do ensino politécnico. Eu sucedi-lhe nessas funções.

Arriscarei atribuir a singularidade da ESE de Setúbal nos seus primeiros anos - inspirei-me em parte num artigo que escrevi em Dezembro de 1986-(10) a vários fatores e designadamente ao seu arranque inspirado numa matriz inovadora e num intenso trabalho de equipa em torno do projeto o que terá permitido criar algum distanciamento relativamente a modelos universitários tradicionais de formação de professores.

Maria Emília Brederode Santos produziu notável proposta de linhas orientadoras centradas em conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, a aprendizagem em todas as fases da vida e em saber pedagógico. Dirigiu ainda o desenvolvimento curricular.

Teresa Martins, o terceiro elemento da direção, cuidava da gestão financeira, tarefa difícil. Com ela fiz uma aprendizagem essencial: lidar com o orçamento!

Eu cuidei mais da conceção de um modelo organizativo, original na época, que contribuísse para garantir a gestação e desenvolvimento de um conjunto de projetos inovadores e a existência de investigação em educação. A escola foi organizada com base em "núcleos", de natureza científica, interdisciplinar, – por exemplo meio físico e social, línguas-, em torno dos quais se estruturavam as atividades de ensino e aprendizagem. A natureza das funções atribuídas à ESE exigia contudo o contributo de vários núcleos em torno de projetos de ação. Construiu-se assim um sistema matricial em que as funções da ESE eram materializadas em projetos nos quais participavam elementos de vários núcleos.

Foi um privilégio contar com uma equipa inicial de docentes, de grande qualidade e experiência a que aliavam um espírito inovador.

Seria impossível trazer aqui todos os projetos e atividades que me parecem ter podido contribuir para a singularidade da ESE.

Hoje olhando à distância considero que a singularidade da ESE de Setúbal ficou a dever-se também às linhas inovadoras do projeto, e a iniciativas que marcaram a imagem da ESE designadamente em áreas como a educação para a compreensão do mundo atual ou a multiculturalidade e o trabalho em terrenos sensíveis. Este trabalho pioneiro permitiu-nos conhecer as mudanças que iam acontecendo na população do distrito e as novas exigências que colocavam às escolas fruto de uma multiculturalidade crescente. Marcaram a imagem da escola neste domínio os colegas do Departamento de Línguas e do Meio Físico e Social. Sublinho também os trabalhos desenvolvidos em matéria de educação para a cidadania, educação para o mundo atual, a

educação para a saúde, a educação para os media, a informática, num tempo em que esta ainda mal tinha chegado às escolas.

A formação contínua em contexto foi também uma área em que a ESE se distinguiu em projetos que foram sendo desenvolvidos ao longo dos anos. Houve, em simultâneo, o trabalho inovador de todos os departamentos sem exceção.

Num tempo em que não existia cultura de avaliação criámos um projeto de acompanhamento do processo de implementação.

Veio-me ainda à memória algumas das dimensões da atividade da ESE que, para além da referência permanente às linhas orientadoras já referidas, creio que marcaram a nossa pedagogia. A primeira diz respeito à necessidade de desenvolver uma formação reflexiva baseada numa análise sobre as práticas, por contraponto distante dos contextos de trabalho que marcava a maioria das formações. Utilizámos designadamente os "descritivos de práticas" que sob outras designações foram acontecendo em atividades de formação contínua e em serviço.

Outra prática inovadora e marcante traduziu-se nas estadias dos alunos durante uma semana, a tempo inteiro, em contextos sociais, culturais e educativos. Esta experiência era posteriormente trabalhada em seminários e trabalhos dos alunos e permitia desenvolver metodologias de abordagem do meio, da maior importância para o futuro profissional.

Um dos primeiros projetos de estudo e investigação, consistiu no levantamento de necessidades e recursos educativos do distrito de Setúbal, porque fazíamos questão de ter uma escola, ao serviço da região e aberta ao mundo.

Anos depois do seu lançamento a ESE distinguiu-se em numerosos projetos em África na promoção da língua portuguesa, em que houve um trabalho que sempre admirei. E em que houve um investimento de uma parte muito significativa da escola. Quero destacar aqui o pioneirismo e capacidade organizativa do Raul Carvalho e também da Luísa Solla e, mais tarde, do José Victor Adragão Tenho encontrado marcas desse trabalho em Cabo Verde.

Democratização da educação – obra inacabada ou obra em risco?

Farei nesta parte, uma breve referência a causas da educação a que me tenho dedicado mais. Num momento em que celebramos os quarenta anos de democracia e em que com demasiada frequência ouvimos desvalorizar o trabalho efetuado desde então, vale a pena evocar o percurso efetuado e o resultado do investimento realizado.

Permitam-me que invoque o contributo do grande pedagogo e político que foi Rui Grácio,(11) o homem que em 1975 soube aproveitar muito do que de positivo havia na reforma Veiga Simão, à qual ele próprio havia estado ligado e, simultaneamente fazer as ruturas necessárias a uma educação que se queria democrática. A reforma orientada por Grácio abrangeu um número vasto de objetivos visando combater as desigualdades e dar respostas às transformações do país. Quero também assinalar a preocupação de alicerçar os currículos construídos naquele tempo em conhecimentos pedagógicos e psicológicos.

Foi uma longa e difícil caminhada a destes quarenta anos e, por isso, nunca será demais celebrá-la, sem perder a perspetiva da obra inacabada ou da obra em risco.

Para cada uma das áreas referir-me-ei à sua importância numa escola democrática, e ao risco de não prosseguirmos um caminho que vá no sentido de uma escola inclusiva, que forme cidadãos.

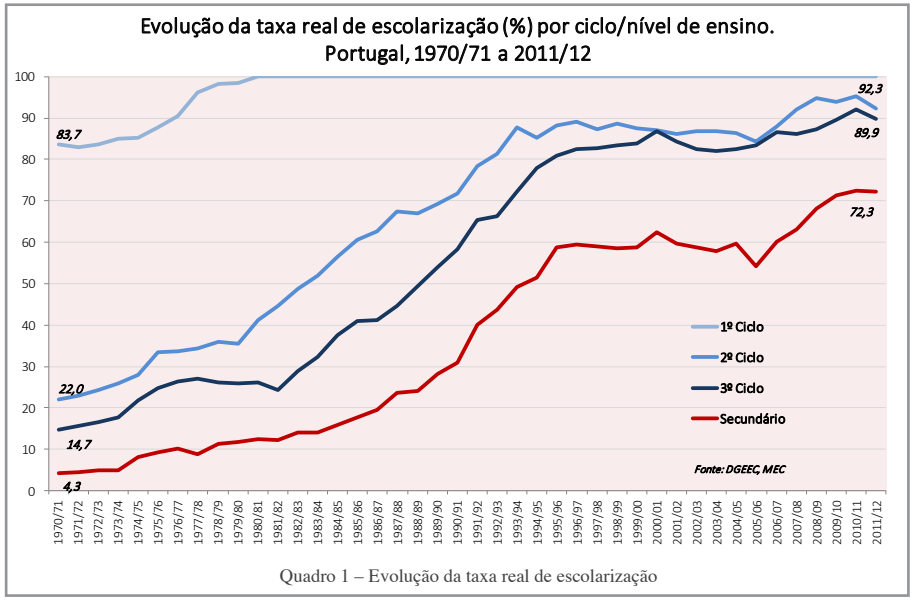
A expansão do acesso à educação

A UNESCO promoveu em 1990 a Declaração Mundial da Educação para Todos, documento que tem orientado as políticas dos países a ela associados.

Em Portugal a revolução de abril tinha já criado uma consciência mais aguda da necessidade de promover o acesso de todas as crianças à educação, mas também de equacionar a dívida que a democracia tinha para com a esmagadora maioria dos portugueses, adultos, que haviam sido excluídos.

Referirei alguns marcos desse processo:

No início dos anos setenta do século passado, a frequência da educação pré-escolar não ultrapassava os 10% de crianças e estava confinada essencialmente às grandes cidades. A sua expansão foi notável abrangendo hoje perto de 90% das crianças com 3, 4 e 5 anos de idade.



Quadro 1 – Evolução da taxa real de escolarização

O ensino primário constituía a única etapa da educação a ter sofrido uma expansão antes do 25 de abril. No entanto o nível de repetências e abandonos era elevadíssimo e a qualidade da formação era, sobretudo em zonas do interior, muito deficiente. As taxas de analfabetismo ultrapassavam os 30% sendo a maioria dos analfabetos mulheres.

A escola pós-primária era reservada a uma elite, sendo as taxas de escolarização baixíssimas. No momento em que foi concebido o projeto das ESE (finais da década de 70) a situação educativa era ainda muito grave em matéria de insucesso e abandono escolares.

O quadro 1 mostra a evolução da taxa real de escolarização nos diferentes ciclos dos ensinos básico e secundário. (relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente do mesmo ciclo.).

A democratização do acesso fez-se graças a um investimento considerável do país, das instituições de formação, das escolas e dos professores. As taxas de frequência sofreram um incremento significativo em dois momentos, situando-se o primeiro deles entre o início década de oitenta e meados da década seguinte e o segundo entre 2005 e 2011. Importaria estudar as políticas que estiveram na origem do aumento das taxas reais de frequência arriscando-me a equacionar designadamente o papel do alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos -Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, e no segundo período um conjunto de medidas de prevenção do abandono escolar, designadamente o aumento da oferta de formação profissional e da educação de segunda oportunidade.

Houve igualmente uma grande expansão do ensino superior onde o número de alunos aumentou significativamente - era de cerca de 60000 em 1974 e atualmente um pouco menos de 380000. Perto de 40% de jovens de 20 anos frequentam hoje o ensino superior. As formações avançadas aumentaram também de modo muito significativo. Mesmo assim estamos ainda muito aquém da média da EU nesta matéria.

O papel das instituições de formação de professores foi decisivo para a qualificação em todos os níveis de ensino de um elevado número de docentes especializados.

Temos vindo a conseguir uma melhoria da qualidade e equidade do nosso sistema confirmadas pelos testes internacionais (PISA, TIMSS, PIRLS). (8) Os alunos portugueses partindo de resultados muito baixos fizeram progressos consideráveis, amplamente citados e valorizados designadamente pela OCDE.

Falei atrás da obra inacabada e da obra em risco. Neste plano quero deixar duas preocupações: o insucesso e o abandono escolar que vinham diminuindo começam de novo a aumentar e a curva ascendente a que assistíamos em matéria de aumento das taxas de frequência começa a inverter-se. É preocupante por exemplo a evolução das taxas de retenção/desistência em todo o ensino básico atingindo no segundo ciclo valores que passaram de 7,4% para 12,5 em 2013.

Há ainda a assinalar como preocupação o desemprego docente. Apesar de não existirem dados atualizados têm sido anunciados números relativos à diminuição do número de professores que rondariam os 30.000, abrangendo sobretudo a população mais jovem e tendo como consequência o envelhecimento do corpo docente.

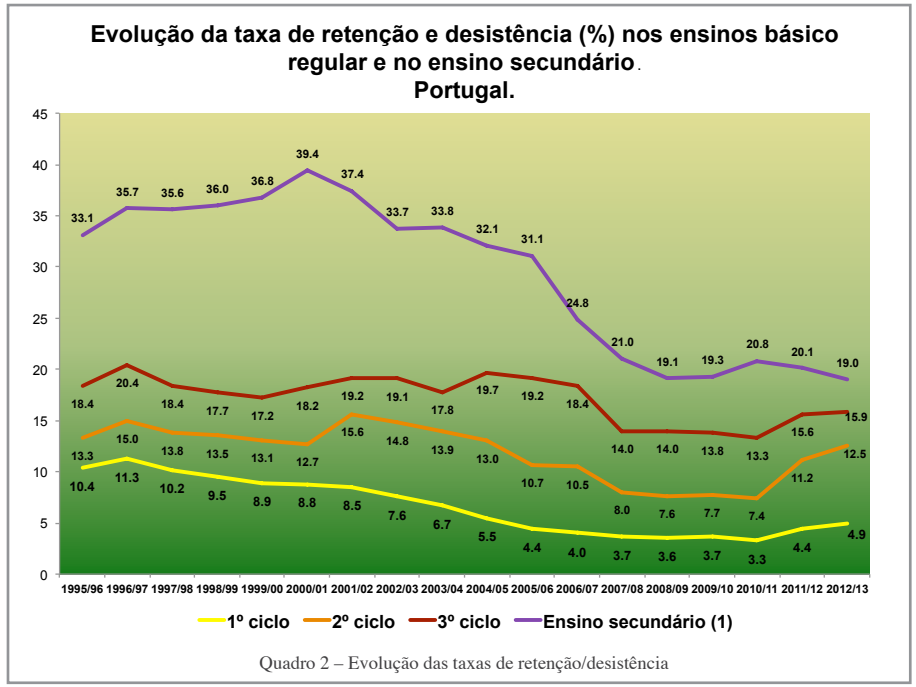
Estes factos poderão constituir um sério revés ao cumprimento de uma escolaridade obrigatória de 12 anos, uma vez que a acumulação de repetências leva a que os alunos abandonem a escola aos dezoito anos de idade sem a terem concluído

O "ajustamento financeiro", realizado através de cortes bem para além aos que haviam sido contratualizado com a Troika, está a ser realizado em prejuízo da Educação para Todos tendo-se traduzido designadamente na redução drástica dos meios de apoio aos alunos com dificuldades, no aumento do número de alunos por turma, na diminuição da capacidade de gestão pedagógica dos agrupamentos em virtude da sua dimensão atual.

Educação e trabalho

A reforma de 75 criou um tronco comum, o ensino unificado, com o qual se visava adiar as opções vocacionais determinadas até então, em grande parte, pela origem sociocultural dos alunos. Importa não esquecer, contudo, que a grande maioria das crianças não prosseguiam estudos no ensino pós-primário. Os alunos provenientes da classe média e alta encontravam no liceu um ensino que conduzia em princípio à continuação de estudos superiores ou a um emprego . Por seu lado o ensino técnico, frequentado pelos alunos provenientes de meios mais desfavorecidos – conduzia, salvo raras exceções, ao mundo do trabalho. Este era um ensino mais pobre culturalmente sem prejuízo da qualidade de algumas das formações com uma boa reputação, em virtude de diplomarem técnicos considerados competentes e necessários ao mundo do trabalho.

Ao fundir as duas vias existentes – não se tratou de suprimir uma delas – o ensino unificado pretendia contribuir para a



Quadro 2 – Evolução das taxas de retenção/desistência

democratização da educação, adiando as escolhas profissionais, e proporcionando a todos os jovens uma educação tecnológica, prática, bem como o contacto com o mundo do trabalho. Esse contacto seria um elemento relevante para a construção de uma identidade vocacional. O currículo de 1975 integrava uma área interdisciplinar, a Educação Cívica Politécnica, suspensa um ano mais tarde sem qualquer avaliação, onde seriam proporcionados contactos com o mundo das profissões. Estas "experiências de trabalho" seriam, a partir da década de 80, praticadas em vários países europeus como estratégia de orientação.

É frequente encontrar-se ainda hoje uma narrativa nostálgica em relação às antigas escolas técnicas. Lamenta-se a sua extinção com o argumento de que o país necessitaria daqueles técnicos. Sem pôr em causa a qualidade, por muitos reconhecida, do seu corpo docente, importa no entanto questionar o perfil dos técnicos que delas saíam e a sua adequação às exigências das sociedades atuais. Já então grande parte dos países desenvolvidos na América do Norte, na Ásia e na Europa, tinha optado por ter um ensino de base comum a todos os alunos que incluía pelo menos a primeira parte do ensino secundário.

A reforma, moderna nos seus objetivos, necessitaria seguramente de ser acompanhada, avaliada e corrigida. Em 76 foram suspensas as propostas inovadoras que incluíam uma dimensão prática e a ligação à sociedade, tendo o desenvolvimento da reforma enveredado por caminhos que conduziram à "liceialização" do então ensino unificado, convertido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) em terceiro ciclo do ensino básico. Essa medida foi possível porque, conforme o nosso hábito, não houve avaliação, não se corrigiram os erros, não se acompanharam os professores e as escolas.

Não esquecerei (até porque temos um vídeo, realizado pela Maria Emília Brederode Santos, em que participei e que revejo sempre com prazer (1) a "cooperativa agrícola" criada no Liceu de Aveiro. Os alunos de meio rural, haviam sido integrados no liceu, contrariando as práticas seletivas das instituições até então. Esses alunos brilhavam em reuniões cooperativas graças aos saberes pertinentes, adquiridos em família. Saberes que eram posteriormente aprofundados pelos professores. Era um projeto interdisciplinar muito pertinente e exigente de um ponto de vista das aprendizagens realizadas. (..)

Hoje, quarenta anos depois do 25 de Abril, a narrativa nostálgica está a legitimar o regresso ao passado, através da experiência do "ensino vocacional" destinado a alunos com insucesso escolar, que está a decorrer em centenas de escolas portuguesas, contrariando os princípios de um ensino básico inclusivo. O modelo inspirador desta reforma, mais conhecido por "modelo germânico," existe num número muito reduzido de países europeus e o resultado da sua aplicação não tem sido positivo uma vez que esses países não têm conseguido obter bons resultados, quer em termos de qualidade, quer sobretudo em matéria de equidade.

O modelo germânico poderá ser interessante no que diz respeito à inserção de experiências em contexto de trabalho a partir do ensino secundário, mas a institucionalização de uma orientação/seleção compulsiva precoce tem sido considerada comprometedora da equidade e mesmo da qualidade.

O terceiro ciclo do ensino básico nunca teve verdadeiramente condições para ser um ensino unificado porque a seleção operada por via das retenções e da acumulação de dificuldades leva à existência de profundas desigualdades associadas à origem sociocultural dos alunos. Mas a solução para os seus problemas não deveria ser o regresso ao passado, mas sim a aposta em apoios eficazes logo que as dificuldades surjam, via adotada pelos países com maior sucesso em termos de qualidade e equidade.

Em contexto de grandes dificuldades e a braços com uma diversidade crescente no seio das turmas o regresso às soluções do passado aparece como a solução menos complexa.

A sociedade do conhecimento exige um ensino básico sólido. Seria importante que essa formação de base, de cerca de nove anos de escolaridade, incluísse pequenas experiências de trabalho para todos os alunos e o desenvolvimento de competências para a vida, como forma de construção de uma identidade vocacional. Este é o caminho desenvolvido por vários sistemas. Será uma via para tornar possível opções académicas e profissionais menos dependentes do meio sociocultural de origem. A partir daí fará então sentido a frequência de uma formação profissional.

O regresso a duas vias distintas no percurso escolar, que significa, como se viu, segregação precoce irá interromper o percurso que Portugal vinha seguindo para uma escola inclusiva.

Educação para a cidadania

Este tema foi sempre objeto das minhas preocupações e esteve no centro de muita da minha atividade profissional e também de muitas das minhas angústias e intervenções. Tenho defendido a importância da estabilidade na educação, da avaliação e estudo das políticas e das práticas como sustentação das mudanças. Ora a educação para a cidadania tem sido uma área de grande instabilidade ao longo destes quarenta anos. Introduziram-se sucessivas mudanças com base muitas vezes em opiniões e sem atender ao conhecimento e avaliações que por vezes existiram.

A influência das mudanças políticas traduziu-se rapidamente a seguir ao 25 de abril em alterações que tiveram em conta a necessidade de corrigir os programas, eliminando o seu carater simbiótico com a ideologia do Estado Novo. Houve por outro lado a introdução de novos conteúdos, considerados então essenciais para a compreensão do mundo e dos seus problemas. A mudança de conteúdos foi associada à proposta de metodologias que visavam desenvolver a capacidade de intervenção cívica e a abertura da escola ao meio e aos problemas da sociedade.

Houve também a introdução de novas disciplinas, designadamente ligadas ao estudo do meio. O currículo do ensino unificado integrava ainda uma área interdisciplinar, a Educação Cívica e Politécnica, que as escolas tinham autonomia para organizar, área por excelência orientada para a formação de cidadãos . Esta área foi suspensa em 1976.

Em 1989, foi criada a Área-escola, também de natureza interdisciplinar e com objetivos de algum modo herdeiros da Educação Cívica e Politécnica e em 2001 surge no currículo do ensino básico a área curricular não disciplinar de Formação Cívica, desaparecida recentemente do currículo nacional. Há porém escolas que mantém, como opção de escola, uma disciplina nesta área.

Regresso uma vez mais a 1974-76 e aos trabalhos que realizei ao acompanhar as experiências desenvolvidas na Educação Cívica e Politécnica, objeto da minha tese de doutoramento (..) ou o Serviço Cívico Estudantil, trabalho que realizei com a Maria Emília Brederode Santos. ( )

Foi um primeiro momento dedicado ao estudo de práticas pedagógicas e de inovações. Foram tempos inesquecíveis em que tudo parecia possível. Sempre que tive oportunidade posteriormente, e já em contextos bem diferentes, procurei estabelecer contactos e estudar os terrenos educativos.

Na área de educação para a cidadania foram muitos os trabalhos desenvolvidos por esta escola e aqueles em que participei.

Em vários momentos realizámos no âmbito da ESE projetos e iniciativas que tinham como objetivo desenvolver a compreensão do mundo e a capacidade de intervenção.

A educação para a cidadania mediática foi também uma preocupação aliada à educação para a cidadania.

No CNE procurei propor a realização de recomendações na área da educação para a cidadania, de que saliento a educação para a cidadania mediática, a educação para a cidadania e a educação para o risco.

E agora? Como pensar o futuro?

É muito grave ter-se retirado a formação cívica do currículo nacional. ….Teria havido muitos aspetos a aperfeiçoar nas práticas desenvolvidas, mas é um péssimo sinal que deixar a possibilidade às escolas de ter ou não educação para a cidadania ou deixar esta área a um trabalho transversal que poderá dar origem a projetos muito interessantes, mas sabemos que muito difíceis de concretizar.

Considero de grande valia neste domínio, muito importante para o aperfeiçoamento da democracia, e espero que seja recuperada a proposta curricular solicitada pela ministra Isabel Alçada em 2011 a Maria Emília Brederode Santos que coordenou um grupo do qual fizeram parte, entre outros, Carla Cibele Figueiredo professora desta escola, Filomena Matos e Pascal Paulus, (meus colaboradores em várias andanças), projeto que abrangeu, quer a vivência e participação na escola, quer os conhecimentos e competências processuais necessários a uma educação par a cidadania (……)

Aprender a Gostar da Terra

Porque acredito que é possível promover a educação para a cidadania, quero terminar esta intervenção com uma referência a um projeto de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e, por isso, um projeto virado para o futuro. Reúne vários interesses da minha vida: a educação para a intervenção em defesa do património natural e construído, a educação para o desenvolvimento sustentável, a fotografia, as caminhadas. Tento há anos formar-me na área da fotografia. Foi um privilégio, a conselho da minha filha Mónica ter frequentado alguns cursos em Londres nos anos em que ela lá estudou. Foi com grande prazer que pude associar essa área, como instrumento de trabalho a um projeto educativo.

Este que aqui vos apresento é, como verão nas fotografias um projeto de basalto e flores, expressão de Natália Correia, com que iniciei esta intervenção. Foi desenvolvido nos Açores, mas a ideia já foi replicada com êxito em Odivelas na Escola Profissional da Paiã.

Coordenei o projeto, só possível graças ao apoio de Mário Mesquita e da Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, quando ainda estava no CNE. Manuel Gomes foi um elemento decisivo para o seu desenvolvimento no terreno. Contámos nos Açores com cerca de 30 parceiros entre o Governo Regional, a univer-

sidade, as autarquias da região, associações, a agência Ciência Viva, presidida por Rosalia Vargas.

Será publicado dentro de dias pela Editora Tinta da China "Nos Trilhos dos Açores-educação para a cidadania" (…13),.um livro que o sintetiza o projeto. Tivemos para a sua realização um grande apoio de Filomena Matos, e da Rita Castro Neves, que orientou os trabalhos de formação e produção em fotografia.

É um projeto de cidadania, que ensina a intervir e a gostar da terra onde se vive.

Um projeto em que regresso ao local como forma de contribuir de algum modo para encontrar estratégias para um futuro mais sustentável.

Algumas questões orientaram o trabalho designadamente: Como contrariar a indiferença dos cidadãos face ao mundo que nos rodeia? Que contributo poderá dar a escola nesse sentido? Como formar crianças, jovens e adultos para se tornarem cidadãos capazes de compreenderem o valor da sua terra, de usufruir das suas belezas e de assumirem de modo ativo a sua conservação?

Adotamos uma definição da UNESCO segundo a qual a EDS deve ser aprendizagem para:

- Reconhecer a riqueza do património que vem do passado.
- Apreciar as maravilhas da Terra e dos seus povos.
- Viver num mundo onde cada pessoa tenha uma vida sã
- Melhorar o estado do nosso planeta.

Pretendia-se promover:

i) O desenvolvimento cívico, científico e cultural;

ii) atitudes de responsabilidade e estilos de vida saudáveis, explorando percursos na natureza;

iii) a criação de novos olhares sobre o meio e valorização da realidade envolvente.

Foram construídas estratégias e materiais para o desenvolvimento da EDS entre as quais:

As "autobiografias ambientais", visando a consciencialização sobre as questões ambientais; a formação dos professores assente na reflexão sobre as práticas em desenvolvimento, como apoio à inovação; as estratégias de intervenção designadamente junto de órgãos autárquicos; os itinerários EDS, leitura pedagógica da paisagem; as práticas visando promover a educação para a cidadania, enquanto objetivo central do projeto. Assumiram particular relevo as estratégias de intervenção designadamente junto de órgãos autárquicos; a fotografia como de construção de novos olhares sobre a realidade e de valorização e disseminação de conhecimento sobre essa mesma realidade.

A valorização do património dos Açores, a intervenção cívica, a fotografia e os itinerários EDS foram, assim, elementos centrais e decisivos no projeto, contribuindo para promover o interesse dos alunos pelas aprendizagens e para que eles, de facto, "aprendessem a gostar da terra onde vivem".

Coube aos professores um papel essencial, mas as famílias e as comunidades também foram determinantes como fontes de informação, designadamente sobre os trilhos e sobre a cultura local.

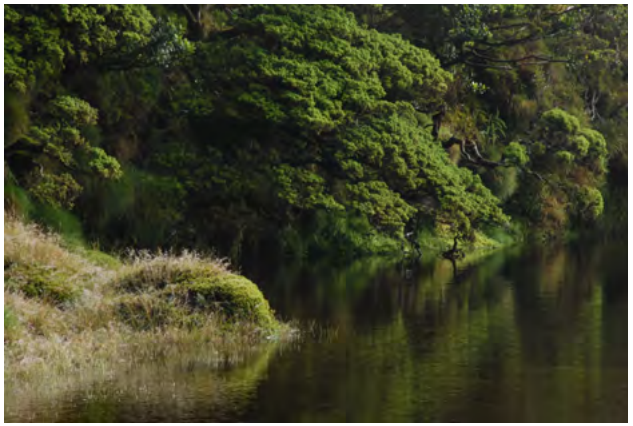
Foi um projeto motivador e por isso mesmo capaz de fazer com que mais alunos trabalhassem mais e aprendessem mais. Foi um projeto integrador porque em várias situações foi possível criar novos diálogos entre alunos com saberes diferentes, adquiridos nos seus meios de vida.

Apresento de seguida algumas das fotografias do projeto, na tentativa de partilhar convosco algumas das emoções daquele processo. São fotografias de paisagens, de basaltos e de flores, de vegetação endémica, numa delas, a Uva da Serra é abraçada pela "bela invasora", a emblemática Hortência.

A última fotografia traduz um "olhar diferente" a partir da Paiã sobre a Brandoa.

Foi um projeto de educação para a cidadania no sentido em que entendi muitos dos projetos em que me envolvi-conhecer, aprender e intervir……foi também assim que, de algum modo entendi minha própria vida.

Ao terminar quero agradecer à minha família e em especial ao meu marido Pedro Lourtie pelo apoio que me tem dado e pela companhia nestas percursos de que vos falei, e à minha filha Mónica pelos desafios que sempre me coloca.



BIBLIOGRAFIA

Cá Fora Também se Aprende (1986), série produzida pelo Instituto de Tecnologia Educativa, realização de Maria Emília Brederode Santos, Ana Maria Bettencourt, José Carlos Abrantes e Alda Gama, pode ser consultado em Inquietações Pedagógicas Youtube.

Bettencourt, A,M (1995), **Intervenções por Setúbal**, Notas sobre a atividade Parlamentar, brochura da autora.

Bettencourt, A.M. e Silva Pereira, M, (1995), **Coordenação da edição de Mulheres Políticas: as Suas Causas**, Lisboa, Quetzal Editores.

Bettencourt, AM, Silva, CG, Matias, N, Gaspar, T, **Desencontros Educativos**, Noesis, n.º 67 Outubro, 2006.

Bettencourt, A. M.; Silva C. G. (2007). (Re) **Ler a "crise" da educação em três jornais**, Jornal de Letras, Dezembro 2007 (síntese de trabalho de investigação).

Conselho Nacional de Educação, (dir Bettencourt, A.M), **Estado da Educação 2010.**

Conselho Nacional de Educação, (dir Bettencourt, A.M), **Estado da Educação 2011.**

Conselho Nacional de Educação, (dir Bettencourt, A.M), **Estado da Educação 2012.**

CorreiA E Silva(2014), A. **Dilemas do Poder na História de Cabo Verde**, Rosa de Porcelana Ed.

Bettencourt, A.M., **Análise da Construção de uma Escola Superior de Educação**, in As Ciências da Educação e a Formação de Professores Comunicações do Colóquio de 2, 3, 4 de Dezembro de 1986, GEP, Ministério da Educação.

Bettencourt, AM; **Rui Grácio e as Inovações Pedagógicas do 25 de Abril**, in Inovação, vol 14, n.º 1-2, 2001.

Bettencourt , A.M.,(1985) **La Place du Travail dans la Reforme de l´Enseignement Portugais**, in l'Education et le Travail dans la Société Moderne, Actas do 9.º Congresso da Associação Mundial das Ciências da Educação, Madrid (Resumo da tese de doutoramento).

Bettencourt,AM; Gomes, M. (2014) **Nos Trilhos dos Açores**, Educação para a Cidadania, Tinta da China

Contornos de um caminho dedicado à educação

Albertina Palma

Introdução

Gostaria de começar por saudar e elogiar a iniciativa da Senhora Diretora da ESE/IPS ao organizar estas conferências e agradecer o convite que me dirigiu, assim como as palavras que usou para me apresentar. Agradeço igualmente ao Professor Armando Pires a amabilidade e a disponibilidade para vir hoje aqui falar sobre mim e quero aproveitar a ocasião para publicamente lhe manifestar a minha gratidão pelo convite que me fez há mais ou menos nove anos para trabalharmos juntos. Foi uma experiência gratificante, enriquecedora, especial. Uma maneira ótima de terminar a carreira.

Senhor Presidente do IPS, Senhores Diretores das Escolas IPS, responsáveis e representantes de órgãos do IPS e das autarquias locais, colegas e amigos, obrigada por estarem presentes e por, de uma maneira ou doutra, fazerem parte da minha vida. Esta sessão é, por direito próprio, também vossa.

O tema que nos é proposto nestas conferências é razoavelmente abrangente para permitir múltiplas abordagens, o que é reforçado pelo facto de o mesmo iniciar um ciclo sem tradição nem história. Todos sabemos o que é uma última lição, mas as conferências "contornos de um caminho dedicado à educação" ainda não têm formato próprio. Talvez nunca venham a ter, talvez até seja essa a intenção, talvez algum dos formatos que entretanto se experimentem se venha a impor ou talvez simplesmente continuemos nesta liberdade de decisão que nos permite escolher um modelo exclusivo, à nossa medida.

Começarei então por dizer que a minha carreira profissional, como a de qualquer outra pessoa, foi influenciada por acontecimentos, factos, contextos e pessoas com quem me fui cruzando ou que já lá estavam quando eu cheguei. Irei nomear algumas, pedindo desculpa por não as nomear todas pois o universo é, como devem calcular, demasiado extenso para que tal seja possível. Assim, evoco aqui o conjunto de todos os familiares, amigos e amigas, orientadores, professores, colegas de trabalho, alunos, mães e pais de alunos, autarcas, políticos, escritores, etc., de quem me sinto verdadeiramente devedora, pelo que contribuiram, cada um à sua maneira, para eu ser o que hoje sou enquanto mulher e professora aposentada ativa e cheia de projetos.

Acredito que esta iniciativa da ESE/IPS possa servir para reforçar e manter laços institucionais, guardando memórias vivas de um passado comum. Poderá ser que estas conferências também levem a uma certa produção de conhecimento sobre nós próprios e que isso nos ajude a desenvolver consensos sobre a linguagem a usar para uma descrição da realidade institucional que possa contribuir, ela própria, para a coesão e o reforço da identidade, bem como para a visão e construção de um futuro coletivo.

Foi com isto em mente que organizei a minha intervenção, nela procurando integrar memórias e reflexões que não se esgotam no passado, mas que avançam com algumas pistas em relação ao futuro.

Um pouco de história, que história?

Ao tentar escrever sobre o meu percurso profissional, dei-me conta de que não conseguia desentrelaçar a vida profissional da vida pessoal e do quadro social, político e educativo em que a mesma ocorreu. Nasci no final de 1952, numa madrugada gelada de dezembro, no Alentejo mais profundo, junto da fronteira com a Espanha, num monte isolado onde não havia eletricidade, nem água canalizada, nem telefone e onde a parteira morava longe e chegou tarde, num Portugal atrasado, preconceituoso, pobre e medonho, onde havia um médico e um dentista para uma área de 250 quilómetros quadrados, as estradas eram veredas esburacadas e perigosas, havia crianças a ir para a escola descalças e com fome e onde a maioria, que não tinha terras nem ofício, só tinha trabalho e comida para alguns meses do ano.

Cinco anos depois entrei para a escola, sem poder estar matriculada, por insistência teimosa de pedir aos meus pais "uma bala e uma cadeta", o que acabou por virar brincadeira na vizinhança, mas que me salvou da solidão e me valeu um lugar entre as crianças oficialmente matriculadas. A escola era então o único divertimento que havia nas redondezas e eu era a única criança que não tinha idade para ir à escola. Consegui do meu pai "a bala e a cadeta" e a professora, a D. Anasinha, uma excelente professora regente, soube pôr o bom senso à frente da burocracia e aceitou-me na 1ª classe, sem matrícula. No ano seguinte matriculou-me já na 2ª classe. Esta foi uma pequena vitória que me ensinou que vale a pena lutar por aquilo que se quer, que há pessoas que nos compreendem e podem ser nossas aliadas e que é possível alterar a realidade a nosso favor.

Nenhum dos meus colegas daquela escola, exceto a minha irmã e eu, chegou à universidade e apenas uma outra, a filha da professora, chegou ao liceu. Por isto, e por muitas outras coisas, sempre me senti uma privilegiada. Tive a sorte de ter uma irmã mais velha, que tomou conta de mim. Também a ela, além de aos meus pais, devo a confiança inabalável que sempre tive no ser humano e na sua bondade intrínseca, a sensação de nunca estar sozinha, de me sentir permanentemente protegida e de que, fizesse o que fizesse, mesmo que fosse perigoso, mesmo que fosse impossível, alguém estaria lá para me chamar de volta e para me levar para casa.

O meu pai, sendo militar, era poeta e a minha mãe, sendo dona de casa, tinha alma e mãos de artista. Este casal, absolutamente fora do comum, tomou uma decisão que, combinando a época em que aconteceu, o lugar onde morava, os recursos de que dispunha e o facto de ter duas filhas mulheres, demonstrou coragem, arrojo e visão de futuro e que foi, por causa disso, considerada por muitos despropositada, absurda, criticável e até ridícula: pôr as filhas a estudar na universidade. Para se perceber bem o alcance desta decisão, lembro que em 1970, altura em que entrámos na universidade, o número de estudantes universitários em todo o país era de 40.019, menos 970 dos estudantes que atualmente frequentam só a Universidade de Lisboa. Para além disso, naquela época as raparigas não precisavam de estudar, dizia-se, precisavam de fazer o enxoval e arranjar marido. Não foi o nosso caso, quando atingimos a maioridade, não tínhamos uma única peça de enxoval, mas tínhamos um curso superior e isso fazia, fez e faz toda a diferença.

Da minha educação resultaram os valores e os princípios que sempre me nortearam e em que radica a minha atitude perante a vida. Aprendi a dar valor principalmente ao trabalho, aprendi que é na vontade que reside o poder dos seres humanos, que é possível alterar a realidade, que é possível fazer da vida uma jornada para transformar o mundo e que nessa jornada os nossos companheiros valem por si, não pelos grupos a que pertencem, nem pela cor, nem pelo credo, nem pelos costumes, nem pela língua, e muito menos por aquilo que deles se diz. Também aprendi que não é preciso ser subserviente para ser respeitada e que se deve falar verdade, a nossa verdade, sempre, em qualquer circunstância, sem deixar de ser leal nem romper amizades.

A "vocação" e o início da carreira

Sempre tive um problema com a "vocação", nunca soube o que queria ser quando fosse grande. No 6º ano do liceu escolhi Germânicas para poder viajar e conhecer o mundo, como isso não era profissão, quando acabei o curso, um curso de letras sem outras saídas profissionais que não o acesso ao ensino, estava perdida. Só tinha a certeza de uma coisa: não queria ser professora! A aversão, o pavor eram tais que, mesmo depois de ter concorrido e de ter ficado colocada, durante os 10 dias que tínhamos para nos apresentarmos na escola, andei desesperada à procura de emprego. Até consegui um, mas acabei por decidir que vender enciclopédias porta a porta não honrava os sacrifícios dos meus pais e os meus próprios durante tantos anos de escolaridade e apresentei-me na Escola Preparatória de Bocage em Setúbal, mesmo por trás da casa onde morava.

O choque não podia ter sido maior. A mim, que era de Germânicas, tinha sido atribuído um horário do 1º grupo - português, história de Portugal (de que nunca gostara) e estudos sociais (que não sabia o que era). Às aulas acrescentava uma direção de turma (que também não sabia o que era) de uma turma de ensino especial com 31 alunos, que integrava um aluno invisual, que vivia numa barraca em condições deploráveis. Ainda por cima as aulas já tinham começado e eu, já com atraso, tinha que começar imediatamente. As peripécias foram muitas, mas a época era de criatividade, de luta, alegria, entusiasmo, grandes expetativas e confiança no futuro. Nunca vi pessoas tão felizes como naquela época em que tudo era ou parecia ser possível. Nós estávamos ali e era ali que estávamos, sendo, pela primeira vez os autores das nossas próprias vidas. Afinal, pensei, nasci no tempo certo e no local certo, é mesmo aqui, agora, que eu vou mudar o mundo.

E, assim, envolvi-me profundamente nas lutas políticas e sindicais da época e nas grandes alterações pedagógicas que ocorreram, participei em reuniões intermináveis, passei noites sem dormir. A minha vida pessoal entrelaçou-se com a profissional e com a política provocando uma avalanche de acontecimentos, emoções, descobertas, realizações e aprendizagens, de que ainda hoje não consigo retirar todos os sentidos, e em que estranhas coincidências fizeram sobrepor as datas mais significativas da minha pessoal com as datas mais importantes da vida profissional: fui apresentar-me para iniciar o estágio pedagógico no dia em que me casei e fui eleita para o primeiro cargo de gestão escolar quando estava na maternidade. Tudo fazia parte de um todo global, onde não havia distinção de horários, atitudes, comportamentos, percursos ou objetivos. Em certa medida foi avassalador, demais até. Mas sem dúvida que um dos meus maiores orgulhos e outro dos meus privilégios foi ter feito parte e ter feito a minha parte nessa época de renovação, esperança e propósito. Acho que não me perdoaria hoje se o não tivesse feito.

No ensino "preparatório"

Em 1979, já era então professora profissionalizada, iniciei funções como Presidente do Conselho Diretivo da Escola Preparatória de Luísa Todi, em Setúbal, tendo sido eleita numa lista com quatro colegas. Éramos todos muito diferentes uns dos outros, mas conseguimos criar uma equipa de forte coesão e solidariedade que foi posta à prova em momentos em foi preciso tomar decisões difíceis. Foi uma época de grandes inovações. Lembro-me de duas. A primeira consistiu na alteração do modelo de avaliação de desempenho dos alunos, com a introdução dos

famosos "parâmetros", descrições individualizadas do desempenho cognitivo e socioafetivo dos alunos, que tinham que ser redigidas numa linguagem simples e acessível aos encarregados de educação. A segunda introduziu um novo modelo de formação em exercício, modelo que partia da conceção da escola como centro de formação para todos, integrando os docentes em profissionalização numa comunidade de formação contínua, em que o delegado de grupo e o conselho pedagógico ocupavam o lugar central.

Como em todas as inovações, foi preciso contrariar a resistência à mudança, criar predisposições para novas formas de trabalhar e dar forma prática a novas ideias, novas conceções e filosofias. A tarefa foi árdua, mas compensadora e ensinou-me muito. Aprendi principalmente a lidar com todo o tipo de pessoas e a trabalhar em equipas heterogéneas, cedo descobrindo que, para um resultado bem sucedido, o mais importante é criar uma base comum de entendimento sobre a natureza da tarefa, formular em conjunto o objetivo final a atingir e criar espaço para a intervenção criativa individual.

No ano de 1984-85, novamente na Escola Preparatória de Luísa Todi, juntei-me às colegas Graça Lucas e Leonor Moreira para desenvolvermos um projeto original: aplicar os princípios e as metodologias do Movimento da Escola Moderna (MEM) ao ensino de inglês na escola preparatória. Nunca ninguém tinha feito e era coisa considerada "impossível". Trabalhámos muito, inventámos muito, tivemos que construir quantidades enormes de materiais pedagógicos, discutimos muito, foi uma canseira, mas fizemos! O resultado foi a organização de um banco de materiais para o ensino do inglês na Escola e a apresentação do "Trabalho de Projeto em Inglês" no Congresso do MEM, em Lisboa, em julho de 1985.

Na ESE/IPS

Quando, no ano seguinte, entrei para a ESE/IPS como orientadora pedagógica, o que de melhor trazia na bagagem eram exatamente estas duas qualidades: a grande predisposição para me envolver em processos de mudança e a experiência e a disponibilidade para trabalhar em equipa. Fizeram-me falta e acho que lhes dei bom uso. A ESE/IPS era na altura um centro de inovação em formação de professores, liderado por Ana Maria Bettencourt, que fervilhava de ideias e contagiava de entusiasmo os que lá trabalhavam e os que, em escolas básicas e secundárias e outras organizações, com ela colaboravam. Recordo os grandes debates sobre a formação de professores, os projetos e a grande ligação que havia à comunidade.

Vivia-se um ambiente interno e externo de inovação que me entusiasmou, me fez crescer e me facilitou a entrada em redes internacionais, onde conheci pessoas admiráveis que tiveram uma importância crucial na minha carreira. Um dos projetos em que participei, de 1988 a 1991, foi o projeto de investigação-ação integrado na rede europeia TENET, da Comissão das Comunidades Europeias, Igualdade de Oportunidades em Educação/ Formação de Professores para uma Escola Não Sexista, com os colegas Teresa Martins, Luis Souta e Regina Marques. Participaram professores e professoras de escolas de todos os níveis de ensino da região de Setúbal. Foi um projeto interessante e importante que procurava despertar a consciência para as desigualdades, ainda existentes na escola, entre rapazes e raparigas e em que os e as docentes começavam sempre por dizer que tal já não existia. Foi, por isso, necessário recorrer a demonstrações através de exemplos vivos. Foram publicados estudos e produzidos vários materiais pedagógicos, entre eles um video feito com imagens recolhidas pelo Luís Barradas nas escolas do distrito, foi organizada a "1ª Mostra de Materiais Pedagógicos" da ESE e uma conferência internacional subordinada ao título "Escola não sexista: utopia ou realidade?", em que participaram os parceiros europeus e a coordenadora europeia do projeto.

Também foi por essa altura que eu e a colega de departamento Luísa Solla nos interessámos pelo ensino precoce de línguas estrangeiras que, no caso do inglês, iria originar um Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que decorreu entre 1997 e 1999, e um projeto de investigação-ação com um grupo de professoras do ensino básico. Esse foi o projeto que constituiu o estudo com que me candidatei a Provas Públicas para Professora Adjunta da ESE/IPS, o que me tornou definitivamente professora do ensino superior politécnico. Foi também este projeto que esteve na base do estudo de caso que constituiu a minha tese de M.Phil no Bognor Regis College da Universidade de Southampton. Não posso deixar de mencionar aqui e fazer o mais sincero agradecimento ao meu orientador de tese, meu grande amigo e até hoje colaborador desta casa, John Naysmith, com quem muito aprendi e que marcou de forma indelével a minha carreira profissional.

O grupo de investigação-ação "Primary ELT Project" começou por ser grande mas acabou por se estabilizar em quatro professoras, além de mim própria. No estudo de caso procurei compreender porque é que estas tinham ficado até ao fim do Projeto e descobri, através das nossas autobiografias, que partilhavámos traços de personalidade e experiências, entre elas, o termo-nos tornado professoras por força das circunstâncias e não por escolha própria e, no caso delas, todas terem odiado o magistério primário. Naquela altura, claro, já todas estávamos reconciliadas com a profissão, acreditando que nunca poderíamos ter tido outra. Porquê? Porque desde sempre tínhamos feito as coisas à nossa maneira e não como nos tinham ensinado. Este caso dava para uma intervenção de mais de uma hora, mas a mim mostrou-me que não estar satisfeito nem conformado é a primeira condição e móbil da mudança.

Numa manhã do ano de 2002 fui chamada pela então Presidente do Conselho Diretivo, Professora Maria do Rosário Rodrigues, para me falar sobre um assunto da ESE que, para minha surpresa, me havia de levar a três anos de uma experiência incrível: a Presidência do Conselho Diretivo da ESE/IPS, tarefa que partilhei com uma grande equipa: Margarida Graça, Ricardo Nunes, Anabela Assunção, Mariana Correia, Luisa Gago da Silva.

A época era difícil. Tínhamos autonomia financeira, mas não tínhamos dinheiro. Na primeira reunião de divisão do orçamento em que participei, em sede de Comissão Permanente do Conselho Geral do IPS, não consegui obter o montante mínimo que, de acordo com as contas bem feitas da Dr.ª Mariana, a secretária de Escola na altura, era imprescindível para fazer face aos encargos e compromissos. Conseguimos um reforço de verba, por parte da tutela, a meio do ano, mas o mote para o mandato estava dado: havia que reduzir despesa. Foram horas sem fim e reuniões dfícieis em que se discutia a racionalização e reformulação da oferta formativa, o numerus clausus, a distribuição de serviço vs composição do corpo docente. As profícuas e cordiais relações de trabalho entre o Conselho Diretivo e a Presidente do então Conselho Científico, Joana Brocardo, facilitaram o trabalho e as desisões.

Em 2003-2004 caíu-nos em cima o inferno: a introdução das propinas. Entre a luta, bem ruidosa e diversificada, dos estudantes e a redução da transferência orçamental do Estado, foi fixada uma propina igual para as cinco Escolas do IPS, que veio a ser aprovada em reunião de Conselho Diretivo da ESE, com o voto contra da representante dos estudantes, Ana Catarina Rocha, situação penosa que me deixou até hoje um nó na garganta. Era só o começo, desde esse dia até agora, como todos sabemos, a situação financeira nunca melhorou.

No balanço do mandato foram suspensos dois cursos e propostos três cursos novos, comemorámos os 18 anos da ESE/IPS com uma grande exposição retrospetiva e iniciámos o debate sobre a implementação do Processo de Bolonha. Num outro tipo de balanço ganhei uma mão cheia de amigos para a vida inteira e reforcei o meu sentimento de pertença à comunidade ESE e IPS.

Por esta altura a Cristina Figueira, professora desta Escola e na altura Presidente do IPS, tinha desencadeado um processo de aproximação das cinco Escolas que culminou com um conjunto de recomendaçõe e a definição de uma lista de competências gerais transversais do estudante do IPS, processo muito bem conduzido e produtivo, focado na harmonização de processos e procedimentos das Escolas IPS, que facilitou o trabalho da Presidência seguinte.

A Cristina Figueira também devemos o único período em que funcionou a Comissão Especializada de Educação do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécncicos (CCISP), que, além de ter organizado um Congresso Nacional das ESE, teve outros resultados importantes. Desses, destaco, em primeiro lugar, a organização do grupo de docentes na área do ensino de línguas estrangeiras que viria a ter duas iniciativas. A primeira foi a apresentação de uma proposta de mestrado em rede, integrando seis politécnicos e uma universidade, na área do ensino de línguas estrangeiras no ensino básico, que foi aprovada pela DGES. Este mestrado funcionou nas instalações da ESE do Politécnico de Castelo Branco, com a participação das sete instituições, incluindo a ESE/IPS, até 2012; a segunda foi a apresentação à Senhora Ministra da Educação, Maria de Lourdes Rodrigues, de um memorando sobre o ensino precoce de línguas estrangeiras e uma proposta concreta para a integração curricular do inglês no 1.º ciclo. Foi mais uma batalha pedagógica, esta, infelizmente, não conseguimos ganhar. Mas, um dia o inglês obrigatório no 1.º ciclo será a realidade, o Conselho Nacional de Educação já emitiu um parecer nesse sentido e vou gostar de recordar que a ESE/IPS também aqui esteve na linha da frente.

Um outro importante resultado da atividade da Comissão Especializada de Educação do CCISP foi a elaboração do Parecer sobre o Processo Bolonha, na área da Formação de Professores, em 2004/05. O grupo (coordenado pela Lurdes Serrazina, da ESE do Politécnico de Lisboa e por mim própria) ganhou fôlego, articulou-se com o Grupo de Missão designado pelo MCIES e a verdade é que a base do modelo de formação de professores proposto para o ensino básico, nomeadamente a obrigatoriedade do grau de mestre como qualificação para a profissão, adquirida após um 1.º ciclo de banda larga, foi consignada no Decreto-Lei n.º 43/2007.

Ser professor/a

Basicamente, fui professora. E daí? Daí que ser professora não é a mesma coisa que ser engenheira. Em primeiro lugar, quem é professor foi antes aluno, muitas vezes continua a ser aluno, e a memória desse tempo ficar-lhe-á para sempre como um pano de fundo, uma sombra, uma luz mais ou menos difusa, um pouco dos seus professores estará lá com ele, sempre. Depois, um professor atua num contexto complexo, um terreno minado, não é só ele e os alunos que estão na sala de aula, são os pais deles, os irmãos, os primos, os amigos, os outros professores, a televisão, a playstation, os cantores, o facebook, o programa, o livro, o ministro, os políticos, a sua própria família, etc.

O ato educativo é um acontecimento social eminentemente interativo, em que todos os atores se influenciam e dependem uns dos outros, e que utiliza um discurso próprio com um propósito explícito: provocar uma mudança, em primeiro lugar no educando, mas que virá a ter repercussões na sociedade. É esta a essência da educação. Aliás, as grandes frases sobre educação, que todos conhecemos, é disto que falam - por exemplo, quando Malala Yousafzai diz, "uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo", ou quando Nelson Mandela afirma que "a educação é a ferramenta mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo".

É verdade, eu acredito, a educação, sim, pode mudar o mundo. Pode, mas nem sempre muda e quando muda não muda num sentido que seja igual para todos, nem a mudança tem para todos igual significado. Como qualquer ação humana, intencional, a prática educativa não é automática, o que não quer dizer que seja sempre consciente. Ela decorre de teorias profundamente interiorizadas e enraízadas, algumas perdidas na memória, as teorias de ação, que se vão formando ao longo do tempo, a partir dos valores, dos princípios morais, da noção de certo e errado, da experiência que se vai acumulando e ditando o que resulta e o que não resulta, da representação que se tem da realidade, da visão que se tem sobre a sociedade ideal e do caminho que se entende ser o mais adequado para se lá chegar. Como eu disse, este processo nem sempre é consciente, de tal modo que é possível um professor defender uma coisa ao nível do discurso e estar na prática a fazer exatamente o contrário. Esta é uma das dificuldades conhecidas da formação de professores e que está na base do modelo reflexivo da formação profissional (Schön, 1983, 1987; Wallace, 1991) que é um dos modelos que seguimos aqui nesta Escola Superior de Educação.

Inovação, gestão e política educacional

Existem semelhanças entre a conceção de formação profissional como prática reflexiva e as teorias de inovação. Ambas são igualmente relevantes para a abordagem de uma outra dimensão da minha carreira profissional na qual ocupei muito do meu tempo e investi muita da minha energia: a gestão institucional. Exerci o primeiro cargo de gestão como Presidente do Conselho Diretivo de uma escola do então ensino preparatório, a Escola Preparatória de Luísa Todi, em Setúbal, de 1979 a 1981. Fui depois Presidente do Conselho Diretivo da ESE/IPS, de 2002 a 2005, e de 2006 a 2013, Vice-Presidente do IPS. Foi pois com naturalidade que a partir de um determinado momento a área de administração e política educacional passou a ser também, e ainda hoje é, um objeto de estudo.

Para Ronald White (White, 1987: 211), "a inovação é uma atividade intencional, portanto exclusivamente humana, orientada para o futuro e que exige um planeamento cuidadoso". As implicações são que, em primeiro lugar, a inovação dá trabalho e, portanto, tem que ser justificada. Não se espera que alguém modifique a sua prática, seja em que setor for, sem ter fortes motivos para o fazer e só há um motivo válido, que é o de que a mudança faz falta porque o presente é insatisfatório e há a necessidade de o melhorar. Se o presente é realmente insatisfatório e porquê é sempre uma questão controversa e, por isso, na maior parte dos casos, em que as inovações são do tipo de cima para baixo, essa perceção impõe-se através de processos de hierarquia e de argumentação mais ou menos fortes ou pelo uso de outro tipo de instrumentos (Salamon, 2002; Lascoumes, & Galès, 2004), conhecidos como soft law, tendentes a demonstrar que a mudança é boa, tanto para os indivíduos e o setor onde atuam, como para a sociedade em geral.

Numa perspetiva de análise da ação pública, Surel (2004) considera que, mais do que orientadas para a resolução de problemas existentes, as políticas públicas são elas próprias geradoras de problemas que resultam do desfasamento entre a representação da realidade social e um ideal decorrente dos esquemas cognitivos e normativos dos atores envolvidos. Esse ideal que antecede e condiciona a tomada de decisão política é construído atualmente em fóruns internacionais, em que se debatem ideias e

se esgrimem interesses económicos e políticos, pela mobilização de dados científicos e de estudos de peritos e circula através de redes, facilitadas pelos grandes meios de comunicação de massas. A sua consensualização social corresponde ao que Peter A. Hall (1993) designa de paradigma.

Um paradigma é estabelecido quando a representação da realidade nele contida se impõe a toda uma sociedade de modo irrefutável, tornando obsoletas as anteriores representações e surgindo como uma inevitabilidade, até para aqueles que com ela eventualmente não concordem. Concomitantemente, a noção de referencial, desenvolvida por Bruno Jobert e Pierre Muller a partir de 1987, (Jober & Muller, 1987) exprime uma conceção similar da realidade social coletiva. De acordo com estes autores, as políticas são espaços de conceptualização e construção de novas relações entre o mundo e as pessoas. Mais importante ainda é que, além da dimensão de representação, o referencial contém igualmente uma dimensão de ação, ou seja, ao dar sentido e construir uma representação do real constrói-se ao mesmo tempo uma representação da distância entre o real percebido e o real ideal, bem como um modo de transpor essa distância, ou seja, fornecem-se os princípios e a legitimação da ação dos atores envolvidos.

Esta perspetiva de análise tem-me sido útil para compreender as políticas atuais relativas ao ensino superior. Nestes últimos dez anos, os grandes temas da agenda política nacional, em matéria de ensino superior, têm sido o Processo de Bolonha, a reorganização do sistema e a qualidade e avaliação. Distingo estes três temas por razões de análise, já que em muitos aspetos e dimensões eles se interpenetram e sobrepõem, sobretudo quando os encaramos como componentes que levam à participação nacional naquilo que é hoje generalizadamente considerado como uma realidade incontornável, o chamado Espaço Europeu do Ensino Superior.

O Espaço Europeu do Ensino Superior, de que se começa a falar explicitamente a partir de 1998, com a Declaração da Sorbonne, e que surge como o grande objetivo do Processo de Bolonha, formalmente já existe. Tem limites geográficos, que ultrapassam muito os limites da União Europeia, e objetivos comuns: pôr o ensino superior ao serviço da competitividade económica pelo desenvolvimento do conhecimento, fundamentalmente tecnológico, o qual assume o valor de bem transacionável, e promover a capacidade individual de autoaprendizagem e formação permanente. Usa instrumentos comuns, tais como: o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS), o Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior; o Referencial de Qualidade elaborado pela ENQA (European Network for Quality Assurance); o Suplemento ao Diploma.

Tudo isto aconteceu e está a acontecer num quadro de governação supranacional orientado por um referencial de mercado, em que todos teoricamente participamos (quer seja através do governo e de outros representantes nossos, como a EURASHE, a ESU, etc, quer através de redes temáticas europeias em que estamos, uns mais, outros menos, envolvidos). Neste quadro político, tanto os países como as instituições são levados a comparar-se e a competir uns com os outros, através de processos de benchmarking, scoreboards, rankings, estatísticas e outros instrumentos de *soft law*, já mencionados. Através destes processos e instrumentos, são criadas necessidades artificiais de competição e padronização, em que nada é obrigatório, mas em que ninguém, compreensivelmente, quer ficar para trás.

Vivemos, assim, num contexto de autonomia mitigada e ilusória, de competitividade sem paralelo em outro momento histórico, em que precisamos ainda assim, e por isso, de encontrar novos caminhos e seguranças, e de construir uma identidade sólida partilhada. Precisamos também, mais do nunca, de compreender e saber descrever a nossa instituição, de a tornar pública e de lutar por ela.

Um olhar sobre o IPS

Passei os últimos sete anos e meio na Vice-Presidência do IPS, com responsabilidades nas áreas da internacionalização, comunicação e formação. Não vou fazer o balanço desta atividade, já que a mesma se dilui na totalidade do trabalho das equipas da Presidência da qual o Presidente é o responsável máximo. Mas posso dizer que foi com muito gosto que exerci este cargo e participei em ambas as equipas dos dois mandatos de Armando Pires, com as quais aprendi muito, quer do ponto de vista profissional, quer humano.

Também nesta atividade me senti agente de mudança, ajudando o IPS a fazer a transição de um modelo de gestão centrado em cada Escola para uma gestão centrada no interesse global e na projeção de uma imagem institucional única. Neste processo beneficiei da experiência acumulada de trabalho em equipas heterogéneas e posso dizer que as melhores recordações que levo são, além do trabalho e do são convívio nas equipas presidenciais, onde naturalmente incluo os secretariados, a atividade que desenvolvi com equipas multidisciplinares e transversais às Escolas IPS, algumas das quais incluíram docentes, não docentes e alunos, de que destaco: a CAI, Comissão de Avaliação Institucional, responsável pelo 1.º relatório de autoavaliação institucional e que esteve na base da UNIQUA-IPS; a equipa do CIMOB-IPS, que integra os Coordenadores da Mobilidade das Escolas, a equipa e o Conselho Coordenador do GI.COM-IPS e o grupo que reuniu os Diretores e os Presidentes de Órgãos de Gestão das Escolas com vista à conceção e implementação do PIPSA, Plano Institucional para a Promoção do Sucesso Académico. É com muita gratidão que recordo hoje e recordarei sempre todos os que me acompanharam nestas tarefas e que souberam torná-las, não um fardo difícil e pesado, mas um verdadeiro prazer de estarmos e trabalharmos juntos. Também não esquecerei os encontros sempre estimulantes, o espírito de colaboração e a simpatia dos membros da Associação Académica do IPS.

Sem querer, como disse, fazer um balanço do trabalho das duas últimas Presidências e muito menos interferir na estratégia da atual Presidência do IPS, mas acreditando que não corro esse risco porque não vou dizer nada que não tenha já dito em outros contextos, gostaria de terminar salientando dois aspetos, decorrentes da reflexão que atrás apresentei, que, na minha opinião, são estruturantes e que estão ainda pouco conseguidos no nosso Instituto.

Um tem a ver com o perfil de aluno, de profissional e de cidadão que queremos formar no Instituto. Vivemos numa época de aparentes contradições que é preciso descodificar. Por exemplo, nunca se falou tanto de empregabilidade e de empreendedorismo, são estas as palavras do momento, a obsessão, a obrigatoriedade do momento, um critério da avaliação e acreditação dos cursos do ensino superior, que é importante, claro. E, no entanto, dizem as estatísticas, nunca o desemprego dos licenciados foi tão alto e nunca o valor do seu trabalho foi tão baixo, ou seja, empregabilidade e empreendedorismo não são, por si só, sinónimos de criação de emprego nem de riqueza.

É preciso que os nossos alunos saibam interrogar esta situação e, para isso, é preciso que a formação lhes forneça pistas, ferramentas de investigação e uma linguagem para a compreensão e descodificação da sociedade e das formas como a representação da realidade é fabricada e apresentada, bem como para a idealização e construção de um mundo melhor. É preciso que a formação de bons profissionais não oculte a formação de cidadãos esclarecidos e críticos, com acesso à informação e capazes de interagir num mundo global. É preciso ensinar línguas a

todos. É preciso ensinar inglês a todos. É preciso proporcionar a todos experiências de internacionalização, lá fora, em casa, ou online, é preciso que todos tenham experiência em contexto de trabalho e é preciso que todos se envolvam em atividades de investigação.

Há cerca de dez anos começava na ESE e no IPS a discussão sobre o Processo de Bolonha. Foi promovido um grande debate transversal às cinco Escolas, do qual resultou, entre outras orientações, como atrás referi, a definição de um perfil do aluno IPS que passava pelo desenvolvimento de competências gerais transversais e a incorporação de componentes comuns de formação. Foi um trabalho de conceção bem organizado, mas que não foi levado à prática na sua totalidade e que por isso se impõe retomar e atualizar, nas suas duplas vertentes organizacional e pedagógica. Penso que faz sentido fazer este trabalho em paralelo com a formação pedagógica de docentes, que temos tardado a desenvolver mas que já tem no IPS uma estrutura dedicada, porque tão importante como definir bons objetivos, é ter a capacidade de os atingir através de adequadas metodologias de ensino e de avaliação.

O debate pedagógico no IPS existe mas ainda não é generalizado. Tal como o sucesso académico que, com alguns sinais de melhoria, continua a ser muito diferenciado tendo em conta as cinco Escolas. Este assunto requer os melhores esforços do IPS e das Escolas enquanto área de intervenção prioritária. Que melhor marketing institucional pode haver do que sermos uma instituição de referência na área do sucesso dos alunos?

Um outro aspeto da vida institucional, que tem sido adiado em benefício de outras prioridades que foram sendo definidas, é o da comunicação interna. Ocupámo-nos nos últimos anos a reorganizar a estrutura do Instituto, provocando alterações profundas nos modos de ligação IPS-Escolas. Conseguimos, na minha opinião com sucesso, criar o IPS, ultrapassando o que dantes era um grupo de cinco Escolas, com uma imagem comum, um único perfil nacional e internacional, com base em serviços centrais comuns que, pese embora algumas situações concretas menos conseguidas, aceitamos e reconhecemos como nossos, mas parece-me que ainda não aprendemos bem a viver com isto.

A perda de autonomia das Escolas, decorrente em primeiro lugar do quadro legal criado em 2007, ainda não foi superada por novos equilíbrios de poder institucionais com a assunção clara das atribuições de cada órgão, nem pelo debate institucional sobre o que deve situar-se ao nível da Escola ou ao nível do IPS.

A comunicação não flui naturalmente entre órgãos de gestão do IPS, órgãos de gestão das Escolas, docentes, funcionários e alunos, o que torna difícil a identificação e a apropriação da estratégia institucional que claramente existe, mas muitos dizem não conhecer e para a qual a maior parte efetivamente não contribui.

Um boletim de comunicação interna como o que tem existido assegura o mínimo, mas é por demais insuficiente para provocar o debate sobre as questões atuais do ensino superior e do Instituto, para desenvolver o conhecimento institucional necessário à idealização e construção de um futuro comum, desencadeador de fenómenos de verdadeira identidade e pertença. Cada vez se torna mais importante a definição de um bom plano de comunicação interna, levado a cabo com a participação ativa de docentes, funcionários e alunos e dos departamentos das Escolas especialistas na matéria. É com um sentimento confesso de frustação, que tenho que admitir que a ideia deste plano existe há muito tempo enquanto objetivo, mas a sua concretização não foi entretanto possível.

Conclusão

Ao terminar esta descrição e pequena reflexão sobre a minha carreira, penso que posso concluir que a exerci de forma coerente, fiel aos meus valores e fiel a mim mesma, honrando a minha história, os meus mentores e o meu país. Não posso no entanto dizer, como talvez algumas pessoas, que fiz tudo o que me propus fazer e que me sinto totalmente realizada. Pelo contrário, há uma imensidão de coisas que ficaram por fazer, bem como uma imensidão de coisas que gostaria de ter feito e que, por várias razões, apesar do empenho e entusiasmo que me são próprios, não fiz. Algumas continuam em agenda, como a conclusão do doutoramento e muitas outras. Entretanto, estarei disponível para a ESE e para o IPS a que me ligam laços que nunca, por minha iniciativa, desatarei.

Muito obrigada.

REFERÊNCIAS

Hall, P. A. (1993). **Policy Paradigms, Social Learning and the State: The Case of Economic Policy-Making in Britain**. Comparative Politics, 25 (3), 275–296.

Jobert, B. & Muller, P. (1987). **L´état en action : politiques publiques et corporatismes**. Paris, France: Presses Universitaires de France.

Lascoumes, P. & Galès, P. (Ed.) (2004). **L'action politique saisi par ses instruments**. In P. Lascoumes & P. Galès (Ed.) Gouverner par les Instruments, (pp.11-44). Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Salamon, L. (Ed.) (2002). **The Tools of Government: a guide to the new governance**. Oxford, UK: Oxford University Press.

Schön, D. A. (1983). **The reflective practitioner – how professionals think in action**. London: Temple Smith.

Schön, D. A. (1987). **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass.

Surel Y. (2004). **Approches cognitives**. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Eds.), Dictionnaire des politiques publiques (pp. 78-86). Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Wallace, M.J. (1991). **Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach**. Cambridge University Press.

White, R. (1987). **Managing Innovation**. ELT Journal Volume, 41(3), 211-218.

Não vim de longe …
… Trago esta viola numa mão, coisas começadas noutra mão:

apontamentos breves de um percurso de vida

José Duarte

Introdução

Quando a Direção da ESE me convidou a escrever um artigo sobre 'a minha despedida', hesitei um pouco em fazê-lo porque seria difícil fazer reviver em 'texto corrido' o que significou para mim, do ponto de vista emocional, aquele momento único e irrepetível.

Mais difícil ainda se tornava, pois a despedida não se ficou pelo meu discurso. Depois de ter usado da palavra, ouvi o meu amigo Professor João Pedro da Ponte tão bem caraterizar, de forma perspicaz, alguns aspetos que identificou ao longo dos momentos em que se cruzou comigo. Em seguida, foi a vez do colega e amigo José Carlos Godinho me surpreender com uma peça multimédia musicada, onde integrou num todo caraterísticas e tiques 'vestidos' com o seu enorme talento e criatividade. E, finalmente, a Tuna Feminina da ESE, na qual participam algumas alunas minhas de Mestrado, teve a amabilidade de cantar uma canção que me dedicou. Para não falar no jantar …

Por isso, a minha decisão foi a de escrever um texto que 'segue de muito perto' a minha intervenção que ocupou cerca de uma hora e se apoiou em 73 slides, dos quais recuperei a maioria, integrando-os como imagens que ilustram as minhas palavras. É pois um artigo para os que estiveram presentes na palestra e para aqueles colegas e amigos que, não estando presentes, comigo partilharam alguns momentos que nele são descritos.

Talvez lhe possa chamar um documentário sobre um percurso de vida, na medida em que o professor é uma pessoa. Cronológico e segmentado em grandes períodos e por grandes eventos, sempre marcado por vários atores que o tornaram possível, mais ou menos presentes nas palavras.

Obrigado … o mais difícil é começar

Agradeço a presença, na minha palestra sobre Contornos de um caminho dedicado à educação, do Presidente do Instituto Politécnico de Setúbal, de outros professores da Equipa da Presidência, dos Diretores das Escolas, dos colegas, funcionários(as) e alunos(as), antigos alunos (as) e amigos (as) que quiseram e puderam estar presentes.

Quero saudar a ideia da Direção da ESE, na pessoa da Professora Joana Brocardo, em nos proporcionar este momento de reflexão.

Tenho de ler o improviso, que é a forma mais segura de tentar conter as emoções nos limites destas linhas. Não consigo comunicar tudo o que fiz, vivi e aprendi convosco e as oportunidades que me proporcionaram. Provavelmente vou-me esquecer também de referir todas as pessoas que para isso contribuíram, mas sabem que não o faço propositadamente.

Há acontecimentos que têm uma senha … e a palestra tem esta, inspirada na canção do Paulo de Carvalho, E depois do Adeus …

Quis saber quem sou
O que faço aqui
Quem me ensinou
Com quem aprendi
Perguntei por mim
Quis saber de vós
E aqui trago
Um pouco dessa voz ….

O professor é uma pessoa

A frase abaixo, do Professor António Nóvoa, apoia a minha intenção de olhar a história de vida e encontrar nela as marcas do meu percurso na educação. Pelo meio, encontram-se apontamentos que me chegaram e que procuro integrar, implícita ou explicitamente.

Procuro perceber, refletindo sobre as minhas e as vossas memórias, os traços da pessoa que um dia foi professor e organizo essa descrição em 5 períodos cronológicos, titulando-os:

A pessoa em formação -> O professor de Matemática -> Computadores na Educação -> Fase institucional e serviços ao exterior -> Internacionalização do 'jovem' investigador.

Detenho-me um pouco mais nos dois primeiros períodos, os menos conhecidos e de que a Plataforma De Góis não fala, pois quando aqui cheguei, já tinha 35 anos de idade e 10 anos de serviço docente.

Fica a interrogação, se os intervalos das datas são abertos ou fechados, à direita ou à esquerda?!

As origens …

Com avós nascidos no Minho e na Beira Baixa, sou filho de pai 'alfacinha', viajante farmacêutico da CUF e de uma mãe minhota, empregada e mais tarde responsável de loja, na limpeza a seco.

Nasci numa freguesia pouco original e provavelmente comum a alguns de vós: S. Sebastião da Pedreira, em Lisboa.

Santa Catarina … onde cresci

Vivi e cresci na Rua das Gaivotas, em Santa Catarina, Lisboa, numa água furtada, com boa vista para o Tejo, quente no verão e fresca no Inverno. Anexa, a Fábrica de Vidros das Gaivotas, funcionava e conferia aos cortinados brancos das janelas um tom cinza caraterístico.

A Escola Primária que frequentei estava situada na mesma rua, vinte metros abaixo da minha casa e dela guardo poucas recordações, alguns poucos amigos e … dois cadernos: um, onde fazia redações sobre os temas pedidos e um caderno escolar … melhor dizendo, um caderno de contas!

O caderno de contas e as atuais metas curriculares

O caderno na imagem abaixo ilustra de forma exemplar uma multiplicação de dois números, de cinco por nove dígitos. Claro que, em seguida, então na 2.ª classe, fui fazer a confirmação pela inversa. Como se vê, a 'conta' estava certa, o que provavelmente era a 'meta' esperada com aquela idade!

Comparei o que fazia, com as metas curriculares atuais do ministro Crato, um pedaço de prosa que traduz um retrocesso de 40 ou 50 anos no ensino da Matemática, que elege como essencial as questões de linguagem e confunde formalismo com rigor. Eu 'estava muito à frente', pois ele na secção relativa aos Números, no 2.º ano, apenas refere a divisão de 2 por 2 dígitos e (transcrevo) "relacionar a divisão com a multiplicação", enquanto eu, com sete anos fazia destes 'milagres'.

Não convém pois, divulgar este slide (imagem a seguir)!

Confesso que não fiquei traumatizado com a situação, mas pergunto-me se esse tempo não poderia ter sido mais bem aproveitado.

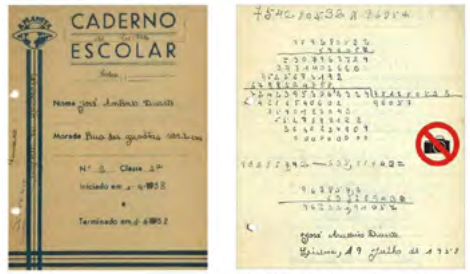
O Liceu Passos Manuel e a Matemática

Frequentei o Liceu Passos Manuel, exclusivamente masculino, e fui um aluno médio, numa época em que apenas alguns estudavam. Da minha turma de 7.º ano, atual 11.º, faziam parte nomes como o Francisco Nunes Correia, Ministro do Ambiente do anterior governo e o Manuel Abecassis, médico responsável pelos transplantes de medula óssea do IPO de Lisboa … mas também outros ilustres colegas e amigos, menos conhecidos.

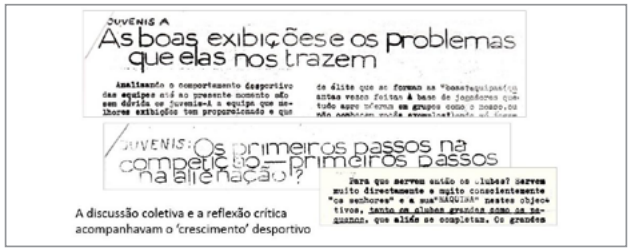
Em Matemática 'seguiam-se' os livros do Palma Fernandes, obras-primas de números e símbolos, em expressões cujo grau de dificuldade era, muitas vezes, diretamente proporcional ao seu comprimento.

As ideias de Sebastião e Silva

Felizmente, no ensino secundário, integrei as turmas-piloto da Matemática Moderna, apoiado num conjunto de Compêndios, sob a orientação do espírito renovador do Professor Sebastião e Silva. São dele as seguintes passagens: "A modernização do ensino da matemática terá de ser feita não só quanto a programas, mas também quanto a métodos de ensino (…) Muito raramente se deve definir um conceito sem ter partido de exemplos concretos e, tanto quanto possível, sugestivos (…). Que importante seria que estas palavras fossem ouvidas pelos atuais responsáveis pela política educativa, no Ministério da Educação.



Um TPC (férias), aos 7 anos de idade



A fundação do Núcleo ALPA e do Grupo Desportivo

Em 1963 nasce o Núcleo de Antigos Alunos do Liceu (ALPA, abreviatura de alunos do Passos) e um ano mais tarde, fruto das ideias e esforço de um conjunto de jovens alunos, fundamos um Grupo Desportivo. Então com 14 anos, acompanhei esse processo integrado numa equipa de iniciados de andebol de 7. Pessoas como Baltazar Rebelo de Sousa, antigo aluno do Liceu e então Ministro, tiveram um papel político de destaque para remover obstáculos que surgiram, comuns a qualquer movimento associativo que se tentasse constituir à época.

O lema deste grupo, que se tornou no Clube nacional com maior número de praticantes na modalidade de andebol, era *Por um desporto para todos sem distinção!*

Isto podia significar constituir, não uma equipa por escalão, mas duas ou três (Passos Manuel A, B e C), com as implicações logísticas e de custos inerente. Cumpria-se assim uns anos antes, num contexto adverso e com uma modalidade federada, a missão que o desporto escolar cumpriria uns bons anos mais tarde: dar oportunidade da prática de uma modalidade também a quem 'não tem capacidades' para ser campeão!

A sustentabilidade desportiva do Grupo

Como se torna sustentável desportivamente e se mantém na competição federada um Grupo com esta ambição?

Estudando e formando os seus próprios quadros desportivos … num processo em cascata, em que os mais velhos adquirem formação e treinam os mais novos, o que conduziu à criação de uma verdadeira escola de andebol.

A sustentabilidade social do Grupo

Para além de jogadores, éramos pessoas com direito à palavra sobre todos os problemas que envolviam o fenómeno desportivo. Porque o 'crescimento' desportivo também traz os seus problemas. A discussão coletiva sobre a afirmação pessoal dos atletas e sua relação com o coletivo de jogadores, os comportamentos em campo, a alienação caraterística dos fenómenos de massas e o seu aproveitamento social e político pelo Estado Novo, não passavam ao lado de uma juventude progressivamente mais informada e crítica.

Desafios e atribuição de responsabilidades aos mais novos

Mas a sustentabilidade de um Grupo exige também distribuir tarefas e atribuir responsabilidades.

Em 1973, eu e mais três companheiros do Grupo Desportivo fomos incumbidos de organizar uma viagem, em autocarro, por diferentes países da Europa, nas 'férias grandes', envolvendo quarenta jogadores, entre os 14 e os 23 anos.

Um desafio enorme e uma oportunidade só possível, nesses tempos, com uma forte participação e envolvimento do grupo de jovens jogadores. Os nomes do Rui, do Álvaro e do Castanheira, entre outros, estão indissociavelmente ligados a estes tempos.

Foi necessário assegurar o contato com outras realidades desportivas e culturais, organizar contatos institucionais e jogos, preparar toda a logística em regime de campismo e albergues de juventude e assegurar o transporte de alguns alimentos, à base de conservas, e a sua confeção diária.

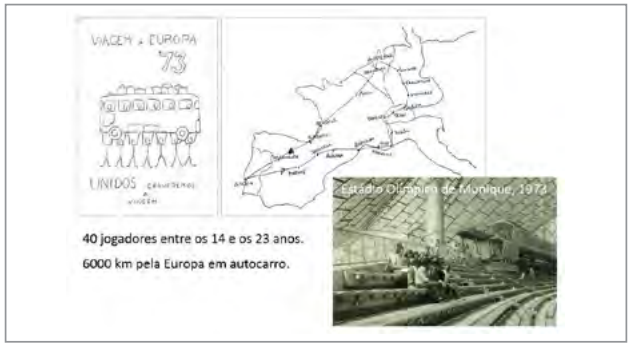
Hoje, 50 anos depois

No próximo sábado, 31 de maio de 2014, vou estar numa sessão solene e almoço que assinala 50 anos deste Grupo e que irá juntar cerca de 200 pessoas, onde prevejo não conhecer mais de metade.

Os resultados e o número de praticantes mostram que o desporto para todos pode ser sustentável, quando apoiado em boas ideias, nos jovens e numa boa organização. Continuamos a ser hoje o Clube português com maior número de praticantes de andebol (cerca de 300) e, contra todas as expetativas, este grupo amador conseguiu colocar este ano os seniores masculinos na 1.ª divisão.

Os anos 60 e a música pop

Estávamos em meados dos anos 60. Era o tempo dos conjuntos pop, agora bandas: dos Sheiks, com Paulo de Carvalho, dos Conchas, do conjunto académico João Paulo, etc. O reitor do Liceu, um homem aberto e íntegro para a época e, mais tarde, o Centro Escolar da Mocidade Portuguesa, adquiriram material: violas elétricas, bateria e equipamento de som. Surgiram vários grupos no Liceu que raramente integravam músicos, mas apenas jovens persistentes e com 'bom ouvido', que ensaiavam em sala na zona inferior do edifício e que recebiam frequentes visitas dos funcionários pedindo para 'tocar mais baixo', porque se ouvia nas aulas.



Estes grupos, que integrei, atuavam principalmente em festas de finalistas e noutros eventos escolares.

O tempo das baladas

Em 1969, o Luciano (a intuição musical em pessoa – ao meio, nas fotos abaixo) e eu, juntámo-nos com o Pedro Barroso, nosso colega até ao 5.º ano. O Pedro fazia poesia, escrevia bem, mas não sabia música. Trauteava as letras e nós íamos 'apanhando' os tons e chegávamos às músicas.

Eram letras de crítica social e política, as baladas, como refere a entrevista concedida então à revista Nova Antena. Não nos livrámos, no entanto, da censura de uma das letras que cantávamos, alusiva à guerra colonial.

Entretanto fomos selecionados para ir à TV, ao Zip-Zip, mas apenas o Pedro acabou por lá ir, porque músicos tinham eles, como o Pedro Osório e outros.

A partir de 1970-71, a guerra colonial encarregou-se de 'desmembrar' muitos dos grupos musicais de jovens que então existiam.

O percurso académico no Ensino Superior

Depois do Liceu, escolhi Engenharia: os dois primeiros anos, na Faculdade de Ciências (na Politécnica) e os restantes três anos, no Instituto Superior Técnico, para frequentar a licenciatura em Engenharia Eletrotécnica - Correntes Fracas.

A Faculdade de Ciências tinha um ambiente académico excecional. No Técnico éramos um número. Eu o 14.995! Lembro-me das pautas das Análises Matemáticas, com centenas de alunos, praticamente escritas a vermelho, onde de vez em quando aparecia um aprovado a azul.

Na Faculdade, lembro-me das aulas de Química, num Anfiteatro circular, o Coliseu em pequeno, em que me sentava lá em cima nas galerias e 'passava' apontamentos do quadro que se enchia, apagava, e de novo se repetia o ciclo.

No entanto, entre estes dois espaços, tive muito bons professores, como o Santos Guerreiro, o Franco de Oliveira e muitos outros que contribuíram para eu obter uma sólida formação em Matemática e Física.

Mais uma vez não me traumatizou.

As lutas académicas e a imprensa estudantil

Mas os anos em que frequentei o ensino superior, entre 1969 e 1974, foram também os anos das grandes lutas estudantis pela liberdade de informação, de associação, de expressão e pelo direito a aulas dignas e não a espaços do tipo 'galerias do coliseu'. Ao mesmo tempo, éramos confrontados com a forte possibilidade de sermos mobilizados para a guerra colonial.
A imprensa académica de então dava conta deste descontentamento estudantil, das más condições de trabalho pedagógicas e não só. Progressivamente, endurecia, nas palavras e nas ações, exigindo a demissão de diretores com atitudes antidemocráticas, revelando situações de repressão e de estudantes presos e denunciando atentados às liberdades em cooperativas e outros espaços de associação de estudantes e trabalhadores.

As organizações estudantis de apoio ao Estado Novo

O salazarismo contava com a força policial para enfrentar as manifestações de estudantes, com os 'gorilas', uns ´rapazes' altos, espadaúdos e com treino de luta em artes marciais, para desencorajar os mais ousados contestatários, dentro dos edifícios das Faculdades e Institutos, mas precisava de mais alguma coisa.

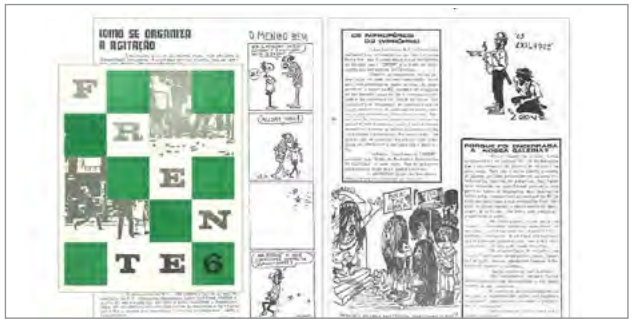
Essa 3.ª força era a Frente Universitária. Uma organização que editava um boletim e se apresentava como oposição ao movimento associativo, que fazia 'passar' ideias fascizantes, ridicularizando o movimento estudantil, associando-o a drogados, gente sem cabeça e que não queria estudar. Chegava a pressionar mesmo as próprias autoridades académicas que não se comportavam como perfeitas correntes de transmissão do Estado Novo.

A Frente Universitária tinha alguns defensores que estavam entre nós e que constituíam uma fonte preciosa de informação.

Afastar os contestatários

Assim, em dois momentos do ano de 1973, foram expulsos, só no Técnico, cerca de cem alunos, primeiro os dirigentes da Associação e depois os colaboradores que faziam a ligação com os cursos.

Numa manhã de novembro do ano de 1973, fui acordado, em minha casa, para assinar uma carta com aviso de receção que, em oito pontos, me 'explicava' que estava suspenso e proibido de entrar nas instalações do Instituto Superior Técnico. Estava no 4.º ano de Engenharia Eletrotécnica, com bastantes cadeiras já feitas.



Com os meus dois grandes colegas e amigos, Adérito e Júlio, que tiveram a mesma sorte, procurámos a Universidade de Coimbra, que recusou de imediato a inscrição, e a do Porto que só aparentemente aceitou, pois nunca deu andamento aos pedidos de equivalência que apresentámos. Uma vez por semana, saíamos às 3 da manhã, chegávamos ao Porto às 8, distribuíamo-nos pelas várias disciplinas para obter apontamentos e 'tomar-lhes o pulso' e regressávamos, normalmente, nessa mesma noite ou no dia seguinte.

Os pais estavam longe de saber o que se passava.

O dia por que esperávamos …

Na madrugada de 25 de abril fui acordado muito cedo, talvez por volta das 5 ou 6 da manhã, por um grande amigo, militar, que me pediu que o levasse de carro a uns quantos sítios que ele me iria indicando.

Naqueles tempos, tinha aprendido a não fazer perguntas, desde que tivesse confiança na pessoa. E assim fomos passando por vários pontos que mais tarde percebi serem estratégicos, como a Emissora Nacional. Ele saía por breves momentos, observava ou contactava com alguém, enquanto eu esperava no carro e depois seguíamos … E isto durou algumas poucas horas.

A incrível experiência de viver no 'centro da tempestade'

A minha casa estava a uns escassos 10 ou 15 minutos de qualquer destes locais emblemáticos: o quartel do Carmo, a sede da PIDE/DGS, a sede da Censura e a Assembleia da República.

Correr de um lado para o outro, no interior deste espaço, foi a minha vida nos dias 25 e 26 de abril de 1974. Ver e 'beber' um pouco de tudo o que acontecia.

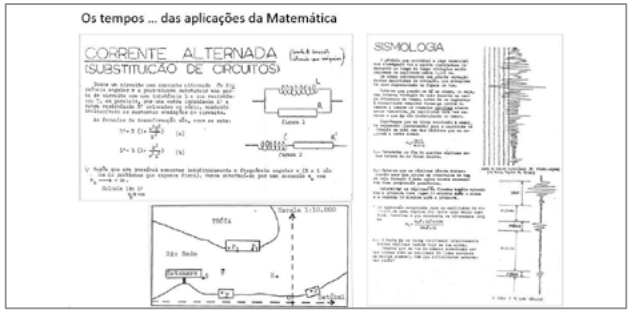
E por isso, quando voltei em abril de 2014 ao Largo Carmo e passeei naquelas ruas, reencontrei amigos e vi milhares de pessoas cujos rostos me mostraram que a memória existe e 'passa' através dos olhares.

Entre o reingresso no Técnico e a intervenção social e política

Após o 25 de abril de 74, todos os alunos suspensos por motivos políticos foram readmitidos. Regressei ao Técnico, dividido entre a conclusão do Curso, que fui fazendo a ritmo moderado, e a intervenção política, social e cultural no meu bairro, onde havia tanto por fazer: mais de 60% das casas não tinham condições de saneamento básico, centenas de pessoas não sabiam ler nem escrever e nas coletividades imperava a cultura do jogo de cartas.

Embora aparentemente divididos nas suas simpatias por diferentes partidos, as pessoas estavam unidas pela resolução de problemas claros e objetivos e ávidas de conhecer o que lhes tinha sido negado vidas inteiras. Integrei um movimento de cidadãos que se candidatou à Assembleia de Freguesia e perdeu. Mas naquela altura isso significava apenas que continuávamos a luta sob uma outra designação: Comissão de Moradores, Comissão de Luta, até onde a imaginação nos levasse.

Foi o tempo em que escrevíamos peças de teatro de cariz marcadamente político e interventivo, a que os populares davam vida. Em que se organizavam cursos de alfabetização e se passavam filmes até então proibidos, como o Couraçado de Potemkin de Eisenstein, nas escolas e nas coletividades.



A relação com as cooperativas e a música de intervenção

A relação com os produtores, através de uma cooperativa da Margem Sul, permitia colocar semanalmente produtos hortícolas de qualidade, diretamente no consumidor.

Foram tempos em que conheci a Teresa Ricou (TéTé ou mulher-palhaço, em 1º plano na foto em baixo, à esquerda), mais tarde mentora e criadora do projeto Chapitô. A Teresa tinha uma casa no caminho para o alto de Santa Catarina que punha à disposição para as reuniões da Comissão, onde também participava.

A intervenção musical, agora nas coletividades de bairro, continuava com outro grupo: o G.I.A.C. (Grupo de Intervenção e Ação Cultural), constituído por alunos e alunas do Liceu e alguns jogadores. O Mário e o Barata foram alguns dos 'músicos', companheiros desta aventura.

Finalmente … o Zé Duarte, professor de Matemática

Já vai sendo altura de descodificar o título – o professor de Matemática! Sim, porque é preciso esclarecer quem é o professor a que muitos entregaram os seus filhos para que pudessem aprender Matemática! Vamos ver se não os desiludo!

Afinal estava no 5.º ano de Engenharia Eletrotécnica, mas tinha dificuldades em perceber o problema de uma instalação elétrica que não funcionava. O que eu sabia bem e gostava na realidade era de Matemática e, de algum modo, de Física e das suas relações interdisciplinares.

Em janeiro de 1975, subi as escadas do meu Liceu, entreguei uma proposta ao Conselho Diretivo e fui selecionado para lecionar Matemática. Depois foi o Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho e assim confirmei o meu gosto por esta profissão e disciplina, que nunca haveria de perder.

Cheguei a Setúbal em 1976 e depois de duas breves passagens pelo Liceu, fixei-me na Escola Comercial e Industrial, mais tarde, S. Julião e hoje, Secundária Sebastião da Gama.

No ensino da Matemática, mais do que as preocupações pedagógicas e didáticas de Sebastião e Silva, prevalecia um certo formalismo e abstração, numa escola que estava a mudar.

A coleção de manuais, conhecida pelos Ms, do Paulo Abrantes e do Raúl Fernando, constituíram uma lufada de ar fresco na apresentação e tratamento dos conteúdos matemáticos. As preocupações com a Didática passaram a dominar as atenções dos professores. Como conseguir introduzir e explorar os conceitos a partir de situações do quotidiano e de problemas?

Ainda me lembro que foi no M11 que, pela primeira vez, vi ilustrado e compreendi o significado geométrico da derivada de uma função num ponto! Eu, que tratava as derivadas 'por tu' e tinha muita destreza na manipulação algébrica, aprendi, percebendo, quando tive de ensinar!

Entretanto, ao mesmo tempo que continuava a lecionar, pedi transferência para a Faculdade de Ciências de Lisboa e concluí aí o bacharelato em Matemática.

Como peixe na água … foi o tempo de redescobrir aplicações da Matemática

Senti-me como 'peixe na água'. Foi o tempo de procurar na realidade, situações capazes de envolver os alunos para desenvolver os conceitos. Um fenómeno tratado numa outra disciplina servia para introduzir os limites de sucessões (na figura abaixo, em cima, à esquerda, uma ficha do João Pedro da Ponte, meu colega à data), ou a travessia do Sado, era ponto de partida para o cálculo vetorial. Trabalhávamos também com alunos dos cursos noturnos, profissionais de mecânica, construção civil ou eletrotecnia, que vinham completar os seus estudos para se valorizarem profissionalmente, com muitas dificuldades, mas ávidos de encontrar relações com os seus contextos.

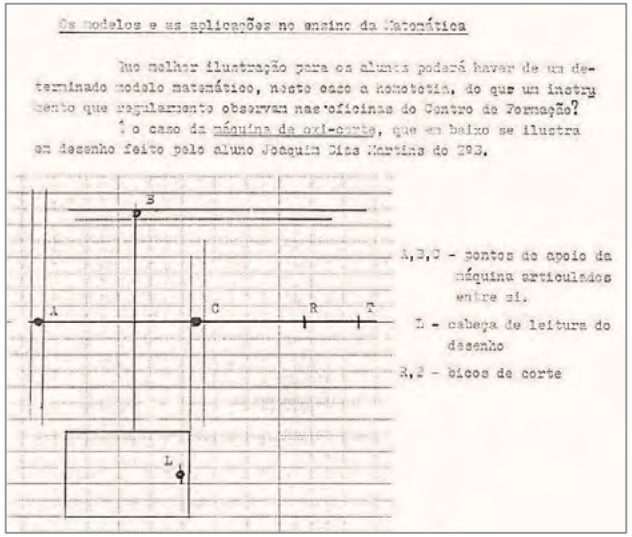
As aplicações a partir de fenómenos e notícias do quotidiano

O filme ET do Spielberg, a guerra das Malvinas ou as funções que modelavam as chamadas telefónicas, tudo servia, tendo por base duas ideias: a motivação, pelo seu sentido, atualidade e pertinência e o posterior desenvolvimento e aprofundamento matemático.

A Matemática para jovens em contexto profissional

As minhas últimas experiências no ensino secundário passei-as como professor de Matemática no Centro de Formação de Jovens da Setenave, com jovens que tinham abandonado o sistema formal e escolhido um curso profissional.

Isso permitiu-me conhecer um contexto de alunos com muitas dificuldades na matemática escolar, mas que estavam abertos às aplicações e à resolução de problemas.



Na imagem vê-se o esquema, desenhado por um aluno, de uma máquina de oxi-corte, que funcionava como um pantógrafo e que serviu para introduzir o tema das homotetias, em matemática.

As Olimpíadas da Matemática: um desafio que deixou 'marcas' nos alunos

As Olimpíadas da Matemática era um concurso de problemas 'não-standard' organizado anualmente pela Sociedade Portuguesa de Matemática (SPM), de que era sócio, em duas categorias (uma do 7.º ao 9.º ano e outra envolvendo os alunos do 10.º e 11.º anos).

'Agarrei' esta iniciativa em dois contextos diferentes: apoiar os bons alunos em Matemática que me iam 'passando' pelas turmas; e desafiar os alunos com dificuldades a resolver problemas que podiam ser abordados sem os tradicionais métodos da matemática escolar.

Recentemente conversei com dois alunos que viveram essas experiências. O André Antunes, então no 7.º ano, que obteve um 1º lugar na categoria dos mais novos e com o Luís Esteves, atualmente professor da Escola Superior de Tecnologia de Setúbal, que me recorda:

"Num dos anos em que participei nas Olimpíadas fui apurado para a 'eliminatória da região sul e ilhas' [e] tive a oportunidade de visitar as instalações da Universidade Nova de Lisboa. Fiquei deslumbrado com o "enorme computador" que nos mos-traram e com as saídas profissionais do Curso de Engenharia Informática, que tinha acabado de ser criado. Foi aí que decidi que gostaria de ingressar nesse curso."

Também em contexto aparentemente desfavorável a este tipo de atividade, no Centro de Formação da Setenave, com alunos com má relação com a Matemática, tive uma boa experiência, após algum treino de preparação em resolução de problemas: cinco desses alunos ficaram nos sete primeiros lugares, na eliminatória realizada na escola secundária (do lado direito, na imagem acima).

Apoiar os alunos com dificuldades não pode ser feito à custa de deixar de criar oportunidades aos alunos que querem ir mais longe na matemática. A propósito, leio-vos duas observações de duas alunas da Licenciatura em Educação Básica, relativamente à Unidade Curricular de Padrões e Álgebra, este ano letivo, quando as solicitei a apresentarem aspetos negativos:

"Os tempos mortos dos alunos que realizam os diversos problemas mais rápido. Porém, esse aspeto já foi corrigido pelo professor, colocando questões no Moodle com uma maior dificuldade e, consequentemente, mais estimulantes" (Aluna A).

"A extrema dificuldade e grande falta de bases matemáticas por parte dos colegas poderá ter atrasado ou influenciado muito o decorrer da unidade curricular" (Aluna B).

Um professor muito empenhado na ação sindical

Durante todos estes anos em que fui professor de Matemática, em Setúbal, estive muito envolvido na dinamização e organização do movimento sindical, quer como delegado sindical, a nível da escola e do distrito, quer nas grandes disputas sindicais nacionais, integrado no que se dignava a corrente sindical alternativa.

Dar voz aos núcleos de base sobre as condições de trabalho e salariais dos professores e opor-me ao progressivo 'enquistamento' e burocratização das estruturas intermédias e centrais dos sindicatos, traduziu-se sempre numa lista B.

Neste domínio, fui sempre um vencedor a nível local, nas eleições a nível de escola e do distrito de Setúbal e um perdedor a nível geral, em eleições nacionais. Em síntese, a minha intervenção podia traduzir-se na frase Perder global e ganhar local, frase que viria a ser ligeiramente alterada uns anos mais tarde.

Sala Infantil: professores e funcionários passam a ter onde deixar os filhos

Numa iniciativa da Comissão Sindical da Escola, professores e funcionários deitaram mãos à obra e, com trabalho voluntário, construíram a Sala Infantil, num espaço então subaproveitado. Com uma oposição interna forte do Conselho Diretivo e sem qualquer apoio externo, ainda funcionou dois anos, durante os quais uma funcionária assegurava o acompanhamento das crianças, enquanto os pais não encontravam outra solução.

A primeira metade dos anos 80 foi também um tempo de luta, na escola secundária, pela reintegração do seu Conselho Diretivo, então suspenso, na sequência de uma greve geral, em 1982, em pleno governo da Aliança Democrática.

A profissionalização dos professores em contexto

Profissionalizei-me como professor de Matemática, no biénio 1981-83, num modelo de formação que exigia dois anos de trabalho, com uma intervenção em três áreas: a turma, a escola e o sistema educativo.

Este sistema de formação de professores, em contexto, introduziu nas escolas básicas e secundárias uma dinâmica de projeto que promoveu a interdisciplinaridade, o trabalho em equipa e deu vida a muitas iniciativas pedagógicas. Foi o tempo dos Clubes disciplinares e temáticos.

No biénio seguinte viria a assumir as funções de delegado à profissionalização, ou seja, pela primeira vez, formador de professores de Matemática.

A interdisciplinaridade num trabalho de campo no Gerês

Em abril de 1983, integro um grupo de professores que organiza a maior experiência interdisciplinar que vivi: setenta alunos do ensino secundário, das áreas de Sociologia e Eletrotecnia, visitam e recolhem dados nas aldeias comunitárias de Tourém e Pitões das Júnias e nas Barragens da Caniçada e de Vilarinho das Furnas, durante quatro dias, alojados em regime de campismo, no Gerês.

Há poucos meses, através de uma aluna minha da Licenciatura em Educação Básica, descubro que os seus pais foram dois dos alunos que viveram essa aventura, e que escrevem: "À distância de 31 anos, o Gerês foi uma experiência ímpar, excecional, pelo que representou para cada um de nós, pela dinâmica das relações interpessoais, pelo companheirismo e cumplicidades vivenciadas, tudo isto entre alunos, entre alunos e professores (…) Estando, quer eu, quer a [minha mulher], relacionados com o ensino, conseguimos perceber a complexidade e dificuldades inerentes à organização de tal evento" (Renato e Ana).

Os computadores chegam à Escola Secundária S. Julião. Porque não?

Delegado do Grupo de Matemática, editava um pequeno Boletim onde se divulgavam, entre outras coisas, pequenos artigos sobre obras ou livros de divulgação científica. Membro do Conselho Pedagógico crio, conjuntamente com outros colegas e com um numeroso grupo de alunos, dos quais fazem parte o Nuno Ribeiro e o Luís Esteves, hoje docentes da Escola Superior de Tecnologia de Setúbal, uma Secção de Computadores.

Professores e alunos no papel de monitores, organizavam cursos de BASIC para alunos, mas principalmente, para professores.

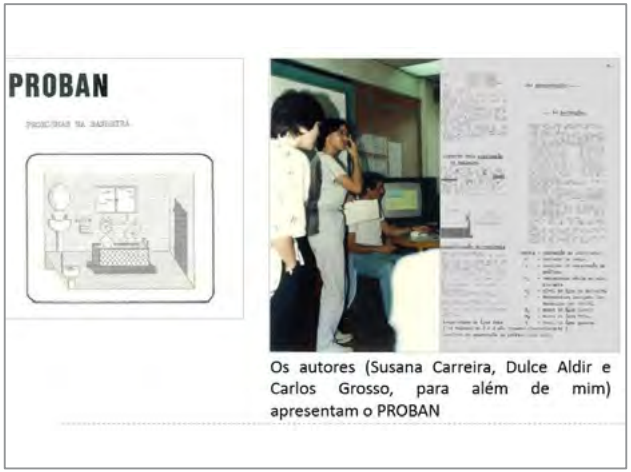
Os computadores, em modestas mas entusiastas experiências, na sala de aula

Numa ou outra aula, transportando à mão o computador TIMEX (48 Kb) e um monitor de fósforo, ilustravam-se conceitos de Matemática, como a definição de limite, segundo Heine, com pequenos programas em BASIC, feitos pelo professor e/ou pelos alunos.

Também os concursos de problemas lançados pela Secção de Computadores, para serem resolvidos com pequenos programas em BASIC, reuniam cada vez mais adeptos.

De novo … um professor estudante

Em 1984/85 regressei à Faculdade de Ciências de Lisboa para concluir a licenciatura em Matemática (Ramo Educacional), integrado numa turma onde, para além dos professores (na imagem, em cima, à esquerda), se veem três alunos um pouco mais velhos. Era a antecipação dos 'Maiores de 23 anos', cuja legislação só chegaria uns anos mais tarde!



Os autores (Susana Carreira, Dulce Aldir e Carlos Grosso, para além de mim) apresentam o PROBAN

O BASIC e o PROBAN

Aí recordo termos construído, no âmbito de uma disciplina de Metodologia, o primeiro grande programa em BASIC: o PROBAN, um problema de simulação e gestão de temperaturas de torneiras numa banheira que haveria de ser publicado em revistas e referido em vários congressos.

Um movimento de renovação do ensino da Matemática

Dez anos depois do 25 de abril de 74, as caraterísticas dos jovens que frequentavam a escola básica e secundária era qualitativamente diferente, nos seus interesses e background.

Um grupo de investigadores e professores jovens, de que destaco o José Manuel Matos, o Paulo Abrantes, o João Pedro da Ponte, o Raúl Fernando e o João Filipe Matos, insatisfeito com alguns conteúdos e com o exagerado formalismo herdado da Matemática Moderna, cria, no interior da SPM, o Grupo para a Renovação do Ensino da Matemática e lança o Boletim Inflexão.

Nele se desenvolvem preocupações com os conteúdos e com os métodos. É o tempo de maior atenção à Didática da Matemática e a temas como a resolução de problemas e o uso de microcomputadores.

É cada vez mais evidente a vontade de criar uma Associação de Professores de Matemática, mais preocupada com os problemas do ensino e as aprendizagens dos alunos do ensino básico e secundário, o que irá acontecer no ano seguinte.

E neste percurso pela Escola Secundária, se houvesse um nome que eu pudesse apontar como tendo partilhado grande parte dos momentos aqui descritos, seria o da colega e amiga Conceição Brito, que virá a integrar mais tarde a equipa do Projeto MINERVA.

Núcleo de Matemática-Informática

A chegada à ESE

Convidado pelo Professor Raúl Fernando, um entusiasta da utilização educativa dos computadores no ensino e um homem preocupado com o registo e publicação das experiências de ensino, cheguei à ESE, com a tarefa de pensar a introdução de computadores na formação inicial e contínua, no distrito.

Integrei o Núcleo de Matemática-Informática com o Mário Baía e a Rosário (a Ziza para os amigos) a que se juntaria depois o Miguel Figueiredo. A Cristina Isidro, que sempre trabalhou ligada à área das tecnologias, faz parte de um grupo de jovens funcionários que entraram através de Programas de Ocupação Temporária de Jovens e 'cresceu' connosco.

Aliás, um traço desta escola foi a excelente relação de trabalho entre funcionários e professores, para além de uma caraterística que sempre achei interessante: vários deles fizeram no IPS o seu percurso académico, em diferentes cursos.

O Projeto MINERVA

Novembro de 1985 é um momento histórico. Um diploma legal cria o Projeto MINERVA, um projeto piloto, inicialmente de adesão voluntária das escolas, de equipamento, formação e utilização educativa dos computadores no ensino básico e secundário.

Este projeto nasceu e cresceu ao lado do pesado 'aparelho' do Ministério e talvez por isso foi possível dar frutos, embora tivesse sempre que lidar com a incompreensão dos pequenos poderes centrais (Recursos Humanos), regionais e locais (Direções Regionais de Educação e Coordenações da Área Educativa), para quem este foi, de um modo geral, um 'filho não desejado'.

A fórmula mágica era ser uma mistura de equipas multidisciplinares, de todos os níveis de ensino, com autonomia nas opções a tomar sobre os diversos caminhos para integrar as tecnologias no currículo, a par da responsabilidade coletiva partilhada.

Tive o privilégio de liderar uma equipa, da qual apenas uma parte está na fotografia acima e cujo sorriso diz tudo. Era o tempo do sonho … que tornávamos realidade.

Alguns testemunhos da época:

"Tinha 22 anos e acabava de concluir o Educacional na FCUL (…) Não aguentei esperar e avancei para a sala de aula, clubes, em atividades que colocavam sempre o aluno no centro da ação. Tive sorte de ter esbarrado com um sonhador visionário [Papert] … mas já tinha em mim um desejo, uma inquietação de fazer diferente (…) Para quem como eu só teve televisão aos 7 anos porque o Pai, Físico Nuclear, queria ver a chegada do Homem à Lua e só isso o fez gastar dinheiro no aparelho, sinto--me como uma espécie de Alice no país das maravilhas (…)" (Teresa Martinho Marques, entusiasta da altura e de sempre).

Depois de enunciar várias palavras como Partilha, Experimentação, Visibilidade e Reconhecimento refere: *"…continuaria Zé, mas a ideia é sempre esta: o MINERVA tornou professores, melhores pessoas e melhores profissionais!"* (Irene Fortuna, professora da equipa).

As lideranças MINERVA

Mas afinal quem foi o motor do sonho e quem mais marcou o Projeto, em Setúbal?

Dias de Figueiredo, um engenheiro informático da Universidade de Coimbra que acreditou nas pessoas, lhes deu autonomia e as responsabilizou, tornou possível o sonho. Mais tarde escreveria sobre a dicotomia conteúdos – contextos, tornados possíveis pela tecnologia.

Papert, um educador matemático americano do MIT que veio marcar a diferença e a distância do 'ensino programado', colocando o computador nas mãos das crianças para conceber/programar e alertando para o 'fim da escola', como um repositório e distribuidora de conteúdos.

João Pedro Ponte, que nos marcou de duas formas diferentes: 1.º) pelas ideias do computador como ferramenta de aprendizagem (as Bases de Dados, o Processador de Texto, a Folha de Cálculo, etc.) e elemento facilitador do trabalho de projeto; 2.º) como resultado da sua forte ligação à comunidade de educação matemática, dispersa pelas Escolas Superiores de Educação do país, tornou possível que estas se tivessem constituído em Núcleos dependentes do Pólo da Faculdade de Ciências.

Foi assim que começámos … como Núcleo do Projeto MINERVA.

Algumas experiências MINERVA

Refiro aqui apenas dois exemplos da nossa intervenção:

1.º) o trabalho no 1º ciclo, nomeadamente o trabalho de projeto com computadores, ligado ao meio, na Escola Primária N.º 2 de Palmela, que a Maria Augusta Sousa colocou posteriormente em livro. Esta escola recebeu a visita e o elogio em 1989 do ministro da educação britânico (na foto abaixo, com o ministro Roberto Carneiro, o Presidente do IPS, Montalvão Machado e o Raúl Fernando, Presidente da Comissão Instaladora da ESE de Setúbal).

2.º) os alunos monitores, normalmente experts no uso da tecnologia, que apoiavam colegas, mas também eram responsáveis por cursos para professores e alunos.

Este trabalho de corresponsabilização por tarefas de formação/apoio e pelo funcionamento dos espaços tinha, por vezes, em alunos com uma má relação com a escola, reflexos positivos na sua integração.

A produção editorial e a descentralização

Na sequência do trabalho direto com trinta e seis escolas do distrito de Setúbal, de todos os níveis de ensino e com uma equipa que chegou a ter nove professores requisitados na ESE de Setúbal, houve necessidade de duas respostas: Em primeiro lugar, o registo e produção editorial, uma mistura da inspiração do

Raúl, com a persistência e responsabilidade do Albérico Afonso; em segundo lugar, a criação de três Centros de Apoio Local, nas zonas de Setúbal, Barreiro e Santiago do Cacém, em parceria com as escolas e com as autarquias. Estes Centros surgiram espontaneamente e sem diploma legal de apoio e corresponderam à necessidade, sentida pelos professores e alguns membros da equipa, dos espaços de formação se aproximarem dos professores e das escolas: era o início da formação em contexto.

O fim do Projeto MINERVA

As dificuldades com a generalização a todas as escolas e a limitação dos recursos, fazem entrar o Projeto numa fase de desaceleração, até terminar em 1994, mas com uma avaliação nacional e internacional extraordinariamente positiva, um exemplo de boas práticas, várias vezes referido noutros países.

No Relatório final, elaborado por um conjunto de peritos internacionais, pode ler-se: "Uma pedagogia inovadora – a "cultura" MINERVA (…) A importância atribuída às TIC como motores potenciais de transformação educacional constitui uma importante caraterística (…), contribuindo para (…) criar um 'espírito de investigação', a nível do currículo e da pedagogia" (p. 70).

O Mário Baía recebeu a 'herança' desta fase difícil do Projeto, enquanto eu precisava de algum tempo livre para concluir a minha investigação de mestrado sobre percursos de formação de professoras que usavam o computador na aula de matemática.

O Mestrado e o Carrego

A minha passagem pelo Mestrado, para além do contacto com assuntos completamente novos, deu-me o privilégio de estudar com um grupo de gente extraordinária com quem partilhei muitos dias de discussões, de trabalhos, de perplexidades e de boa disposição. Este grupo haveria de vir a ter grande influência na comunidade de investigação em educação matemática: a Joana Brocardo, atual Diretora ESE de Setúbal, a Leonor Santos, professora e investigadora no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a Ana Paula Canavarro, Diretora do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, a Susana Carreira, professora e investigadora da Universidade do Algarve, a Isabel do Vale, professora e investigadora da ESE de Viana do Castelo e a Maria José Delgado, professora do ensino básico e autora de manuais escolares.

O Carrego, um boletim interno deste grupo, com várias edições, representava uma marca que 'apanhava os tiques e os episódios críticos do quotidiano' dos elementos do grupo.

Embora eu tivesse 'passado muito' neste grupo, completamente assimétrico do ponto de vista do género, registo algumas memórias que elas têm desses tempos:

(…) Um elemento importantíssimo para o desenvolvimento de um espírito de equipa, de grupo – Leonor Santos (…) (…) Quando algo corria mal, exortava a que "os alunos, unidos, jamais seriam vencidos". O que é verdade é que muito contribuiu para o reforço da união da turma, desta turma especial que nos sentimos, e cuja identidade é indubitavelmente marcada por ele (…) – Ana Paula Canavarro.

A fundação da Associação de Professores de Matemática

Em 1986 constitui-se a Associação de Professores de Matemática (APM), de que sou o sócio Nº 9, onde integro a primeira Direção e mais tarde a presidência da Assembleia Geral.

Há um pormenor que revela o espírito da Associação e a preocupação com um funcionamento democrático, evitando os cargos vitalícios: os Estatutos previam a eleição nominal, a rotatividade anual de 1/3 dos membros e um período probatório do Presidente, durante um ano como Vice-Presidente. Ainda hoje é a maior e uma das mais dinâmicas Associações Profissionais de Professores.

Em 1995, no Encontro Nacional de Professores de Matemática (ProfMat) de Évora, haveria de criar o 1.º hino da APM, inspirado e adaptado do hino da ESE de Setúbal, posteriormente modificado, com mão do meu colega e amigo José Carlos Godinho, na versão de 2006, editada em CD.

O concurso de televisão Com Pés e Cabeça

Em 1988, uma equipa constituída por seis professores e quatro funcionários da ESE, foi selecionada, entre muitas dezenas, para representar o distrito de Setúbal, no concurso "Com Pés e Cabeça", transmitido na RTP 1.

Durante seis meses e em três participações públicas, um conjunto de provas em estúdio e em pavilhão, desafiaram as nossas capacidades e resistência e foram um desafio à criatividade, esta bem ilustrada na prova de dança final concebida pelo José Carlos Godinho.

Foram meses intensos de treinos, ensaios e estágios que permitiram também conhecer a pessoa que está para lá do professor ou do funcionário, o mesmo que se passa quando contactamos com

os nossos alunos em períodos mais prolongados e em contextos informais.

Uma visita à geminada Beauvais

A geminação de Setúbal com a cidade francesa de Beauvais, a norte de Paris, permitiu realizar uma viagem para conhecer diferentes contextos de prática pedagógica, envolvendo professores e estudantes das únicas duas turmas que então existiam, uma do Curso de Educação Pré-Escolar (PRE) e outra do Curso de Professores do 1º ciclo (PRI).

Para além dos 'sustos' nas perigosas curvas dos Pirinéus, à noite e com nevoeiro, lembro um coro com um maestro compenetradíssimo do seu papel (segundo a Juja, então aluna do PRE), cantando Os olhos da Marianita em português e francês!

Um testemunho: "*Fabulosa a maneira como estudantes e professores convivíamos respeitando-nos mutuamente nos diferentes papéis que assumíamos*" (Gi, estudante na altura e agora docente na ESE de Setúbal).

As Tertúlias Académicas

A participação de alunos e professores a cantar nas Tertúlias Académicas, promovidas pela Associação de Estudantes, sob a direção do Faisal, enchiam o espaço do Bar em animadas noites de convívio … à séria, com júri e tudo!

O prazer da coreografia

Mas para além da música, agradava-me especialmente a parte da coreografia, a partir de um esboço feito num guardanapo de papel, num café ou num banco de jardim, como aconteceu num Congresso Internacional de Matemática, em Chichester, em 1999.

O programa Nónio

O Programa Nónio – Século XXI dá continuidade ao MINERVA, acrescentando-lhe agora a dimensão do multimédia (os CD-ROM) e da Internet (as páginas das escolas). Foi o tempo da Margarida Rodrigues, da Filomena Isidro, do João Torres e do Carlos Carvalho, entre outros.

Destaco, na vida deste Programa, o maior Seminário Internacional de Tecnologias na Educação realizado até à data, em Fevereiro de 2000, em Setúbal, com a presença de investigadores como Margaret Riel, da Universidade da Califórnia, especialista em Comunidades de Prática e uma videoconferência com 'o visionário das tempestades de ideias' e do Logo, Seymour Papert, do MIT, diretamente dos Estados Unidos.

A fase de maior envolvimento institucional

Este período, com alguma interseção com o anterior, corresponde também ao meu maior envolvimento nas estruturas de

gestão da Escola e do IPS e nos órgãos científicos e pedagógicos da ESE.

Presidi ao Conselho Científico e estive presente nos períodos em que se começaram a discutir os Estatutos do IPS e da ESE, o Regulamento da Assembleia de Representantes e a perceção desse 'novo espaço institucional', fiscalizador da ação da Direção.

Conhecer as aspirações de diferentes setores das escolas, lidar com diferentes sensibilidades, gerir e construir consensos, discutir e tomar decisões, nem sempre foi tarefa fácil …

Bibliociência: um projeto itinerante

Não posso deixar de referir o Bibliociência, pela sua originalidade. Um projeto da Câmara Municipal de Lisboa em parceria com a ESE de Setúbal e a ESE de Portalegre: um autocarro itinerante com o interior modificado, com bancadas adaptadas para receber materiais, jogos didáticos e computadores com software apropriado, destinados ao desenvolvimento de atividades no âmbito das Ciências e da Matemática, com alunos do ensino básico.

Em articulação com um conjunto de escolas da zona da Grande Lisboa, parava à porta das escolas e recebia sucessivas turmas de alunos, com os seus professores, para a realização das atividades experimentais.

A indução profissional e os Encontros Dar e Receber

É o trabalho com os alunos da Variante de Matemática e Ciências, no âmbito da Metodologia do Ensino da Matemática e do acompanhamento e supervisão dos estágios pedagógicos que abre uma frente que foi uma das minhas maiores paixões: o apoio ao início de carreira.

Huberman (1989) considera a sobrevivência e a descoberta como as duas faces da vida do aluno-professor quando se inicia na carreira, procurando sempre um equilíbrio, sendo que é a descoberta que permite tolerar a sobrevivência.

O papel dos Encontros Dar e Receber (envolvendo os recém licenciados da Variante de Matemática e Ciências – MC) e do (Re)Encontrar a Escola, com cerca de duas centenas de licenciados da ESE de Setúbal, foi criar espaços de discussão e reflexão, convidando estes jovens profissionais a apresentar projetos em que estavam envolvidos no 'terreno', procurando apoiar este período de instabilidade e de construção de uma nova identidade.

A participação dos alunos da Variante de MC, para além das aulas: alguns testemunhos

O que tornou isto possível foi uma relação de trabalho intensa e positiva com os alunos nas disciplinas que lecionava e no estágio, o envolvimento e corresponsabilização deles na organização de Congressos e o convite a participarem como comunicantes ou formadoras em Oficinas de Formação, nos Encontros Nacionais de Professores de Matemática. Vários grupos de alunos e alunas dos quais guardo muito boas recordações e de que deixo aqui apenas uns curtos testemunhos (os mimos) e uma história deliciosa:

"A forma como sempre deixou os alunos falar, como realmente nos ouvia, correndo por vezes o risco de perder o controlo da aula (…) Isso mostrou-me a importância de dar espaço aos alunos para trazerem o seu cunho ou experiência pessoal" (Carla Chanfana).

"A exigência associada ao seu fantástico humor e alegria e excelente relação com os alunos" (Amélia Rosa).

"Quanto a mim, o professor sempre foi o meu elo de ligação com a ESE, e sempre mostrou, fazendo, os vários caminhos do que é ensinar" (Cláudia Cunha).

"Um professor que tanto nos motivou a não termos medo de arriscar" (Sandra Simões).

Um episódio contado, com muita graça, pela Sandra, que considero elucidativo da minha má relação com os 'atrasos dos alunos' e que ela considera ser 'uma história com a minha cara':

Diz a Sandra: "A história mais gira e que ainda faz parte das nossas conversas, passados tantos anos, foi num dia em que nos pediu para lermos um artigo qualquer da revista da APM. No dia seguinte, depois de termos ido sair à noite, logicamente que quase ninguém o leu. Lembro-me que ficou tão aborrecido... [forma simpática da Sandra escrever] Entretanto a Susana Lourenço entrou na sala atrasada e perguntou-lhe: 'Susana, nem te sentes... Se eu comprar uma camisola que custa ... e tiver 15% de desconto, quanto vou pagar?'. Lembro-me que a coitada da Susana foi das poucas que não saiu connosco, tinha lido o artigo e feito a análise, como sempre. Ainda rimos à custa disto durante uns dias".

Este era o tempo em que eu usava dez minutos em cada aula de Metodologia, questionando os alunos sobre operações a realizar mentalmente, apoiando-se em factos conhecidos e em relações que fazia emergir, como apoio para desenvolver e agilizar o cálculo mental!

Inovação em Início de Carreira

A constatação da grande dispersão geográfica dos licenciados da Variante de Matemática-Ciências pelo país e o desenvolvimento das tecnologias, levaram à criação do site Inovação em Início de Carreira que foi gerido conjuntamente com eles, com destaque para a Cláudia Cunha e a Gisélia Piteira.

Era um espaço de divulgação dos seus primeiros projetos na escola, de materiais pedagógicos, de sites de referência e de eventos culturais. Simultaneamente fazia-se a monitorização das colocações dos alunos nas escolas.

Na mesma altura, fruto de um trabalho de colaboração, os licenciados do 1.º ciclo vieram também a criar o seu site, PRImeiros passos, como resultado do trabalho desenvolvido pela minha colega Carla Cibele, com um grupo de alunos.

A relação com o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)

O trabalho de construção do Programa de Matemática para o Sistema de Aprendizagem do IEFP foi para mim a possibilidade de reverter num programa, destinado a públicos que tinham abandonado a escolaridade normal, as ideias que tinha vindo a elaborar e a experimentar sobre as aplicações da Matemática e a resolução de problemas em contexto.

Desenvolveram-se também na altura, aplicações digitais para superar dificuldades de aprendizagem em Matemática e em Língua Materna.

O trabalho nos PALOP

Os projetos em África estarão privilegiadamente associados a pessoas como o Raúl, o Nelson Matias e a Luísa Solla. Mas também à Maria José Brito, ao João Pinheiro, ao Jorge Pinto, à Ana Sequeira e ao Zé Vítor Adragão.

Pessoalmente foram muitos em que participei, dos quais destaco, em particular, o PASEG na Guiné e o Projeto de Consolidação dos Sistemas Educativos, nos PALOP, em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian, que consistia na formação de formadores de professores, nas diferentes áreas do ensino básico e na elaboração e validação em contexto de Guias Metodológicos para cada uma das áreas.

Foi uma grande oportunidade de aprender no trabalho com outras culturas.

Ai Timor …

Timor foi a experiência profissional emocionalmente mais forte que jamais vivi. Em fevereiro de 2000, logo após a independência e ainda com os sinais frescos da devastação e o cheiro a queimado de casas e haveres dos timorenses, como resultado dos últimos dias de ocupação indonésia.

Lembro as condições humanas da centena de professores timorenses que frequentaram a formação em Dili, alguns dos quais refugiados das montanhas onde tinham vivido os seus últimos tempos, a grande coragem e vontade de aprender que era a lição que me 'passavam' todos os dias. Lembro a sua capacidade de resistência ao sono, que exigia de mim imaginação e métodos ativos, pois dormiam 3 ou 4 horas por noite para lavar e secar

roupa, alguns a única que tinham e confecionar produtos para os filhos jovens venderem no mercado, muito cedo.

Mas também lembro as duras condições de alojamento, de alimentação e de clima que vivi.

O desafio da profissionalização do Grupo 39

O desafio de orientar a profissionalização de largas dezenas de professores do Grupo 39/550 (Informática), decorreu da criação da disciplina de TIC, no 9.º e 10.º ano, para todos os alunos. Isto exigiu recrutar e profissionalizar em pouco tempo largas centenas de professores, oriundos de áreas técnicas e tecnológicas, sem qualquer formação pedagógica.

Seria interessante, mas não cabe aqui, discutir as ridículas 33 horas de Desenvolvimento Curricular e Didática Específica que o sistema de formação oferecia, para além de um eventual 2.º ano do Plano de Formação e Ação Pedagógica (PFAP), para alguns.

Estes professores, muito novos, o então grupo mais jovem das nossas escolas, estavam habituados a trabalhar: 1.º) com alunos mais velhos, do ensino secundário; 2.º) com grupos pequenos, com as turmas divididas em dois turnos; 3.º) em aulas de disciplinas tecnológicas/cursos tecnológicos. O desafio era 'ganhá-los' para perceberem que agora os públicos eram mais novos, as turmas eram grandes e os objetivos passavam por aprender a usar transversalmente as tecnologias. A Didática da Informática, ao contrário das Didáticas da Língua ou da Matemática, não era um domínio estabelecido e com tradição acumulada. Foi nisso que investi, ensinei e aprendi, trabalhando com estes professores, com estas caraterísticas.

As ideias que registo de dois professores, então formandos, sintetizam aquilo em que procurei trabalhar: discussão, reflexão e projetos contextualizados.

> *"Os debates de ideias em pequeno grupo (Papert, de cujas leituras e reflexões muito me enriqueceram), seguido de debates alargados, envolvendo toda a turma (…) Entendi, por exemplo, como o conhecimento estritamente técnico em informática é tão exíguo para se ser um bom professor nesta área (…)"* (Luís Osório)

> "*A forma como conduziu as sessões da profissionalização levaram-me a, pela 1.ª vez, querer levantar o dedo e a intervir, fomentou em mim o hábito de refletir sobre a minha prática profissional, o adaptar e adequar o currículo à realidade dos alunos que tenho. E o gosto pelo trabalho em projeto e em contexto"* (Vânia Ramos)

Neste contexto nasceu o site Espaço 39 que durante dois a três anos constituiu um repositório de alguns exemplos de boas práticas.

O que ficou? Uma publicação com algumas dessas Histórias de Aprendizagem das (com as) TIC … e alguns profissionais que têm colaborado connosco, em projetos e em aulas, parte dos quais são hoje o alicerce da Direção da Associação Nacional de Professores de Informática, como a Fernanda Ledesma, a Vânia Ramos e o Óscar Santos.

Os cursos de especialização na área das Bibliotecas e dos Centros de Recursos Educativos

A necessidade de respostas colocadas pelo Sistema Educativo de atribuir o grau de licenciatura e qualificar e especializar professores do ensino básico e secundário nalgumas áreas, levou-me a trabalhar em conjunto com pessoas como o Nelson Matias, a Ana Pessoa, o Jorge Pinto, o Mário Baía e o Miguel Figueiredo, na construção e coordenação de dois cursos nestas áreas.

Foi também um tempo de desafio para a ESE, que acolheu alguns bons e experientes profissionais das escolas básicas e secundárias.

O último período do meu percurso

Finalmente, a última fase. Um período que encerra a fase dos projetos dos PALOP e dá início ou continuidade a vários projetos com as tecnologias (Abolina, Internet@eb1, CRIE e ERTE) nos quais participo, mas já mais numa situação de colaboração ou de coordenação com menor envolvimento.

É a despedida de duas das últimas pessoas, com responsabilidades no Sistema Educativo, com ideias sobre o papel das tecnologias na educação em Portugal: o ministro Mariano Gago e o João Correia de Freitas, então responsável na Equipa do Ministério da Educação.

Registam-se aqui alguns bons exemplos e materiais digitais de qualidade. Os que o Mário deixou no Projeto Abolina, onde integrou os trabalhos da formação inicial com o que se fazia

na formação contínua e o Internet@eb1 que retomou alguma dinâmica nas escolas do 1.º ciclo, procurando integrar em páginas Web o seu quotidiano pedagógico, sob a coordenação da Ziza.

O trabalho com as tecnologias na educação continua ainda hoje com o Centro de Competência em TIC, com a dinâmica do Scratch (programação com e para crianças), a que a Teresa Marques deu vida em Portugal e que o Miguel Figueiredo e o João Torres continuam a tornar possível.

O Programa de Formação Contínua em Matemática para professores do 1.º e 2.º ciclo

Esta foi uma iniciativa que me permitiu iniciar uma nova experiência profissional. Tendo como objetivo aprofundar o conhecimento matemático e didático dos professores, propunha-se construir e preparar materiais para a sala de aula, experimentá-los, observar e refletir em sessões conjuntas sobre a sua implementação.

Foram determinantes para mim muitas das ideias da Matemática Realista holandesa, que nos chegaram através do Jean Marie Kramer, as preocupações com a flexibilidade do cálculo e o cálculo mental, o desenvolvimento do sentido de número e o desenvolvimento do pensamento algébrico, este que havia de ser o grande tema que, cruzado com a utilização da tecnologia, deu o contexto do meu doutoramento.

Um trabalho que agradeço à Joana que o lançou, mas também à Fátima Mendes e à Ana Boavida que o coordenaram depois.

Razões para uma opção

O doutoramento, que inicio em 2007, surge devido a três fatores:

1.º) A necessidade de estudar, a par da insatisfação com algumas Unidades Curriculares que lecionava.

2.º) A legislação e as discussões sobre Bolonha que marginalizaram por completo as tecnologias na educação e me obrigaram a ter de justificar a 'importância da nossa (TIC) existência', entre aspas, junto dos meus colegas de outras áreas. A eles também agradeço a forma como aceitaram partilhar este problema.

3.º) A possibilidade de beneficiar de uma bolsa do IPS, que me deu condições de dispensa parcial de serviço, indispensável para concluir o doutoramento em tempo útil. Obrigado ao IPS.

É o tempo dos 'jovens investigadores', um termo cunhado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e adotado pela Universidade de Aveiro e que ainda hoje permanece. Felizmente a frase não goza da propriedade comutativa, porque senão não me teriam admitido, nem a outros colegas que ainda hoje estão envolvidos em programas de formação avançada.

O tempo da divulgação da investigação no estrangeiro

É o tempo da internacionalização. A divulgação das fases intermédias do meu trabalho em Congressos nacionais e internacionais, em comunicações e em papers em língua inglesa.

A defesa da tese

A conclusão do doutoramento foi um momento da minha vida profissional que juntou, num mesmo trabalho, as áreas privilegiadas do meu percurso: o conhecimento profissional dos professores (como se revela e como aprendem?), o pensamento algébrico (como se podem criar condições para que se desenvolva desde os primeiros anos?) e a tecnologia (como pode potenciar as aprendizagens?).

Mais uma vez estão associados a este momento o Professor João Pedro da Ponte e a Joana Brocardo, meus orientadores, a quem agradeço todo o apoio que me deram. Mas também a Elvira e a Elisabete que me abriram as portas das suas salas de aula para recolher dados.

O tempo a seguir permitiu-me reverter essa aprendizagem ao nível do trabalho da formação e da investigação na ESE, de forma mais evidente com a Unidade Curricular de Padrões e Álgebra, cujo retorno dos alunos do 3.º ano da LEB tem sido estimulante.

O trabalho estimulante na Unidade Curricular de Padrões e Álgebra

Chego ao final da minha carreira lecionando Unidades Curriculares que resultam de um trabalho de investigação, de estudo e de construção conjunta com outros(as) colegas das TIC e da Matemática.

A Ana Matos identifica este espírito de construção conjunta sobre a UC de Padrões e Álgebra, nestas palavras: *"Ir construindo tudo do início, uma vez que a UC nunca tinha sido lecionada, foi uma das melhores experiências da minha carreira. Sem exageros (…) Relendo as nossas conversas houve sempre uma partilha generosa de materiais, ideias e desafios, salpicada por sentido de humor a potes. Que bom que foi (…) Os nossos mails eram sempre recíprocos (…) Se eu estava quieta e/ou atrapalhada com outras UC's que lecionava ao mesmo tempo e que me ocupavam muitas vezes o tempo, ele desestabilizava-me logo com um mail dizendo "olha aqui uma ideia que tive para Padrões e Álgebra! Dá-me a tua opinião!". E lá ia eu investigar e correr atrás dele para lhe apanhar o raciocínio".*

A investigação na ESE

Estou a terminar e quero deixar-vos os desafios que aceitei nos últimos dois anos, após ter concluído o doutoramento.

O primeiro, por proposta da Joana, cujo mandato é marcado por uma grande preocupação com a investigação e que, conjuntamente com os meus colegas Jorge Pinto, Fernanda Botelho e António Vasconcelos, pusemos de pé: Seminários de Investigação, centrados nas metodologias. Numa primeira edição (2012) trouxemos à luz do dia o que faziam os docentes em formação avançada e alguns relatórios de investigação dos mestrados dos alunos. Numa segunda edição (2013) integrámos outras escolas do IPS, a ESE de Lisboa e, para além dos mestrados, trabalhos de cursos de licenciatura. Este ano (2014) poderá ser o ano da internacionalização.

Integro também um Grupo de Investigação na ESE, onde procuro dar continuidade às minhas áreas privilegiadas de interesse profissional.

O segundo desafio tem sido convidar e envolver antigos licenciados em Aulas Abertas, em temáticas que se considerem relevantes para os alunos a frequentarem a LEB e os Mestrados em Ensino. Trata-se de uma frente de trabalho que me tem mostrado que está eventualmente no tempo de organizar um novo Seminário envolvendo os licenciados da ESE, alguns dos quais professores cooperantes da instituição.

Estes versos que vos deixo …

Deixo-vos com uns versos que fiz e que dedico a todos e todas que me acompanharam, com gosto, neste percurso:

QUANDO O ESPAÇO DO ENSINO

NÃO ERA MAIS DO QUE SIMPLES SALAS E SALÕES,
ESPALHADAS PELA CIDADE

A FORÇA DA MENSAGEM MARCAVA O DESTINO

E DAVA À APRENDIZAGEM MAIS UMA OPORTUNIDADE

QUANDO CHEGUEI A ESTE ESPAÇO EM CONSTRUÇÃO

QUE TRAZIA UMA MAIS-VALIA À EDUCAÇÃO

A PENSAR NOS MAIS ESQUECIDOS

POR DISTÂNCIAS ECONOMICAMENTE IMPEDIDOS

PERCEBI QUE ESTE ERA UM LUGAR

ONDE HAVIA MUITO PARA REALIZAR

A ESCOLA QUE RETENHO NA LEMBRANÇA

CONSTRUIU-SE COM IDEIAS E LIDERANÇA

COM PROJETOS E NOVOS SABERES

COM MUITOS DESTES HOMENS E MULHERES

ERAM MUITOS SONHOS,
AFINAL UMA CONSTANTE DA VIDA

TÃO CONCRETA E DEFINIDA QUE OUSÁMOS
SEMPRE CANTAR

TRAZENDO AO ENSINO SUPERIOR MUITA GENTE
ESQUECIDA

QUE VOLTOU A ACREDITAR

E COMO AS ESCOLAS SÃO AS PESSOAS QUE AS FAZEM

COM OS 'VELHOS', COM OS NOVOS E NO PRESENTE

AQUELA QUE FOI JÁ UMA GRANDE VIAGEM

TEMOS RAZÕES PARA CRER QUE CONTINUARÁ
EM FRENTE

E ÀS VOZES QUE SE ERGUEM CONTRA NÓS

APOIADAS EM IDEÓLOGOS LIBERAIS
E NALGUNS ERROS PASSADOS

QUE DEFENDEM A ESCOLA DOS NOSSOS AVÓS

COM RITUAIS E MATÉRIAS EM VERSOS DECORADOS

TEREMOS DE DAR UMA RESPOSTA NUA E CRUA

UMAS VEZES NA ESCOLA, OUTRAS VEZES NA RUA

COMECEI UNS MESES APÓS O QUE ABRIL NOS DEU

ONDE OS LIMITES DO PENSAMENTO
ESTAVAM PRÓXIMOS DO CÉU

ONDE CADA DIA ERA SEMPRE NOVO
E MARCADO PELA PALAVRA POVO

ONDE AS EQUAÇÕES TINHAM INÚMERAS SOLUÇÕES
E POR ISSO INDETERMINADAS

E AS NOVAS TECNOLOGIAS ESTAVAM PRESTES
A 'SER INVENTADAS'

HOJE E NESTE TEMPO QUE É APENAS UMA NOVA
ETAPA

ESTOU AQUI NÃO PARA ME DESPEDIR,
MAS PARA DIZER

QUE A PALAVRA OBRIGADO É AQUELA QUE ME ESCAPA

E QUE A PRIMAVERA É QUANDO UM HOMEM
(MULHER) QUISER

Apontamentos e singularidades de um percurso dedicado à Educação

Fernanda Botelho

Filha de uma professora de Matemática e provinda de uma família cuja tradição académica e profissional girava em torno das ciências, entenda-se exatas, foi com enorme perplexidade e até desgosto que os meus pais receberam a notícia de ter escolhido um curso de Letras ("Letras são tretas", pensavam e também diziam).

A impossibilidade demonstrada de vir a ser médica ou engenheira venceu, mas ainda assim, não convenceu que o meu futuro nunca passaria por hospitais, gabinetes ou escritórios. Livrava-me à tangente do destino profissional que a família desejava para mim. Gostava de línguas, gostava de livros, (alguns devoravam-me até!) gostava de viajar...banalidades indefinidas e extravagâncias, "um desperdício para uma notável capacidade intelectual", comentavam.

Eu, nascida e criada em Angola e vindo muito frequentemente a "Portugal" sonhava estudar em Lisboa, sair de casa, participar na vida académica. Queria ver, viver, sentir, aprender. Assim, em 1971, dispensada do exame de aptidão, matriculo-me na faculdade de letras da Universidade Clássica de Lisboa. O primeiro choque deu-se logo, pois como tinha apenas 16 anos, não podia frequentar o ensino universitário. Que aflição, não podia matricular-me! A situação resolveu-se em Outubro, após completar os 17 anos e com o pagamento de uma multa.

Seguiram-se quase 3 anos de dificuldades e desafetos, mas também de maturidades; anos de grande consciencialização, de alguma participação política e de esperança. Frequentava um curso (Filologia Germânica) que pouco me motivava. Era irónico pensar em debater textos, num tempo em que não se podia expressar ideias ou pensamentos, ou em que, quando nos encontrávamos em pequeno grupo, nos mandavam dispersar. Queria ser professora, mas a faculdade, as condições em que estudávamos então em nada me interessavam para nada me preparavam. Ainda assim, nunca pensei em desistir.

Quando, então no 2.º ano da faculdade vacilei cheia de inquietações e vontade de mudar de curso (para Filologia Românica), um grande gosto por línguas e culturas estrangeiras impeliu-me a prosseguir em Filologia Germânica, (para além de que voltar ao 1.º ano atrasaria o meu plano de rápida independência económica!). Em 1974, e aos 19 anos, estava eu no 3.º ano deste curso.

Todavia, os tempos do 25 de Abril e as enormes transformações ocorridas dia a dia na Universidade encheram-me de novo de entusiasmo, permitindo-me um reencontro com as Humanidades. Ia ser professora, disso já não duvidava. Era uma das formas mais eficazes de intervir e contribuir para a mudança. Tudo se alterava vertiginosamente na vida de todos e na minha também. Fora mãe, trabalhava e acabava o curso, simultaneamente.

Mais tarde e durante os dois anos em que trabalhei no Ensino Secundário, lecionei sempre a disciplina de Português, a par do Inglês. Confirmava assim a minha vocação de professora de línguas e onde se incluía, evidentemente, o Português.

Quatro anos depois e vicissitudes de ordem vária colocaram-me em Setúbal, em estágio pedagógico num ciclo de ensino que nunca vislumbrara: o então Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES) na Escola Preparatória de Bocage, em 1978. Apesar de ter lecionado sempre Português, quando fui colocada como estagiária do 3.º grupo do CPES, o constrangimento sentido, enquanto jovem professora de línguas e vocacionada para o Ensino Secundário, foi enorme.

Rapidamente no entanto, tornar-me professora de Português representou o início uma viagem fascinante, tendo marcado, irreversivelmente e no bom sentido, a minha vida profissional e mudando-me como pessoa. Começou aqui o meu percurso na área da Didática do Português em trajetos de autoformação, área que entranhei e a que escolhi dedicar-me até hoje. Uma vontade enorme de prosseguir levava-me a investir na formação de professores.

Em 1980, mudava o regime de certificação profissional dos professores: começava então a profissionalização em serviço. Era dada oportunidade ao ensino particular e cooperativo de profissionalizar os seus professores. Deste modo, a minha entrada como formadora pedagógica faz-se com a grande responsabilidade de ser delegada à Profissionalização em Serviço, tendo sido destacada no Ensino Particular e Cooperativo no Colégio Valsassina.

Era a minha primeira experiência como formadora de professores. Foram anos riquíssimos e em que tive o privilégio de conhecer e trabalhar com pessoas muito interessantes, duas das quais, ainda hoje, considero como referentes na construção da minha profissionalidade docente: a Céu Roldão, minha colega e amiga, com quem partilhei e promovi percursos e processos de formação e o Frederico Valsassina, então diretor daquele colégio.

Entretanto e na impossibilidade de poder corresponder aos desafios que então se me colocavam com o lançamento das Escolas Superiores de Educação, nomeadamente fazer o mestrado em Boston, regressei durante dois anos à escola onde era efetiva.

Em 1986, com o alargamento da rede inicial das Escolas Superiores de Educação, permitindo a criação da escola de Setúbal, surgiu o desafio de poder trabalhar nesta instituição. A trajetória e a reflexão realizadas no âmbito da formação de professores permitiram-me uma inserção fácil nesta escola que tinha um projeto singular e inovador, pretendendo edificar-se como um recurso ao serviço da região, aberta à Europa e ao mundo e cujas conceções de formação apontavam para a formação de profissionais competentes, comprometidos com a Educação e felizes como pessoas.

Desse tempo, recordo com imensa ternura o trabalho conjunto no salão nobre da Casa Fryxell, bem como a realização de seminários em vários sítios da cidade, como o palco ou os camarins da Sociedade Musical e Recreativa Capricho. Implementávamos a profissionalização em serviço, desenvolvíamos projetos, lançávamos uma rede de formação contínua de professores no distrito, construíamos os primeiros curricula para a formação inicial de Educadores de Infância e de Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Em 1987, mudávamos para a casa do antigo diretor da fábrica da Volkswagen e começámos os cursos de formação inicial e novos desafios se colocavam. Um ano depois, mudávamos para o atual campus do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) e ocupávamos parte da Escola Superior de Tecnologia daquele instituto.

Estes primeiros anos na Escola Superior de Educação de Setúbal (ESE) foram fundamentais na construção da minha trajetória profissional.

Quando concorri a assistente do 1.º triénio (1988), apresentei um trabalho sobre os impactes da utilização da televisão e do vídeo no ensino do Português. Esta mesma linha de preocupações levou-me a procurar um mestrado que me permitisse aprofundar o conhecimento didático e tecnológico. Tive de o fazer em Espanha. Considero que, à época, foi uma formação de grande qualidade, que congregou, ora na Universidade Complutense de Madrid, ora na Universidade de Salamanca – instituições onde decorreu a parte curricular do mestrado – os melhores professores de várias universidades espanholas, na valência de Tecnologia Educativa. Vivia-se então uma fase da Didática de pendor "aplicacionista" e de tipo experimental (Didática Instrumental), aliada a uma conceção de Tecnologia Educativa, fortemente alicerçada numa crença na pedagogia dos meios "audioscripto-visuais", ou seja, apostada na conceção de propostas tecnológicas na Educação.

A reflexão sobre as questões relacionadas com a Educação para os media (em especial para a televisão) remonta a 1986 e tem-se constituído como eixo central ao nível da minha investigação científica, mormente, na que se relaciona com a obtenção de graus, tanto de mestrado, como de doutoramento. As conceções de texto e de literacia que defendo irrompem nas minhas práticas quer se situem na área da Didática do Português, quer ao nível da Aquisição da Linguagem, onde saliento a importância dos media, sobretudo da televisão, no desenvolvimento da linguagem oral das crianças e na emergência da literacia.

Porque a relação e a aprendizagem das crianças com os ecrãs me interessa e o desenvolvimento tecnológico assim o impõe, tenho-me aproximado das TIC, nomeadamente, no que se refere às multiliteracias exigidas pela leitura dos media e dos hipermedia, designadamente ao nível da receção e da compreensão global e rápida exigida pela Internet.

As questões em torno dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem inscrevem-se no tempo em que contactei com a equipa multidisciplinar de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem do Hospital Santa Maria, em 1983. Este eixo de regularidade sobressai no meu trabalho, evidenciando uma forte ligação com as problemáticas da educação das crianças e um investimento sério numa área científica – a da Linguística e Aquisição da Linguagem, especialmente na intervenção institucional que desenvolvi, não só ao nível da Formação Inicial e na Formação Complementar, na ESE e na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal, como particularmente nos cursos de mestrado tanto na ESE de Setúbal, como nas Universidades de Aveiro, do Algarve e Nova de Lisboa. Naturalmente, reflete-se nas problemáticas desenvolvidas nos relatórios de estágio, nas dissertações e teses que venho orientando e arguindo.

Estes investimentos têm sido especialmente profícuos no trabalho que tenho desenvolvido sobre metodologias de aprendizagem da leitura e da escrita, onde, hoje, não é possível pensar fora do panorama mediático e tecnológico atual, pois é no contexto do desenvolvimento simultâneo de literacias múltiplas que se desenvolve a linguagem e se constrói a sua didática.

No que se refere à Formação Contínua na área da Didática de Línguas (em especial do Português), que desenvolvíamos em articulação com o trabalho implementado na Formação Inicial e com o desenvolvimento de projetos de âmbito interinstitucional, por exemplo com o programa LINGUA, e no âmbito de projetos institucionais, houve descontinuidades, criadas sobretudo com a extinção dos cursos de formação de professores de línguas em 1997, bem como dos polos de formação contínua criados no âmbito do 1.º ciclo do Ensino Básico.

No entanto, estas ruturas criam novas necessidades de procura de outros espaços e caminhos de intervenção. Deste modo, a edição de um curso de mestrado em Didática de Línguas, desenvolvido em colaboração com a Universidade de Aveiro, constituiu-se como resposta à necessidade, de intervenção nesta área, seja no ensino do Português Língua Materna e Língua não Materna (em Portugal e em países da CPLP), como no ensino das Línguas Estrangeiras (Francês e Inglês).

Na verdade, a situação de diversidade cultural (e linguística) que se vive, hoje, nas escolas portuguesas surgiu como imperativo à abertura do mestrado, pois os professores do 1.º CEB assumem funções de professores de línguas para as quais não estavam efetivamente preparados.

Esta colaboração deu sustentabilidade às dimensões de trabalho referidas, aproximou interlocutores, estabeleceu laços e redes de investigação, fortificou, efetivamente, o diálogo científico. A diversidade dos intervenientes tanto no grupo de mestrandas, como dos docentes teve reflexos evidentes na riqueza dos temas que surgiram e que se debateram, permitindo um olhar aprofundado sobre o trabalho e a investigação realizada nos vários níveis de ensino.

Por estas razões, a realização desta edição do mestrado em Didática de Línguas constituiu-se, ainda, como espaço de alargamento da intervenção da ESE, tendo contribuído para a formação de professores e para a melhoria da qualidade do ensino, através da aproximação entre a investigação e as práticas didáticas, tendo sido um marco essencial do meu crescimento profissional, que coordenei com todo o gosto e empenhamento, pois agir e interagir nestas condições foi um privilégio.

Ainda neste âmbito (da Didática do Português – no caso para fins académicos ou profissionais e da cooperação interinstitucional), tive o gosto de conceber, lançar e coordenar (com José Victor Adragão) um módulo intitulado "Língua e Comunicação" em 14 dos vários cursos de Engenharia do Instituto Superior Técnico da universidade de Lisboa. Esta intervenção sustentou-se num estudo de caso, realizado previamente.

Outra etapa intensa da construção da minha profissionalidade foi a participação e coordenação institucional do Programa Nacional de Ensino do português (PNEP). Esta ação de formação contínua para professores do 1.º ciclo do Ensino Básico na área do ensino da Língua Portuguesa foi lançada, a nível nacional, pelo Ministério da Educação (XVII Governo Constitucional) e teve como grandes finalidades a melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a valorização das competências dos professores do 1.º ciclo nesta área disciplinar. Visou a articulação entre os agrupamentos escolares e as instituições de ensino superior (ESEs e Universidades) com responsabilidades na formação inicial de professores, conforme consta no despacho n.º 546/2007. A estrutura e organização do PNEP constam igualmente deste despacho. Teve como principais objetivos os seguintes:

"– Melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita nas escolas do 1.º ciclo, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua;

– Criar nas escolas do 1.º ciclo uma dinâmica interna de formação continuada no âmbito do ensino da língua, ancorada em instituições de ensino superior;

– Envolver as instituições de ensino superior num projeto de formação contínua, articulado com as escolas do 1.º ciclo e prolongado no tempo;

– Estimular nas instituições de ensino superior a produção de investigação no ensino da língua na faixa etária visada, de modo a que a formação inicial de professores seja alimentada pela investigação e desenvolvida em estreita relação com a formação contínua, especializada e pós-graduada em áreas relevantes para a finalidade em questão;

– Disponibilizar a nível nacional materiais de formação, materiais didáticos e materiais de avaliação no domínio da aprendizagem da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua para o 1.º ciclo do Ensino Básico." (cf documento orientador do PNEP, 2007)

As metodologias de realização deste programa incidiram, essencialmente, no aprofundamento científico de várias temáticas consideradas fundamentais nesta área e ciclo de ensino; na partilha de experiências e diferentes práticas do ensino do português e na construção de materiais e de instrumentos de avaliação. Deste modo, os principais conteúdos foram: (*i*) o Conhecimento da língua, nomeadamente o desenvolvimento da linguagem oral e da consciência fonológica; o ensino explícito da língua e a reflexão orientada sobre o conhecimento linguístico. (*ii*) O ensino da leitura, a emergência da leitura e da escrita e a sua dependência de fatores sociais; o ensino da decifração e a sua relação com o desenvolvimento da consciência fonológica; a aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação textuais e a avaliação da leitura. (*iii*) O ensino da escrita e a construção de textos de diferentes géneros e a avaliação da produção escrita. (*iv*) A utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos (em formação) e crianças.

Este programa de formação contínua de professores desenvolveu-se num modelo em cascata: supervisão da formação pelas instituições de formação de professores, no caso, ESE de Setúbal, formadores residentes (FR), ou seja, professores dos agrupamentos que assumiram o papel de formadores nos respetivos agrupamentos. Assim, e com base na formação recebida, estes FR implementaram a formação contínua dos docentes nas suas escolas/agrupamentos de pertença, desenvolvendo, em estreita colaboração e sob a supervisão do núcleo regional de formação - ESE de Setúbal, as seguintes atividades (*i*) oficinas temáticas sobre os conteúdos acima especificados; (*ii*) sessões de planificação (individuais ou em grupo) com os formandos; (*iii*) acompanhamento individual dos docentes em formação na sala de aula, em sessões de apoio tutorial.

Cumpre-me salientar ainda o dispositivo de formação implementado no Núcleo Regional de formação – ESE de Setúbal que permitiu acompanhar e supervisionar toda a formação. Tal dispositivo assentava na preparação, com os FR, de todas as sessões temáticas a desenvolver nos agrupamentos e na supervisão dos aspetos com elas relacionados. Desde o início da formação, o núcleo regional de Setúbal procurou soluções conducentes à assunção plena das funções dos FR, enquanto agentes fulcrais da implementação da formação contínua nos agrupamentos.

De referir ainda que todos os materiais produzidos eram disponibilizados na plataforma moodle, criada para o efeito.

O núcleo regional de formação - ESE de Setúbal dinamizava também, anualmente, uma sessão plenária regional (6h anuais) com todos os formandos. Esta sessão, programada e realizada pela coordenação do núcleo de formação em colaboração com os formadores residentes, destinava-se à atualização científica, ao sucessivo aprofundamento de temas e à mostra e partilha de materiais produzidos nos agrupamentos em formação.

Foi, sem dúvida, um novo modelo de formação que obrigou a um maior investimento por parte de todos os envolvidos: coordenadora, supervisores, formadores residentes e formandos, num clima de segurança e de abertura a novos desafios, uma vez que as tarefas eram pensadas, planificadas e desenvolvidas em parceria. Abrangeu cerca de 600 professores do 1.º ciclo do distrito de Setúbal e vários milhares de alunos.

Penso poder dizer que o êxito da formação se relaciona muito com a ligação forte aos agrupamentos pois, como afirmámos em outro lugar, "a consolidação da Formação Contínua assenta num diálogo franco, mas também legítimo entre as instituições de ensino superior (doravante acometidas desta função), os agrupamentos de escolas da região e a Direção geral – Ministério da Educação."

Deixando marcas indeléveis na formação dos professores e dos alunos e numa fase de pleno desenvolvimento, lamentavelmente e de forma súbita, este programa foi suspenso, precocemente, impedindo muitos professores e alunos dele beneficiar.

Nesta longa narrativa, não posso deixar de fazer referência à minha intervenção nos projetos com os países da CPLP, tendo-se centrado, essencialmente, nas seguintes vertentes: docência de aulas de Língua Portuguesa na ESE de Setúbal; produção de materiais para a formação de formadores na área da Didática da Língua Portuguesa; consultoria na elaboração de curricula de formação de professores de Língua Portuguesa e de formação de alunos (República Popular de Angola); realização de ações de formação no terreno (S. Tomé e Príncipe e Angola); lecionação e orientação de teses de mestrado em Didática das Línguas (Cabo Verde), vertente esta em articulação com a Universidade de Aveiro.

A leitura "destes apontamentos" permite inferir um percurso profissional, longo, devotado sobretudo à Formação (inicial, contínua e pós-graduada) de Professores do Ensino Básico e de Educadores de Infância e à formação de Terapeutas de Fala. A sua leitura permite, também, salientar a minha adesão ao projeto do Ensino Superior Politécnico, designadamente, o meu empenhamento na edificação da Escola Superior de Educação de Setúbal com que me identifico e me envolvi, desde o seu início, tendo contribuído para a construção da sua identidade singular. Nela me fui formando profissionalmente e despertando para diversas problemáticas de Educação, ao mesmo tempo que concebia e implementava respostas.

Neste contexto, tive o privilégio de poder escolher os caminhos que segui e de corresponder aos desafios que se me foram colocando; fui assistente, professora adjunta equiparada, professora adjunta e professora coordenadora. Coordenei programas, projetos e cursos de formação inicial e de mestrado. Pertenci aos conselhos Científico da ESE e Académico do IPS. Colaborei em vários projetos de investigação, nomeadamente no ILTEC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional), unidade de investigação a que pertenço, agora fundida com o Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC) e cuja avaliação foi reconhecida, recentemente, como excelente. De todo o trabalho desenvolvido, resultaram publicações que refletem o percurso de uma professora comprometida com o ensino superior (formação de professores) e revelam o gosto pelo conhecimento científico.

Porque os indivíduos se integram profissionalmente em instituições, o seu desenvolvimento profissional reflete, necessariamente, o desenvolvimento institucional. Edificamos a nossa profissionalidade docente no cruzamento das pessoas com quem interagimos, das situações que vivemos, dos interesses que alargamos e encaminhamos, mas também com determinação nas escolhas que fazemos. Considero-me uma pessoa feliz na profissão; fiz e faço o que gosto, quanto gosto e onde gosto.

É minha convicção que a compreensão da experiência vivida é essencial para uma aprendizagem significativa e, por consequência, geradora de novas aprendizagens. Aprendemos na interação do que somos com o que experienciamos, através da reflexão provocada, tanto pelo novo e pelo outro, como por todos esses elementos em cada um de nós.

Por isso, os nossos percursos (profissionais) constroem-se na convergência de contributos pessoais em determinado contexto – social, cultural. Muito do que fiz e partilho aqui, aprendi com colegas, com estudantes, com investigadores, em várias instituições (nacionais e internacionais). Aprendi interagindo com os outros, presentes ao vivo ou virtualmente, isto é, escutando, dialogando, comigo mesma, refletindo e investigando.

Fernanda Botelho
janeiro de 2015

IPS Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação

EDIÇÃO Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal TEXTOS Ana Maria Bettencourt, Albertina Palma, José Duarte e Fernanda Botelho
MAQUETIZAÇÃO Gabinete de Imagem e Comunicação do IPS DATA novembro 2015