

CADERNOS DO ECB



Número 10/novembro de 2017
Externato Cooperativo da Benedita

FICHA TÉCNICA

Diretora
Inês Silva

Diretor Executivo
Nuno Rosa

Revisão
Zita Nogueira
Lucília Borges

Secretariado
Lucília Borges

Capa
Fernanda Baptista

Paginação, arranjo informático, publicação online
Paulo Valentim

**Instituto Nossa Senhora da Encarnação
Externato Cooperativo da Benedita**

Rua Cooperativa de Ensino
Apartado 197
2475- 901 Benedita

Telefone: 262 925 180
Fax: 262 925 185
ecb@inse.pt
<http://ecb.inse.pt>
ISSN:2183-8526

SUMÁRIO

Inês Silva [Diretora dos Cadernos do ECB]

Editorial 7

Assunção Ataíde [Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]

inDisciplina na Sala da aula 9

Maria Amélia Martins-Loução [cE3c – Centro de Ecologia, Evolução e Alterações Ambientais, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Campo Grande, Bloco C2, 1749-016 Lisboa, Portugal, email: maloucao@fc.ul.pt]

Estratégias e ideias para criar comunidades escolares de aprendizagem ativa 15

Paula Cristina Ferreira [Professora de Português e de Apoio Especializado à Dislexia do ECB / Professora Adjunta Convidada na ESECS, IPL / Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação(NIDE), IPL]

Dislexia versus Dispedagogia 23

Maria Teresa Soares Lopes Agostinho [Professora de História do Externato Cooperativo da Benedita e Coordenadora da Biblioteca]

Biblioterapia ou a Misteriosa Chama 27

Inês Silva [Professora do ensino superior / Vereadora com o pelouro da educação da Câmara Municipal de Alcobaça]

A escola e os desafios do futuro 33

Catarina Mangas [iACT/NIDE, ESECS – Instituto Politécnico de Leiria | catarina.mangas@ipleiria.pt]

Princípios da ‘Educação Inclusiva’ e do ‘Perfil dos Alunos para o Século XXI’: que relação, que ambivalências? 39

Sandra Martins, Raquel Costa, Sandra Guerra [Médicas Dentistas]

Saúde oral ou estética, eis a questão 51

José Vinagre, Helena Rodrigues, Rosa Ferreira, Samuel Branco [Professores do Externato Cooperativo da Benedita e membros da Equipa de projetos ECB Erasmus + EVA]

ERASMUS +EVA 61

Fátima Almeida [Docente de Educação Especial do Agrupamento de Escolas de Nelas. Licenciada em Humanidades; Mestrado em Ciências da Educação; Especialização em Educação Especial; Especialização em Supervisão e Avaliação de Docentes. E-mail: mfffalmeida@gmail.com]

Dislexia na escola intervenção nos 2.º, 3.º ciclos... e ensino secundário? (e outras interrogações) 69

António Jorge Ferreira Figueiredo [Técnico Superior do Município de Alcobaça, Investigador colaborador do CITCEM]

A Rede de Municípios com Batalhas Históricas, um novo mundo de abordagens 85

Anexo

Estratégias para a aprendizagem ativa - INQUIRE 91

EDITORIAL

Inês Silva
[Diretora]

As primeiras dez edições dos Cadernos do ECB são o resultado de um desafio que envolveu, até ao momento, uma vasta comunidade. Professores, investigadores, alunos universitários e personalidades de reconhecido mérito aceitaram colaborar numa revista que esteve sempre em consonância com os objetivos iniciais de dar a conhecer artigos científicos, sínteses de estudos e reflexões de carácter pedagógico, apostando na partilha de experiências e na promoção de novas metodologias. Possivelmente atingiu-se a centena de artigos. Contudo, os temas de exploração e as posições tomadas em torno dos programas educativos, métodos de trabalho em sala de aula, papel da escola na sociedade, entre outros, têm certamente sido avaliados pelos leitores não de forma quantitativa mas sim qualitativa.

Cabe-me ainda neste prefácio sublinhar uma vez mais a função educativa,

social e cultural do Instituto Nossa Senhora da Encarnação – Externato Cooperativo da Benedita, promotora dos Cadernos do ECB, que tanto contribui para o debate em torno da Educação, e agradecer a todos os que colaboraram no presente número, com temas tão diversos como aprendizagem ativa, educação inclusiva, dislexia, biblioterapia ou indisciplina. Importa não esquecer que, apesar de muitas vezes não existir consensos em torno destas temáticas, a colaboração de todos, no sentido de estimular a reflexão e a construção de espaços comuns de atuação, só pode levar ao sucesso dos alunos e à motivação dos agentes educativos.

inDisciplina na Sala da aula

Assunção Ataíde

Professora Educação Especial
Escola Secundária Infanta D. Maria

Já vai o tempo em que dar aulas era igual para todos e o professor tinha toda a autoridade para orientar o seu grupo de acordo com a sua metodologia, mesmo que fosse repressiva. Os alunos eram orientados como uma mole composta por elementos homogêneos e de igual tratamento.



Imagem 1

Quando um aluno tinha insucesso, tanto a família como o professor responsabilizavam-no perante os seus resultados. Hoje em dia, o aluno tem maus resultados, a responsabilidade é atribuída aos professores e ao seu método de ensino, passando este a ser protegido por toda a comunidade escolar - o Insucesso do aluno começa a ser uma situação autorizada

e um Sacrifício diário para os professores a lecionação de alunos que não estão interessados em aprender e, são protegidos nas suas atitudes.



Imagem 2

Os Professores chegam mesmo a desenvolver metodologias de subserviência ao desinteresse dos alunos que acabam por ser completamente inadequadas e nada estimulantes aos bons hábitos de aprendizagem e de construção de personalidades responsáveis e equilibradas.

Então como poderemos definir a Indisciplina numa escola ou numa sala de aula?

Teoricamente, a indisciplina é um conjunto de atos ou omissões que contrariam alguns princípios do regulamento interno

ou regras básicas estabelecidas pela escola ou pelo professor ou até pela comunidade.

Segundo Koff e Pereira “A disciplina não é um conceito negativo; ela permite, autoriza, facilita, possibilita. A disciplina permite entrar na cultura da responsabilidade e compreender que as nossas ações têm consequências. Quem olha para a disciplina como algo negativo não entende o que é.”

A indisciplina, muitas das vezes, é o modo como os adolescentes comunicam algo que não está bem com eles ou com quem mais amam e, assim surgem os problemas psíquicos, problemas familiares ou a não integração no processo de ensino e aprendizagem.

Nas escolas, as atitudes mais frequentes que podem condicionar problemas de indisciplina nas salas de aula, começam por conversas paralelas (cochichos), apatia do grupo, troca de SMS e ou papelinhos, exibicionismo, falta de pontualidade, perguntas impertinentes ao professor, discussões frequentes entre pequenos grupos de alunos, comentários despropósitos, silêncios ostensivos, entradas e saídas “justificadas”...

Todos estes comportamentos poderão dar azo a situações mais difíceis de gerir, assim como, agressão a colegas e ou professores, furtos, provocações racistas e ou sexuais...

Ao verificar qualquer um destes patamares vamos questionar-nos sobre qual a

melhor metodologia para desenvolver nos dias de hoje na sala de aula?



Imagem 3

Os métodos do antigamente baseavam-se, de modo geral no autoritarismo, através de uma forma de exercer o poder, sem liberdade de expressão ou de acção, o que promovia o medo através da imposição de regras, sem haver a possibilidade de questionar a orientação do adulto. Esta metodologia originava confusão para o crescimento dos alunos em termos da sua

personalidade e no ponto de vista acadêmico, pois todas as orientações vinham de cima e dependiam de cada adulto que os orientava e nada tinha a ver com as suas convicções como adolescente e este não tinha oportunidade de dar a sua opinião e fazer parte do seu processo de construção pessoal, vivendo assim numa situação de medo com regras impostas que, por vezes, não entendia e não se vinculava. Esta metodologia, assim como a permissividade, condiciona uma atitude generalizada em alguns alunos de apatia, indisponibilidade, desinteresse, desrespeito com intervenções inadequadas, respostas negativas, assim como displicência, agressões e insultos.

O Autoritarismo deve ser contrariado por uma atitude em que se defende a Autoridade do professor que deverá pressupor a organização de um grupo com diálogo, construção de regras, através de uma organização em harmonia, colaboração mútua, cumplicidade e disponibilidade para a reflexão em conjunto com elogios e escuta ativa, num diálogo aberto com respeito mútuo pelas regras previamente definidas.

Se nos debruçarmos sobre uma Curva de Gauss demonstrativa da evolução dos comportamentos disruptivos, poderemos verificar - se o professor tiver a capacidade de controlar o grupo antes do caos (Tarde demais!?!), a turma terá um comportamento disponível para a aprendizagem com prazer.

Os comportamentos disruptivos que acontecem com mais frequência e poderão ser considerados como Sinal de Alerta

para o professor agir de modo a evitar o patamar Tarde demais!!! poder-se-ão tornar em comportamentos de difícil controlo, por isso deverão ser controlados, os mais precocemente possível.

Atitudes do professor

O professor tem de ter a consciência das suas atitudes e das suas observações - não pode agir sem pensar, não pode reagir.

Muitas vezes o adulto mostra fragilidade nas suas apreciações ou responde precipitadamente sem pensar nas consequências do que afirmou – “Nós somos o que fazemos, o que dizemos, o que pensamos, ou mesmo o que sentimos”.

O aluno precisa de sentir segurança e coerência no discurso dos professores e, para isso, há que intervir com serenidade e reflexão. O professor tem de ter boa autoconfiança e ser disciplinado, controlando sistematicamente os seus atos e as suas palavras.

Erros dos alunos

Esta relação é biunívoca e, por isso também temos que avaliar o comportamento dos alunos.

Um das características mais evidentes nesta faixa etária é a impulsividade, precipitam-se nas suas respostas e nos juízos de valor que, muitas vezes, lhe trazem problemas e consequências nefastas para o seu Sucesso e bem-estar. O défice de atenção também condiciona muitas

situações de pouca eficácia da atenção, conduzindo ao não cumprimento das regras estabelecidas por cada professor em sala de aula.

Os alunos “conversadores” perdem muito tempo com essa atividade, desenvolvendo conversas paralelas e, depois, além de perturbarem quem está com atenção, também se prejudicam a eles próprios pelo facto de não ouvirem atentamente as matérias novas que o professor está a explicar.

Hoje em dia, há alguma tendência em responsabilizar a Escola pela má educação dos alunos, mas os primeiros responsáveis são os pais que devem desenvolver essas competências sociais, desde que o seu filho nasce e o que se verifica é que os filhos falam para os pais num tom de ameaça e esse modo continua com os professores.

Outro problema que acontece na escola é o aluno não levar o material necessário para as aulas, o que vem a condicionar a aprendizagem e um ambiente desagradável com os professores de cada disciplina, pois o aluno não tem as condições desejáveis para se vincular à aprendizagem e às atividades em questão.

Para finalizar, também convém ressaltar que o aluno que tem problemas de disciplina na sala de aula, normalmente, procura o modelo mais inadequado e tenta imitá-lo de modo a ser mais notado por toda a turma e professor, copiando assim, “o mais engraçadinho”.

Para que serve o arrependimento, se

isso não muda nada do que se passou? O melhor arrependimento é, simplesmente, mudar. (José Saramago)

Possíveis Causas dos Comportamentos Disruptivos

Todos estes comportamentos disruptivos são consequência de vários fatores, assim como níveis elevados de ansiedade, níveis da exigência das tarefas inadequados, dificuldade da comunicação tanto dos alunos, como dos professores, evitamento das tarefas, acontecimentos estranhos à aula e, na maioria dos casos, problemas emocionais.

Como poderão os professores combater a indisciplina?

Os professores terão que, numa fase inicial, definir de modo claro as regras que pretendem que sejam cumpridas nas suas aulas – definir claramente “BALIZAS”, distinguindo as regras de natureza moral que serão iguais para todas as escolas, das convencionais que estarão definidas no regulamento interno de cada escola, dando possibilidade aos alunos para as seleccionar com a colaboração e supervisão do professor.

O professor terá que desenvolver um diálogo constante com os alunos, agindo de modo ativo e não reagindo de forma precipitada, sempre que a situação assim o condiciona, conquistando a sua autoridade através de uma atitude positiva e estimulante, diversificando a metodologia

sempre que necessário, incentivando a cooperação e não ignorando os sinais de alerta.

Há regras na sala de aula que terão que ser constantes e a sua interiorização previne a grande parte de problemas de disciplina e passo a citar algumas que serão basilares para um bom ambiente:

- Só deve falar uma pessoa de cada vez – levantar a mão para pedir para intervir
- O professor deve orientar os trabalhos e permitir /estimular a participação dos alunos
- O aluno deve ter todos os materiais necessários
- Não perturbar os colegas com observações desnecessárias ou inadequadas
- Respeitar os horários das aulas, apenas faltando por motivos de força maior
- Não se levantar do lugar sem pedir autorização
- Pedir autorização para sair da sala e apenas em casos de extrema necessidade
- Não pregar partidas aos colegas
- Não distrair os colegas nem os provocar
- Informar o professor no início da aula, sempre que não traz o material ou não realizou os TPC
- Ajudar os colegas com maiores necessidades
- Desligar o telemóvel
- (...)

Para que todas estas atitudes sejam desenvolvidas o professor deverá atuar

de forma positiva, apoiando-se em diversas ferramentas pedagógicas, assim como:

- Terapia do Elogio – o professor deverá procurar elogiar e reforçar o aluno, tanto no seu comportamento como no seu empenho, e não deverá estar à espera dos resultados para ter oportunidade de elogiar;
- Escuta ativa – o diálogo ativo, sem juízos de valor e sempre desenvolvido de forma positiva promove maior segurança ao aluno e mais cumplicidade com o professor;
- Afirmações na 1ª pessoa – quando estamos preocupados com algum acontecimento temos tendência para chegar ao alvo e, precipitadamente, transmitirmos os nossos sentimentos começando a rotular o alvo da observação, sem dar tempo para que ele sinta que o queremos ajudar a ultrapassar as suas dificuldades. Dizer “estou preocupada contigo por não te estar a ver trabalhar” ou “tu não trabalhas, és sempre o mesmo! Como queres tu aprender?” São todas estas afirmações negativas e desmotivam o aluno a trabalhar;
- Esclarecimento prévio de Prémios e Punições - quanto mais esclarecido é o Plano das atividades, com prémios e restrições ou mesmo punições, perante o erro, mais os alunos se vinculam à acção e melhor é a sua interação;
- Construções de contratos – quando esta definição é realizada em casa ou na escola, os professores/pais podem contar com a melhoria acentuada do

comportamento dos seus jovens que deverão colaborar na construção deste documento, por escrito e assinado pelos diferentes intervenientes educadores e educando;

- Elaboração conjunta das regras a cumprir – esta definição de regras, plano de ação e resultados deverão ser realizadas entre o professor e o aluno para que este se sinta parte ativa do processo educativo.

A aprendizagem da responsabilidade passa pelo limite. Se a pessoa não sabe impô-lo a si mesmo, alguém deve fazê-lo. Esse alguém são, em primeiro lugar, os pais. E, em seguida, a escola.

O mundo não está ameaçado pelas pessoas más, e sim por aquelas que permitem a maldade. (Albert Einstein)

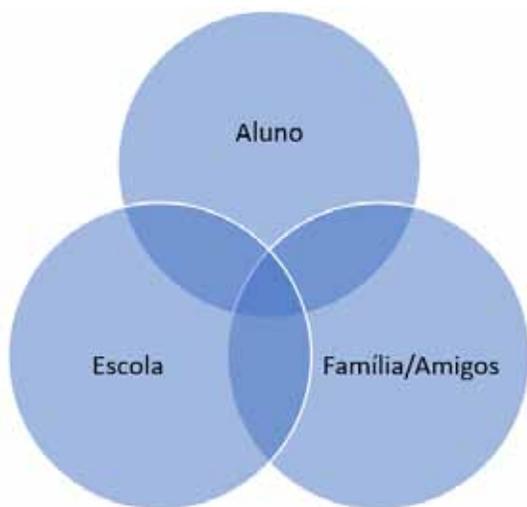


Imagem 4

Para que todas estas estratégias sejam consolidadas, terá que haver continuidade fora da escola, e para isso acontecer, será necessário que haja adesão da família e comunidade para que todos atuem de forma concertada e naturalmente a construção das personalidades em crescimento seja coerente.

Estratégias e ideias para criar comunidades escolares de aprendizagem ativa

Maria Amélia Martins-Loução

cE3c – Centro de Ecologia, Evolução e Alterações Ambientais
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

*Diz-me e eu esquecerei
Ensina-me e eu lembrar-me-ei
Envolve-me e eu aprenderei
Provérbio Chinês*

Preâmbulo

Este manuscrito pretende mostrar alguns exemplos de como os professores podem tirar partido de estratégias simples, do seu quotidiano, como o humor, a arte, ciência experimental, ou um conto, para despertar os jovens para a ciência. Em particular, procura mostrar como a colaboração investigadores/escola pode ser fundamental para permitir o interesse dos estudantes pela aprendizagem através da utilização de práticas investigativas na resolução de problemas reais tirando partido de espaços dentro e fora da sala de aula.

Introdução

A globalização da informação e as recomendações educativas plasmadas na Estratégia Europeia 2020 (http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en) ou nos objetivos 2030 da UNESCO

(unesdoc.unesco.org), vieram realçar a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas mais centradas no aluno por forma a preparar os jovens para os desafios sociais deste séc. XXI. Tanto a Europa como a UNESCO são unânimes em reconhecer a necessidade de fornecer aos jovens ferramentas que lhes permita desenvolver competências científicas e capacidades sociais para responder aos problemas de uma sociedade em permanente mudança. Ou seja, durante o período de escolaridade obrigatória, os jovens terão de adquirir sólidos conhecimentos científicos e, simultaneamente, desenvolver plasticidade inovadora e resiliência para enfrentar os desafios deste novo século. Científicos porque há ainda um défice de conhecimento na população jovem europeia (< 15% de jovens de 15 anos com fracos conhecimentos em leitura, matemática e ciências, objetivo da EU 2020). Plasticidade inovadora para poderem responder

de forma criativa, ágil e eficiente aos problemas e oportunidades que surgem diariamente. Resilientes porque terão de se mostrar preparados, qualificados e ativos para participar numa sociedade multicultural e em contínuo movimento.

Repensar a pedagogia neste contexto é, sobretudo, aplicar estratégias que promovam a curiosidade, a capacidade de observação, resolução, discussão e comunicação. Estas características estão na base do que se intitula aprendizagem ativa ou “inquiry-based science education” (IBSE, na sigla inglesa), desenvolvidas em ambiente escolar ou em instituições fora da sala de aula, (learning outside classrooms, LOtC). Apesar deste tipo de aprendizagem ser recomendado desde 1996 (Morrison, 2008), só foi proposto em 2008 na Europa, após a publicação do relatório produzido por Michel Rocard (Rocard, 2007).

De acordo com a prática IBSE, os jovens devem ser motivados para as temáticas científicas do curriculum através de exemplos práticos, sobre o interesse e utilização desses conhecimentos nos problemas do dia a dia. A consciencialização e o reconhecimento do impacto do Homem no planeta Terra pode ser uma oportunidade para adotar um modelo de aprendizagem científica inovadora centrada na compreensão mais do que na memorização dos objetivos do *curriculum*. Isto requer um tipo de esforço por parte do professor diferente do praticado. Ou seja, antes da aula o professor necessita refletir sobre o planeamento do tema a ministrar, da forma

de o apresentar, para poder suscitar a motivação dos jovens para o estudo e desenvolvimento de pesquisas que os tornem interessados em compreender e conhecer. É isto que lhes vai permitir ser cooperativos, participativos e comunicativos e, posteriormente, assimilar conhecimentos de forma autónoma e eficiente.

A motivação, fase inicial e crucial de toda esta prática pedagógica, é o passo mais importante. Se o jovem não for motivado no início ou durante todo o processo de aprendizagem, dificilmente conseguirá compreender e memorizar a matéria. Neste manuscrito serão apresentadas algumas estratégias que poderão ser usadas para levar a motivação para a sala de aula, nomeadamente, o humor, a arte, a ciência experimental, ou o conto. A sua utilização vai depender da personalidade do professor, da sua capacidade de estabelecer relações com investigadores e de diálogo com colegas para criar um espaço de partilha intra e interdisciplinar.

Humor

O humor pode ser usado para diluir situações difíceis, embaraçosas, para mascarar os nervos que possuímos perante críticas ou falhanços. As pessoas com humor acabam por ser mais seguidas, aplaudidas e há mesmo quem cultive essa capacidade para quebrar gelo em reuniões sociais tensas ou politicamente complicadas. Não é, pois, de estranhar que os cientistas tenham passado a usar esta técnica social tão atrativa para simplificar e desmistificar

assuntos ou temas científicos.

Obviamente que a graça, ou o espírito jocoso, tem de ser ensaiado e praticado por alguém que goste de o fazer. Nem todas as pessoas são capazes de usar as palavras para gerar um efeito de surpresa ou de riso que leve à memorização. Em sala de aula, esta utilização deverá ser usada com muito critério por parte dos professores. No entanto, o efeito pode ser conseguido convidando um cientista ligado ao grupo “Stand up comedy” que poderá apresentar um tema aos alunos.

Uma outra possibilidade é usar um ou mais alunos a praticarem piadas ou jogos humorísticos sobre um determinado assunto. Esta opção pressupõe que os professores escolham um ou mais alunos que, por norma, gostem de dizer e/ou fazer piadas. Depois mostram-lhe um tema de estudo e propõem-lhes que utilizem a sua característica para mostrarem aos outros como pode ser interessante investigar ou aprofundar o assunto. A vantagem desta estratégia é conferir responsabilidade aos jovens e levar a sua capacidade de fazer rir os outros em prol da ciência. Isto motiva-os e, conseqüentemente, leva os outros a entusiasmarem-se e a quererem envolver-se.

O humor pratica-se não só através da incongruência de falas e de piadas à volta dum assunto. Um outro modo é o desenho cômico, as bandas desenhadas sarcásticas e humoristas, os esquemas simplificados que, por exemplo, podem ser encontrados no site de uma antiga professora americana, Katie ([\[logist.com/about/\]\(http://www.beatricebio-logist.com/about/\)\) e de onde podem ser extraídas várias ideias para simplificar temas científicos através de desenhos cômicos, ou explicar assuntos como é o caso de pequenos vídeos que podem ser vistos no *youtube* \(<https://www.youtube.com/watch?v=JINT8qoepw4>\). Mais uma vez, a criatividade pode ser delegada a jovens que gostem de desenhar e que possam ser estimulados a colocar no papel pequenos gráficos, esquemas, bonecos que expliquem temas pior tratados nos livros de texto. A ligação às novas tecnologias, ao gosto de gravar ou de fazer vídeos poderá ser usada, estimulada, conferindo responsabilidade em proveito do jovem e do seu potencial interesse pela ciência, quanto mais não seja para a tornar acessível a outros.](http://www.beatricebio-</p></div><div data-bbox=)

Estas atividades que servem essencialmente para motivar os jovens, podem ser usadas pelos professores para partilhar dúvidas ou solicitar parceria com outros colegas de áreas afins ou mesmo distintas, ligadas à Educação Visual, ou Novas Tecnologias. Estabelecem-se parcerias, que podem ligar matérias díspares, potenciando comunidades escolares com projetos comuns.

Arte

A arte pode ser apresentada sob várias formas: (i) como ferramenta de comunicação, e neste caso entra-se no domínio do design, que pode estar plasmada na expressão humorista mencionada anteriormente; (ii) como ferramenta de expressão,

sob a forma de um desenho, uma pintura, uma escultura, de sons, de música que os alunos ou os professores se expressam; (iii) como ferramenta performativa, elaborando uma peça de teatro ensaiada e preparada em turma para as outras turmas, para a comunidade escolar, pais inclusive.

No primeiro caso, há uma grande sobreposição ao que foi dito anteriormente a propósito do humor. No segundo, pode haver a partilha e o apoio complementar de outros professores que apoiem os jovens, no desenvolvimento de peças artísticas onde eles expressem um conceito científico, mas elaborado sob a forma livre, sem obrigatoriedade de comunicação. É o caso, por exemplo, das propostas várias que elaborei com colegas da Faculdade de Belas Artes para trabalharem sobre o Jardim Botânico. Surgiram peças muito interessantes (Figura 1) que expressaram



o sentir, a sensibilidade dos jovens artistas, perante um espaço onde a natureza é apresentada com arte. No caso da música, há, por exemplo, orquestras que são formadas apenas com objetos naturais e que

podem ter o apoio dos professores de música para estimular a criatividade dos jovens. Para além da música, aprendiam sobre os materiais, de onde surgiram, como são explorados (<http://tudoverdade.blogspot.pt/25765.html>; <http://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2014/02/orquestra-faz-apresentacao-com-instrumentos-feitos-com-vegetais.html>).

A arte performativa é muito usada nas escolas, mas raramente no contexto científico. É uma pena. As parcerias entre professores de ciências e de português (ou inglês, ou outro idioma) poderiam ser muito benéficas, o que levaria os jovens a compreender a ligação especial que o idioma tem como forma de comunicação - aprendiam a construir outras formas de texto e a querer ler outros ensaios - e a simplificar os temas científicos para os apresentarem a outros. Este método foi também ensaiado no Jardim Botânico, com bastante êxito, a propósito de peças elaboradas a partir das vivências de um jardim, das suas plantas e animais que ali vivem (Figura 2), ou de temáticas, como a



evolução e o papel que Darwin ou Lineu teve para a sua compreensão (Figura 3).

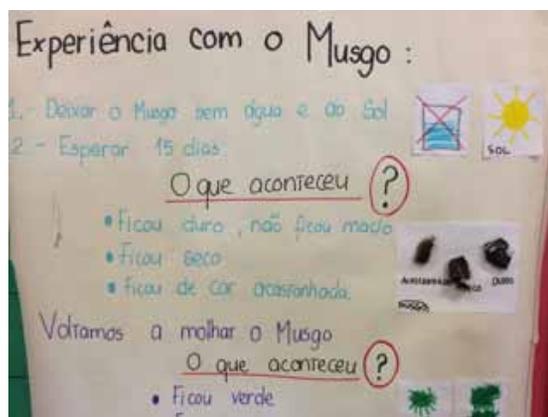


Neste último caso era só um ator que fazia de Darwin ou Lineu e que levava os visitantes pelo jardim ou pelo museu.

Ciência Experimental

A ligação aos cientistas é um bom pretexto para os jovens se sentirem importantes e entusiasmados. O intercâmbio que se estabelece em visitas dos cientistas à escola, ou da escola aos laboratórios, são momentos de grande enriquecimento quer para os jovens e seus professores, quer também para os investigadores pelas questões levantadas, muitas vezes tão pertinentes que suscitam novas ideias para a continuação de experiências. Em todas as escolas a “entrada” de cientistas devia ser incentivada, permitindo partilhas de conhecimento entre áreas afins, ou desenvolvendo experiências conjuntas entre turmas com criatividade e boa gestão de tempo.

Nos últimos anos, tenho desenvolvido estas atividades em diferentes escolas desde o pré-escolar ao 10º ano com grande benefício para a abertura dos jovens a outros conhecimentos, outras visões sobre a mesma temática que os professores, na escola, estão a dar (Figura 4). Nalguns



casos, chamei a atenção para a riqueza que pode ser encontrada nos pátios escolares. Mesmo que sejam em betão, há sempre organismos vivos a explorar, rochas ou minerais a descobrir, que vai permitir o desenvolvimento de pequenos trabalhos de pesquisa sobre temas diversos. Importa, acima de tudo, ensinar os jovens a olhar para o mundo que os rodeia e motivá-los para a investigação, seja prática ou bibliográfica. Por outro lado, o chamar a atenção para o pátio “deles” é uma mais valia em termos de comunidade escolar, porque desenvolve uma atitude de posse e de sensibilidade que deve ser estimulada. Se esse espaço tiver árvores, plantas, um pouco de solo, melhor ainda e mais experiências e explorações nascem daí.

Conto

A utilização de contos pode ser abordada de duas maneiras: (i) pela leitura de contos já publicados sobre matéria do *currículum*; (ii) pelo convite a alunos que gostem de escrever para elaborarem um conto sobre um assunto em particular. Esta atividade tem a vantagem de permitir de novo a partilha entre professores de áreas distintas e de estimular os que gostam de escrever para a escrita e os outros para ler e ouvir algo escrito ou redigido por colegas. A leitura de contos pode também ser feita por alunos, entre turmas, como se de um clube se tratasse. Os livros seriam trazidos por eles, em jeito de pesquisa, ou mesmo através de notícias da internet, ou de jornais. A vantagem desta proposta era a de serem incentivados para a pesquisa bibliográfica, para a visita a bibliotecas e livrarias.

Conclusões

As propostas apresentadas pretendem ser motivadoras para a abertura da Escola a novas metodologias que possibilitem o maior interesse dos jovens para com o estudo, o conhecimento e a ligação deste às suas realidades diárias. Estas propostas nascem como corolário das minhas vivências e abordagens realizadas nos últimos 8 anos. A ligação às escolas, à formação de professores, à visita de investigadores à sala de aula da escola e vice-versa, permitiram olhar a escola de forma diferente. O trabalho dos professores é hercúleo

e o seu retraimento em ficar apenas em sala de aula ou com poucas saídas tem a ver com a falta de tempo, de financiamento e a pouca valorização que todo esse esforço tem para a sua promoção social. O meu papel tem sido exclusivamente o de apoiar, transmitir a minha experiência, valorizar certas matérias para poder dar ideias, em prol de novos estímulos, para motivar os estudantes.

O tempo, um dos maiores limitantes, poderá ser gerido em termos de comunidade escolar. Julgo que muitas matérias poderiam ser partilhadas entre turmas, entre áreas afins desde que houvesse um planeamento global de escola. Mas tudo isto tem necessariamente que passar pela vontade e interesse dos professores e da direção da escola. Neste momento, estou a desenvolver um projeto desses no Colégio São João de Brito, com o 3º ano de escolaridade e uma professora de ciências do 8º ano, em associação aos professores do 1º ciclo. É difícil? É. Mas sem experiências como estas não se retiram conclusões, nem aprendizagens enriquecedoras.

O financiamento é um outro óbice que pode ser colmatado usando apenas as escolas, o seu espaço de recreio, a envolvente. Tudo isto é possível com um pouco de criatividade e de esforço.

Qualquer das propostas aqui apresentadas são apenas exemplos que podem ser usadas por diferentes professores, em diferentes turmas, com diferentes jovens. O pior que se pode fazer no ensino - com a experiência que obtive ao longo dos meus 45 anos de docente - é generalizar, padro-

nizar, replicar sem adaptação, as experiências boas. Cada ano é diferente, cada turma tem as suas idiossincrasias, cada jovem traz consigo uma história de vida, de ganhos e perdas que devem ser exploradas no bom sentido.

Em plena globalização e democratização do ensino importa olhar os jovens de per si, a envolvente familiar e o contexto social da escola para promover, de forma criativa, atitudes de mudança capazes de preparar os vindouros para os desafios e incertezas que o mundo enfrenta. Foi esta a mensagem que o grupo envolvido no projeto europeu INQUIRE propôs e entregou ao Ministério da Educação, após a reunião alargada com professores de todo o país, que connosco debateram estratégias ligadas a uma aprendizagem ativa (*vide* anexo página 93).

Referências bibliográficas

- Morrison, J. (2008). Individual inquiry investigations in an elementary science methods. *J. Sci. Teacher Educ*, 19, 117-134.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., & Hemmo, V. (2007). *Science Education NOW: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe.*: European Commission.

DISLEXIA VERSUS DISPEDAGOGIA

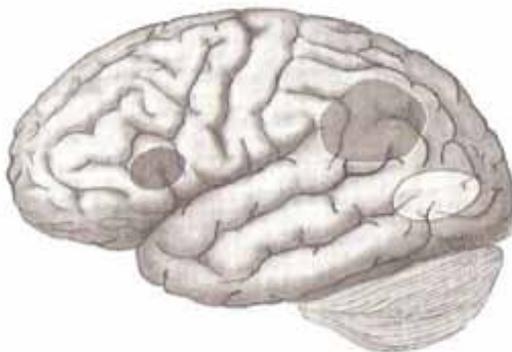
Paula Cristina Ferreira

Professora de Português e de Apoio Especializado à Dislexia do Externato Cooperativo da Benedita
 Professora Adjunta Convidada na ESECS, Instituto Politécnico de Leiria
 Membro do Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE), Instituto Politécnico de Leiria

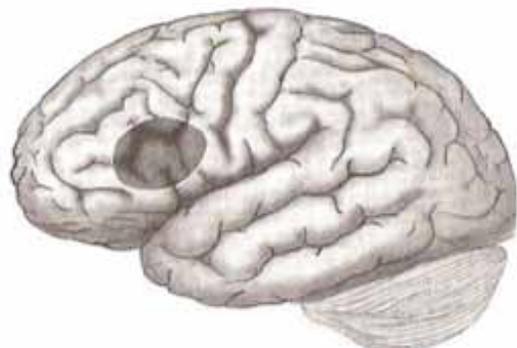
Desde os finais do séc. XIX que se muito fala, muito se estuda e muito se especula sobre a dislexia, enquanto perturbação específica da aprendizagem. Não é raro ouvir em contexto escolar, e não só, “Hoje, todos são disléxicos.” ou “Estou tão disléxico hoje.” É precisamente sobre estes lugares comuns que versa esta reflexão.

Num primeiro momento, devemos conhecer o que é a dislexia. Na DSM-5, a

letras e as letras. É uma desordem, que se deve a uma disfunção do hemisfério esquerdo do cérebro, situada nas áreas implicadas nas representações fonológicas ou nas conexões entre as representações fonológicas e as ortográficas, como fica evidente nas imagens de Shaywitz (2005:83), onde é evidente a parca atividade neuronal aquando do ato de ler no cérebro da pessoa com dislexia.



Cérebro do Normo leitor



Cérebro do Disléxico

dislexia é uma Perturbação Específica da Aprendizagem na medida em que se regista a dificuldade em conhecer o som das

A Perturbação Específica da Aprendizagem (PEA), vulgarmente conhecida por dislexia, é por nós (Ferreira, 2012:25),

entendida como “uma disfunção neuropsicolinguística inibidora da competência comunicativa e compreensiva, i.e. uma dificuldade a nível da leitura (decifração e compreensão) que se manifesta em três dimensões:

- a) o domínio do princípio alfabético e da consciência fonológica;
- b) o processamento – sequencialização – ativação de informação recebida;
- c) e a expressão do pensamento”.

Verifica-se que a PEA, ao ser considerada uma disfunção neuropsicolinguística, abarca, indubitavelmente, inúmeras variáveis: as orgânicas, as neurodesenvolvimentais, as comportamentais, as emocionais e as socioculturais.

Desta forma, pode-se afirmar que a PEA é inibidora de uma boa aprendizagem do código escrito nas suas duas dimensões: a leitura e a escrita.

Debrucemo-nos um pouco, ainda que sinteticamente, sobre o ato de ler. Ler engloba duas atividades e competências: a decifração, onde é necessário reconhecer os sinais gráficos, a que comumente chamamos letras e a compreensão do objeto lido, o texto.

Inferimos que ao ato de ler, do ponto de vista prático, em contexto escolar ou outro, é tão necessário compreender como decifrar pois por norma não se acede à mensagem do texto sem uma decifração eficiente.

Neste quadro real, qualquer criança que não consegue decifrar letras e que não as

consegue converter em som (aplicação do princípio alfabético) não conseguirá aceder ao significado, pois a compreensão ficou gravemente comprometida. Neste sentido também afirmamos que os alunos mostram cada vez mais dificuldades na aprendizagem da leitura e cada vez mais têm uma menor fluência de leitura, o que pressupõe rapidez, precisão e expressividade. Como sabemos, o processo de ler é não só complexo como exige continuidade, sistematicidade, esforço, empenho não só da criança como dos professores e das famílias. Ou seja para se ler bem (decifrar e compreender) é necessária muita prática.

No contexto social atual, assistimos a programas e metas curriculares que se sucedem e desestabilizam o professor, assistimos a correrias diárias e que por consequência as famílias dizem não ter tempo para apoiar as suas crianças a fazer trabalhos de casa, assistimos a crianças que correm entre atividades extracurriculares e centros de explicações. Assistimos em boa verdade a um mundo que corre não sabe para onde mas também onde a sistematização das aprendizagens, o treino, o envolvimento de todos e para todos quase não acontece.

Assim, podemos igualmente afirmar que assistimos a uma notória dispedagogia, onde todo o processo de ensino-aprendizagem falha. Se por um lado é inquestionável, até ao momento, que a dislexia tem como causas uma anomalia nos cromossomas 15 e 6, onde os genes DYX1 a DYX6, e o gene DCDC2 respeti-

vamente são responsáveis pela dificuldade em aprender e ser ágil a ler, segundo Cruz (2007), por outro lado também se registam problemas a nível do processo de aprendizagem e de ensino.

Neste ponto surge como relevante esclarecer o conceito de dispedagogia. Dispedagogia é um problema de aprendizagem, de difícil diagnóstico, e que aparece quando os conhecimentos adquiridos não estão consolidados de maneira a permitir o avanço e o progresso nas aprendizagens.

A dispedagogia acontece quando, no processo de ensino e de aprendizagem, se registam as seguintes condicionantes:

- a) gestão e metodologia pedagógicas inadequadas por parte do professor;
- b) falta de apoio e estrutura familiar para acompanhamento do aluno e valorização do saber;
- c) imaturidade da criança para a correta aquisição de conteúdos programáticos e conseqüente sucesso no processo de aprendizagem.

Na realidade, a dispedagogia surge porque o processo de ensino decorre com lacunas escolares, familiares e/ ou individuais.

Outra questão de muito difícil resolução, pelo menos a curto prazo, é o facto de o despiste da PEA não ser feito através da aplicação um teste único e validado para a população portuguesa. Esta situação gera não só uma panóplia de terminologia díspar entre relatórios como uma

possível discrepância na classificação.

Portanto, e em jeito de conclusão seria benéfico que:

- a) os normativos curriculares estabilizassem para permitir ao professor uma maior e mais ponderada atuação no seu processo de ensino aprendizagem;
- b) as situações económicas em crise regredissem exponencialmente para que as famílias e as crianças pudessem ter mais tranquilidade familiar e social;
- c) a investigação sobre as PEA se unisse e uniformizasse testes de diagnóstico e os disseminasse pela comunidade;
- d) todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Pré-Escolar, recorressem a metodologias ativas e exigentes do processo de ensino e do processo de aprendizagem.

Retomamos também a questão: *Há cada vez mais Disléxicos*. Dizem. A resposta é NÃO. Temos que ser perentórios e pragmáticos, não há cada vez mais alunos com dislexia, há cada vez mais alunos que não sistematizam aprendizagens, que crescem com lacunas nas suas competências básicas, pois o essencial não foi suficientemente adquirido e o insucesso é quase uma certeza (Ferreira, 2011). Ainda assim, a dislexia necessita de ser entendida e de receber intervenção especializada para que as dificuldades não se agravem.

É um facto que a dislexia, tal como as outras dificuldades de aprendizagem específicas: a disortografia, a disgrafia, a discalculia são dificuldades de caráter

permanente que, apesar da intervenção especializada, são minoradas mas nunca desaparecem. São verdadeiras necessidades educativas especiais e refletem efetivas formas de estar e sobreviver na vida (académica, social e profissional). Mas também é um facto que as dispedagogias são circunstâncias, são variáveis sobretudo sociais que quando não se reúnem não provocam situações indesejáveis.

Pensemos que no séc. XVIII, presumivelmente em 1722, Manoel de Andrade Figueiredo, segundo reza a história, ofereceu um livro a D. João V com o título *Nova Escola para aprender a Ler, Escrever e Contar* e é precisamente este o desafio que se coloca na atualidade. Num primeiro momento: aprender a ler, a escrever e a contar para depois se ler, escrever e contar para aprender pois são as muito virtuosas habilidades de alfabetização, geradoras de Património pessoal, de ascensão profissional e, naturalmente, de “pública utilidade”, como refere o autor oitocentista, e que constituem um pilar civilizacional, promotor de literacia, no sentido global do termo (Lopes, 2012).

A aprendizagem da boa leitura, da boa escrita e do bom raciocínio matemático são estruturas basilares e dinamizadoras de aprendizagens ao longo da vida, são fontes de promoção e desenvolvimento de outras competências, onde a construção sólida do saber permitirá a edificação do ser humano na sua forma mais plena.

Referências bibliográficas

- Cruz, V.. (2007). Uma Abordagem Cognitiva da Leitura. Lisboa: Lidel.
- Ferreira, C..(2011). Dislexia: estudo de caso. Tese de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ferreira, P.. (2012). Método Fonografema – um percurso literácito para a aprendizagem da lectoescrita. A dislexia em Tese. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. 10-27.
- Lopes, C. 2012. Do “Ler, escrever e contar” à literacia: desafios e representações. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Shaywitz, S. (2005). Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level. Nova Iorque: Vintage Books.

BIBLIOTERAPIA OU A MISTERIOSA CHAMA

Maria Teresa Soares Lopes Agostinho

Professora de História do Externato Cooperativo da Benedita e Coordenadora da Biblioteca

A leitura está no limiar da vida espiritual; pode introduzir-nos nela: não a constitui. Há contudo alguns casos, alguns casos patológicos por assim dizer, de depressão espiritual, em que a leitura se pode tornar uma espécie de disciplina curativa e ser encarregada, através de incitamentos repetidos, de reintroduzir perpetuamente um espírito preguiçoso na vida do espírito. Os livros desempenham então junto dele um papel análogo ao dos psicoterapeutas junto de certos neurasténicos.

Marcel Proust, *O Prazer da Leitura* (2011: 31)

Pretende-se com este artigo apresentar o conceito de biblioterapia e o seu papel catártico, bem como refletir sobre como uma biblioteca escolar pode ser uma “biblioteca cuidadora”. O texto constitui uma adaptação e revisão de um trabalho académico realizado em 2011, no âmbito do Curso de Pós-Graduação em Bibliotecas Escolares e Literacias do Século XXI, para o Seminário Biblioterapia, ministrado pelo Professor Frank-Ulrich Seiler, na Universidade Lusófona de Lisboa.

DUAS HISTÓRIAS

Giambattista Bodoni, alfarrabista em Milão, sofre um AVC. Após uns dias em coma, acorda numa situação de amnésia retrógrada, isto é, perdeu a memória episódica ou autobiográfica, tudo o que se encontra associado a si próprio e à sua vida pessoal ou a qualquer experiência emocional e afetiva, enquanto conserva aparentemente intacta a memória semântica ou pública. Não reconhece mulher, filhas ou netos, mas a cada questão que o médico que o assiste no acordar lhe coloca,

responde com citações ou situações dos livros que leu ao longo dos seus sessenta anos de vida. Reconhecendo ter apenas uma “memória de papel”, as citações são para Bodoni os seus únicos “faróis no nevoeiro” onde caminha.

Numa tentativa de (se) recuperar integralmente, volta à casa de campo familiar onde viveu em criança e, entre livros, revistas, álbuns de banda desenhada e discos, reunidos por um avô igualmente bibliófilo e que o levam de volta à infância e juventude, a sua memória vai lentamente refazendo os episódios da sua vida. De cada vez que uma palavra ou uma imagem fazem ressoar no seu cérebro algo do passado perdido, sente uma espécie de curto-circuito, leve taquicardia, uma “misteriosa chama”, expressão que associará mais tarde a um dos títulos de banda desenhada que mais o terão fascinado, *A Misteriosa Chama da Rainha Loana*; não é a história em si, mas o título que o terá enfeitiçado e que agora reativa para definir o reflexo das delícias esquecidas.

Entre 1995 e 1997, Azar Nafisi, professora universitária de Literatura em Teerão, reúne em sua casa, todas as quintas-feiras, um grupo de sete alunas para lerem e discutirem obras da literatura ocidental que o regime dos Aiatolas tinha proibido. Quando chegam a casa da professora, as convidadas libertam-se dos véus, dos vestidos pretos e das luvas e fazem reaparecer as roupas de cores garridas, o ouro dos adornos, o verniz das unhas. Tímidas a princípio, à medida que vão descobrindo Nabokov, Flaubert, Jane Austen, Fitz-

gerald, Joyce ou D. H. Lawrence, vão-se descobrindo a si mesmas e aprendem a expor ideias, pontos de vista, sentimentos.

É através dos livros que professora e alunas se libertam, se confortam, se reconhecem e aprendem a conhecer o mundo, num regime que limita sentimentos e ações, sobretudo entre as mulheres. Os livros transformam-se assim numa proteção contra a realidade opressora.

BIBLIOTERAPIA

A primeira das histórias apresentadas é pura ficção. Surge na obra *A Misteriosa Chama da Rainha Loana*, escrita por Umberto Eco em 2004. De “chama” em “chama”, o protagonista consegue recuperar a memória da sua infância e juventude (e, sobretudo, a imagem do seu primeiro amor), mas não sobrevive no fim a um segundo AVC.

A segunda é uma história verdadeira, escrita pela própria Azar Nafisi, em 2003, e publicada com o sugestivo título *Ler Lolita em Teerão*, quando já vivia exilada nos Estados Unidos da América.

Em ambas as histórias se vislumbra o poder redentor dos livros e da leitura.

Apesar de o conceito de Biblioterapia ser relativamente recente (no sentido de terapia pelo livro e não terapia do livro), podemos considerar que a sua história remonta à história do próprio homem. Se entendermos por livro não apenas o objeto, as folhas e a escrita, mas a narrativa, então desde o aparecimento da linguagem que os homens, através do ato de contar

uma história, se servem da mesma não só para comunicarem, mas também para se inventarem.

Etimologicamente oriundo do grego *biblios* (livro) e *therapeia* (terapia), apenas no princípio do século XX o termo “biblioterapia” entra no léxico ocidental pela palavra inglesa *bibliotherapy*, conceito associado a práticas em hospitais que usam a literatura como suporte do processo de cura, sobretudo com vista à promoção da saúde mental.

O uso da biblioterapia permite a criação de metáforas que ajudam a pessoa a enfrentar problemas pessoais, relacionados com a doença ou não, e facilitam a verbalização de pensamentos e sentimentos, encontrando novas construções da realidade (Myers, 1998).

No entanto, se o conceito em si é relativamente recente, desde a Antiguidade que já existia enquanto prática: no Antigo Egito, a biblioteca de Ramsés II ostentava a inscrição “Remédios para a alma”; os Gregos já concebiam as suas bibliotecas como “a medicina da alma”; em Roma, as bibliotecas eram “arsenais de terapia da alma” (Ribeiro, 2006).

Por outro lado, as três religiões monoteístas do Mediterrâneo, Judaísmo, Cristianismo e Islamismo, as quais, juntamente com a herança greco-romana, formam a cultura ocidental, são consideradas as Religiões do Livro: na sua origem, encontramos o poder da Palavra revelada por Deus aos Homens e é através da Palavra que essas religiões se expandem e se consolidam (mesmo quando em nome da

Palavra se renegam, proíbem e destroem livros considerados heréticos, continua a ser o poder da palavra escrita – mesmo que proibida – que confere identidade e coesão a fiéis e seguidores).

Durante a Idade Média, apesar dos elevados níveis de analfabetismo, a liturgia da palavra era ainda proporcionada pela iconografia: as esculturas dos pórticos românicos e góticos eram os verdadeiros “livros de imagens” da Cristandade Ocidental.

Já nos inícios do século XIX, nos Estados Unidos da América, Benjamin Rush, um dos “pais fundadores” e médico, além de escritor, preconiza a leitura como apoio à psicoterapia para pessoas portadoras de conflitos internos, depressões, medos e fobias (Ribeiro, *idem*) e defende a criação de bibliotecas nos hospitais.

No século XX, a biblioterapia torna-se um campo de pesquisa científica e uma prática, primeiro entre os soldados feridos da I Guerra Mundial e depois sobretudo em hospitais pediátricos, estabelecimentos prisionais, clínicas psiquiátricas.

Em 1938, a American Library Foundation cria uma fundação para incentivar estudos e trabalhos neste domínio e, em 1941, surge a primeira definição de biblioterapia num dicionário médico dos EUA, o que representa o seu reconhecimento oficial enquanto método terapêutico.

Após a II Guerra Mundial, vários estudos foram realizados, sobretudo nos EUA. Ultimamente, esta investigação desenvolve-se mais na área das Ciências da Educação e em particular em Inglaterra.

Desde 2000, surge com muita força no Brasil, principalmente na área acadêmica, envolvendo projetos de investigação com crianças, jovens e adultos em situação de internamento hospitalar. A leitura ou a narração de histórias produzem, em pessoas fragilizadas, pela doença ou pelo próprio internamento, o alívio das suas angústias e dos seus medos (Bueno e Caldin: 2002).

Caldin (2001) identifica como componentes da biblioterapia a *catarse* (no sentido aristotélico do termo, uma “alegria serena” que advém da leitura de narrativas que transformam em fruição a piedade e o temor, a purificação psicológica e intelectual, a libertação através da arte); o *humor* (a rebelião do ego contra as circunstâncias adversas, transformando o que poderia ser objeto de dor em objeto de prazer); a *identificação* (a assimilação das características e atributos do outro, que permite a transformação do eu); a *introjeção* (relacionada com a identificação, o sujeito faz passar, “de fora para dentro”, as qualidades do outro); a *projeção* (a transferência aos outros das nossas ideias, sentimentos ou intenções expectativas e desejos); e finalmente a *introspeção* (a leitura permite que o indivíduo reflita sobre os seus sentimentos, possibilitando a mudança comportamental).

Ao ler um texto, o leitor “constrói um texto paralelo, intimamente ligado às suas experiências e vivências pessoais”. A biblioterapia, não sendo uma fórmula mágica, nem uma intervenção única para promoção de mudanças, é uma ferramenta ou recurso terapêutico que faz parte de um

processo. O resultado terapêutico ocorre pelo próprio texto, sujeito a interpretações diferentes por pessoas diferentes (Caldin, *idem*).

Para alguns autores (como Rhea Rubin, por exemplo, ligada à American Library Foundation), o sucesso da biblioterapia depende do ambiente de grupo, da interação entre o bibliotecário/biblioterapeuta e o leitor/doente, e do diálogo que se estabelece entre os participantes, diálogo que é mediado pelo próprio livro, ou seja, não consideram a leitura solitária como terapia. A verbalização das emoções é que conduz à *catarse*, ao autoconhecimento. Também M. Ouaknin distingue entre leitura (enquanto acontecimento individual) e leitura terapêutica, como forma de ativar a linguagem, fazendo sair o que está bloqueado e permitindo a desconstrução do eu para a reconstrução a partir da leitura e do diálogo entre o doente e o não doente. Pelo contrário, autores como Caroline Shrodes consideram que a leitura individual já proporciona, por si, um processo terapêutico.

Através da generalidade dos autores, vários aspetos se constituem como de extrema importância para que a biblioterapia alcance os efeitos desejados. Assim, em primeiro lugar, é importante definir o local em que se realiza a terapia (o *setting*: hospital, clínica, escola, prisão) e construir o ambiente (que deve ser acolhedor e facilitador da comunicação); depois, a seleção criteriosa dos textos a ler, de acordo com os leitores, as suas situações concretas e/ou características, as suas preferências

textuais; finalmente, não se deve descuidar a relação que se estabelece entre o(s) leitor(es) e o biblioterapeuta.

HUMANIZAR A BIBLIOTECA

Considerando a biblioterapia, não na categoria clínica, mas na do desenvolvimento, esta é (devia ser) também uma das funções dos bibliotecários. A leitura não tem apenas a função de aquisição de conhecimento ou de recreação. Ela pode igualmente desempenhar uma função terapêutica que proporcione ao leitor a pacificação das suas emoções. Cuidar do bem-estar dos leitores deve ser o princípio que orienta o trabalho do bibliotecário. Se o acervo da biblioteca se adaptar ao leitor, às suas necessidades, anseios e expectativas, se o bibliotecário se “envolver” com os seus leitores, então a biblioteca pode contribuir para o desenvolvimento pessoal, pode ajudar a ultrapassar problemas, na medida em que, através do livro, o indivíduo atinge a capacidade de se distanciar de si e, com mais objetividade, consegue aprender a sublimar dificuldades, angústias, temores, fobias.

Nem sempre as bibliotecas estão preparadas para o desempenho desta função. Ou porque questões económicas e financeiras levam a cortes orçamentais que se refletem, quer ao nível da aquisição de materiais, quer do pessoal afeto ao serviço, ou porque os próprios bibliotecários não estão sensíveis a esta que é também uma das suas missões.

No caso particular das bibliotecas es-

colares, todo o seu acervo e organização estão vocacionados para atender às necessidades do público específico que são os seus alunos. No entanto, existe uma outra componente humana na escola que é a do pessoal docente e não docente e que nem sempre se revê na oferta que a biblioteca lhe disponibiliza (quer em termos de acervo documental, quer no que concerne às atividades que promove).

Entre os professores, existe por vezes um “mal-estar docente” que decorre, não só de contingências salariais e/ou de carreira, mas também do fosso que se estabelece entre as características, os interesses e os saberes dos alunos e aquilo que a escola tem para lhes oferecer. Preocupamo-nos com a planificação das atividades de ensino-aprendizagem, delinhamos estratégias motivadoras e facilitadoras da aprendizagem e nem sempre os resultados obtidos são compatíveis com o esforço de as implementar. A isto sucede a desmotivação do próprio professor, a sensação do vazio e do “não vale a pena”.

Sem consciência de se estar a implementar um projeto biblioterapêutico, em 2008 nasceu na biblioteca do Externato Cooperativo da Benedita, em colaboração com um grupo de professores para quem os livros e a leitura são parte integrante da vida, um projeto designado “Café Literário” e que, sob a forma de uma comunidade de leitores, tinha por objetivo promover a estima pelo livro e pela leitura, contribuindo também para a valorização do património literário e a mobilização da comunidade.

Tomando a forma de uma tertúlia, esta

atividade pretendia ser um espaço de convívio e diálogo em torno da leitura e da magia do livro. Nestes encontros, realizados com uma periodicidade média de duas sessões por trimestre, debatia-se um livro e / ou um autor (previamente selecionados entre proposta de todos), à maneira de um clube de leitura, ou visionavam-se filmes inspirados em livros. Participavam professores, funcionários e membros da comunidade local, numa média de 10 a 15 pessoas por encontro.

Escolher um livro (ou um autor), preparar o ambiente (uma sala anexa à biblioteca, resguardada, com música selecionada), cuidar de pormenores como o pequeno lanche, tornava-se quase tão importante quanto o debate em si. Durante cerca de hora e meia, a leitura partilhada, as descobertas que se faziam em conjunto, a perspetiva de novo livro e de novo encontro, constituíram-se como autênticas terapias, um readquirir de vontades e de energias para enfrentar um trabalho que se (re)descobria motivador e compensador.

Este é um dos exemplos de como a biblioteca escolar se pode transformar numa biblioteca cuidadora e em cuja porta apeetece colocar, à semelhança do que existia na biblioteca medieval da Abadia de São Galo, na Suíça (uma das mais ricas e antigas do Mundo, desde 1983 Património Mundial da UNESCO), a inscrição

“Tesouro dos remédios da alma”.

Referências bibliográficas

- BUENO, Silvana B.; CALDIN, Clarice F. – A aplicação da biblioterapia em crianças enfermas. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*. V. 7, n. 1 (2002) 157-169.
- CALDIN, Clarice F. – A leitura como função terapêutica: biblioterapia. *Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf. Florianópolis, Brasil*. ISSN 1518-2924. N. 12 (2001) 32-44.
- ECO, Umberto – *A Misteriosa Chama da Rainha Loana*. 2ª ed. Miraflores: Difel, 2005. 421 p. ISBN 972-29-0732-8.
- MYERS, Jane E. – Bibliotherapy and DCT: Co-constructing the therapeutic metaphor. *Journal of Counseling and Development: JCD*. 76, 3 (1998) 243-250
- NAFISI, Azar – *Ler Lolita em Teerão*. Miraflores: Gótica, 2004. 484 p. ISBN: 978-972-792-137-9.
- PROUST, Marcel – *O Prazer da Leitura*. 5ª ed. Alfragide: Editorial Teorema, 2011. 67 p. ISBN 978-972-695-954-0.
- RIBEIRO, Gizele – Biblioterapia: uma proposta para adolescentes internados em enfermarias de hospitais públicos. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas*. ISSN: 1678-765X. V. 3, n. 2 (2006) 112-126.

A ESCOLA E OS DESAFIOS DO FUTURO *

Inês Silva

Professora do ensino superior/Vereadora com o pelouro da educação da Câmara Municipal de Alcobaça

As preocupações que pretendo apresentar neste artigo encontram-se enraizadas nalgumas ideias basilares sobre a escola nos últimos 30 anos e a escola do futuro. Todo e qualquer conhecimento carece de consensos, de crítica, de curiosidade, de abordagens profundas e clarividentes, pelo que é extremamente importante contribuir para ele. O que está em causa é a formação e educação das pessoas, sendo estes dois alicerces fulcrais no desenvolvimento das mesmas.

1. A escola nos últimos 30 anos

Muito se tem escrito sobre a educação em Portugal. Os testemunhos vão desde as impressões mais vagas aos estudos mais consistentes e elaborados. São dissertações, publicações, pareceres, recomendações e opiniões, que evocam os indicadores nacionais e internacionais, as taxas de insucesso, de abandono, de iliteracia, os números dos que nem estudam nem trabalham, dos que não concluem a universidade, etc.. Por vezes, fazem referência ao que a sociedade pensa, através de formulações como “os conhecimentos de História e Geografia dos alunos são quase nulos”, “a sua preparação técnica

e artística é insuficiente”, “os alunos são muito indisciplinados” ou, pelo contrário, “estamos perante a geração mais bem preparada de sempre”. Outras vezes, integram comparações do género “a escola dantes preparava para a vida”, “a de agora está longe de ser a escola desejada no século XXI” ou outras críticas, como: a fatia do orçamento do Estado para a educação, não sendo pequena, é mal aproveitada; os professores deviam ser avaliados eficazmente; a carga horária é excessiva; os métodos pedagógicos estão ultrapassados; o ensino por disciplinas é desmotivador, repetitivo e desadequado ao perfil do aluno do século XXI.

Apuram-se os responsáveis: o Estado? Os professores? Os pais? Todos nós? Apenas os que têm o poder de decidir, de fazer escolhas, de traçar prioridades, de conceber metodologias? Ou os que defendem a complexidade de certas disciplinas, a extensão dos currículos, muitas vezes desorganizados, que tiram espaço às áreas que verdadeiramente interessam para o sucesso prático dos alunos?

Perante o que se lê, é possível dizer que ainda perdura a convicção de que o ensino em Portugal continua a não cumprir muitas das suas funções. Talvez seja

por essa razão que, desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n. 46/86, de 14 de outubro), tenha sido publicada uma vasta legislação, como é demonstrado no Parecer¹ elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória²”. O seguinte quadro dá conta de alguns exemplos.

Lei n. 46/86, de 14 de outubro, aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, aprovou os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, aprovou os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, aprovou a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, alterou o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto-Lei n.º 6/2001.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.

Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro, definiu o calendário de entrada em vigor do Programa de Português do Ensino Básico homologado em 2009.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, revogou o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, previu a realização de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário, criando para este efeito um grupo de trabalho coordenador e diversos subgrupos de trabalho consoante

¹Álvaro Santos; João Paulo Leal (2017) Parecer sobre o perfil dos alunos para o século XXI. Conselho Nacional de Educação. http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_PerfilAlunos.pdf.

Ao Conselho Nacional de Educação foi ainda pedido um relatório técnico.

²Carlos Sousa Gomes et al. 2017 (coord. Guilherme de Oliveira Martins) Perfil dos Alunos para o século XXI. Lisboa: Ministério da Educação. Elaborado por um grupo de trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. Esteve em discussão pública até 13 de março. Pretende-se, de acordo com o Parecer sobre este documento, elaborado pelo CNE, “um referencial estruturante para a educação escolar nos próximos anos”. http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

*Baseado na Palestra de abertura da 1ª Conferência Educação, ensino e controvérsias

as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário. [As metas curriculares das várias disciplinas foram sendo homologadas entre 2012 e 2015]

Despacho n.º 868-B/2014, de 20 de janeiro homologou os Programas e Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática A e de Física e Química A do Ensino Secundário e as Metas Curriculares das disciplinas de Física e de Química do Ensino Secundário.

Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro, incumbiu o subgrupo de trabalho de Português de submeter à consideração da tutela a nova proposta de Programa de Português para o Ensino Básico, a qual seria colocada em discussão pública e deveria harmonizar-se com as Metas Curriculares desta disciplina. Estabeleceu ainda que o Programa de Português para o Ensino Básico homologado em março de 2009 ficou revogado, entrando o novo Programa e Metas Curriculares de Português em vigor no ano letivo de 2015/2016.

Despacho n.º 7442-D/2015, de 03 de julho, homologou o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.

Despacho Normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro, regulamentou a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e os seus efeitos, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, redefiniu os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens e construiu um modelo integrado de avaliação para o ensino básico.

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril regulamentou o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.

Ercília Faria et al. 2017 (coord. Manuel Miguéns) Perfil do aluno – competências para o século XXI [Relatório Técnico]. Conselho Nacional de Educação (CNE) (adaptado) http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/relatorio_PerfilAluno.pdf

Os **programas** que resultaram da Reforma Curricular para o ensino básico e secundário, **aprovados em 1989 e publicados em 1991** (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto), foram sendo revogados ao longo dos últimos vinte e oito anos por dezenas de outros documentos orientadores. Na sua génese estivera um objetivo

geral – **o aluno no centro da educação** (o que contrastava com o padrão tradicional expositivo, centrado no professor) – e três pressupostos: i) a formação pessoal nas suas vertentes individual e social; ii) a aquisição de saberes/capacidades fundamentais; iii) a habilitação para o exercício da cidadania responsável. O proje-

to convocava ainda uma **pedagogia de desenvolvimento integrado**, na qual se promoviam atitudes e valores, ao mesmo tempo que se desenvolvia o domínio das aptidões e capacidades e se contemplava a aquisição de conhecimentos.

Neste contexto de pedagogia de desenvolvimento integrado do aluno, era pois imperativo mudar a relação pedagógica e a metodologia do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, os **programas** revestiram uma nova estrutura organizativa, baseada não num corpo mais ou menos estruturado de matérias a assimilar, mas sim num conjunto de instrumentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem, constituído por objetivos que visavam a progressão do aluno, conteúdos e metodologias associados.

Deixo duas notas relativamente a este conjunto de instrumentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, era um **projeto em aberto**: embora prescritivo, deixava em aberto um vasto leque de possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular, a escolher de acordo com o terreno pedagógico e com as motivações de alunos e professores, fossem elas da região, do meio local ou da escola; em segundo lugar, previa a **adequação ao estágio de desenvolvimento intelectual e afetivo** em que o aluno se encontrava na etapa de escolaridade considerada, de forma a permitir a realização individual, em harmonia com os valores de solidariedade social, formando e educando os indivíduos como cidadãos responsáveis, com competências para

vencer os desafios dos tempos modernos.

Por que me debruço tão longamente sobre a Reforma curricular de 1989, a primeira após a Lei de Bases do Sistema Educativo? Porque, no meu entender, e após a transição gradual entre os antigos modelos educacionais, obsoletos e autoritários, para modelos mais cooperativos e democráticos, que pressupunham programas em aberto, teria sido benéfico que estes continuassem a enriquecer-se de novos contributos vindos de sucessivas avaliações e do debate participado dos vários intervenientes da ação educativa, estendendo-se por duas ou três décadas. Mas não foi o que aconteceu. Assim, sem tempo para avaliar o que estava a ser feito e prever as necessárias alterações no que viria a seguir, coube aos docentes a árdua tarefa de proceder a uma ligeira interpretação de tantos documentos pedagógicos, marcada pela ausência de tempo para uma verdadeira consolidação e maturação. Neste momento, com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, espera-se uma nova alteração das linhas de rumo para a educação em Portugal. O mesmo é dizer que se espera por novos programas. A História repete-se. Sem avaliação aos últimos, sabemos nós para onde caminhar?

2. A escola no futuro

A escola de hoje enfrenta diversos problemas, entre os quais o insucesso, que transitou do século XX para o XXI sem uma solução eficaz, atendendo à rapi-

dez com que os vários modelos educativos se foram sucedendo uns aos outros. Embora o sucesso exista, devendo-se, entre outros fatores, a projetos educativos motivadores, unidades didáticas bem conseguidas, corpo docente empenhado e qualificado, boa liderança, recursos, equipamentos, planeamento, acompanhamento efetivo dos vários profissionais e da famílias, é o insucesso que preocupa a tutela e cria enormes desafios para as escolas e famílias. As causas são de várias ordens e tem suscitado amplas discussões na sociedade. O que faz com que um aluno não queira aprender? O que está por detrás das suas dificuldades? São apontadas questões familiares (pais ausentes, famílias destruídas, pobreza, desinteresse); questões sociais (meio social desfavorecido, bullying, ausência de expectativas, falta de autoridade, crise de valores); dificuldades de cada aluno; questões de organização da tutela (currículos extensos e desadequados às capacidades dos alunos; complexidade de determinados programas; recursos didáticos de fraca qualidade; preparação e motivação dos professores).

Na minha perspectiva, o insucesso que advém das questões familiares e sociais só encontra solução envolvendo uma “aldeia inteira”; já o insucesso motivado pelas dificuldades dos alunos ou por questões de organização da tutela tem de ser combatido pelos serviços do Ministério da Educação, autarquias, pais, professores e outros técnicos.

Perante a realidade do século XXI, o

que fazer? É certo que se inventaram ou reinventaram recentemente conceitos como inovação pedagógica, flexibilização, trabalho em rede, trabalho de projeto, sala do futuro, que visam personificar a esperança de irmos ao encontro dos novos alunos. Conseguirão estas novas realidades levar o aluno a querer aprender, a responsabilizar-se, a crescer, a desenvolver gosto pelas aprendizagens, pela vida?

Possivelmente, sim, mas só se convocarem quatro aspetos que me parecem fundamentais:

- i) um trabalho de estreita colaboração entre a escola e a sociedade, não no sentido de esta questionar tudo o que os professores fazem mas de os ajudar a fazer mais e melhor;
- ii) uma educação assente na preparação para a vida – não incentivando a querer ganhar por ganhar, a competir por competir, mas a querer contribuir para um mundo melhor, mais livre e justo;
- iii) uma aprendizagem que não se fique por objetivos materiais, mas que procure objetivos de “formação”, na verdadeira aceção da palavra.
- iv) um trabalho centrado na individualidade de cada aluno.

No século XXI, e em apenas dezassete anos, já se assistiu a algumas mudanças, que vão das metas curriculares e dos exames às provas de aferição e às aprendizagens essenciais. Outras inovações se

esperam.

O que não se pode esperar é que a escola deixe de ser um espaço de integração de cada aluno, num respeito extremo pela sua individualidade, com programas equilibrados, ajustados ao seu grau de maturidade e nível de desenvolvimento, com acompanhamento desde o primeiro dia – acompanhamento este que deve ajudá-lo a superar a primeira dificuldade sentida. Neste processo, devem incluir-se todos os agentes do processo educativo.

A formação e a educação das pessoas são, de facto, os alicerces do seu desenvolvimento no mundo moderno. Contudo, só uma “aldeia inteira”, numa ampla colaboração, pode valorizar, no processo de formação e educação, as diferenças individuais, que são o que de mais precioso uma pessoa tem.

Não as menosprezemos e teremos certamente sucesso, felicidade e uma verdadeira escola do século XXI.

Referências bibliográficas

Carlos Sousa Gomes et al. 2017 (coord. Guilherme de Oliveira Martins) Perfil dos Alunos para o século XXI. Lisboa: Ministério da Educação. http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf.

Ercília Faria et al. 2017 (coord. Manuel Miguéns) Perfil do aluno – competências para o século XXI [Relatório Técnico]. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE). http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/relatorio_PerfilAluno.pdf

DEB - Departamento de Educação Básica (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação.

PRINCÍPIOS DA 'EDUCAÇÃO INCLUSIVA' E DO 'PERFIL DOS ALUNOS PARA O SÉCULO XXI': QUE RELAÇÃO, QUE AMBIVALÊNCIAS?

Catarina Mangas

IACT/NIDE, ESECS – Instituto Politécnico de Leiria

Educação Inclusiva

A inclusão é assumida como um movimento educacional, social e político que defende o direito de todos à participação e à aceitação e respeito pelo que os diferencia dos outros (Freire, 2008).

No contexto educacional, a possibilidade de frequentar a escola pública e a proclamação da escolaridade obrigatória aumentou o acesso de crianças e jovens à educação formal. Para além do acesso, exige-se hoje que a escola promova aprendizagens para todos, não apenas nas áreas disciplinares, mas também ao nível das atitudes e valores, desenvolvendo e concretizando as potencialidades dos alunos em função das suas características, necessidades e interesses (Rodrigues, 2015; Crespo, *et al.*, 2008; Freire, 2008).

A premência de providenciar as respostas mais adequadas para garantir uma educação justa para todos, nomeadamente para os que revelem algum tipo de dificuldade ou limitação, tem sido expressa em diversos documentos europeus e internacionais de referência. Após a Resolução do Conselho para a Integração das Crianças e Jovens com Deficiências nos Sistemas Regulares de Educação (1990), surge

um dos documentos com maior impacto a nível internacional - a 'Declaração de Salamanca', aprovada em 1994 na Conferência Mundial de Educação Especial (*World Conference on Special Needs Education*). Esta reforça a ideia de que todas as crianças e jovens têm direito à educação nos sistemas comuns de ensino, passando a tónica a ser colocada na criança e na capacidade das escolas irem ao encontro das suas necessidades, promovendo aprendizagens e acesso ao conhecimento. Neste documento é expresso que "O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem." (UNESCO, 1994, Art. 7º).

Depois da Declaração de Salamanca, muitos outros documentos foram ratificados, tendo em conta o mesmo princípio fundamental: Carta de Luxemburgo (Programa Helios, 1996); Resolução do Conselho para a Igualdade de Oportunidades dos Alunos com Deficiências na Educação e Formação (EC, 2003); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (Nações Unidas, 2006); 'Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre

Educação Inclusiva' (2007), entre outros.

Estes textos criam um quadro de referência para a União Europeia que passa a assumir, claramente, a Educação Inclusiva como princípio prioritário, sendo que, em março de 2000, o Conselho Europeu de Ministros da Educação foi unânime em considerar esta área como estratégica para os dez anos subsequentes. À Estratégia de Lisboa (*Lisbon 2010 Objectives Work* – Comissão Europeia, 2007) seguiu-se a Estratégia Europa 2020 que entende “a inclusão como uma questão de direitos humanos, que diz respeito a um vasto grupo de alunos muito para além daqueles que apresentam necessidades educativas especiais” (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011, p. 9).

Este e outros princípios estão expressos em vários documentos da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, nomeadamente nos ‘Princípios-chave para a educação especial – Recomendações para responsáveis políticos’ – 2003, atualizado pelo documento ‘Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos’ - 2009 e ainda pelos ‘Princípios-chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para a prática’ - 2011).

Os Princípios-Chave da Educação Inclusiva partem, portanto, da intenção geral de alargar as oportunidades de acesso e participação a todos os alunos, nomeadamente dos que se encontram mais vulnerá-

veis à exclusão, recorrendo a uma educação e formação sobre educação inclusiva para todos os professores e a uma cultura e filosofia organizacional, estruturas de apoio organizadas, sistemas flexíveis de afetação de recursos, políticas e a legislação que promovam a inclusão (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009).

Para a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011), uma política educativa que se rege por estes Princípios-Chave materializa-se através dos seguintes elementos:

- i) Ouvir a voz dos alunos. A voz dos alunos e a das famílias ou seus representantes devem ser ouvidas, especialmente quando as decisões afetam as suas vidas. (p. 13);
- ii) Participação ativa dos alunos. Todos os alunos têm o direito a participar ativamente na vida da escola e da comunidade. (p. 13)
- iii) Atitudes positivas dos professores. “Todos os professores devem ter atitudes positivas em relação a todos os alunos e disponibilidade para trabalhar em colaboração com os colegas.” (p. 14)
- iv) Competências dos professores. “Todos os professores devem ter competências para responder às diversas necessidades de todos os alunos.” (p. 15)
- v) Visão da direção da escola. “Os diretores das escolas devem valorizar a diversidade entre os funcionários,

bem assim como, entre os alunos, incentivar a colegialidade e apoiar a inovação.” (p. 16)

- vi) Serviços interdisciplinares coerentes. “Cada escola deve ter acesso ao apoio dos serviços interdisciplinares da comunidade.” (p. 18)

A partir destes Princípios-Chave percebe-se que a qualidade da educação inclusiva pressupõe que a escola e os seus agentes se centrem no aluno, não se limitando a integrá-lo na escola regular, mas rentabilizando as diferenças como fator de enriquecimento mútuo, melhorando a qualidade da educação de todos os alunos e tornando a sociedade mais justa, igualitária e democrática, por valorizar a sua diversidade (UNESCO, 2011).

‘Perfil do Aluno para o Século XXI’

As discussões políticas em torno dos princípios que sustentam uma escola aberta a todas as crianças e jovens tem vindo a ganhar lugar nas discussões políticas das últimas décadas, sendo atualmente entendida como objetivo das sociedades modernas. Entende-se que a educação que se proporciona aos alunos incluídos na escolaridade obrigatória não só deve acolher as camadas mais jovens da população, mas também proporcionar-lhes condições para o desenvolvimento das suas competências, tirando o maior proveito das suas potencialidades.

O movimento das competências para o século XXI (*21st century skills movement*)

surge nesta linha de pensamento, procurando definir o conjunto de competências que se espera que os alunos atinjam para que sejam cidadãos ativos e preparados para a vida numa sociedade complexa e imprevisível. Esta ideia não põe em causa a importância dos conteúdos. De acordo com Perrenoud (2001, p. 31), uma competência “permite enfrentar regular e adequadamente um grupo de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas, bem como outras competências mais específicas”.

Embora se encontre na literatura uma multiplicidade de definições do conceito, que nem sempre expressam o mesmo entendimento das suas características e implicações, é possível encontrar regularidades que auxiliam à sua compreensão. Numa análise comparativa, Sá e Paixão (2013) sintetizam os aspetos que estão associados, de forma mais recorrente, ao conceito de competência, assumindo que esta é constituída por diferentes elementos que vão desde o saber (conhecimentos, habilidades), ao saber-fazer (capacidades, destrezas, técnicas, estratégias) e ao saber-ser (motivações, atitudes, ética, valores, emoções, autoconceito). Os diferentes elementos constituintes das competências estão relacionados com a sua pluridimensionalidade (cognitiva, sensoriomotora, social/coletiva, situacional, valorativa, afetiva e ética) reconhecendo-se, por isso, numa perspetiva integrada da noção de competência, a sua dimensão complexa, mobilizável e com possibilidade de

transferência para novas situações.

Para as autoras, é ainda de realçar o facto de as competências serem um saber em uso, que vai para além da simples aplicação ou ação, tendo um conjunto de potencialidades “não só de acesso a novo conhecimento, mas de apreciação, satisfação, capacidade de prazer e entendimento no domínio cultural.” (Sá & Paixão, 2013, p. 106). Destacam também a sua natureza combinatória, por interligar, de forma dinâmica, componentes essenciais à adaptação do indivíduo ao contexto em que se insere, podendo ser entendida à luz da ideia tripartida de competência enquanto conjugação do saber agir, querer agir e poder agir (Boterf, 2005 cit. por Sá & Paixão, 2013).

A integração destes princípios orientadores nos currículos adotados nas escolas tem ganhado relevância internacional nas últimas décadas, nomeadamente a partir de referenciais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da União Europeia e do *Partnership for 21st century skills (P21)* (Voogt & Roblin, 2012).

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) trouxe à discussão a necessidade de assegurar o acesso à escola e o alargamento da escolaridade obrigatória de qualidade, tornando-se esta, em 2009, imperiosa para todas as crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos. É neste contexto que o Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho, cria um Grupo de Trabalho para a definição do perfil de saída dos jovens de

18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória, independentemente dos seus percursos formativos.

O relatório final do trabalho desenvolvido ('Perfil do Aluno para o Século XXI') foi apresentado em fevereiro de 2017, encontrando-se em discussão pública até ao dia 13 de março de 2017. Este documento, ainda que em versão provisória, inicia-se com a apresentação de um conjunto de oito princípios “que subjazem ao trabalho de natureza curricular que [...] se apresenta.” (Gomes *et al.*, 2017, pp. 8 -9):

- A. Um perfil de base humanista** – a ciência evolui, cabendo à escola o dever de dotar os jovens de conhecimento para a construção de uma sociedade mais justa e para agirem sobre o mundo enquanto bem a preservar. Entende-se o conhecimento como fundamental para uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores inestimáveis.
- B. Educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens** – as aprendizagens são o centro do processo educativo. Sem boas aprendizagens, não há bons resultados. A educação deve promover intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da aprendizagem ao longo da vida. O perfil do aluno prevê domínio de competências e saberes que sustentem o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e valorizar a

educação ao longo da sua vida.

- C. Incluir como requisito de educação** – a escolaridade obrigatória é de todos e para todos. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconômico e cultural como também do ponto de vista cognitivo e motivacional. A adoção do perfil é crítica para que todos possam ser incluídos e para que todos possam entender que a exclusão é incompatível com o conceito de equidade e democracia.
- D. Contribuir para o desenvolvimento sustentável** – há riscos de sustentabilidade que afetam o planeta e o ser humano. O cidadão do século XXI age num contexto de emergência da ação para o desenvolvimento, numa perspectiva globalizante, mas assente numa ação local.
- E. Educar ensinando com coerência e flexibilidade** – a flexibilidade é instrumental para se dar a oportunidade a cada um de atingir o perfil proposto, de forma coerente, garantindo a todos o acesso às aprendizagens. É através da gestão flexível do currículo, do trabalho conjunto dos professores sobre o currículo, do acesso e participação dos alunos no seu próprio processo de formação e construção de vida, que é possível explorar temas diferenciados, trazer a realidade para o centro das aprendizagens visadas.
- F. Agir com adaptabilidade e ousadia** – a incerteza do século XXI passa

pela percepção de que, hoje, é fundamental conseguir moldar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências-chave, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.

- G. Garantir a estabilidade** – educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência. Um perfil de competências assente numa matriz de conhecimentos, capacidades e atitudes deve ter as características que permitam fazer face a uma revolução numa qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adeque e as orientações introduzidas produzam efeito.
- H. Valorizar o saber** – toda a ação, de forma reflexiva, deve ser sustentada num conhecimento efetivo. A escola tem como missão despertar e promover a curiosidade intelectual e criar cidadãos que, ao longo da sua vida, valorizam o saber.

A relevância estrutural destes oito princípios para o ‘Perfil do Aluno para o Século XXI’ traduz-se no destaque que será dado no próximo ponto, enquanto meta de uma educação inclusiva e adequada a todas as crianças e jovens.

Princípios do ‘Perfil dos Alunos para o Século XXI’ vs. Princípios da ‘Educação Inclusiva’

A educação inclusiva, assumida como aquela que deverá estar na base do siste-

ma educativo atual, assume um conjunto de princípios que sustentarão a formação do perfil de todos os alunos que frequentam a escolaridade obrigatória no Século XXI.

A reflexão que se apresenta está assente nestes pressupostos interligando os princípios expressos recentemente no documento ‘Perfil do Aluno para o Século XXI’ (A a H) com os princípios basilares inerente à ‘Educação Inclusiva’.

A. Um perfil de base humanista

A inclusão está diretamente ligada ao reconhecimento de cada pessoa, enquanto ser único e individual que, no caso da educação formal, se expressa no facto de se considerar o aluno antes de mais, como um ser humano, com as suas características, vivências e objetivos. A escola terá então como propósito a adaptação dos seus espaços, programas e metodologias a cada um dos seus alunos, procurando ser justa através do respeito pela dignidade humana enquanto valor de ordem primária.

O ‘Perfil do Aluno para o Século XXI’ considera o aluno como elemento central do processo educativo, nas suas diversas dimensões, o que é notório, nomeadamente, no número elevado de ocorrências das palavras ‘pessoa’ e ‘cidadão’ ao longo do documento. Num total de vinte e quatro páginas ocorrem 21 referências diretas à palavra ‘pessoa’ e 12 à palavra ‘cidadão’ (Faria, Rodrigues, Perdigão & Ferreira, 2017).

B. Educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens

“Toda a organização da escola deve ter por objetivo central as aprendizagens dos alunos, obviamente vistos como pessoas com conhecimento próprio e merecedoras de confiança.” (Rodrigues, 2015, p. 68). Assume-se, neste sentido, a educação inclusiva como aquela que tem como propósito levar o seu público-alvo (os alunos) a transformações quantitativas e qualitativas no que aos seus conhecimentos e competências diz respeito. Esta deixou, há muito, de ser um espaço elitista, dirigido aos que tinham mais capacidades, fossem elas monetárias ou cognitivas, acolhendo agora todas as crianças e jovens. Se isto é verdade, não deixa de ser compreensível que se coloque a questão: como é que a escola recebe e considera todos os alunos, mesmo os que apresentam algum tipo de incapacidade ou limitação, no processo de aprendizagem?

A resposta a esta questão só pode ser a necessidade de abandonar, definitivamente, a ideia de que somos justos quando ‘oferecemos o mesmo a todos’, assumindo que ‘todos somos iguais’ ou ainda que ‘todos os alunos têm necessidades educativas especiais porque todos são diferentes’ (Correia, 2008), ignorando o facto de que alguns alunos aprendem efetivamente de maneira diferente ou precisam de adaptações.

A escola deixa definitivamente de ser um depósito para alguns alunos, esperando-se também deles e com eles, a conse-

cução efetiva das aprendizagens, adaptadas, é certo, mas reais e mensuráveis, que possam ser uma mais-valia ao longo da vida.

C. Incluir como requisito de educação

Este princípio expresso no 'Perfil do Aluno para o Século XXI' não deixa dúvidas. Assume a escolaridade obrigatória como sendo de todos e para todos, associando-a não só ao conceito de igualdade, enquanto direito ético, mas aos de equidade e democracia.

A escola universal, laica e gratuita, que se desenvolveu a partir do início do século XIX, tem na sua génese a ideia de igualdade, procurando enfrentar as enormes discrepâncias acarretadas pela origem socioeconómica e cultural. Este compromisso está expresso na Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989, ratificado por Portugal em 21 de setembro de 1990), em que se procurou assegurar a não existência de "discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação." - Artigo 2 (UNICEF, 1990, p. 6).

A partir deste momento, procura-se garantir o respeito por todos, através da consecução dos seus direitos. São abolidas as desigualdades através da promoção do acesso e participação, adaptando a escola

à realidade individual de cada aluno.

Para além desta igualdade de oportunidades, o novo 'Perfil do Aluno para o Século XXI' entende a inclusão como resultado da equidade, "[...] vista como o ponto até onde os indivíduos podem tirar benefícios da educação e da formação, em termos de oportunidades, acesso, tratamento e resultados' (Comissão das Comunidades Europeias, 2006, p. 2). Esta implica não só a adoção de estratégias diferenciadas, como a prossecução de um modelo que possibilite a efetiva interação entre todos os elementos da comunidade educativa, dentro, entre e para além da escola (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012).

D. Contribuir para o desenvolvimento sustentável

O Conselho da União Europeia (2009, p. 119/4) defende que: "O sistema educativo deverá incentivar as competências interculturais, os valores democráticos e o respeito pelos direitos fundamentais e o ambiente, bem como combater todas as formas de discriminação, dotando todos os jovens de meios que lhes permitam interagir positivamente com os seus pares de proveniências diversas.". Esta perspetiva globalizante do desenvolvimento humano assenta numa lógica de atuação local e diferenciada que implica a prossecução de um conjunto de valores que contribuam para a sustentabilidade da sociedade.

Esta sustentabilidade extrapola, assim, as questões ambientais, assumindo a equidade como fator determinante para o

desenvolvimento humano global. “As abordagens bem-sucedidas baseiam-se numa questão comunitária, em instituições inclusivas que prestam especial atenção aos grupos desfavorecidos e em abordagens transversais que coordenam os orçamentos e os mecanismos entre organismos governamentais e parceiros do desenvolvimento.” (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2011, pp. IV-V)

A escola é, sem dúvida, uma dessas instituições, se não o principal organismo de promoção da sustentabilidade, enquanto meio que gera efeitos duradouros na pessoa e na própria sociedade.

E. Educar ensinando com coerência e flexibilidade

A inclusão implica flexibilidade. Ninguém duvida que assim é e que só desta forma, adaptando o currículo em função das capacidades e das metas passíveis de serem alcançadas por cada um, se pode tirar maior partido das potencialidades dos alunos. No fundo estamos a falar de flexibilização curricular e de diferenciação pedagógica, estimuladas pela autonomia crescente dada às escolas pelo Ministério da Educação.

O Modelo Biopsicossocial adotado pela Organização Mundial de Saúde e concretizado na CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (Organização Mundial da Saúde, 2004) parte deste princípio ao considerar as características da pessoa, do meio ambiente (físico, social e atitudinal) e a interação

entre ambas na caracterização dos alunos e das suas necessidades.

Deixa de se recorrer a espaços, conteúdos e recursos iguais ou à utilização das mesmas metodologias com qualquer aluno, para entender que só reconhecendo e partindo das diferenças, ou seja, só colocando a realidade no centro do processo de ensino-aprendizagem, é possível, na escola e na vida em sociedade, assegurar a liberdade que a democracia acarreta.

F. Agir com adaptabilidade e ousadia

A flexibilidade expressa no princípio anterior, que olha para os professores como agentes educativos responsáveis pela gestão do currículo, encontra o seu eco neste sexto princípio. Se, numa primeira fase, se oferecem aos alunos diferentes oportunidades de acesso e participação no seu processo de formação, espera-se, num momento posterior, que estas crianças e jovens que frequentam a escolaridade obrigatória possam assumir ao longo da sua vida, uma atitude proactiva, assegurada pela bagagem de conhecimentos adquiridos no contexto educativo.

Não serão os alunos que se encontram em minoria os que terão mais facilidade em agir com esta adaptabilidade?

Tal como diz o velho ditado “O hábito faz o monge” e estas crianças têm de, inevitavelmente, pelas suas características mais ou menos afastadas da norma, se ajustar ao que está previsto para a maioria.

É incontável o número de engenhos e estratégias que estes alunos vão en-

contrando e adotando para ter êxito num mundo que, muitas vezes, não é sentido como o seu mundo. E é, na verdade, isso mesmo que acontece no nosso século, um conjunto de novos contextos que pressupõem a mobilização de competências que, de outra forma, num percurso tradicional e expectável, não seriam postos à prova. Não é por acaso que, com frequência, se encontram casos brilhantes de criatividade e sucesso em pessoas que, não encontrando respostas adaptadas se mobilizam no sentido de procurarem, elas próprias, soluções.

A escola tem também um papel importante, nomeadamente através da mobilização de apoios e serviços especializados que podem auxiliar no processo de “adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio” (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2016, p. 17).

G. Garantir a estabilidade

A descrição deste princípio do ‘Perfil do Aluno para o Século XXI’ inicia-se com a frase “Educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência.” (Gomes *et al.*, 2017, p. 8). É inevitável reparar nas palavras escolhidas para esta afirmação: tempo e persistência. Como se consegue dar (e ter tempo) num mundo em que tudo é instantâneo, descartável, plástico?! E persistência? Surgem expressões como ‘simplex’ ou ‘na hora’ que rodeiam as nossas vidas e de forma natural.

E a educação (inclusiva)? Será que também ela se coaduna com esta celeridade?

O sistema de ensino precisa, efetivamente, de dar espaço aos agentes educativos para que se possam adaptar às novas realidades, tornando efetivas as alterações preconizadas nos documentos de referência. Não basta criar novas medidas, metas, programas que não deem espaço (e tempo) aos envolvidos para que se adaptem e se revejam nessas medidas.

A estabilidade do sistema é primordial para o sucesso de uma educação inclusiva, que não se coaduna com mudanças repentinas e pouco consistentes, que alterem rotinas instituídas que, muitas vezes, exigem um esforço acrescido de operacionalização. Só uma matriz centrada na atualização de conhecimentos e capacidades por parte dos agentes educativos, altera efetivamente as suas atitudes e práticas nos contextos reais de aprendizagem.

H. Valorizar o saber

Voltamos aqui ao princípio B que nos remetia para a função primordial de qualquer escola – a aprendizagem. Na realidade, o processo de aprendizagem rege-se pelos princípios de qualquer outro processo - pressupõe etapas e objetivos sendo direcionado para o sucesso. Este implica “despertar e promover a curiosidade intelectual” (Gomes *et al.*, 2017, p. 9) na escola e para além dela.

Pensando na vertente inclusiva da educação, é imprescindível olhar para este úl-

timo Princípio do ‘Perfil do Aluno para o Século XXI’ com um sentido crítico e reflexivo. Valorizar o saber não é colocar os conteúdos numa posição prioritária face aos valores ou às particularidades de cada aluno. É antes olhar para cada uma das crianças e jovens como pessoas, através de uma perspetiva holística e integrada.

Considerações Finais

No Século XXI, uma escola de qualidade será aquela que não só acolhe o aluno, mas que colabora na promoção do seu potencial, garantindo uma formação integral e direcionada para a realidade da sociedade em que vive.

Os princípios do ‘Perfil do Aluno para o Século XXI’ parecem estar alinhados com uma escola que se espera que seja de todos e para todos, uma vez que os princípios da Educação Inclusiva são expressos de forma constante ao longo do documento, nomeadamente através de expressões que surgem desde o prefácio como “educação para todos” ou “respeito por todos”. É também de realçar a identificação de cinco ocorrências para a palavra ‘inclusão’ (Faria, Rodrigues, Perdigão & Ferreira, 2017).

Por outro lado, não passa despercebido o facto destes mesmos autores, no ‘Perfil do aluno – competências para o século XXI [Relatório Técnico]’ realçarem também o reforço dos conceitos de ‘liberdade’, ‘autonomia’ e ‘responsabilidade’, cada um com oito ocorrências (Faria, Rodrigues, Perdigão & Ferreira, 2017).

Percebe-se, portanto, que os princípios da Educação Inclusiva estão na génese das mais recentes orientações da tutela, que entendem as escolas do Século XXI como espaços de desenvolvimento integral e de promoção do potencial de funcionamento biopsicossocial dos alunos, de promoção da sua participação e de desenvolvimento de (meta)aprendizagens, numa lógica de heterogeneidade dos percursos e perfis formativos dos das crianças e jovens.

A premência é, certamente, a criação de melhores estruturas de apoio à aprendizagem que orientem os professores e as próprias instituições de ensino na adoção de medidas que vão para além da transmissão e repetição contínua e monocórdica da informação, uniformizando os que parecem não ouvir (quando na verdade apenas deixaram de escutar).

Referências Bibliográficas

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009). Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos, Odense. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011). Princípios-chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para a prática. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ainscow, M; Dyson, A.; Goldrick, S. & West, M. (2012). Developing Equitable Education Systems. London: Routledge
- Conselho da União Europeia (2009). Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação ('EF 2020'), Jornal Oficial da União Europeia 2009/C 119/02, pp. 119/2-119/10.
- Correia, L. Miranda (2008). Inclusão e necessidades educativas especiais. Porto: Porto Editora.
- Crespo, A.; Correia, C.; Cavaca, F.; Croca, F.; Breia, G. & Micaelo, M. (2008). Educação Especial: Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Despacho n.º 9311/2016, 21 de julho - Diário da República n.º 139/2016, Série II
- Faria, E.; Rodrigues, I; Perdigão, R. & Ferreira, S. (2017). Perfil do aluno – competências para o século XXI [Relatório Técnico]. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE)
- Freire, M. (2008). Um olhar sobre a inclusão, Revista da Educação, Vol. XVI, n.º 1
- Gomes, C.; Brocardo, J.; Pedroso, J.; Carrillo, J.; Ucha, L; Encarnação, M., ... Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Disponível em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016). A Escola Inclusiva: Desafios. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência
- Lei n. 46/86, de 14 de outubro, aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Organização Mundial de Saúde (2004). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa: Direção-Geral da Saúde
- Perrenoud, P. (2001). Porquê construir competências a partir da escola: Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Porto: Asa Editores
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2011). Sustentabilidade e Equidade: Um Futuro Melhor para Todos. Washington D.C.: Communications Development Incorporated
- Rodrigues, D. (2015). Equidade e Educação Inclusiva. Porto: PROFEDIÇÕES, Lda. / Jornal a Página
- Sá, P. & Paixão, F. (2013). Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspectiva integrada e sistémica. Rev. Port. de Educação, vol.26, n.1, pp. 87-114.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO
- UNESCO (2011). UNESCO and Education: Everyone has the right to education. Paris: UNESCO
- UNICEF (1990). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. Journal of Curriculum Studies, 44(3), pp. 299-321.

SAÚDE ORAL OU ESTÉTICA, EIS A QUESTÃO...

Sandra Martins
Raquel Costa
Sandra Guerra

Médicas Dentistas na SM Clinic- Benedita

Um sorriso bonito e harmonioso facilita a aceitação de um indivíduo na nossa sociedade ao melhorar a impressão inicial nas relações interpessoais. Quem não gosta de ter dentes brancos e alinhados? Quem gosta de ter ausências dentárias na boca?

A resposta a estas questões é óbvia, no entanto o que às vezes pensamos tratar-se apenas de estética é muito mais do que isso, trata-se na realidade de saúde oral.

Ao longo deste artigo vamos tentar mostrar que na maioria das situações a falta de estética advém de um problema de saúde oral prévio, levando a problemas cada vez mais graves.

CÁRIE DENTÁRIA

É uma doença que afeta quase 90 por cento da população. É provocada pela ação de determinadas bactérias que podem originar a destruição parcial ou total do dente. Essas bactérias, associadas a uma alimentação inadequada e a uma higiene oral deficiente, facilitam o aparecimento de cáries. Em situações extremas, a cárie dentária pode originar infeções de

extensão variável e que podem ter graves repercussões na saúde geral do indivíduo.

Aquando da ingestão de alimentos doces, as bactérias cariogénicas vão decompor os açúcares e originar ácidos que provocam a destruição dos dentes e consequentemente o aparecimento de lesões de cárie. Esta ação é particularmente eficaz quando estes alimentos são ingeridos muito frequentemente fora das refeições ou à noite antes de deitar.

As cáries têm um desenvolvimento lento e o início é marcado pelo aparecimento de uma mancha branca na superfície do esmalte. Ao progredir leva à formação de uma pequena cavidade. Quando as bactérias atingem a dentina (tecido mais interno, mas menos duro que o esmalte), esta camada é mais facilmente destruída pelos ácidos produzidos pelas bactérias. Nas fases iniciais da doença (cavidades pequenas) não existem sintomas significativos, mas em fases mais avançadas (cavidades mais profundas) as queixas podem passar por um desconforto com aumento de sensibilidade e mau hálito, até situações mais complicadas associadas a dor na presença de diferentes tipos de estímulos

(quente, frio ou doce), ou mesmo o aparecimento de uma dor espontânea muito intensa. Nestes casos, a cárie atingiu a dentina, originando sintomas cada vez piores à medida que vai ficando mais profunda.



Fig. 1 Evolução das lesões de cárie através do esmalte (camada mais externa) e dentina.

Assim, para evitar as cáries devemos:

- Escovar os dentes pelo menos duas vezes ao dia com uma pasta com flúor (sendo a escovagem noturna a mais importante, e não se deve ingerir mais alimentos após a escovagem);
- Passar o fio dentário pelo menos uma vez por dia, idealmente à noite antes da escovagem;
- Evitar a ingestão de doces entre as refeições;
- Fazer um bochecho de flúor diariamente;

- Visitar o seu médico dentista regularmente (pelo menos duas vezes por ano).

GENGIVITES/PERIODONTITES

A gengivite é a inflamação da gengiva em volta dos dentes. Este edema é muitas vezes provocado pela acumulação de placa bacteriana, que não é mais que a acumulação de bactérias e restos alimentares sendo geralmente pegajosa, incolor a coloração amarelo-claro.

Outras causas da gengivite incluem alterações hormonais, inúmeras doenças sistêmicas, tabaco, determinados medicamentos, maus hábitos de escovagem e aspetos genéticos.

Se a gengivite não for tratada pode evoluir para uma forma mais grave de doença das gengivas, conhecida como periodontite, que é uma das principais causas de perda de dentes nos adultos.

Na maior parte das vezes, a gengivite é indolor, podendo haver edema e hemorragia gengival (sinais clínicos).

Quando a gengivite avança para periodontite, as gengivas começam a regredir em relação aos dentes, criando pequenas bolsas. As bactérias começam a proliferar nestas bolsas, destruindo o osso que suporta os dentes. Ao detetar estes sinais, é urgente que consulte o seu médico dentista, para que este faça um diagnóstico correto e plano de tratamento adequado.



Figs. 2 e 3: Exemplos clínicos de doença periodontal

Enumeram-se de seguida outras sugestões para saber como ajudar a tratar ou prevenir as doenças da gengiva/ Doença Periodontal:

1. Escove duas vezes ao dia com uma escova de dentes manual ou elétrica de cerdas suaves;
2. Utilize uma pasta de dentes antigengivite ou antiplaca com flúor para fortalecer os dentes e prevenir os danos causados pelas bactérias na placa
3. Após a escovagem, bocheche com um colutório antibacteriano para ajudar a combater a placa, a gengivite e o mau hálito;
4. Use o fio dentário uma vez ao dia para

remover as partículas dos alimentos e a placa entre os dentes ou os escovilhões interdentários, quando os espaços interdentários são mais largos.

5. Tenha em atenção que as gengivas continuam a sangrar durante algum tempo, no entanto é importante continuar a escovagem e o uso de fio/escovilhão dentário. Remover a placa é essencial para melhorar o sangramento e por fim a saúde das gengivas.

DENTES APINHADOS OU DESALINHADOS

Os dentes desalinhados, além de afetarem a estética, dificultam a respiração, a fala e podem causar dores de cabeça.

Numa situação ideal, todos os dentes da arcada superior fecham por fora de todos os dentes da arcada inferior, como se a arcada superior fosse uma “tampa” e a inferior a “caixa”.

Quando os dentes nascem e se desenvolvem em posições menos alinhadas, a mastigação não é feita corretamente ficando a mordida em desequilíbrio, afetando a respiração e até mesmo a fala.

Em casos mais extremos, existem estudos que apontam este problema como causa de dores crónicas na cabeça e nas costas.

Uma pessoa com uma oclusão desequilibrada em conjunto com outros problemas como o bruxismo (ranger dos dentes), artrites, artroses, stress e tensão muscula-

lar, ansiedade ou mesmo o hábito de roer unhas ou de segurar o telefone com o queixo, facilita o desenvolvimento de uma disfunção temporomandibular que afeta os músculos da mastigação, responsáveis pela abertura, fecho e outros movimentos da boca.

Os problemas de má oclusão podem ocorrer em qualquer fase da vida e podem dividir-se em diferentes tipos:

1. Mordida cruzada - quando há um desalinhamento dos dentes no sentido transversal de um ou dos dois lados da boca, em que os dentes inferiores fecham por fora dos dentes superiores;
2. Mordida aberta anterior - quando os dentes anteriores não entram em contacto;
3. Prognatismo - quando a mandíbula está mais avançada em relação ao maxilar superior;
4. Retrognatismo - quando o maxilar inferior está mais para trás em relação ao superior;
5. Dentes apinhados e desalinhados.

Existem várias causas para a ocorrência destas situações:

- Cronologia de erupção incorreta;
- Dentes muito largos;
- Dentes extraídos;
- Perda prematura dos dentes de leite (decíduos);

- Maxilares ou muito grandes ou muito pequenos;

- Maus hábitos, tais como morder canetas, chuchar no dedo, usar chupeta de forma inadequada e durante muito tempo, pressionar a língua sobre os dentes e respiração bucal;

- Distúrbios e doenças (bruxismo, traumas causados por amígdalas e adenóides grandes, desvio de septo, rinites alérgicas ou sinusites crónicas).

Como tratamento, existem vários tipos de aparelhos consoante o problema e a idade em que eles surgem ou se deve intervir para a melhor solução do problema.

Existem dois grandes grupos de aparelhos ortodônticos, os removíveis e os fixos, exemplificados nas imagens seguintes (Figs. 4 e 5)



Fig. 4 – Exemplo de aparelho ortodôntico removível



Fig. 5 – Exemplo de aparelho ortodôntico fixo

AUSÊNCIA DE DENTES

A perda de um elemento dentário origina um conjunto de problemas graves, não só estéticos como também funcionais, mastigatórios.

A principal causa da perda de dentes é a cárie seguida da doença periodontal, podendo ainda serem perdidos por trauma ou acidentes.

Na figura seguinte (Fig. 6) podemos verificar que, quando perdemos um dente, ficamos com um espaço vazio, deixando os dentes vizinhos sem ponto de apoio.



Fig. 6. Esquema que demonstra alterações posicionais do dente antagonista e adjacentes ao longo do tempo, devido à perda de uma peça dentária

Sem apoio, os dentes vizinhos movimentam-se – tanto o dente antagonista (o dente da arcada oposta que estava em contacto com o dente perdido) como os dentes adjacentes (os dentes da mesma arcada que estavam em contacto direto com o dente perdido). Estes dentes movem-se descendo e/ou inclinam-se provocando um desequilíbrio que acabará numa má oclusão, tendo como consequências uma mastigação deficiente e dores articulares.

Para restabelecer a correta mastigação, existem várias soluções desde a pró-

tese removível até às próteses fixas ou até mesmo implantes dentários.

Nas soluções fixas, que são as mais confortáveis, mais estéticas e mais funcionais para o paciente, existem duas hipóteses: a prótese fixa sobre dentes e a prótese fixa sobre implantes.

A prótese fixa sobre dentes consiste no preparo dos dentes vizinhos ao espaço edêntulo (vazio), cimentando-se uma peça cerâmica ou metalocerâmica com 3 coroas unidas sobre 2 dentes. (Fig. 7).



Fig. 7 – Esquemática de solução de ponte cerâmica para a reabilitação de espaço edêntulo

Outra das soluções é a colocação de um implante dentário. Este é colocado no osso do maxilar do paciente, aguardando-se o período de osteointegração necessário para receber a coroa cerâmica que é aparafusada ou cimentada sobre o implante. Neste caso não há necessidade de preparação dos dentes adjacentes, o que confere uma grande vantagem, pois não há necessidade de preparação de dentes muitas vezes são para reabilitar um espaço edêntulo.



Fig. 8 - Implante dentário intraósseo e coroa sobre o implante como substitutos de dente em falta.

No caso das próteses removíveis, existem dois tipos de opção, as esqueléticas e as acrílicas.



Figs. 9 e 10. À esquerda, o exemplo de uma prótese removível acrílica total, e à direita o exemplo de uma prótese removível esquelética parcial.

Portugal apresenta uma das maiores, se não a maior taxa de falta de dentes de toda a Europa.

A ausência parcial ou total de dentes traz graves consequências a nível da saúde física e emocional.

A falta de dentes também dificulta a comunicação interpessoal promovendo o

isolamento das pessoas, podendo levar a problemas psicológicos que envolvem a “imagem” da pessoa diminuindo a sua autoestima.

PROBLEMAS NA INFÂNCIA



Fig. 11. Os pais são muito importantes no estabelecimento de bons hábitos de higiene oral

Uma boca saudável na idade adulta depende dos cuidados que forem mantidos desde o berço.

Uma boa saúde oral começa desde bebé. As crianças precisam de cuidados orais especiais que todos os pais devem saber.

As cáries de biberão são provocadas pelo contacto frequente e prolongado dos dentes com leite, papas e sumos de fruta. Assim, o hábito da criança andar durante muito tempo com a tetina do biberão na boca permite um contato direto desses agentes com as superfícies dentárias.

Estas substâncias permitem a adesão das bactérias às superfícies dentárias, de-

positando-se nos dentes e aí permanecem durante longos períodos de tempo enquanto o bebê dorme, conduzindo à formação de cáries dentárias que têm o seu início nos dentes anteriores superiores e inferiores. O bebê não deve adormecer com o biberão de sumo ou de leite na boca.

A higiene oral começa logo após a erupção do primeiro dente do bebê. Esta deve ser realizada pelo menos duas vezes por dia, principalmente antes de deitar, com a ajuda e/ou vigilância dos pais ou educadores.

Os dentes decíduos têm uma importância extrema no correto desenvolvimento do bebê. A principal função é a correta mastigação dos alimentos, além do correto crescimento da face e a manutenção do espaço necessário para o nascimento dos dentes definitivos.

Os dentes decíduos começam a nascer por volta dos 6 meses e devem terminar o seu crescimento por volta dos 2 anos.

CANCRO ORAL

O cancro oral é definido pela Classificação Internacional de Doenças pelo conjunto de tumores malignos que afetam qualquer localização da cavidade oral, dos lábios à garganta, (incluindo as amígdalas e a faringe).

A sua localização mais comum é no pavimento da boca (mucosa abaixo da língua), bordo lateral da língua e no palato mole.

Mais de 90% destes cancros são desig-

nados por carcinomas afetando o epitélio da mucosa oral. Os restantes correspondem a formas mais raras de tumores e incluem os linfomas, sarcomas ou melanomas.

O cancro oral está associado a índices de mortalidade elevados, que se deve em grande parte a um diagnóstico tardio.



Fig. 12 Leucoplasia no bordo da língua e carcinoma do pavimento da boca



Fig. 13 Carcinoma do palato

O carcinoma da cabeça e pescoço é o 6º cancro mais comum em todo o mundo e corresponde a cerca de 2.8%

de todos os câncers. O cancro oral é mais frequente nos homens, acima dos 45 anos de idade, aumentando consideravelmente até aos 65 anos.

O tabaco e o álcool são os principais fatores de risco no desenvolvimento do cancro oral. O fumo do tabaco está relacionado com diversas alterações na mucosa oral e tem um efeito carcinogénico direto nas células epiteliais.

Calcula-se que 8 em cada 10 doentes diagnosticados com cancro oral consumam ou tenham consumido tabaco.

Os fumadores têm um risco 5 a 7 vezes superior de desenvolverem cancro oral quando comparados com não fumadores.

Os carcinomas da cavidade oral podem manifestar-se como uma mancha, de cor variável, geralmente branca ou avermelhada, ou uma massa mais ou menos endurecida ou uma úlcera que não cicatriza.

A maior parte das lesões são indolores na sua fase inicial, tornando-se progressivamente dolorosas.

São exemplo de sinais e sintomas de cancro oral as úlceras persistentes, áreas endurecidas, áreas de crescimento tecidual, lesões que não cicatrizam, mobilidade dentária, dor, parestesia (perdas de sensibilidade), disfagia (dificuldade em deglutir), lesões brancas e vermelhas e linfadenopatias (gânglios linfáticos aumentados).

O cancro oral trata-se essencialmente com cirurgia e radioterapia, realizadas de forma isolada ou combinadas.



Fig.14. Carcinoma do bordo da língua



Fig. 15 Carcinoma no rebordo alveolar edêntulo



Fig. 16 Leucoplasia



Fig. 17 Ulceração no dorso da língua

O fator chave para o tratamento é o diagnóstico precoce das lesões, fator que melhora significativamente as taxas de sobrevivência à doença.

- O CANCRO ORAL MATA! -

Apesar dos avanços ocorridos nos últimos anos ao nível do diagnóstico e tratamento do cancro oral este continua a ter uma taxa de mortalidade bastante elevada. Estima-se que cerca de 6 em cada 10 doentes de cancro oral morram nos 5 anos após a data do seu diagnóstico.

O insucesso parece estar ligado ao fato de grande parte dos casos não serem diagnosticados atempadamente.

A prevenção do cancro oral consiste em:

- Cessação do consumo de tabaco;
- Diminuição do consumo de álcool;
- Consumo regular de vegetais frescos

e frutas como fator protetor;

- Visitas regulares ao médico dentista que permitam que tais lesões sejam diagnosticadas nas suas fases mais precoces.

Na consulta de rastreio de cancro oral o médico dentista procede a um exame visual de todas as estruturas orais (lábios, língua, gengivas, palato, bochechas, pavimento da boca, etc.) bem como das estruturas anexas à cavidade oral (ex.: glândulas salivares, pescoço). A palpação das estruturas orais e periorais é também efetuada para detetar eventuais aumentos de volume e áreas endurecidas. Podem ainda ser solicitados exames complementares de diagnóstico.

Quando uma lesão suspeita é observada, a biópsia da mesma poderá ser aconselhada, permitindo a confirmação do diagnóstico inicial e dos seus sinais de malignidade.

Não esquecer que:

- O cancro oral é o 6º cancro mais comum em todo o mundo;
- Os principais fatores de risco são o tabaco e o álcool;
- Surge de uma forma assintomática, tornando-se doloroso tardiamente;
- O índice de mortalidade do cancro oral é elevado;
- A chave para o seu tratamento é um diagnóstico atempado;
- O risco de desenvolver um cancro na

cavidade oral diminui com os anos de cessação tabágica. Após 15 anos da cessação, o risco aproxima-se dos valores de um não fumador.

O seu médico dentista é o profissional de saúde responsável pelo estudo, prevenção, diagnóstico e tratamento das anomalias e doenças dos dentes, boca, maxilares e estruturas anexas.

Pelo contacto regular com os seus pacientes, encontra-se numa posição privilegiada para contribuir no rastreio precoce e prevenção do cancro oral. Consulte-o regularmente, pelo menos 2 vezes por ano.

CONCLUSÕES

O conceito de estética está intimamente relacionado com o de saúde.

Os padrões de beleza em medicina dentária têm variado com o tempo e com o lugar, e aquilo que é considerado belo hoje não o foi no passado, ou aquilo que é visto como bonito em Portugal poderá não o ser em qualquer outro lugar do Mundo.

O equilíbrio é um princípio estético a ter em consideração, criando uma harmonia de forma, cor e tamanho dentário. Mas!

A Medicina Dentária é muito além do que um sorriso bonito: é a área da Medicina responsável pelo estudo, prevenção, diagnóstico e tratamento das anomalias das doenças dos dentes, boca, maxilares e estruturas anexas.

Só após o restabelecimento de todos os fatores onde não existe saúde oral, seja uma simples cárie ou até mesmo a falta de

muitos dentes, é que é possível partir para o que é necessário para tornar um sorriso mais estético, mais bonito.

Sem suporte, sem apoio mastigatório posterior, sem saúde em todos os dentes, não pode haver branqueamento dentário ou coroas cerâmicas que façam um sorriso mais feliz. Porque com dor, ninguém é feliz, e sem saúde oral, tentar apenas resolver a parte estética só trará problemas não só a nível de dor, física e psicológica por desilusão com os tratamentos pouco viáveis a longo prazo.

ERASMUS +EVA

José Vinagre¹, Helena Rodrigues², Rosa Ferreira³, Samuel Branco⁴

¹ Professor de Educação Física e membro da Equipa de projetos ECB Erasmus + EVA do ECB

² Professora de Economia e membro da Equipa de projetos ECB Erasmus + EVA do ECB

³ Professora de Inglês/Alemão e membro da Equipa de projetos ECB Erasmus + EVA do ECB

⁴ Professor de Informática e membro da Equipa de projetos ECB Erasmus + EVA do ECB

«EUROPEAN VALUES AND ATTITUDES»

ENQUADRAMENTO

O projeto «EUROPEAN VALUES AND ATTITUDES» foi realizado no âmbito do Programa ERASMUS+, Ação Chave 2: Parcerias Estratégicas - Parcerias Estratégicas entre Escolas, que visa o desenvolvimento de projetos intercâmbio de boas práticas ou de inovação e contribui para uma melhor compreensão mútua na Europa, da variedade da nossa cultura, história, sociedade e economia, bem como as nossas características comuns.

Todos acreditamos que as nossas Escolas devem preparar os alunos para a vida futura e poder prever as necessidades futuras do mercado de trabalho, bem como enfrentar os problemas atuais da Europa, como o impacto da crise económica nas comunidades, o desemprego e a exclusão social, que são prioridades nacionais de cada um dos nossos países, as necessidades dos nossos alunos e os objetivos europeus para 2020.

Pensamos que o intercâmbio de ideias,

atividades e metodologia sobre Valores, integrados nas principais Competências, proporcionará aos nossos alunos a oportunidade de melhorar os testes diagnósticos sobre competências e, além disso, o estudo, reflexão e intervenção sobre Valores contribuirá para serem melhores cidadãos da Europa, usando a comunicação virtual e mobilidades físicas entre as escolas parceiras.

Introdução

O Externato Cooperativo da Benedita (ECB) teve em 2016 aprovado um projeto no âmbito do Programa Erasmus+ Ação Chave 2 Parcerias Estratégicas entre Escolas, denominado “EVA – European Values and Attitudes “ ou em português “ Valores e Atitudes Europeias”. O projecto foi coordenado pelo Colégio Ntra. Sra. De la Fuensanta (JM) (Múrcia, Espanha) e teve como parceiras as escolas Vienna European School (Vienna de Austria); Instituto N.^a

Sra. da Encarnação - Cooperativa de Ensino (Benedita, Portugal), Engin Can Gure Ortaokulu (Istambul, Turquia) e Zakladna skolas materskou skolou Zubrohlava (Zubrohlava, Eslováquia). As Parcerias Estratégicas visam apoiar o desenvolvimento, a transferência e/ou a aplicação de práticas inovadoras, bem como a execução de iniciativas conjuntas de promoção da cooperação, da aprendizagem interpares e dos intercâmbios de experiências a nível europeu.

O projeto teve a duração de dois anos e um financiamento total de 104 030 euros proveniente de fundos comunitários, correspondendo à participação do ECB um financiamento de 23 170 euros.

Neste projeto, os alunos trabalharam de forma cooperativa, usando as inteligências múltiplas (Lógico-matemática, Linguística,

comunidade escolar foram envolvidos em dinâmicas que abordaram em cada mês os valores seguintes: respeito, liberdade, solidariedade, responsabilidade, partilha, participação, compromisso, honestidade e confiabilidade.

Este projeto permitiu aos alunos abrir os horizontes, através da reflexão e intervenção com grupos de pares, crianças e idosos sobre valores concretos; visita a outros países onde contactaram com pessoas de outras nacionalidades/culturas; melhoria do seu desempenho através das diferentes metodologias que foram utilizadas; estabeleceram relações interpessoais positivas com jovens de outros países da Europa (que têm continuidade através das redes de comunicação) e, desta forma, ficaram a conhecer melhor as atitudes e valores dos seus pares da União Europeia.



Musical, Espacial, Corporal-cinestésica, Intrapessoal, Interpessoal, Naturalista, Existencial). Ao longo dos 2 anos do projeto, alunos, professores e restante co-

TEMÁTICAS

O projeto baseou-se nas oito competências recomendadas pelo Parlamento

Europeu e pelo Conselho. Estas competências proporcionam VALOR adicional para o mercado de trabalho, para a coesão social e a cidadania ativa, oferecendo flexibilidade e adaptabilidade, satisfação e motivação e porque devem ser adquiridos por todos. Esta recomendação propõe uma ferramenta de referência para os países da União Europeia para garantir que estas competências fundamentais sejam plenamente Integradas nas suas estratégias e particularmente no contexto da aprendizagem ao longo da vida. (Recomendação 2006/962 / CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006):

- 1) Comunicação na língua materna;
- 2) Comunicação em línguas estrangeiras;
- 3) Competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia;
- 4) Competência digital;
- 5) Aprender a aprender;
- 6) Competências sociais e cívicas;
- 7) Sentido de iniciativa e empreendedorismo;
- 8) Consciência e expressão cultural.

No projeto, aprofundámos o conhecimento e experienciámos VALORES, integrando-os no currículo escolar através de conteúdos que lidam com valores humanos, atitudes e regras sociais que estão implicitamente presentes nas escolas, tanto no ensino como na aprendizagem.

Enquanto professores, devemos insistir no facto de que a educação moral e cívica, educação para a paz, para a saúde, para a igualdade de oportunidades entre os sexos, educação ambiental, entre ou-

tros, deve estar presente na prática diária de ensino, para que os nossos alunos sejam melhores Cidadãos e criar um mundo melhor baseado na Educação de Valores e tendo em conta os objetivos para 2020.

Como ferramentas de trabalho, o projeto visou a utilização de métodos de ensino mais efetivos e o método de aprendizagem cooperativa (Theodore Panitz) e levando em consideração as múltiplas inteligências (Howard Gardner).



OBJETIVOS

OBJETIVOS GERAIS

- Proporcionar uma experiência cultural, linguística e de formação num país europeu através do desenvolvimento de competências pessoais e relacionais;
- Aprofundar a consciência dos valores fundamentais para uma participação ativa na construção da cidadania europeia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA OS ALUNOS:

- Trabalhar em equipa com responsabilidade individual compartilhada;
- Melhorar as competências e habilidades em diferentes situações e línguas estrangeiras;
- Conhecer outros hábitos de adolescentes europeus, passatempos;
- Respeitar outras culturas apreciando diferenças e semelhanças;
- Trabalhar o conteúdo do currículo de maneira diferente levando em consideração os Valores e Competências-chave;
- Alargar as expectativas dos alunos para o seu futuro, levando em consideração os Objetivos Europeus 2020;
- Fazer amigos, aceitar e avaliar pessoas de diferentes países;
- Melhorar a amizade e conhecer estudantes europeus;
- Melhorar a comunicação com os professores e entre os seus pares.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA OS PROFESSORES:

- Conhecer outros sistemas e metodologias educativas;
- Melhorar os métodos de ensino com Aprendizagem Cooperativa e Inteligências Múltiplas;
- Pesquisar conhecimento com base em valores;
- Desenvolver e melhorar as competências linguísticas noutras línguas;
- Melhorar as competências em novas tecnologias;

- Desenvolver relações positivas entre professores, alunos e funcionários;
- Aprofundar o uso de Competências-Chave Europeias e integração de Valores nelas;
- Enriquecimento sociocultural;
- Aprender com alunos de outros países, observando as suas competências.



PERFIL PARTICIPANTES

Embaixadores EVA:

16 Estudantes de 12 a 15 anos de idade (8º e 9º anos)

4 Profissionais de ensino do quadro de diferentes áreas (Educação Física, Inglês, Informática e Económico-Social)

Outros participantes:

Toda a comunidade educativa

Parceiros

Múrcia /Espanha - Colégio Ntra. Sra. De la Fuensanta (JM)

Vienna de Austria - Vienna European School

Benedita, Portugal - Instituto N.ª Sra. da Encarnação - Cooperativa de Ensino

Istambul, Turquia - Engin Can Gure Ortaokulu

Zubrohlava, Eslováquia - Zakladna skola s materskou skolou Zubrohlava

Duração

24 meses

01/09/15 e 31/08/17

Atividades Desenvolvidas

Reunião transnacional de projeto realizada de 15 a 18 de novembro de 2015 em Múrcia / Espanha, na escola coordenadora do projeto Congregacion de Jesus Maria Nuestra Senora de la Fuesanta;

Implementação e execução de um estudo sobre as inteligências múltiplas aos alunos do ECB;

Dinamização do projeto Erasmus + EVA nas Escolas Parceiras – abordagem dos temas mensais e partilha com as restantes escolas envolvidas (através do Facebook, blog e Twinspace do projeto e e-mail);

Dinamização e partilha da metodologia do trabalho cooperativo;

Seleção e preparação dos alunos que participaram nas mobilidades de Viena de Áustria, Zubrohlava/Eslováquia e Múrcia/Espanha;

Disseminação das mobilidades com a participação de todos os alunos e professores participantes para toda a comunidade educativa, realizada no grande auditório do Centro Cultural Gonçalves Sapinho;

Organização e dinamização da Mobilidade de alunos e professores na Benedita / Portugal, no Instituto Nossa Senhora da Encarnação, Cooperativa de Ensino para

as escolas parceiras;

Disseminação da mobilidade em Benedita / Portugal, ao longo de todo o projeto, com a participação de todos os alunos e professores participantes para toda a comunidade educativa, utilizando também os meios de comunicação social, as redes sociais do projeto Erasmus + EVA e da Escola (Facebook e Instagram) e a plataforma TwinSpace;

Disseminação no Externato Cooperativo da Benedita, ao longo de todo o projeto, para pais, alunos, professores, Direção, parceiros da escola e restante comunidade envolvente, de todas as atividades realizadas na Escola e de todas as das mobilidades.



RESULTADOS DA APRENDIZAGEM - IMPACTO

Este projeto contribuiu para a implementação de novas metodologias inovadoras e estratégias direcionadas para o sucesso na Escola. Ao mesmo tempo, possibilitou a dinamização e partilha de valores tais como: partilha, solidariedade, liberdade, respeito, responsabilidade, inclusão, tolerância e honestidade, fundamentais para uma sociedade mais justa e igual.

Quanto aos resultados, a participação no projeto permitiu aos participantes desenvolverem e adquirirem aptidões e competências diversas a nível cultural e linguístico, comunicacional, relacional e de trabalho cooperativo, tanto para os alunos como para os professores, relevantes para o crescimento pessoal e social.

Ao nível do participante

Maior abertura à diferença e à diversidade social e cultural;

Aumento da motivação e da satisfação no estudo;

Tomada de consciência da dimensão da cidadania europeia.

Ao nível dos Professores

Para os professores, o projeto contribuiu também para:

Inovação e melhoria dos desempenhos através da aplicação das metodologias desenvolvidas.

Ao nível da Organização/escola

Algumas melhorias internas ao nível das metodologias de trabalho que são exemplo: tomada de consciência da importância da disciplina de Oficina da Cidadania (para o 7º ano de escolaridade) na perspectiva da abordagem dos valores e das competências fundamentais; contribuição para implementar novas estratégias de ensino tais como: criação de uma sala de ambientes educativos inovadores; alteração nas plantas de algumas salas de aula com as mesas dispostas a facilitar o trabalho cooperativo – grupos de 4 mesas;

Promoção de um ambiente profissional moderno, dinâmico e empenhado;

Implementação de atividades inovadoras para o projeto curricular de turma;

Aumento da motivação para desenvolver outros projetos a nível europeu;

Criação de uma mentalidade mais europeia e global, na população alvo e no clima organizacional;

Dar uma dimensão europeia ao projeto educativo da escola;

Melhoria da imagem da escola na comunidade;

Sucesso escolar/redução do abandono e clima pedagógico mais rico/diversificado/inovador.

Produtos:

Vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=6u33PWxzB48&t=2s>

<https://www.youtube.com/watch?v=eyi8UTWflaA>

<https://www.youtube.com/watch?v=eyi8UTWflaA>

Artigos para jornais locais; Newsletter do Externato Cooperativo da Benedita

Redes sociais: página do Externato Cooperativo da Benedita; Facebook do Externato Cooperativo da Benedita e do Projeto EVA; Blog do Projeto e Twinspace do projeto.

<https://www.facebook.com/erasmusmaisecebeva/>

<https://erasmusmaisecebeva.blogspot.pt/>

<https://twinspace.etwinning.net/15450>

DISSEMINAÇÃO

Os grupos alvo da disseminação foram os professores, os alunos, os encarregados de educação e outros agentes da comunidade diretamente envolvidos, como sejam as juntas de freguesia e a Câmara Municipal e outras entidades parceira do ECB, através das atividades desenvolvidas.

Os participantes, em cada mobilidade, realizaram uma apresentação para a comunidade educativa e redigiram artigos para a Newsletter do Externato Cooperativo da Benedita e para jornais locais.

Divulgação das atividades realizadas na escola e nas mobilidades através de um blogue, de uma página no Facebook e do Twinspace do projeto.

Divulgação das experiências de mobilidade nos diferentes órgãos de gestão da escola.

AVALIAÇÃO

Consideramos que o projeto permitiu a realização pessoal e melhoramento da autoestima, assim como incentivou o exercício do sentido crítico, estimulando a criatividade e o aperfeiçoamento do conhecimento e da prática de língua estrangeira, quer para os alunos quer para os professores.

De forma geral, avaliamos a ação de forma muito positiva, pois consideramos que a participação potenciou um desenvolvimento profissional e pessoal relevante, enquanto docentes e profissionais dinamizadores de projetos Internacionais e especificamente ERASMUS+.

Permitiu também a nível pessoal um abrangente conhecimento de outras realidades culturais, educativas e empresariais, o conhecimento de outros sistemas de ensino e formação a nível europeu, nomeadamente a tomada de conhecimento com algumas das suas práticas organizativas, pedagógicas e educativas e que será, sem dúvida, relevante para o nosso desenvolvimento profissional, nomeadamente, reforçando a capacidade profissional, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e competências individuais e o aperfeiçoamento do conhecimento tecnológico. Permitiu também o intercâmbio e cooperação com outras instituições de ensino, possibilitando o estabelecimento de futuras parcerias.

Os objetivos iniciais foram cumpridos no sentido em que a metodologia do trabalho cooperativo foi implementada e a abordagem dos 9 Valores foi realizada mensal-

mente e partilhada com toda a escola.

Foi um privilégio participar e fazemos num agradecimento ao colégio Nossa Senhora de la Fuensanta Jesus Maria e ao Diretor do ECB. Foi uma excelente oportunidade que agarrámos com amor, esforço e muito trabalho. Achamos que o projeto foi um sucesso não só para os participantes diretamente envolvidos, mas também para toda a comunidade educativa.

Um agradecimento especial pelo empenho do coordenador do Projeto Jose Hernández, dos coordenadores e professores de cada escola/país parceiro. Com a certeza que todos saímos valorizados – “levamos na nossa mala valores mais importantes do que o valor da moeda. Agora os 5 países estão mais próximos”.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” *Antoine de Saint-Exupéry*

Referências bibliográficas

Comissão Europeia, Erasmus+ Guia do Programa, Versão 1 (2017): 20/10/2016;
EUROPEAN VALUES AND ATTITUDES - Call: 2015 KA2 - Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices Strategic Partnerships for Schools Only.

Dislexia na escola intervenção nos 2.º, 3.º ciclos... e ensino secundário? (e outras interrogações)

Fátima Almeida

Docente de Educação Especial do Agrupamento de Escolas de Nelas. Licenciada em Humanidades; Mestrado em Ciências da Educação; Especialização em Educação Especial; Especialização em Supervisão e Avaliação de Docentes.

RESUMO

Nas escolas, no que respeita aos alunos com Dislexia, costuma haver duas grandes falácias: (i) os alunos com dislexia mais velhos não necessitam de intervenção especializada (ministrada por docente de Educação Especial), raciocínio camuflado, algumas vezes, pelo argumento das prioridades (mas há falta de professores de Educação Especial?), e (ii), se tiverem apoio facultado por professores de Educação Especial, já não necessitam de apoio ministrado por docentes do ensino regular.

É urgente perceber a razão pela qual todos os alunos com Dislexia – falamos sobretudo daqueles de quem o sistema deu conta e, por isso, foram referenciados, avaliados por referência à CIF e passaram a integrar a Educação Especial – necessitam de apoio ministrado por docente de Educação Especial, independentemente da idade. É urgente perceber que as áreas específicas em défice não melhoram com a idade; existe uma evolução positiva, mas apenas perante uma intervenção especializada.

Há que separar o âmbito dos apoios

ministrados na escola, a fim de otimizar recursos e de não tornar o apoio dado pelo professor de Educação Especial em «mais do mesmo» - (ou) num prolongamento do professor do ensino regular, em mero (porque poderia partir-se de conteúdos para desenvolvimento de competências específicas) acompanhamento de conteúdos curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos disléxicos mais velhos; contextos e modalidades de intervenção na dislexia; dislexia; intervenção especializada na dislexia.

ABSTRACT

In schools, for students with dyslexia, there are usually two major fallacies: (i) older students with Dyslexia do not need specialized intervention (taught by special education teacher), reasoning sometimes camouflaged by the argument of priorities (but is there a shortage of special education teachers?), and (ii) if they have the support of special education teachers, they no longer need support from regular

teachers.

It is urgent to understand why all students with Dyslexia - we speak above all of those from whom the system was responsible and, therefore, have been referenced, evaluated by reference to the CIF and have become part of Special Education - need support provided by special education, regardless the age. It is urgent to realize that specific areas of deficit do not improve with age; there is a positive development, but only with a specialized intervention.

It is necessary to separate the scope of the support given at school in order to optimize resources and not making the support given by the special education teacher "more of the same" – (or) an extension of the regular education teacher, in just (because it could be based on contents for the development of specific competences) monitoring curricular contents.

KEYWORDS: contexts and intervention modalities in dyslexia; dyslexia; older dyslexic students; specialized intervention in dyslexia.

NOTA INTRODUTÓRIA

Muito se discute sobre a Educação Especial no caso dos alunos com Dislexia, havendo escolas que optam por excluir os alunos desta estrutura, com base em argumentos que invocarão – à margem da Lei.

É um facto que não seria necessário in-

cluir estes alunos na Educação Especial, se eles pudessem usufruir de todas as modalidades de apoio que, presentemente, estão contempladas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Centramo-nos, neste artigo, em questões que têm sido abordadas nos diversos contextos em que me tenho movido, entre elas na intervenção com alunos disléxicos mais velhos, nomeadamente na intervenção especializada.

1. DE QUE FALAMOS QUANDO FALAMOS DE INTERVENÇÃO?

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, prevê três modalidades de apoio:

- Compensação;
- Intervenção centrada nas consequências;
- Intervenção centrada nas causas.

A cada modalidade corresponde um contexto, tal como sintetiza o quadro 1.

Quando falamos de Dislexia, e apesar de a este termo andar associado o véu do *dom*, tal como advoga Ronald Davis - facto que justificaria a existência de tantos disléxicos famosos -, não constitui surpresa centrarmos-nos nas dificuldades, tendo em conta que são estas que poderão mover uma referência e possível integração na Educação Especial.

A questão que se coloca é a seguinte: intervenção (especializada) porquê?

MODALIDADE	CONTEXTO	LEGISLAÇÃO Art.º DL 3/2008
Compensação	Sala de aula	Art.º 17.º APP (n.º 1 – a), b)) Art.º 20.º APA
Intervenção centrada nas consequências	Apoio regular	Art.º 17.º APP (n.º 1 – c))
Intervenção centrada nas causas	Apoio especializado	Art.º 17.º APP (n.º 1 – d))

Quadro 1

Continua, em muitas escolas, a considerar-se que a Dislexia não cabe na Educação Especial, apesar de ter havido esclarecimentos centrais que afirmam o contrário. Continua a substituir-se uma intervenção especializada por intervenções regulares, quando cada papel é importante e insubstituível. Continua a considerar-se que os alunos necessitam de muitas horas de intervenção especializada, quando as práticas aí tidas, muitas vezes, são do domínio de um apoio socioeducativo, ou seja, da competência de um docente do ensino regular. Continua a considerar-se que, na Dislexia, uma intervenção especializada pode ter lugar em contexto de sala de aula; contudo, se soubermos o que se espera de um apoio especializado na Dislexia, saberemos que dificilmente o mesmo poderá ter lugar em contexto de sala de aula, pelo menos nos moldes em que o mesmo tem, frequentemente, lugar (acompanhamento dos conteúdos dados pelo professor titular/da disciplina: será necessário um professor de Educação Especial para ser realizado este trabalho?). Correndo o risco de ferir alguma suscetibi-

lidade – e não andando à procura de uma resposta –, poderá deixar-se a interrogação: será que uma intervenção em contexto de sala de aula, levada a cabo por professor de Educação Especial, não terá como um dos objetivos facilitar o trabalho desse professor? Quem prepara/constrói materiais para intervenção em contexto especializado sabe o tempo e o esforço intelectual que se despende. Quanto tempo se ganharia se a *nossa* missão fosse apenas a de acompanhar aquilo que está a ser trabalhado em contexto de sala de aula, atividades propostas por docentes do ensino regular...

Uma intervenção centrada nas consequências, com o objetivo de minimizar os efeitos das dificuldades em contexto de sala de aula e de levar a que os alunos compreendam conteúdos curriculares em falta, é fundamental. Mas perceber o que está a causar essas dificuldades, as áreas estruturais que concorrem para as dificuldades sentidas, é um trabalho que já compete a profissionais especializados ou com formação na área. Se os alunos puderem beneficiar das três modalidades de apoio

(compensação, intervenção centrada nas consequências e intervenção centrada nas causas), posso afirmar que o apoio especializado não será o que ocupa mais horas. Muitas vezes, tal acontece porque se espera que o professor de Educação Especial trabalhe conteúdos e não é da sua competência essa tarefa. Numa fase inicial de intervenção, poderão fazer sentido duas sessões de 90 minutos (ou quatro de 45 minutos) semanais. Posteriormente, 90 minutos semanais de intervenção especializada (ou duas de 45 minutos) será, em princípio, suficiente. Quando se afirma que os alunos necessitam de longas horas de Educação Especial (ou até que apenas necessitam desta forma de intervenção) significa que se está à espera que o professor de Educação Especial desenvolva um conjunto de atividades, a maioria das quais fora da sua área de competência. A título de exemplo, direi que serem trabalhados os casos de leitura não será da competência de um professor de Educação Especial, ou de outro técnico especializado na área; já trabalhar dificuldades de memória (várias formas de memória) ou de atenção que poderão estar a comprometer a retenção desses casos de leitura faz parte de um trabalho especializado.

Apoio de Educação Especial, apoios regulares, tutorias... e tempo para socializar? Podemos afirmar que não é a Dislexia que irá impedir que um aluno atinja os seus objetivos, mas não é menos verdade que tal irá exigir esforço, e, se não for a escola a facultar estes apoios, terão de ser os pais - que puderem -, depois das

aulas. É importante que os alunos percebam que não se trata de um castigo, mas de uma forma de sentirem menos dificuldades e de poderem ter o sucesso escolar que teriam se a Dislexia não estivesse presente.

A motivação é uma consequência do sucesso. Quando se afirma que o aluno não tem sucesso porque não tem motivação, deveria afirmar-se o contrário. O sucesso nasce da compreensão dos conteúdos, dos desempenhos que se vão tendo e do feedback dos mesmos por parte da figura de autoridade ou, e até sobretudo, dos pares. O sucesso exige esforço (gostaria muito de dizer o contrário, de afirmar que o ato lúdico tem de se sobrepor, mas é um facto). E é o que se sente depois de um acontecimento bem-sucedido que gera motivação. Portanto, sim: os alunos com Dislexia necessitam de todas as formas de apoio que a escola puder disponibilizar. Talvez assim careçam de menos tempo em casa e possam poupar as famílias a longas horas de esforço e lágrimas - falo, claro, dos alunos que têm famílias que os podem apoiar a este nível.

2. INTERVENÇÃO ESPECIALIZADA

Margaret Snowling (2014) afirma que o ponto de partida para uma intervenção deve ser um modelo causal. Esta afirmação é especialmente importante quando nos centramos numa intervenção *especializada*. Sabermos que as dificuldades de compreensão da leitura de um determinado aluno decorrem de dificuldades de

precisão da leitura e saber que, naquele aluno, estas lacunas se devem a questões relacionadas com a consciência fonológica ou com a psicomotricidade é crucial, e é no apoio especializado que esse trabalho deve ser feito.

Embora com fronteiras esbatidas sobre as funções de cada modalidade de apoio, é consensual que os alunos com Dislexia necessitam de apoio especializado no 1.º ciclo e mesmo no 2.º, altura em que muitos alunos são ainda diagnosticados. Contudo, quando entramos no 3.º ciclo essa questão começa a ser menos consensual, havendo professores (mesmo de Educação Especial) que consideram que esta intervenção, nestas faixas etárias, já não é prioritária. Por vezes, até se afirma que já não é necessária, considerando-se que o apoio regular é suficiente.

Temos, portanto, que recordar que a Dislexia não tem cura; não é sequer uma doença para ter cura. Tal significa que, embora possa haver – e há! – progressos (expressivamente) significativos, muitas dificuldades permanecem, sobretudo na modalidade da escrita. Não é raro que as dificuldades relacionadas com a fluência e precisão da leitura estejam minimizadas – concorrendo para tal o grau de severidade da Dislexia e o momento e qualidade da intervenção -, permanecendo, todavia,

lacunas na escrita, em vários aspetos relacionados com a disortografia. Não significa que o aluno deixe de ser disléxico, ou que nunca tenha sido; significa que a intervenção foi eficaz e que, provavelmente, o grau de Dislexia ou não era acentuado ou diminuiu de intensidade.

Na árdua tentativa de encontrar um modelo causal da Dislexia, Margaret Snowling – para quem a Dislexia poderá ser uma dificuldade de aprendizagem da linguagem, um subtipo de PEL (Perturbação Específica de Linguagem), deixando de se encarar a PEL como uma das comorbilidades frequentes da dislexia, como a PHDA¹ - conclui que, mais do que *uma* causa (por exemplo, centrada num *défice fonológico*), existem fatores de risco (múltiplos genes) e fatores de risco adicionais (endofenótipos²) dos quais resulta algo que poderemos medir – marcadores comportamentais ou fenótipo. O fenótipo resulta da expressão dos genes do organismo, da influência de fatores ambientais e da possível interação entre os dois. O diagnóstico depende da intensidade destas características observáveis.

Seguindo esta linha proposta por Margaret Snowling, poderá supor-se que, trabalhando-se as diferentes áreas, e conseguindo melhorias, poderão ficar encobertos alguns dos argumentos que entram

¹ Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção.

² O processamento fonológico pode ser um endofenótipo cognitivo da dislexia (Mascheretti et al., 2015), existindo também a hipótese de que diferentes padrões de ativação neural também constituem endofenótipos da dislexia (Eicher & Gruen, 2013). O *défice fonológico* parece ser um fator de risco hereditário (endofenótipo) para a dislexia (Snowling, 2013).

num diagnóstico de Dislexia. Significa que já não se trata de Dislexia? Significa que nunca foi Dislexia? Aceitar a afirmação da primeira interrogação seria dar início a uma revolução; quanto à segunda... sabemos que existe maior possibilidade de diagnóstico quando há mais do que um défice presente e que os fatores de risco acumulam-se até ao limiar da identificação, como afirma Margaret Snowling. Se diminuirmos os fatores de risco, diminui a possibilidade de diagnóstico. Esta perspetiva muda o conceito de se *ter* Dislexia. Aliás, Snowling afirma que é difícil diagnosticar uma Dislexia porque (1) a Dislexia não é uma *categoria*, (2) os graus de funcionalidade variam (e variam também consoante a idade) e (3) o ponto de corte depende de critérios externos.

Não há, de facto, verdades absolutas, como a que afirmava não ser possível diagnosticar-se Dislexia quando está presente um QI abaixo da «normalidade». Já várias afirmações foram feitas, que vão num sentido inverso (apesar de se continuar a ouvir que a Dislexia só *existe* em pessoas com QI dentro da «normalidade»):

- “there is no reason why the IQ of dyslexics should not be low” (Beaton, 2004, citado por Almeida, 2011);

- **A Dislexia é independente do QI**, porque os leitores pobres, que integraram o estudo, de todos os níveis de QI mostraram significativamente menos atividade cerebral nas seis áreas observadas que os leitores típicos, **suge-**

rindo que a dificuldade de leitura se deve ao mesmo mecanismo neural subjacente, independentemente das capacidades cognitivas gerais. (MIT - Massachusetts Institute of Technology, 2011, citado por Almeida, 2011)

- “For many years, dyslexia was conceptualised as a specific reading difficulty affecting children for whom reading achievement was below that expected on the basis of a child’s age and intelligence quotient (IQ). **Gradually, this ‘discrepancy definition’ of dyslexia has fallen from use**” (Snowling, 2012);

- A Perturbação de Aprendizagem Específica (PAE) afeta a aprendizagem em indivíduos que de outro modo demonstram níveis normais de funcionamento intelectual (em regra estimado por um QI maior do que 70 +/- 5). Se está presente incapacidade intelectual, a PAE apenas pode ser diagnosticada quando as dificuldades de aprendizagem SÃO EM EXCESSO RELATIVAMENTE ÀS QUE HABITUALMENTE ESTÃO ASSOCIADAS À INCAPACIDADE INTELECTUAL. O DSM-5 não exclui, portanto, a possibilidade de diagnóstico de PAE quando presente um QI abaixo de 70 +/- 5. Para além deste facto, não esqueçamos as limitações que um QI abaixo de 90 já implicam.

- “contrary to the view that dyslexia occurs in people of good cognitive ability, **it is now agreed that ‘dyslexia’ occurs across the range of abilities and that the term can be equally applied to those of lower IQ** (Snowling & Hul-

me, 2012). It follows that 'diagnosing dyslexia' on the basis of a discrepancy between IQ and reading skill is no longer accepted practice (Snowling, 2014).

Do outro lado da Curva de Gauss, encontramos também Dislexia, ou seja, o diagnóstico pode ser feito em pessoas sobredotadas. Diremos, portanto, que a Dislexia é independente do QI.

3. INTERVENÇÃO ESPECIALIZADA EM ALUNOS MAIS VELHOS

Sabemos que os graus de funcionalidade variam e que essa diferença está, por um lado, relacionada com a idade e, por outro, com o potencial cognitivo do aluno. O DSM-5 clarifica esta questão quando afirma que as dificuldades de aprendizagem nas PAE podem não se manifestar completamente até anos escolares mais tardios, altura em que as exigências de aprendizagem aumentaram e ultrapassam as capacidades limitadas do indivíduo. Eis o argumento que pode justificar parte dos diagnósticos tardios.

Quando chegamos ao 3.º ciclo, dependendo do grau de severidade da Dislexia e da existência pretérita (com qualidade) da intervenção especializada (assim como de outras formas de apoio), fará sentido dar-se continuidade, ou mesmo início, a uma intervenção especializada, uma vez que persistem dificuldades, como resumido a seguir:

Após o 2.º ciclo:

- continua a haver erros de precisão da leitura;
- notam-se ainda incorreções quando o aluno soletra;
- a velocidade de leitura continua abaixo do esperado para a idade;
- necessita que lhe sejam repetidas, por vezes, as instruções ou números de telefone...;
- copia com erros;
- ...
- **A compreensão da leitura é inferior à dos seus colegas após uma leitura.**

Se nos centrarmos nas dificuldades de compreensão da leitura, encontramos aquilo que, de facto, nos deve preocupar quando falamos de alunos com Dislexia (mais velhos). Não há dificuldade mais limitadora do que um aluno não compreender o que lê, necessitando de ler várias vezes para extrair daí alguma informação. Sem orientação, facilmente poderá desistir.

Do que se afirmou decorre que o professor de Educação Especial (ou outro técnico com formação na área) responsável por uma intervenção especializada terá de saber o que está a comprometer a melhoria da compreensão da leitura naquele aluno – e tem de saber como trabalhar essas áreas em défice. Sabemos que a intervenção centrada nas causas é possível em alunos mais velhos e, mais do que isso, fundamental (Almeida, 2011).

Caso não tenha havido uma intervenção especializada nesta área, ou caso as áreas em déficit permaneçam comprometidas a ponto de limitarem o sucesso que o aluno poderia ter se não tivesse Dislexia, faz sentido dar-se continuidade (ou início) a uma intervenção especializada no 2.º ciclo, no 3.º ciclo, no ensino secundário e mesmo no ensino superior.

4. ÁREAS ESTRUTURAIS DE UMA INTERVENÇÃO ESPECIALIZADA

Em 2011, propus um quadro de áreas de intervenção na Dislexia (Almeida, 2011):

ÁREAS/COMPETÊNCIAS INSTRUMENTAIS A DESENVOLVER PARA TRABALHAR A COMPREENSÃO DA LEITURA EM ALUNOS DISLÉXICOS	
Automatização da leitura	Fluência leitora
	Precisão da leitura
Compreensão da língua de escolarização (semântica lexical; competências da linguagem oral³)	
Memória de trabalho	

Quadro 2

É neste ponto que as Ações de Formação são essenciais, porque poderão aí ser

apresentadas estratégias concretas de intervenção no âmbito de cada área⁴.

Vejam, de uma forma breve, o que pressupõe cada área .

4.1. FLUÊNCIA DA LEITURA

Para sabermos que o desenvolvimento da fluência (leitura rápida e regular) leitora é uma área a ser trabalhada quando o objetivo é melhorar a compreensão da leitura, teremos de ter presente que o déficit de compreensão dos alunos disléxicos decorre de dificuldades ao nível da fluência e que limitações na fluência podem comprometer a compreensão na leitura si-

lenciosa, não esquecendo que, no ensino secundário e superior, a maior parte das

³Esta área foi acrescentada posteriormente.

⁴Sobre materiais/propostas de intervenção, cf. Almeida (2011).

atividades exige leitura silenciosa em detrimento da leitura oral. Para percebermos como treinar a fluência leitora, teremos de saber que a leitura, inicialmente gerada intencionalmente, automatiza-se pela repetição (Gombert, 2003).

A partir deste conhecimento, o técnico responsável pela intervenção especializada terá de saber qual a via de acesso ao material escrito que necessita de maior treino (via fonológica – correspondência grafema-fonema - ou via lexical – leitura global); dependendo do tempo semanal de que disponha para a intervenção, deverá centrar-se na via mais afetada ou, se houver tempo, trabalhar ambas, dado que, por norma, nenhuma das vias estará sem qualquer comprometimento.

4.2. PRECISÃO DA LEITURA

O défice de compreensão dos alunos disléxicos decorre de dificuldades não só de fluência como também de precisão de leitura. A precisão da leitura tem a ver com a capacidade de transformar letras e palavras em sons (processos de descodificação) e vice-versa (processos de codificação).

O técnico responsável pela intervenção especializada terá de saber, para além disso, que a precisão da leitura consiste na exatidão com que são transformados os grafemas em fonemas e que tal depende essencialmente – embora não apenas - de competências fonológicas de descodificação. De facto, diversos autores referem que aprender a ler requer cons-

ciência fonológica, sendo que o principal fator de risco para a dislexia é um défice fonológico (Snowling, 2014). De facto, um corpo significativo de investigadores menciona que, pelo menos numa maioria de indivíduos com Dislexia, a principal causa cognitiva é o chamado défice fonológico, mas existe uma minoria de casos que pode ser explicada de forma mais adequada por um défice visual-atencional (Valdois, Bosse, & Tainturier, 2004). Marshall (2013) afirma que 15% das crianças com Dislexia não têm as típicas dificuldades de fonologia: trata-se de um outro tipo de Dislexia – apresentando dificuldades nas palavras (Dislexia lexical). Uma intervenção com base na fonologia com estes alunos não irá ajudá-los, dado que as barreiras se situam noutro ponto. Segundo esta autora, quase dois terços das crianças têm um tipo misto de Dislexia – para estas, na melhor das hipóteses, uma instrução baseada nas questões fonológicas é apenas uma parte do trabalho a fazer.

Na verdade, a hipótese mais consensual sobre a causa das dificuldades de leitura na Dislexia é a ‘hipótese da degradação das representações fonológicas’, existindo, como recorda Ramus e Szenkovits (2008, citados por Szenkovits, Darma, Darcy & Ramus, 2016), uma hipótese alternativa que afirma que as representações fonológicas estão intactas, mas o seu acesso e uso é mais difícil em algumas tarefas que particularmente desafiem a consciência fonológica, a memória verbal de curto prazo ou a velocidade de acesso. É importante sabermos que as atuais tera-

pias dirigidas à Dislexia estão desenhadas para melhorar a qualidade das representações, mas permitem também melhorar a qualidade de acesso (Ibarra, 2013).

O técnico terá de saber se a questão central das dificuldades de precisão leitora do aluno em causa será um défice fonológico ou se outras questões poderão justificar essas dificuldades, entre elas competências visuoespaciais (percepção e memória visual e auditiva). É importante saber que as dificuldades ao nível da consciência fonológica são características comuns em alunos mais velhos – alguns estudos incluem adultos - com Dislexia.

Não esqueçamos que a consciência fonológica é uma das três formas de consciência metalinguística (juntamente com a consciência morfológica e a consciência sintática). No caso dos alunos disléxicos mais velhos (nomeadamente universitários), já se percebeu que aqueles que conseguem compensar dificuldades são os que revelam melhores resultados em atividades relacionadas com a consciência morfológica (Law, Wouters & Ghesquière, 2015) e que existe uma correlação estatisticamente significativa entre consciência morfológica e desempenho em leitura e escrita, com ênfase na leitura - esta correlação revela-se ainda mais forte no grupo de crianças com diagnóstico de dificuldades e/ou perturbação de leitura e escrita (Gomes, Ramos & Coimbra, 2016).

Cai, portanto, por terra uma outra afir-

mação, que ainda se vai ouvindo, segundo a qual uma intervenção nesta área deverá excluir tudo o que não estiver relacionado com a consciência fonológica. Não há verdades absolutas.

Há um outro parêntese importante que tem a ver com a questão da consciência fonológica quando falamos de precisão leitora. De facto, numa língua não transparente como é a língua portuguesa, trabalhar-se a consciência fonológica, no sentido dado usualmente, será insuficiente, tendo em conta que, se eu pedir ao aluno para fazer a segmentação fonémica da palavra casa, terei de aceitar o fonema /z/. Quando quero trabalhar a precisão leitora, não devo trabalhar o erro e, portanto, não devem ser pedidos ao aluno os fonemas, mas os grafemas. Nas faixas etárias em que nos focamos neste artigo (e mesmo no 1.º ciclo), deveremos centrar-nos numa outra modalidade de consciência fonológica - a consciência fonografémica⁵. Considero que estamos, portanto, num outro ponto da consciência fonológica: aquele em que se dá o salto para a escrita e que permite que a criança perceba a correspondência entre fonemas e grafemas – proponho, como referi, para esta forma de percepção o termo *consciência fonografémica*. Em inglês, existe para este conceito o termo *phonics*. É quando a criança começa a conseguir realizar exercícios que implicam a consciência fonografémica que começa a formar a consciência do princí-

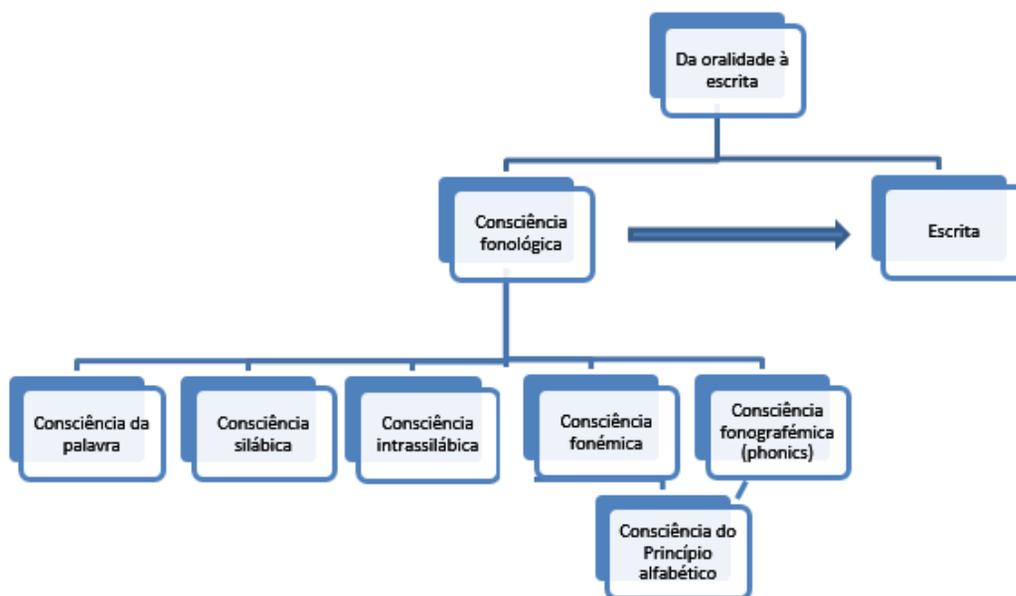
⁵Ex: Pedir ao aluno: soletra a palavra «perfeição». O aluno diz: P E R F E I S Ã O. Deveremos dizer: o som é, de facto, S, mas, na escrita, que letra usas? O aluno não deverá dizer o S sem que o alertemos para a forma escrita deste S.

pio alfabético, entendida como “a percepção de que as letras ordenadas no espaço das palavras representam os fonemas orais das unidades lexicais” (Silva, 2004). Conseguir realizar uma segmentação fonémica e perceber a relação entre fonema e grafema são as duas competências básicas para a aquisição do princípio alfabético. Quando o aluno realiza exercícios de consciência fonográfica, poderá cometer erros que resultam de desconhecimento de regras da língua, como quando diz a letra <z> na segmentação fonográfica de *casa* – os chamados erros legais. Se, na segmentação fonográfica da mesma palavra, disser <a>, <c>, <s>, <a>, já estará a cometer um erro ilegal, na medida em que houve uma inversão que, de forma alguma, é aceitável, mesmo excluindo a arbitrariedade do código linguístico. Proponho o seguinte esquema síntese do que foi dito:

4.3. COMPREENSÃO DA LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO: SEMÂNTICA LEXICAL E LINGUAGEM ORAL

Snowling e Hulme (2011) propõem que défices na linguagem oral sejam um fator de risco fulcral na compreensão da leitura, mais especificamente défices de vocabulário.

Percebemos a importância de serem trabalhadas estas áreas se soubermos que dificuldades de compreensão da leitura em alunos do ensino secundário poderão advir de fracas competências de descodificação (fluência e precisão), mas também de vocabulário e/ou fracas competências de escuta (Nielsen, Abbott, Griffin, Lott, Raskind & Berninger, 2016).



4.4. MEMÓRIA DE TRABALHO

Apresento de seguida 9 pressupostos que justificam a importância de ser trabalhada a memória de trabalho (MT) no contexto de uma intervenção especializada na Dislexia:

1. A MT tem um papel importantíssimo nas habilidades mentais complexas, como a aprendizagem e o raciocínio (Constantinidis & Klingberg, 2016);
2. A capacidade da MT pode ser melhorada e verifica-se transferência de melhoria de desempenho de uma tarefa, ou um conjunto de tarefas, para outra. O efeito de transferência pode resultar do facto de uma grande variedade de tarefas dependerem, em parte, da mesma rede de regiões do cérebro que se alteram em resposta do treino. O desenvolvimento da MT, desde o tempo do Homem da Idade da Pedra, é o que efetivamente permite distinguir o cérebro desses antepassados do nosso. E é também o que justifica o aumento de 3% por década do QI (o chamado “Flynn effect”). A MT é exatamente a parte das nossas faculdades intelectuais que é passível de ser desenvolvida (Klingberg, 2009, citado por Almeida, 2011);
3. A MT está comprometida em muitas desordens do desenvolvimento (Holmes, Butterfield, Cormack, Loenhoud, Ruggero, Kashikar & Gathercole, 2015);
4. A MT está comprometida em pessoas com Dislexia de todas as idades - tanto crianças como adultos com dislexia têm comprometidos componentes de MT (Nielsen, Abbott, Griffin, Lott, Raskind & Berninger, 2016):
 - codificação fonológica (repetição de pseudopalavras);
 - *loop* (ligação) fonológica (rápida nomeação automática de letras);
 - ligação ortográfica (escrita alfabética rápida e automática de memória);
 - supervisão da atenção centrada na inibição do foco da atenção;
 - mudança de atenção durante a nomeação rápida automática de letras alternada com números;
 - automonitorização (repetições durante a procura de palavras para a soletração com base na letra inicial).
5. A MT está comprometida em diferentes tipos de Dislexia (fonológica e lexical);
6. Existem diferenças inter-individuais e intra-individuais nos fenótipos da MT (Nielsen, Abbott, Griffin, Lott, Raskind & Berninger, 2016);
7. Os alunos com Dislexia têm fraca MT verbal e MT visuoespacial dentro da média - a MT mais estudada (Constantinidis & Klingberg, 2016);
8. As pessoas com maiores dificuldades de MT à partida são as que beneficiam mais de programas (Lanfranchi & Carretti, 2016);
9. A MT é uma competência fundamental a trabalhar no contexto de uma intervenção especializada na Dislexia.

O aumento da demanda da MT (com textos mais longos, por exemplo) é um dos principais fatores que levam o sujeito a ter dificuldade de compreensão (Rodrigues & Ciasca, 2016). Diversos estudos apontam a MT como uma das variáveis que diferenciam um leitor disléxico de um não disléxico (Dehn, 2008, citado por Almeida, 2011).

4.4.1. O que é a memória de trabalho?

Em Almeida (2011), apresento uma visão da complexidade que envolve este conceito. Dele, retiro uma breve alusão:

Refere-se à capacidade que nós temos para manter e manipular informação na mente durante curtos períodos de tempo; fornece um espaço de trabalho mental, uma espécie de bloco de apontamentos, que é usado para armazenar informações importantes no decorrer das nossas vidas diárias. De acordo com a Teoria dos Componentes Múltiplos da Memória de Trabalho, a MT refere-se a um sistema de três componentes: memória verbal de curto prazo, memória visuoespacial de curto prazo e centro executivo.

O que distingue a MT da memória de curto prazo é a *manipulação*, sendo que, mais do que constructos fortemente correlacionados, poderemos afirmar que se trata da parte (memória de curto prazo) e do todo (MT). Por outro lado, o que distingue a MT da memória de longo prazo é a atenção, na medida em que a informação é armazenada na MT sob constante atenção, enquanto, na memória de longo prazo, armazenamos eventos nos quais

participámos ou factos desligados de uma situação específica de aprendizagem, sem focalizarmos a nossa atenção.

4.4.2. Como trabalhar a memória de trabalho?

Ainda não se chegou a um consenso sobre a melhor forma de treinar a MT: alguns estudos propuseram atividades com foco num domínio específico, outros defendem uma abordagem multi-domínios; alguns sugerem que se devam combinar exercícios de MT dentro do contexto das capacidades de aprendizagem que necessitam de ser melhoradas; outros sugerem que a MT deve ser trabalhada no contexto de atividades de sala de aula.

A maioria dos treinos de MT envolve sessões individuais, separadas das atividades normais de sala de aula. Qualquer treino tem de ser repetido regularmente durante um determinado período de tempo.

Existem algumas sugestões de jogos para trabalhar a MT (por exemplo: Cogmed Working Memory Training - <http://cogmedqualifiedpractices.com/>). Em Almeida (2011) também apresento uma proposta.

CONCLUSÃO

Não podemos ficar tranquilos quando apenas propomos os alunos para apoios regulares – esses apoios, importantíssimos, são insuficientes.

Não é suficiente que os alunos usufruam de apoio por parte de Educação Espe-

cial e também não é necessário que esses apoios tenham lugar em largas horas semanais (que também as não há) – é importante perceber o que é competência de quem, de forma a rentabilizar os recursos.

Quando os alunos mais velhos faltam aos apoios de Educação Especial, é importante perceber se a razão se prende com as estratégias utilizadas, muitas vezes desadequadas às faixas etárias em questão.

Trabalhar-se com estes alunos em sala de aula, em contexto de intervenção especializada, não é possível (e tal fica claro quando percebemos o que é uma intervenção especializada).

Referências bibliográficas

- Almeida, M. F. F. F. (2011). A Compreensão da leitura em alunos disléxicos: proposta de intervenção para o 3.º ciclo e para o ensino secundário. Viseu: Universidade Católica Portuguesa (Tese policopiada).
- Alves, B. C. F. D. & Almeida, M. F. F. F. (2010). Pela Memória de Trabalho. Baddely, A. & Hitch, G. (2007). Working memory: Past, present... and future? In N. Osaka, R. H. Logie & M. D'Esposito, *The Cognitive Neuroscience of Working Memory* (pp. 1-20). New York: Oxford University Press.
- Carvalho, A. O. D. C. (2008). Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura – O Rei. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra.
- Constantinidis, C. & Klingberg, T. (2016). The neuroscience of working memory capacity and training. Consultado em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27225070>.
- Daneman, M. & Hannon, B. (2007). What do working memory span tasks like reading span really measure? In N. Osaka, R. H. Logie y M. D'Esposito, *The Cognitive Neuroscience of Working Memory* (pp. 21-42). New York: Oxford University Press.
- Dehn, M. J. (2008). Working Memory and Academic Learning – Assessment and Intervention. New Jersey: Wiley.
- Eicher, J. D. & Gruen, J. R. (2013). Imaging-genetics in dyslexia: connecting risk genetic variants to brain neuroimaging and ultimately to reading impairments. Consultado em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23916419>.
- Gillon, G. T. (2004). Phonological Awareness – From research to practice. New York: The Guilford Press.
- Goldstein, S., Naglieri, J. A. e DeVries, M. (2011). Learning and Attention Disorders in Adolescence and Adulthood – Assessment and Treatment. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Gombert, J. E. (2003). Actividades Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura. In M. R. Maluf (org.), *Metalinguagem e Aquisição da Escrita – Contribuições da Pesquisa para a Prática da Alfabetização* (pp. 10-64). S.P., Brasil: Casa do psicólogo.
- Gomes, L., Ramos R. & Coimbra, R. L. (2016). Segmentação morfológica e dificuldades de leitura em crianças com perturbação de leitura e escrita. Consultado em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2016.141.02/5193>.
- Gonçalves, S. S. (2006). O desenvolvimento da consciência fonêmica e a aquisição do princípio alfabético. Consultado em file:///C:/Users/Luisa/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/1B21PKBG/goncalves_ss_me_arafcl.pdf.
- Hoin, T. & Lundberg, I. (2000). *Dyslexia: From Theory to Intervention*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Holmes, J., Butterfield, S., Cormack, F., Loenhoud, A. V., Ruggero, L., Kashikar L. & Gathercole,

- S. (2015). Improving working memory in children with low language abilities. Consultado em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4415325/>. Ibarra, R. (2013). Desvelan las raíces de la dislexia. Consultado em <http://www.abc.es/salud/noticias/20131206/abci-dislexia-causas-science-201312051917.html#UggQalp8R3s.email.Lanfranchi>, S. & Carretti, B. (2016). Improving Working Memory in Learning and Intellectual Disabilities. Consultado em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4865521/>. Law, J. M., Wouters J. & Ghesquière, P. (2015). Morphological Awareness and Its Role in Compensation in Adults with Dyslexia. Consultado em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25620091>. Marshall, A. (2013). When Phonics Doesn't Work. Consultado em <https://www.dyslexia.com/davis-difference/davis-theory/when-phonics-doesnt-work/>. Nielsen, K., Abbott, R., Griffin, W., Lott, J., Raskind W. & Berninger, V. W. (2016). Evidence-Based Reading and Writing Assessment for Dyslexia in Adolescents and Young Adults. Consultado em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4739804/>. Pennington, B. F. & Olson, R. K. (2007). Genetics of Dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme, *The Science of Reading – a Handbook* (pp. 453-472). Victoria: Blackwell. Reid, G. (2009). *Dyslexia – a Practitioner's Handbook*. Oxford: Wiley-Blackwell. Riddick, B. (2000). *Living with Dyslexia*. London: Routledge.
- Rodrigues, S. D. & Ciasca, S. M. (2016). Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. Consultado em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010. Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. Consultado em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/210>. Snowling, M. (2008). Dislexia desenvolvimental: uma introdução e visão teórica geral. In M. Snowling & J. Stackhouse, *Dislexia, Fala e Linguagem – Um manual do profissional* (pp. 11-21). São Paulo: Artmed. Snowling, M. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. Consultado em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x/full>. Snowling, M. (2014). Dyslexia: A language learning impairment. Consultado em <http://www.britac.ac.uk/sites/default/files/03%20Snowling%201803.pdf>. Snowling, M. J. & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: creating a virtuous circle. Consultado em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21391960>. Stackhouse, J. (2008). Fala, ortografia e leitura: quem está em risco e por quê. In M. Snowling & J. Stackhouse, *Dislexia, Fala e Linguagem – Um manual do profissional* (pp. 23-41). São Paulo: Artmed. Szenkovits, G., Darma, Q., Darcy I. & Ramus, F. (2016). Exploring dyslexics' phonological deficit II: Phonological grammar. Consultado em <http://www.lscp.net/persons/ramus/docs/Szenkovits16.pdf>. Valdois, S., Bosse, M. L. & Tainturier, M. J. (2004). The cognitive deficits responsible for developmental dyslexia: review of evidence for a selective visual attentional disorder. Consultado em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15573964>.

A Rede de Municípios com Batalhas Históricas, um novo mundo de abordagens

António Jorge Ferreira Figueiredo

Técnico Superior do Município de Alcobaça, Investigador colaborador do CITCEM

Resumo

As batalhas assumem sempre uma importância fulcral na narrativa histórica de um país ou de uma simples comunidade. Os significados identitários desse tipo de acontecimentos são por demais evidentes.

Na atualidade, o mundo académico tem vindo a encetar novas leituras, apelando para aspetos menos evidenciados até à data. Por outro lado, os temas históricos e, neste caso, de história militar assumem um papel crescente, na valorização socio-económica dos territórios e das respetivas comunidades, desde logo, por contribuírem para sustentar um sector em franca expansão, o turismo.

Por fim, mas não por último, as comunidades locais sentem um constante apelo para reavivar aquilo que constitui a sua identidade e valorizar a sua memória, num processo de autoconhecimento que contribui, em si mesmo, para o bem-estar coletivo.

É neste contexto multifacetado que alguns municípios encetaram um projeto que tem por objetivo a formação de uma

rede de valorização patrimonial em torno de um denominador comum, as batalhas históricas.

Palavras-chave: rede, municípios, batalhas, valorizar

1. Um tema, muitas razões...

A história militar, num contexto de compreensão dos respetivos processos históricos e da forma como estes são apreendidos pelas sociedades contemporâneas, nos mais diversos domínios, simbólico, identitário, económico e cultural, tem constituído tema de múltiplos debates e abordagens. Num primeiro plano, as narrativas históricas oficiais sempre procuraram, num processo mais que natural, valorizar episódios marcantes e edificantes que alimentassem e reforçassem as identidades nacionais ou de comunidades em particular.

A valorização do feito militar, em si mesmo, foi dando progressivamente espaço a um outro tipo de abordagem, o da memória, ou antes, dos vários registos da

memória e que nem sempre assentam no feito militar em si, mas sim em outras realidades na sua órbita, no imaginário e em “construções” que naquele se reforçam ou que, em sentido inverso, o reforçam muito para além da sua expressão de carácter bélico. Um pouco por toda a Europa do século XX, assolada por duas guerras que deixaram feridas profundas nas suas gentes, algumas ainda viventes, a evocação das batalhas e dos conflitos tem-se refletido fortemente naquilo que poderíamos designar de âmago dos conflitos: os dramas pessoais, as estratégias de sobrevivência, a resiliência em torno de ideias de sociedade e de conceitos como liberdade, cultura, dignidade... Em Espanha, a guerra civil, sobre a qual já decorreram quase oito décadas, continua muito presente, talvez demasiado presente para ser abertamente abordada.

Entretanto, ao longo deste mesmo século XX, assistiu-se, em Portugal, a uma outra Europa, afastada das frentes de batalha, mas onde os dramas do quotidiano não deixaram de ter relação com o que se passava além-fronteiras, ainda que vividos em conformada e desinformada monotonia. Certo é que os grandes conflitos e as suas “evocáveis” batalhas não passaram pelo território português em tempos das atuais gerações. Mas também por cá as temáticas militares sempre despertaram paixões, embora já aliviadas daquele peso insofrível, o que só a distância temporal parece autorizar.

As grandes batalhas surgem como elemento estruturante do discurso histórico,

de construção da própria identidade. É inevitável. No entanto, o mundo académico tem vindo a desenvolver novas leituras, onde o discurso focado no feito militar dá lugar a abordagens multifacetadas, revelando os outros lados das batalhas. Do mito à realidade, revisitam-se narrativas e revelam-se perspectivas insondadas.

Por outro lado, o vertiginoso crescimento do sector turístico em Portugal tem propiciado o desenvolvimento do turismo militar, a dar os seus primeiros passos entre nós. Surge um novo mundo de oportunidades, com a revalorização de lugares simbólicos e de memória, entre outros, relativos a grandes momentos históricos. Esta nova realidade turística bebe os seus méritos na crescente qualidade da oferta local, mas, e não deixa de ser de uma “ironia negra”, também resulta da instabilidade e dos conflitos que, nos últimos anos, tomaram conta de alguns grandes circuitos de lazer e cultura internacionais, desde logo, em torno do Mediterrâneo.

As autarquias, cientes das abordagens cada vez mais exigentes que se impõem à valorização dos respetivos territórios e das oportunidades do momento atual, mostram um interesse crescente em evidenciar o seu património material e imaterial, enquanto “produto” de qualidade suscetível de trazer novas dinâmicas socioeconómicas. Mostram, de igual forma, o interesse crescente na conjugação de esforços com municípios onde reconhecem afinidades, sejam elas territoriais ou temáticas.

É neste contexto que, no início de 2016,

alguns municípios promoveram entre si reuniões, tendo em vista viabilizar uma rede em torno das batalhas históricas.

2. O princípio da rede

O ano de 2016 marcou o surgimento, ainda informal, da Rede de Municípios com Batalhas Históricas. Tratou-se, eminentemente, de uma iniciativa municipal, mas que não descurou a procura de parceiros científicos, como o Centro de História da Universidade de Lisboa, bem como de instituições militares e de centros de interpretação. A Castro Verde, acorreram, logo no primeiro semestre de 2016, representantes das câmaras municipais de Porto de Mós, Batalha e Alcobaça, a propósito da Batalha de Aljubarrota, e Fronteira, motivada pela Batalha de Atoleiros. Em Setembro do mesmo ano, a Câmara Municipal de Gaia, em virtude da chamada Lide de Gaia, fez-se representar nas reuniões de trabalho. Já em 2017, por ocasião do Colóquio Internacional Batalhas Fundacionais, entre 25 e 27 de maio, Arcos de Valdevez manifestou o seu interesse em integrar a rede, pretensão amplamente justificada pelo “Recontro de Valdevez”.

Este primeiro grupo de municípios, relacionados com batalhas de tempos medievos, não constituirá, por certo, a totalidade do universo espacial e temporal pretendido pela Rede, mas tão-somente o ponto de partida para um progressivo crescimento.

3. Eixos fundamentais de intervenção

As primeiras discussões permitiram identificar algumas áreas de intervenção da rede que passam preponderantemente pelos domínios da investigação, da promoção cultural e da educação.

Os principais objetivos da rede deverão, assim, passar, por:

- a) Associar um conjunto importante de municípios portugueses que tenham no seu território ou na sua história cultural e social acontecimentos ou batalhas que tiveram um papel relevante;
- b) Criar uma plataforma de reflexão em torno desta matéria, que incentive a troca de experiências e o desenvolvimento de ações de animação concertadas;
- c) Dignificar e valorizar, do ponto de vista patrimonial e urbanístico, os espaços palco desses episódios;
- d) Incentivar a realização de fóruns científicos e projetos de investigação em torno da temática nas suas mais diversas abordagens;
- e) Propiciar o desenvolvimento do turismo militar e cultural e a promoção mútua dos municípios aderentes;
- f) Promover o intercâmbio entre as comunidades escolares dos municípios aderentes, tendo em vista a promoção da auto-estima da comunidade pelas suas referências identitárias e a transmissão da memória e dos significados históricos, junto dos escalões etários mais jovens.

4. Primeiras ações

Apesar de não formalmente constituída, a Rede começou por desenvolver ações em dois domínios fundamentais, a ciência e a educação.

A 19 de maio de 2016, na sequência de um trabalho já em curso, o município de Castro Verde, em parceria com o Agrupamento de Escolas local, evocou os tempos da Batalha de Ourique num conjunto de eventos que incluiu um intercâmbio escolar com os agrupamentos de Cister (Alcobaça), Batalha e Porto de Mós. Paralelamente, desenvolveram-se reuniões de trabalho, no sentido de se preparar um evento científico a realizar no ano seguinte.

Precisamente um ano depois, a 19 de maio de 2017, por iniciativa do Município de Alcobaça e do Agrupamento de Escolas de Cister, teve lugar um novo intercâmbio escolar, com a visita dos alunos de Castro Verde a Aljubarrota e ao respetivo campo de batalha, em S. Jorge (Porto de Mós).

No culminar de um intenso trabalho, a Rede teve um momento alto nos dias 25 a 27 de maio, com a realização do Colóquio Internacional sobre Batalhas Fundacionais. O colóquio contou com o contributo dos seis municípios e teve lugar no eixo Alcobaça/Porto de Mós/Batalha, intimamente relacionado com a Batalha de Aljubarrota. O Castelo de Porto de Mós acolheu a sessão de abertura e a conferência de Luís Miguel Duarte, da Universidade do Porto. Foi um momento solene, no qual todos os autarcas da rede usaram

da palavra para sublinhar o interesse da valorização da História e do trabalho de equipa intermunicipal. O colóquio contou, ainda, com a participação de alguns dos mais reputados investigadores de História Militar, como são os casos de Matthew Bennett, Matthew Strickland e Kurt Villads Jensen, apenas para referir os contributos internacionais, que fizeram uso da palavra no segundo dia de trabalhos, no Mosteiro de Santa Maria da Vitória, na Batalha. O encerramento dos trabalhos teve lugar em Aljubarrota, a 27 de Maio, na Estalagem do Cruzeiro. Aqui foram proferidas duas brilhantes conferências sobre a Batalha de Aljubarrota e os seus significados simbólicos, pelas vozes de João Gouveia Monteiro e de Saul António Gomes. Seguiu-se uma mesa redonda sobre turismo militar.

Ao longo de todo o evento, cruzaram-se saberes, mas também sabores regionais e atividades de carácter social que pretendiam propiciar viagens no tempo e a participação da comunidade. Foi “Por Aljubarrota, com Brites de Almeida”, seguindo o novo itinerário disponibilizado pela autarquia de Alcobaça no âmbito dos trabalhos da rede, que se encerrou o colóquio.

Este evento, que mereceu a adesão de altas patentes militares, veio consolidar a estratégia de efetivar uma rede de matriz municipal motivada pela valorização científica, cultural e pedagógica, em torno da temática das batalhas e dos seus territórios.

5. Palavras finais

A Rede de Municípios com Batalhas Históricas encontra-se a dar os primeiros passos. O trabalho realizado corresponde a um momento de afirmação que urge consolidar nos diversos domínios que se pretende abranger.

Ao nível científico, a realização de novos eventos é indispensável à criação ou à revelação de conhecimento que sustente políticos locais de valorização patrimonial. No domínio da divulgação em rede, são necessárias ferramentas que propiciem, de forma expedita e atualizada, a promoção mútua dos municípios em causa, das suas comunidades e do seu património militar, mas também religioso, gastronómico, etnográfico, bem como das suas agendas culturais, de forma a multiplicar o eco daquilo que de bom se faz em cada lugar.

Ao nível do ensino, o incentivo à realização de intercâmbios exige o esforço continuado da comunidade educativa, em coordenação com os municípios, no sentido de propiciar novas oportunidades, às gerações em formação, de alargarem as suas perspetivas sobre as batalhas históricas, mas também, e acima de tudo, sobre a diversidade cultural que as envolve e à qual nem sempre lhes é possível aceder.

Resta, de forma global, procurar as melhores formas de tirar partido do trabalho em rede, para que os territórios e as respetivas comunidades fruam de um retorno válido em todos os domínios.

À Rede de Municípios com Batalhas Históricas, impõe-se, de futuro, imprimir ritmo à caminhada.

Referências bibliográficas em torno das batalhas na génese da rede

- BARROCA, Mário Jorge – As quatro faces de Rodrigo Sanches. Portvgalia, Nova Série, vol. 34, Porto, DCTP-FLUP, 2013, pp. 151-189.
- CIDRAES, M. Lurdes – A tradição lendária de Afonso Henriques e as memórias do rei fundador em Castro Verde, Castro Verde, Câmara Municipal, 2008.
- MONTEIRO, João Gouveia (coord.) - Aljubarrota Revisitada. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2001.
- MONTEIRO, João Gouveia - A Batalha de Atoleiros (6 de Abril de 1384): Ensaio Geral para Aljubarrota? Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-série, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011, p. 321-335.

Estratégias para a aprendizagem ativa

Propostas da equipa portuguesa

No âmbito do projeto Europeu INQUIRE

2009-2012



FACTUC FACULDADE DE CIÊNCIAS
E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



Introdução

A equipa portuguesa do projeto INQUIRE organizou, no passado mês de Novembro (30.11.2013), o seminário “O papel da aprendizagem ativa (*Inquiry-Based Science Education* - IBSE) no ensino das ciências: que vantagens?” Este encontro foi endereçado a investigadores, docentes, educadores e a todas as instituições educativas. O projeto INQUIRE foi financiado pela União Europeia (UE) (SCIENCE-IN-SOCIETY-2010 nº 266616) e teve como principal objetivo a criação e implementação de cursos de formação para docentes sobre a metodologia IBSE, focando principalmente problemas atuais que afetam o planeta, como a perda de biodiversidade e as alterações climáticas. Através deste projeto foi possível trocar experiências entre os 17 parceiros dos 11 países envolvidos, num espírito aberto, embora respeitando as regras e competências educativas definidas por cada Estado Membro.

O seminário alargou a discussão a todos os intervenientes na comunidade educativa portuguesa, e incluiu todas as ciências e métodos de aprendizagem, dando ênfase à situação atual do ensino nacional, ao mesmo tempo que procurou mostrar os resultados obtidos em Portugal com o projeto INQUIRE. O objetivo foi promover a discussão sobre as iniciativas que tenham levado, ou levam, a progressos educativos, seus impactos e consequências, para o sucesso do ensino em Portugal.

A primeira parte deste documento é uma mensagem política dirigida às entidades responsáveis pelo ensino, pais, encarregados de educação e a instituições de ensino, com propostas que permitam potenciar o sucesso educativo. Estas podem também aumentar o conhecimento e compreensão de fatores que levem a um progresso social, nomeadamente, formação e suas competências, educação e qualificação, qualidade das atividades formativas e importância das ligações à sociedade.

A segunda parte pretende enunciar medidas estratégicas a serem implementadas a médio prazo, para Portugal. Nomeadamente no que respeita à promoção de conceitos pedagógicos como o IBSE, ou aprendizagem ativa, que originem sucessos educativos e experiências formativas de qualidade.

1. A mensagem política

- Repensar a educação com vista a melhorar as práticas de ensino

1. Clarificar o significado de aprendizagem ativa (*“inquiry-based learning”*). O termo “Inquiry” é usado para designar uma multiplicidade de abordagens e técnicas que promovem um maior envolvimento dos estudantes nos temas curriculares e, conseqüentemente, melhoram a sua aprendizagem. No entanto, o resultado depende do modo como essa aprendizagem “Inquiry” é interpretada e oferecida ao estudante. Importa

formar docentes e incentivar a sua formação a título individual e a nível das comunidades escolares, aumentando a reflexão sobre a sua própria aprendizagem e as suas práticas letivas. A metodologia IBSE pretende estimular os estudantes a desenvolver os seus conhecimentos epistemológicos, competências sociais e, simultaneamente, a compreensão sobre a complexidade da ciência através de uma aproximação à sua própria realidade quotidiana. Por outro lado, esta metodologia promove o desenvolvimento de um espírito crítico que por sua vez desperta a curiosidade dos estudantes, ajudando-os a colocar questões, partilhar o seu conhecimento, trabalhar em grupo e a desenvolver competências comunicacionais necessárias ao desenvolvimento de uma cidadania ativa. Os docentes necessitam de tirar mais vantagens destas novas práticas pedagógicas, mas devem também deixar mais espaço para os estudantes pensarem e procurarem, por si próprios, respostas às questões colocadas. Em suma, o Desenvolvimento Profissional Contínuo deve ser encorajado e estimulado.

2. Estabelecer pontes entre educação formal e informal. Existem inúmeras ofertas de educação informal, fora da sala de aula. Nomeadamente, as que são oferecidas por museus, centros de investigação, centros de ciência viva, laboratórios universitários e organizações comunitárias. Há evidên-

cias concretas e comprovadas de que a educação informal, desde que **concebida de forma planeada e adequada**, bem explicada e documentada, oferece excelentes oportunidades de aprendizagem, particularmente por permitir a ligação a conteúdos letivos dados em contexto de sala de aula. Isto requer uma conexão estreita e prévia entre docentes e educadores através da utilização de práticas similares de IBSE, para possibilitar aprendizagens mais consolidadas. Os investigadores, educadores ou guias de museus, mesmo tirando partido das novas tecnologias digitais (TIC), devem procurar compreender que tipo de suporte é mais adequado para as visitas; os docentes devem tomar contacto com realidades diferentes a fim de preparem de forma planeada e adequada a pré-visita dos estudantes. Este contacto auxilia o processo de comunicação e a aprendizagem dos estudantes que mais facilmente assimilam os conceitos, desenvolvendo competências comunicacionais que lhes permitirão questionar e tentar resolver problemas científicos.

3. Envolver a comunidade, os pais e encarregados de educação em todo o processo de aprendizagem. Na presente economia global, a educação e formação devem ser a prioridade de qualquer sociedade. Isto implica o envolvimento de toda a comunidade educativa: dirigentes escolares, docentes, encarregados de educação, associa-

ções de pais e autoridades locais. O envolvimento de um público alargado num projeto educativo requer um sistema educativo e de formação que seja adaptado e continuamente melhorado. Isto não pode ser alcançado sem um aumento significativo dos incentivos aos docentes, melhorando todo o sistema educativo. Mas não pode também ser alcançado sem a valorização das relações entre escolas e associações de pais, comunidade científica e cultural. E isto implica a necessidade de uma **maior autonomia das escolas**.

4. Valorizar o papel dos educadores.

Os monitores, guias ou educadores dos espaços de aprendizagem fora da sala de aula, como os museus, centros de ciência e jardins botânicos, são agentes educativos fundamentais enquanto “comunicadores de saberes” e “veículos para o conhecimento”. Pela multiplicidade de visitantes que acedem aos espaços de conhecimento fora da sala de aula, os educadores devem também provir de diferentes origens e áreas de especialização para encontrar e satisfazer os múltiplos interesses de cada visitante/utilizador do espaço educativo. Os educadores devem ser preparados pelas instituições a que pertencem, e conseguir co/responder a programas educativos que se identifiquem com as principais aspirações dos públicos. Em conformidade, deve também ser promovido **o reconhecimento profissional e de mérito** a este importante modelo de

ensino-aprendizagem.

2. As medidas estratégicas para Portugal

- Identificação de metas com vista a um maior sucesso educativo.

Preâmbulo

A oficina de formação em IBSE desenvolvido no âmbito do projeto INQUIRE permitiu aos docentes e educadores adquirir conhecimentos pedagógicos capazes de levar os seus estudantes a seguir questões científicas orientadas, promovendo uma maior motivação para os conteúdos leccionados. Os docentes sentiram ainda autoconfiança para comunicar as suas experiências aos outros colegas da sua escola, desenvolvendo uma verdadeira reflexão sobre a sua própria aprendizagem. De acordo com os testemunhos dos docentes, os estudantes melhoraram as suas atitudes perante o ensino, tornaram-se mais motivados e participativos, inclusive os estudantes considerados mais indisciplinados. Os Jardins Botânicos, como instituições de aprendizagem fora da sala de aula, revelaram-se fatores chave para permitir aos estudantes explorar, de forma autónoma, problemas científicos que afetam o planeta. Durante este período de crise económica, o crescimento deve estar mais dependente de investimentos em melhores práticas pedagógicas, autonomia das escolas e incentivos aos docentes do que em trabalho burocrático.

Para as escolas alcançarem os seus objetivos educacionais e como estratégia para a aprendizagem ativa, o seminário identificou três grandes objetivos, com diferentes metas que devem ser consideradas centrais à reforma educativa em preparação.

Metodologias educativas

1. **“Motivação dos estudantes” como indicador de “mais sucesso”.** Implica a valorização e promoção da partilha de experiências entre escolas e docentes sobre como motivar os estudantes e promover a sua criatividade.

2. **Promoção e divulgação do trabalho de investigação individual de cada estudante.** O sistema educativo deve ser orientado para conferir as competências básicas, mas também para motivar a curiosidade e o interesse pelas questões científicas, e incentivar a comunicação de resultados.

3. **Repercussões sociais da educação.** As escolas devem ter um papel relevante a nível local e regional para estimular a cidadania e o envolvimento da comunidade, envolvendo os estudantes e as suas famílias no processo de aprendizagem e no progresso educativo, com vista a uma maior satisfação e realização pessoal dos mesmos.

4. **Aprendizagem ativa.** A promoção de metodologias pedagógicas intelec-

tualmente mais estimulantes e diversas pode levar à criação de novas ideias, à melhoria da literacia científica, resultando no aumento de competências para exercer uma cidadania ativa.

Autonomia das escolas

5. **Aumento de responsabilidades.** As escolas possuem uma elevada responsabilidade social pelo impacto que exercem nas gerações futuras. Assim, devem permitir que os seus docentes desenvolvam metodologias pedagógicas inovadoras desde que previamente planeadas, justificadas e posteriormente autorizadas.

6. **Quebrar barreiras entre disciplinas.** A rede escolar intra e inter-campus são fatores chave para colocar ideias em prática. As escolas devem encorajar a partilha de conhecimentos e experiências pedagógicas entre docentes de diferentes disciplinas e motivar a interação educativa de conteúdos científicos.

7. **Interação escola/associação de pais.** As escolas necessitam de melhorar e estreitar as ligações com as associações de pais e encarregados de educação. O planeamento escolar deve ser apresentado no início de cada ano letivo aos pais e encarregados de educação promovendo a discussão aberta dos problemas e vantagens das opções tomadas. As escolas necessitam

do suporte dos pais e encarregados de educação para promover novas experiências educativas e, quando necessário, em prol da melhoria de literacia da comunidade.

Aprendizagens diversificadas

8. Estimular uma aprendizagem autónoma. As escolas e os docentes devem estimular a aprendizagem autónoma dos estudantes: a curiosidade sobre o desconhecido, a beleza da investigação independente. Os docentes tendem a não estimular o questionamento, o que torna os estudantes dependentes dos conhecimentos que lhes são transmitidos diretamente na sala de aula. Eles não são incentivados a pensar por si. Ao promover redes inter-disciplinares dentro e fora da escola, gera-se e estimula-se um ambiente mais criativo e culturalmente diversificado, motivando a aprendizagem ativa dos estudantes.

9. Aprendizagem formal. Ao promover o uso de metodologias *Inquiry-based* como conceito, os docentes aumentam as competências dos estudantes e a sua motivação para aprender, particularmente quando os exemplos e experiências se relacionam com problemas reais. O aspeto fundamental é saber como envolver os estudantes numa atividade investigativa, estimulando um ensino “hands-on / minds-on”, e criando a necessidade de comunicar entre si os conhecimentos adquiridos.

10. Aprendizagem Informal. Mais do que nunca os estudantes necessitam de deixar a sala de aula. As práticas de aprendizagem informal, saídas de campo, visitas guiadas a museus, jardins botânicos, podem levar a aprendizagens mais intensas e sistemáticas sobre o mundo real. Desta forma, ao longo da aprendizagem, os estudantes aprendem mais sobre o mundo natural que os rodeia e desenvolvem competências para o ensino das ciências. O desafio de desenvolver objetivos claros de aprendizagem informal fora da sala de aula deve ser considerado e estabelecido nas agendas das escolas, e as visitas devem ser preparadas em ligação estreita com os guias/monitores/investigadores das instituições em causa, para contextualizar a visita no âmbito dos programas curriculares.

Lisboa, Abril 2013

