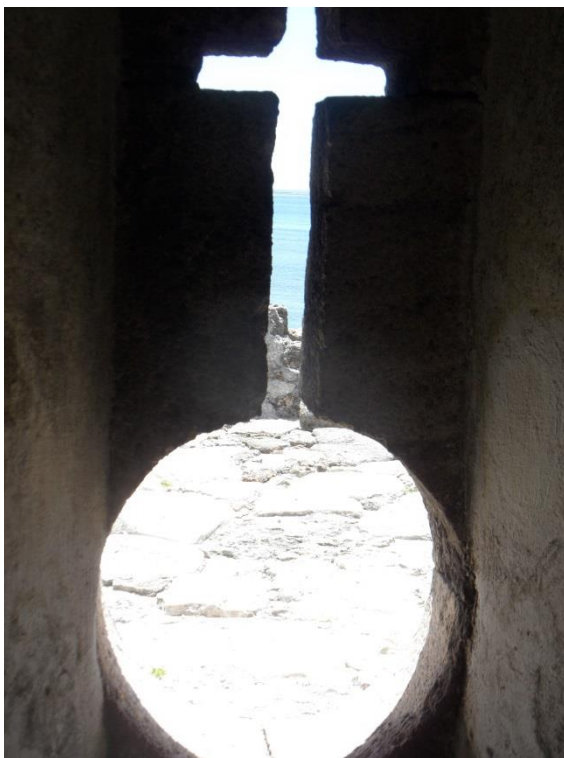


Desafios 5

Cadernos de trans_ formação

Abril de 2014



Ilha dourada

A fortaleza mergulha no mar
os cansados flancos
e sonha com impossíveis
naves moiras

Tudo mais são ruas prisioneiras
e casas velhas a mirar o tédio

...

As gentes calam na
voz
uma vontade antiga de lágrimas
e um riquexó de sono
desce a Travessa da "Amizade"

Em pleno dia claro
vejo-te adormecer na distância,
Ilha de Moçambique,
e faço-te estes versos
de sal e esquecimento

Rui Knopfli

Ousar ser autor nos tempos de crise

Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de

Educação e Psicologia

ISSN: 2183-7406



Ficha Técnica:

Direção: José Matias Alves

Coordenação deste número:

Ana Paula Silva

Edição: Francisco Martins

Colaboradores permanentes:

Alexandra Carneiro

Carla Pinto

Cristina Bastos

Cristina Palmeirão

Fátima Braga

Fernando Costa

Filomena Serralha

Ilídia Vieira

Isabel Salvado

João Rodrigues

João Veiga

Joaquim Machado

Joaquina Cadete

Jorge Nascimento

José Afonso Baptista

José Maria de Almeida

José Reis Lagarto

Luísa Orvalho

Luísa Trigo

Lurdes Rodrigues

Manuela Gama

Manuela Ramoa

Maria do Céu Roldão

Maria de Lourdes Valbom

Maria Peralta

Rita Monteiro

Valdemar Almeida

Vítor Alaiz

ISSN: 2183-7406

Colaboram neste número:

- Ana Paula Silva | Professora do ensino secundário e consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)
- Carla Pinto | Professora do Ensino Básico (2ºCEB) e consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME).
- Carlos Moreira | Professor de Português, Coordenador das Ofertas Formativas do Agrupamento de Escolas de Frazão
- Fernanda Mendes, Margarida Marques e Sónia Gonçalves | Escola Tecnológica e Profissional de Sicó
- Francisco Félix | Professor do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais da Escola Secundária de Peniche.
- Heroína Blanco | Professora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais da Escola Secundária de Peniche. Diretora do Curso de Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar
- José Matias Alves | Diretor adjunto da FEP da Universidade Católica Portuguesa e coordenador do SAME (Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas)
- José Vitor Silva | Assessor da Direção da Escola Secundária de Peniche para o Ensino Profissional. Professor do departamento de Ciências Sociais e Humanas.
- Margarida Vila Nova | Coordenadora das Oficinas de Escrita do Agrupamento de Escolas de S. Torcato (TEIP)
- Maria do Céu Roldão | Docente da FEP da Universidade Católica Portuguesa, responsável pelo Eixo “1º Ciclo do Ensino Básico” e Programa “Territórios de Educação e Intervenção Prioritária TEIP” (zona Sul) do SAME
- Maria Manuela Pinto | Diretora do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique
- Miguel Dias Santos | Professor da Escola Secundária de Peniche
- Miguel Santos Guerra | Professor na Universidade de Málaga
- Vitor Alaiz | Consultor da Universidade Católica Portuguesa (SAME)



Índice editorial

Editorial.....	5
Navegações	6
DE DENTRO	7
Desde Moçambique	7
Saber ou não querer saber? Eis a questão.....	9
Acerca da Liderança	11
Teoria Crítica e Compaixão	13
Alunos transparentes.....	14
Nova Autonomia: a era dos múltiplos planos de melhoria.	17
Contradições	20
POR DENTRO	23
A sobrecarga, o núcleo da melhoria e os conselhos de turma: mudar as rotinas.....	23
Oficina de escrita	27
Um projeto integrado para o curso profissional de Técnico de Restauração/ Cozinha e Pastelaria.....	30
Os desafios do ensino profissional.....	40
A Biblioteca da Escola Industrial e Comercial de Peniche: História, Ideologia e Cultura.....	44
Breve reflexão acerca da implementação e funcionamento do curso profissional de técnico de processamento e controlo de qualidade alimentar na escola secundária de Peniche, ao longo dos anos letivos 2010 2011, 2011-2012 e 2012-2013.....	59

Editorial

Um Sentimento de Alegria e Privilégio.

Ao ler os textos que compõem este novo número de Desafios invade-me um sentimento de alegria e de privilégio. Alegria por verificar o alargamento do círculo de autores, a qualidade da reflexão, a pertinência e a relevância das temáticas desenvolvidas. E privilégio por fazer parte desta equipa, por me sentir co-construtor de um futuro melhor.

Este número prova, mais uma vez, a possibilidade de uma rede em ação. Evidencia que uma comunidade de profissionais da educação se pode reunir para construírem algo de singular e único e disseminarem um pensar, um fazer, um entretecer de horizontes renovados.

Estas palavras iniciais são, assim, um gesto de agradecimento e reconhecimento. Nós podemos viver e crescer juntos. Nós podemos chegar muito mais longe com as nossas reflexões, as nossas interações, as nossas comunicações.

Desejo uma boa leitura a todos os aqueles que se querem juntar a nós neste gratificante exercício de nos des_envolver.



José Matias Alves



Navegações

SEMINÁRIOS DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

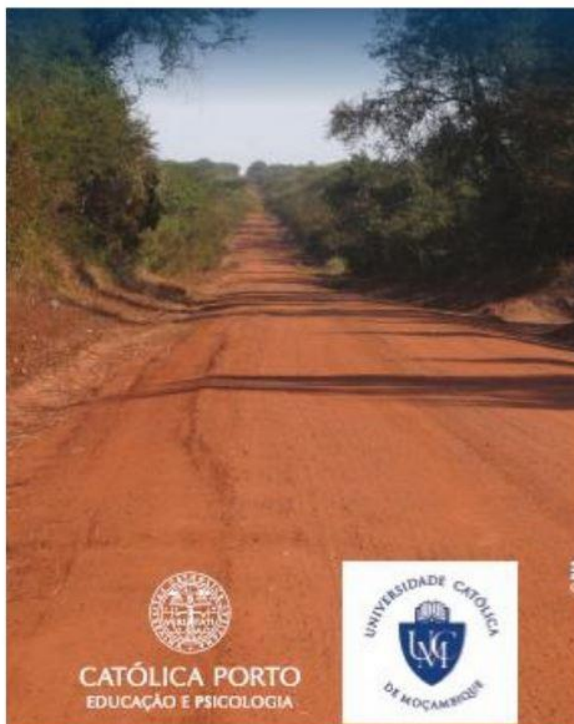
Centro de Estudos em Desenvolvimento
Humano (CEDH)

Doutoramento em Ciências da Educação
Atividades Programadas

Seminário 3 - *Investigação em Educação: Modelos, teorias e práticas*

19 de março 2014 | Nampula

Auditório da Faculdade de Educação e
Comunicação



Apresentação disponível [aqui](#).

DE DENTRO

Retalhos da vida de um professor

Desde Moçambique

Maria do Céu Roldão¹

África Minha

Quando nos idos de 1985 me deslumbrei com este filme – Out of Africa - numa inesquecível interpretação de Meryl Streep da figura da dinamarquesa Karen Blixen, a autora, sob pseudónimo masculino, do livro de memórias pessoais que deu origem ao filme de Sydney Pollack - nunca tinha estado em África. A não ser de passagem, quase só de escala em aeroportos. Escrevo hoje estas linhas em África onde tenho vindo a trabalhar com alguma frequência nas últimas duas décadas e onde espero continuar a vir. A minha ideia de África, bebida, no filme em causa, na coragem de uma mulher de início do séc. XIX que cria uma plantação de café no Quénia, se envolve numa dramática história de amor, e acaba perdendo tudo e sendo forçada a abandonar aquele seu mundo quase onírico para regressar à fria Dinamarca, desenhou-me um imaginário mágico e grandioso, associado às narrativas de tantos amigos que lá nasceram e viveram, e também a toda uma literatura de viagens, de antropologia, de história...

Por isso sofro um amargo de boca face aos meus sentimentos reais em África...Com alguma estranheza de família e amigos, não fico fascinada. Tão pouco me sinto rejeitada ou hostil. Gosto até muito das pessoas e dos locais que me tem sido dado conhecer, em várias latitudes do continente. Mas sinto uma amálgama confusa de sentimentos e perceções que não sei se consigo exprimir... África é para mim como que um imenso campo acastanhado e verde onde se movem

¹ Docente da FEP da Universidade Católica Portuguesa, responsável pelo Eixo “1º Ciclo do Ensino Básico” e Programa “Territórios de Educação e Intervenção Prioritária TEIP” (zona Sul) do SAME.

muitas sombras e mágoas, se movimentam memórias terríveis dolorosamente presentes na atualidade das ruas e populações que desenham as cidades, e onde subitamente explodem *flashes* de deslumbramento.

Gosto dos olhos sorridentes do menino negro que me quer vender as bananas magnificamente dispostas num cesto, mas dói-me o preço mínimo que ele pede, e a tristeza do lugar para onde volta ao anoitecer. Espanto-me com os embondeiros ao longo da estrada pejada de gente com seus carregos, de mulheres no fulgor colorido das suas capulanas, mas confrange-me o modo de vida rural de toda esta gente, de economia básica, seguramente igual ao que era há quinhentos anos. O Índico é deslumbrante junto à ilha de Moçambique, visto por entre arcadas em ruínas da fortaleza de São Sebastião – mas a ilha de pedra colonial, aliás decadente, ainda que linda, foi feita a custas de uma escavação extensa da pedra disponível em cujo vazio se instalou, num fundão, o bairro das populações negras, entretanto superlotado nas sucessivas guerras, e gritante na sua pobreza. Ainda que as pinturas brancas das faces das mulheres macuas, de cabeças lindíssimas, esculpidas sobre pescoços e colos de autênticas Nefertitis, me deixem extasiada...

Talvez seja eu que sou um bocado estranha...Na verdade estes contrastes estão em quase todos os lugares, não só aqui. Mas não se me afiguram idênticos. África, a minha África, aparece-me como uma velha mulher. Sofrida e cansada, que muitos usaram e ainda usam, que não chegou sequer a viver a juventude. Porque lha tiraram. E que contudo guarda a memória discreta do seu esplendor. E um sorriso, ainda que triste, para quem a visita.

Saber ou não querer saber? Eis a questão...

Por Carlos Moreira²



O último dia de janeiro continuava morrinhento como quase todos os outros dias deste inverno. Ao fundo da sala dos professores, alguém dizia “A chuva não para, isto parece a Escócia; qualquer dia começamos todos a suicidar-nos”. Aproveitei um dos furos do horário para ir à *net*; ao meu lado, uma colega partilhava o seu desespero: “Mas ela não foi capaz de dizer amonite! Como é possível! Eu fiz tudo: expliquei o que era, mostrei as imagens, discutimos na sala, fizemos exercícios... e quando eu lhe perguntei se era uma amonite ou uma trilobite, ela olhou para mim e respondeu: não sei!...” Por momentos, ainda pensei dar um palpite que reconfortasse a colega mas naquele momento só me ocorria o que estaria a aluna a pensar: “Ó stôra, em que é que as amonites contribuem para a minha felicidade!!!” A colega lá continuou exasperada.

Um dos emails era do diretor; vinha acompanhado da revista *Desafios* e éramos *desafiados* a participar na próxima edição com um artigo. Como o tempo me sobrava, li a edição de janeiro 14 quase toda. Dei comigo a falar com os meus botões quando li, no artigo do professor Matias Alves, que os professores passam cada vez mais tempo na escola mas quase não têm tempo para o mais importante. Mas o que mais prendeu a minha atenção foi o texto “A Aula dentro da Aula” de uma colega que partilhou um caso de cidadania com um dos “profissionais”. Fiquei deliciado com aquela experiência (que todos já vivemos) e que torna os nossos dias mais felizes. E dei a pensar em mim. Tenho sido responsável pela oferta formativa do meu agrupamento nos últimos dez anos e orgulho-me de termos sido, no concelho, os primeiros a ter CEF’s e de termos partilhado a nossa boa organização dos cursos com outras escolas. Deambulei... Cada ministério quer deixar a sua marca em relação ao anterior e, por isso, tem que se mexer em tudo, mesmo o que está bem. Li algures que o melhor que um Ministro da Educação poderia fazer pelo ensino seria ficar uma legislatura sem legislar: tudo ficaria na mesma para se consolidarem processos e se avaliarem os resultados... Voltei a mim. Alguns dos alunos que frequentaram cursos CEF, nas mais variadas

² Professor de Português, Coordenador das Ofertas Formativas do Agrupamento de Escolas de Frazão

áreas, têm sido uma referência positiva do nosso trabalho nas empresas onde laboram. Até aqui tudo bem. Acontece que o espírito inicial dos Cursos de Educação e Formação - que ofereciam uma via profissionalizante para um certo tipo de alunos para os quais o ensino regular não dava resposta (possibilitando a prossecução dos estudos) – foi totalmente subvertido. Hoje em dia acontece que esta formação que deveria abrir portas no mercado de trabalho transformou-se num mecanismo célere de concluir o terceiro ciclo. Nem mais! Formação profissional para quê? Aliás, o terceiro ciclo que se podia concluir em dois anos letivos pelos cursos CEF já foi ultrapassado pelos novíssimos Cursos Vocacionais que oferecem a conclusão do mesmo terceiro ciclo em apenas um ano! Por este andar, qualquer dia teremos os alunos a fazerem o nono ano simplesmente porque... se matricularam! Mas voltemos aos alunos e à razão de ser deste artigo que para mim é mesmo um desafio. Agora, e ao contrário do perfil dos alunos dos primeiros cursos, os nossos formandos – salvo raras exceções – além dos 15 anos previstos na lei, são alunos para quem nada lhes interessa: “Ó stôr, *Lusíadas*? Isso é uma seca! “ O quê? O filme *Camões* de 1946? Que sono!”; “Um documentário sobre a Grécia antiga? Que mal é que eu fiz para merecer isto?”; “As aulas? Que grande chatice...” E por aí adiante. Já se sabe que o professor deste tipo de turmas deverá ter um perfil – altamente subjetivo – que saiba motivar, que garanta uma boa comunicação, que saiba manter a disciplina com um certo “jogo de cintura” e por aí fora... Pela primeira vez em 22 anos de serviço questiono a minha vocação. E os recursos audiovisuais, o uso das TIC, os gráficos em PowerPoint? Nada! Escrever um texto? Puro sadismo de um professor que trucidava jovens inocentes! “Quantas linhas stôr? Eu não tenho caneta!... Quem me arranja uma folha?” E aqui chegamos ao cerne da questão: como ensinar alunos que não reconhecem a importância da formação na vida? Para quem tudo é um exercício desumano e desnecessário? Já tentei falar-lhes ao coração, partilhar os seus sonhos, perceber as suas motivações, e o que descobri? Que alguém no futuro cuidará dos seus interesses, que não é necessário semear hoje para colher amanhã, que depois logo se vê...

Estou em crer que o crescimento desta população estudantil – embora residual no universo do agrupamento – acaba por ser o reflexo de uma sociedade amorfa para quem o estado providência se encarregará de apoiar com algum tipo de rendimento. Também eles são vítimas da crise que lhes destrói o futuro e reduz as expectativas; também eles acabam por ser vítimas de um meio de baixa literacia para quem o mundo é do tamanho de uma ervilha... E eu, por muito que lute para remover estes obstáculos, sinto que o meu esforço esbarra numa barreira quase intransponível.

Por tudo isto, também eu exaspero como a colega das amonites: “uma sinédoque? Em que é que isso contribui para a minha felicidade?”

Acerca da Liderança



José Matias Alves³

1 - O comandante e o estratega

O comandante apenas olha para o seu plano; o estratega apoia-se na realidade do terreno.

Crozier, La Crise de L' Intelligence

O comandante, animado da sua ideologia de tudo rapidamente reformar escrevendo no Diário da República, e confiante na sua capacidade de planear, organizar, orçamentar, reportar, controlar, pega na sua régua e esquadro e tudo concebe e julga pôr em marcha.

O estratega, esse, prefere ter em conta a realidade e agir com as pessoas que a constroem. E qual é hoje a realidade no terreno das nossas escolas? E que visão estratégica requer e que ações sensatas se aconselham?

Um alheamento e um tédio; uma deixa andar; um faz de conta; o cumprimento da formalidade burocrática (do mínimo burocrático); um encolher de ombros; uma descrença; uma ignorância; uma imensa tristeza; um simulacro; uma lógica da aparência; mil diferenças e heterogeneidades.

Um alento; um desalento; um querer persistente; uma procura; um frequente certificado de menoridade; uma alegria breve; um sofrimento; uma pedra no meio do caminho; uma palavra, mil silêncios.

Um desperdício de vontades, de inteligências; uma arrogância; uma doxa, paradoxa. Uma sociedade em desagregação; uma comunidade em difícil construção; disputas e jogos de sinais contrários (soma nula, soma positiva); invejas; traições; espelhos.

³ Diretor adjunto da FEP da Universidade Católica Portuguesa e coordenador do SAME (Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas).

Uma lógica de compromisso; uma ética de serviço público (que é muito diferente de um serviço estatal - hoje erigido a uma figura de malfeitor); uma avaliação ao serviço da melhoria dos processos e dos resultados da larga maioria dos alunos (e não apenas de uma elite); uma lógica de contratualização e de implicação; de dar mais (e de modo diferente) a quem mais precisa, se queremos avançar na senda da justiça e não apenas no caminho da excelência (de uns poucos). Eis alguns sinais, alguns caminhos. Que precisam de muito mais do que retórica.

2 - As Lideranças Tóxicas

Como se sabe, há vários conceitos, tipos e perfis de liderança. Nas organizações escolares, é relativamente consensual a vantagem da existência de uma liderança transformacional e inspiradora, que combata a ameaça da balcanização, da desconexão e as múltiplas forças centrífugas.

Mas nas escolas também podem existir lideranças tóxicas. As lideranças tóxicas podem seguir o seguinte padrão:

- i)** Centralizam o poder e afirmam-no de várias formas e feitios;
- ii)** Reservam e controlam a informação para saberem mais do que os outros;
- iii)** Desconfiam das capacidades dos liderados e não perdem oportunidades para o evidenciar;
- iv)** Preservam as distâncias e cultivam o cerimonial da subserviência;
- v)** Constroem dispositivos de controlo sobre rumores e boatos organizacionais;
- vi)** Instituem formas tendencialmente vassálicas de relação;
- vii)** Fundamentam o poder na autoridade legal, com o argumento "eu é que sou o diretor";
- viii)** São permeáveis à prepotência e ao amiguismo, destruindo qualquer hipótese de construção de comunidades educativas.
- ix)** Cumprem as orientações superiores, desvalorizando a legitimidade democrática que as colocou nesse lugar;
- x)** Têm dificuldade de escuta, não constroem laços, envenenam relações, semeiam a discórdia para se tornarem (pensam?) os salvadores da pátria.
- xi)** veem o poder como um fim em si e não como um meio de servir, fazer crescer, desenvolver.
- xii)** vivem da ilusão de que este modo de comando e de controlo faz evoluir o ensino e as aprendizagens.

As organizações educativas que têm a desgraça de serem governadas por este perfil de liderança, possuem dificuldades acrescidas de cumprirem bem a sua missão. Resta a esperança de serem poucas. E do conselho geral não estar refém deste modo de agir.

Teoria Crítica e Compaixão ⁴



Miguel Santos Guerra⁵

Tal como relata Habermas, pouco antes do octogésimo aniversário de Marcuse, os dois interrogavam-se sobre como explicar a base normativa da teoria crítica.

Marcuse só deu a resposta dois dias antes da sua morte:

“Vês? – disse a Habermas – agora sei em que é que se fundamentam os nossos juízos mais elementares: na compaixão, no nosso sentimento pela dor dos outros”. Para os teóricos da escola de Frankfurt, a piedade e a compaixão constituíram a arma da crítica. As profundas marcas que neles tinham deixado os mártires dos campos de concentração tornavam-nos especialmente sensíveis à injustiça e à dor.

“O pensamento teórico, dizia Horkheimer, não pode constituir um travão à ação, enquanto os homens continuarem a ter consciência de que algo é verdadeiro e bom e enquanto continuarem a compreender e a sentir a injustiça como dolorosa”.

A sensibilidade para os problemas das pessoas, para com a dor e a injustiça distingue e caracteriza a razão integralmente humana. Aquela que fornece argumentos numa direção marcada pela piedade. A escola e a ação educativa que nela se desenvolve devem ser inspiradas e orientadas por valores que se integrem no discurso de uma humanidade que procura a igualdade, a justiça e a paz de todos os seres humanos. Seria educativa a ação de uma escola que colocasse os seus esforços ao serviço dos poderosos e dos opressores?⁶

⁴ Texto também publicado na [página do Facebook da Católica Porto - Educação](#)

⁵ Professor na Universidade de Málaga.

⁶ Miguel Santos Guerra. Entre Bastidores. Porto: ASA

Alunos transparentes



Ana Paula Silva⁷

O espólio afetivo de um professor é uma espécie de tesouro profissional que confere singularidade a uma carreira onde a gratificação e o reconhecimento são, sobretudo, do domínio do afeto. As recordações que guardei preciosamente ao longo destes 30 e tal anos de carreira são muito do que eu sou profissionalmente. Sem elas seria, sem dúvida, uma professora diferente. Todas elas, de uma maneira ou de outra, foram fontes de produção de conhecimento. São sobretudo recordações que me ensinaram que o professor é, antes de mais, um aprendiz da (na) sua profissão.

Com os alunos aprendi a ser melhor professora. Numa classe profissional pouco dada a entreajudas para a melhoria. Sem juízos. Apenas uma constatação vivencial. Aprendi a ser sendo e sendo sobretudo pela reflexão do que deveria ter sido nesta ou naquela situação.

Ontem encontrei um pedaço do meu passado profissional que muito me ensinou. Uma folha de papel que guardei num livro e uma mensagem que guardei no coração. Um papel com quase trinta anos. Com emoção, lembro-me do dia em que o li. Foi no único ano em que fui professora do 2ºciclo pois, como sou da área de filosofia, depois dediquei-me ao ensino secundário. Era, então, professora de Português e de História.

Na altura foi-me atribuída uma turma do sexto ano. Eram crianças adoráveis, com uma incrível vontade de aprender, mas com dificuldades sérias de expressão oral e escrita não só pelo insuficiente domínio da língua, mas também pela sua incapacidade de pensar para além da sua realidade. E as palavras precisam de sonho para terem excelência.

Quanto mais trabalhava proximamente com a turma, mais me impressionava o horizonte restritivo do seu raciocínio, em termos de formalização. Pensei, por isso, numa forma estratégica para, com uma atividade contínua, trabalhar o Português estimulando o pensamento criativo. Para ser uma atividade com a adesão indispensável ao seu êxito, tinha de ser apelativa e motivadora.

⁷ Professora do ensino secundário e consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)

Então propus à turma que todos os fins-de-semana vestissem outra “pele” e escrevessem sobre si. O tema residente para todo o ano letivo era: “ Se eu fosse....”

Primeiro de uma forma insipiente e desenxabida, depois mais adocicados por uma imaginação em progresso, os textos que me entregavam à segunda-feira eram interessantíssimos: Recordo: “ Se eu fosse um astronauta”, “Se eu fosse uma árvore “, “Se eu fosse um índio”, “ Se eu fosse um alfinete” muitos passam agora pela minha memória. O texto que ontem encontrei no livro e no baú neuronal da minha memória afetiva era muito mais do que interessante. Era (é) pura pedagogia.

O texto chamava-se “ Se eu fosse uma Borboleta”. Quem o escreveu foi uma menina negra que o destino tinha feito nascer num bairro da Gafanha da Nazaré. Uma menina muito atenta, calada e impressionantemente organizada. O texto começava assim: *“ Se eu fosse uma borboleta, queria ser uma borboleta azul da cor do céu. Se eu fosse da cor do céu ninguém me via, mas eu via toda a gente. Só eu sabia que estava lá. Se eu fosse uma borboleta azul, eu era muito bonita.”*

Se nos outros textos se lia o germinar de uma vontade de aventura, se via nascer a ambição da conquista, impressionou-me aquela menina que tudo o que ambicionava era ser transparente. O seu suspiro ecoou em mim como um grito e desde logo percebi que estava a falhar como professora pois não tinha percebido nela essa necessidade. Com ele aprendi que ser professora exige ver para além do que é dado, para além do disciplinado, para além do aprendido. É ver em cada aluno uma pessoa e nesta, no possível, a sua essência.

Desde essa altura estes são dos alunos que mais me preocupam. Os que se anulam na transparência. Os alunos em que não se repara. Aqueles de que os professores e os colegas só dão conta da sua ausência quando se faz a chamada. Os que não vão às visitas de estudo ou ficam doentes para não irem ao “passeio “ da turma. Os que passam pela escola no anonimato da sua pretensa timidez que não é mais do que insegurança e medo de rejeição. São alunos que não são problemáticos. Muitos nem entram para as estatísticas do insucesso escolar. Não têm amigos nem colegas na escola. Apenas professores e companheiros acidentais. Sentam-se, normalmente, nas carteiras de trás. Nunca levantam o braço ou pedem repetição. Porque não suportariam o peso do olhar para si direcionado. Porque aprenderam, na vida, a contar apenas consigo.

Aquelas palavras suspiradas numa folha de papel ensinaram-me a procurar os alunos transparentes sempre que tenho uma turma nova. Com a experiência fui aprendendo a criar estratégias que encaminhem estes alunos para a auto – valorização, que permitam que corporizarem a sua ambição numa autoestima legítima que a família ou as circunstâncias de vida não ensinaram ou souberam potenciar.

Percebi, naquele papel toscamente escrito, que o aluno transparente quer (mesmo quando não tem consciência disso) ser resgatado do seu isolamento. Sem isso, transformar-se-á num

cidadão amorfo sem capacidade cívica de intervenção. Alguém que ficará sempre sentado na sala de espera da sua vida, vendo a vida dos outros a passar pela janela.

Aprendi que se isso acontecer a escola falhou numa das suas mais importantes vertentes formativas.

Nova Autonomia: a era dos múltiplos planos de melhoria.



Carla Pinto⁸

Escola sede do agrupamento de escolas do Rio Arade

Muitas são as escolas que se encontram a reformular o seu Projeto Educativo (PE). Sendo um projeto, precisa de se estruturar em torno das suas questões clássicas: quem somos, de onde estamos a partir, o que pretendemos atingir e como o vamos fazer, qual a forma de avaliar se chegamos às metas que definimos.

Aparentemente, esta tarefa não é fácil, se considerarmos que levámos muito tempo até que as escolas assumissem o PE como o documento estratégico de orientação da escola. E apesar do percurso, ainda se encontram demasiados casos em que não tem sequer a estrutura de Projeto, mesmo sendo essa a sua designação.

O Agrupamento de Rio Arade, Algarve, fez este percurso evolutivo nos últimos anos, e neste momento encontra-se a reformular o PE. Entendido como documento de gestão agregador de todas as ações da escola, foi encarado como mais uma oportunidade de reflexão, mas sobretudo debate sobre as opções a serem tomadas de forma participada pela comunidade educativa.

Numa primeira fase, foi feito um levantamento de toda a informação necessária à tomada de decisão (resultados, satisfação, opiniões e outros dados). Com essa base de sustentação foi feita uma versão inicial por um grupo representativo da comunidade, como ponto de partida para análise e debate pelos diferentes setores da escola. Deste resultará um documento final fruto do consenso de todos, que servirá como chancela de compromisso desta comunidade em torno dos mesmos objetivos e metas – o Projeto Educativo.

Este será um processo perfeitamente válido, que assegurará a participação de todos os intervenientes no processo educativo, tal como é descrito nos princípios gerais do Decreto-lei 75/2008, que regulamenta a governação das escolas.

⁸ Professora do Ensino Básico (2ºCEB) e consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME).

Apesar de ser um tema recorrente, é aqui que nos confrontamos novamente com as dúvidas sobre autonomia.

Como muitos outros agrupamentos, Rio Arade integra o Programa TEIP⁹ e, por mérito obtido nesse programa, foi convidado a integrar o Programa de Reforço de Autonomia de Escolas¹⁰. Também foi submetido à Avaliação Externa de Escolas, sendo alvo de um plano de melhoria, à semelhança de muitos outros. Apesar da origem no MEC, todos estes programas apresentam regras específicas, com intervenções em áreas diferenciadas, nem sempre consentâneas de projeto para projeto, todos com penalizações caso não sejam cumpridas, todos com avaliações que produzem orientações a operacionalizar pela escola.

Mas será que as orientações a que são obrigados, deixam a escola priorizar e estabelecer a intervenção com base no seu próprio PE? Será que estas orientações não se atropelam e não se contradizem entre elas?

De facto, em muitos casos, as orientações contrariam-se ou sobrepõem-se. Disso é exemplo a decisão sobre o perfil e gestão de recursos que a escola deve integrar, ou a definição das áreas de intervenção em que a escola se deve concentrar.

E apesar da falta de articulação entre as medidas do MEC, será este o efeito mais perverso?

O PE é definido como *“o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”*¹¹. Tudo se concentra no PE, portanto.

Mas os planos de melhoria contratualizados têm tempos de apresentação desfasados do PE. Neste momento, Rio Arade tem em fase de implementação três projetos de melhoria. Ou seja, quase tudo o que se devia decidir de forma alargada na escola, já foi definido nos inúmeros planos a que a escola está vinculada.

Poder-se-ia pensar que a comunidade educativa já foi envolvida nesses planos, mas isso aconteceria se tivessem sido solicitados pelo MEC com prazos temporais que o permitissem, o que não acontece. E no caso da IGE, a escola nada decide.

Fica, portanto, relegado o nível de participação da comunidade para aspetos de menor importância, o que é, a meu ver, o efeito mais perverso. Pode alguém que pouco decide fazer parte de uma comunidade autónoma de forma consistente?

⁹ Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro.

¹⁰ Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto.

¹¹ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Há então mais *“uma linha que separa o passado do futuro”* ... e o futuro parece novamente distante. Se a comunidade educativa, que deveria estar verdadeiramente vinculada à tomada de decisão, se vê cada vez mais limitada, apesar dos sucessos reconhecidos, então o PE não é, nem será, o instrumento por excelência de aprofundamento da autonomia das escolas.

À semelhança de muitas outras escolas, mesmo em *slalom*, Rio Arade, uma escola convicta e empenhada, vai definir o seu rumo e atingir os seus objetivos, como tem feito até aqui.

Contradições



Maria Manuela Pinto¹²

Contradição – de acordo com o Dicionário de Português Online: subst. f.
1. afirmação contrária ao que alguém disse: estar em contradição com alguém
2. dito ou feito contrário ao que se disse: um discurso cheio de contradições

Autonomia – também de acordo com o dicionário de português online: s.f. Aptidão ou competência para gerir sua própria vida, valendo-se de seus próprios meios, vontades e/ou princípios. Direito ao livre arbítrio que faz com que qualquer indivíduo esteja apto para tomar suas próprias decisões. Filosofia. Kant. Faculdade do ser humano de se autogovernar de acordo com seus padrões de conduta moral sem que haja influência de outros aspectos exteriores (sentimentos, repressões etc).

Porquê esta introdução pouco canónica? Porque li, no dia 24 de Fevereiro, no Jornal de Notícias, que vários directores de escolas foram alvo de processos disciplinares por parte do MEC por terem, apenas, e de acordo com o que pensavam ser a sua autonomia e a sua capacidade de gestão de recursos humanos, atribuído horas de apoio educativo, no 1º ciclo, a docentes do quadro que se encontrariam, de outra forma, com horário zero.

Comecemos por esclarecer, antes de mais, que os apoios educativos do 1º ciclo são aulas que se ministram a grupos de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou fraca consolidação de conhecimentos. Um professor que tenha apoios educativos pode leccionar 3 ou 4 grupos de crianças que pertencem a anos de escolaridade distintos e tem, obrigatoriamente, que articular a sua acção com a de 3 ou 4 professores e preparar aulas de diferentes anos de escolaridade. Levados a sério, leccionar apoios educativos podem ser tão ou mais trabalhoso do que leccionar uma turma.

¹² Diretora do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique

Ora, voltando ao caso dos directores processados, estes avaliaram os recursos humanos de que dispunham e pensaram que tinham autonomia para, ao invés de colocar na mobilidade todos os docentes que não tinham turma e de contratar docentes para leccionar os referidos apoios, atribuir esses apoios aos docentes do quadro, poupando ao MEC os vencimentos dos docentes que já não precisavam de contratar, até porque, sendo colocados em horário zero, os docentes continuariam a auferir o seu salário.

Mas, como tão frequentemente acontece, o que parece não é. E apesar de todos os discursos sobre a importância (?), o reforço (?) e a necessidade de alargamento (?) da tão propalada autonomia das escolas, o que se verifica é uma enorme contradição entre esse discurso e a prática que é permitida aos directores.

Afinal, o que está por detrás destas contradições? Uma profunda desconfiança nos órgãos de gestão e administração das escolas, onde não existem, na maior parte, “gestores” especialistas em “números”, ou “finanças”, ou “contas”(contas de somar e subtrair, aritmética, como a que temos que fazer relativamente à aberração que constitui a distribuição do serviço lectivo em 1100 minutos....)? A convicção de que, sem controlo, os directores, quais crianças, tomam decisões insensatas e irresponsáveis? A ideia de que, entregues à sua sorte, sem uma qualquer sombra tutelar, as escolas desatam a tomar decisões lesivas do erário público? Tudo isto, o que equivale a dizer que a gestão da escola pública não é de confiança.

Existe, ainda, um outro motivo para a penalização dos directores acima referidos: os professores dos quadros ficam mais caros em vencimentos do que os contratados e quantos mais forem enviados para a mobilidade, o que acontecerá, brevemente, aos docentes com horário zero, mais serão erradicados do sistema a custo quase zero.

As escolas estão a ficar exauridas de recursos materiais e humanos e o MEC ignora olímpicamente os apelos e chamadas de atenção que lhe são dirigidos. Exemplos?

1. no meu agrupamento existem 3 UEEA's onde se encontram, ao todo, 6 assistentes operacionais a tempo inteiro. Por outro lado, a escola sede ocupa uma extensão de terreno considerável e, apesar do número de alunos ter diminuído, todos os espaços continuam a ser utilizados devido às suas especificidades. Contudo, o número de assistentes operacionais é considerado excessivo. Resultado? Menos vigilância no recreio da eb 2,3, impossibilidade de manter os centros de recursos do 1ºciclo e da eb 2,3 abertos em horário que abranja o horário lectivo dos alunos, impossibilidade de efectuar pequenos trabalhos de manutenção, que terão que ser entregues a alguém de fora, o que não será suportado pelo orçamento cada vez mais reduzido. Como consequência, o espaço escolar, já tão degradado, continuará a degradar-se. Destes factos foi dado conhecimento ao MEC. Respostas não há, nem tão pouco para comunicar que do assunto foi tomado o devido conhecimento.

2. os horários do Gabinete de Apoio ao aluno e da Sala de Estudo não abrangem a totalidade do horário lectivo, o que nunca aconteceu antes. A debandada a que foram forçados numerosos docentes que anteciparam o fim da sua carreira e que com as suas reduções sustentavam numerosos projetos que constituíam mais-valias das escolas e a obrigatoriedade de atribuir as direcções de turma nas antigas horas remanescentes constituem-se como factores de empobrecimento da qualidade do serviço prestado aos alunos. Destes factos foi dado conhecimento ao MEC. Respostas não há, nem tão pouco para comunicar que do assunto foi tomado o devido conhecimento.

São contradições que nos penalizam a todos: não há projecto de escola de qualidade que sobreviva a tanto constrangimento. Há, apenas, escola, uma escola mono, que só pode oferecer aos alunos as aulas curriculares e pouco mais, em espaços desconfortáveis e ultrapassados. A escola de 1974.

POR DENTRO

Laços que nos unem

A sobrecarga, o núcleo da melhoria e os conselhos de turma: mudar as rotinas.



Vítor Alaíz¹³

Os Conselhos de Turma: uma rotina a virar do avesso?

Um objetivo consensual de todos os que temos algum compromisso com a educação é o de promover o sucesso educativo (e, dentro deste, o de melhorar as aprendizagens dos alunos). As divergências e as discussões começam nos modos de nos aproximarmos desse objetivo.

Em princípio, adequadas políticas educativas resolveriam o problema ou tornariam menor a sua dimensão. Se isso ainda não acontece deve-se a inadequação das sucessivas políticas, cabendo a responsabilidade maximamente a quem as delineou e decidiu pôr no terreno.

Essas inúmeras políticas têm-se espelhado em leis, decretos, despachos, regulamentos, normas. Toda essa normatividade condiciona as práticas dos professores, que se traduzem em procedimentos repetitivos cujo fundamento não é interrogado nem questionado (Azevedo, 2002 e 2011).

Como resultado disso, podemos ver que o trabalho dos professores é, em boa parte, constituído por um conjunto de rotinas muito reguladas e controladas. Alguns exemplos ilustram essa realidade: as aulas previstas e dadas em horários inamovíveis; os conselhos de turma que, no mínimo, se repetem trimestralmente, com calendário rígido e atividade intensa; os conselhos de departamento, sempre com uma agenda carregada, nomeadamente com a difusão de informações vindas do Conselho Pedagógico.

¹³ Consultor da Universidade Católica Portuguesa (SAME).

Dir-se-á que as rotinas têm sido combatidas por múltiplas e sucessivas inovações. Sim, é verdade. Mas, quantas subsistem? Muitas são substituídas mesmo antes de ser completado o respectivo ciclo ou ser avaliada a sua eficácia. É por isso que Hargreaves e Fink (2007), preocupados com a sustentabilidade da melhoria educativa, recorrem ao conceito de “síndrome da mudança repetitiva” (citando E. Abrahamson (2004), um especialista em gestão da mudança) que aponta para duas dimensões:

«a) Sobrecarga de iniciativas: “a tendência das organizações para lançarem mais iniciativas de mudança do que qualquer pessoa conseguiria razoavelmente assimilar”;

b) Caos relacionado com a mudança: “o estado contínuo de instabilidade que resulta de já existirem tantas iniciativas de na organização que qualquer pessoa tem dificuldade em saber que mudança está a implementar e porquê” – o que conduz, por sua vez, à perda da memória organizacional.» (Hargreaves e Fink, 2007: 20)

Em resultado dessas práticas hiperreguladas, professores, daqui, dali e dalém, queixam-se de sobrecarga de trabalho. M. Fullan (escrevendo bem longe de Portugal) acolhe esse lamento:

“Os professores e os diretores das escolas estão a ser sujeitos a uma perigosa sobrecarga: mais responsabilidades ao nível da “assistência social”, uma maior prestação de contas e a necessidade de lidar com um leque mais alargado de aptidões e de comportamentos na sala de aula, agora, tudo isto faz parte do papel do professor” (Fullan, 1996: 20)

Enquanto essa sobrecarga parece aumentar e certas rotinas permanecem intactas, ano após ano, a investigação educacional interessada na eficácia e na melhoria da escola, depois de experimentar muitos processos de mudança da escola no sentido da melhoria, encaminhou-se nas duas últimas décadas para a identificação do “núcleo básico da melhoria” (Bolívar, 2012: 194), considerando que este é, afinal, constituído pelas práticas dos professores na sala de aula e pelas aprendizagens dos alunos:

“O foco prioritário da melhoria é, então, o ensino e a aprendizagem dos alunos. Ao seu serviço e apoio está, entre outros, o trabalho conjunto ao nível da escola” (Bolívar, 2012: 199).“

Em vez de partir da mudança das estruturas organizacionais para a prática docente na sala de aula, Bolívar - na senda de R. Elmore (1996) - recomenda o caminho inverso. O núcleo central da mudança, o ponto de partida da “reviravolta”, deverá ser a reflexão individual e o diálogo

persistente sobre as práticas, sobre as estratégias de ensino e aprendizagem e não a reestruturação organizacional.

Vários autores recomendam a construção de dinâmicas que promovam a colegialidade autêntica (Hargreaves, 1998: 277), sublinhando o “poder da colaboração” (Fullan, 1996, 82 e segs.) e a necessidade de “transformar as escolas em comunidades de aprendizagem profissional” (Bolívar, 2012: 127).

Porém, alguma investigação revela-se céptica relativamente à possibilidade de, num prazo curto, desenvolver essas comunidades devido a um traço fundamental da cultura profissional dos professores. Timperley e Robinson (2000) defenderam mesmo uma tese polémica:

“Os professores não sómente sofrem com os problemas de sobrecarga de trabalho como também os criam” (Timperley e Robinson, 2000: 47)

As autoras referem que *“a autonomia concedida aos indivíduos e aos departamentos”* conduz a que *“o apoio que os professores oferecem aos seus colegas”* seja *“relativamente acrítico”*.

Ou seja, o respeito pela autonomia de todos e cada um dos professores impede (ou, pelo menos, limita bastante ou torna difícil) que um professor receba dos colegas contribuições válidas sobre o seu trabalho docente.

As escolas neozelandesas, em que as autoras fizeram a investigação e que lhes permitiu construir esta tese, têm um nível de autonomia organizacional muito superior ao das nossas escolas públicas. Mas, alguns traços da cultura profissional docente que as autoras assinalam são transversais e ocorrem, quer nos antípodas, quer entre nós.

Dir-se-á: em que é que isto se relaciona com o que se passa nos Conselhos de Turma (CT) de muitas escolas portuguesas?

A análise empírica do conteúdo de atas de conselhos de turma e entrevistas coletivas com professores em formação com experiência docente nos EB23 e Secundário que pudemos fazer, mostrou-nos que os CT se referem predominantemente (por vezes, quase exclusivamente) às dificuldades dos alunos. Até se usam grelhas ou matrizes com listas de 20 ou 30 dificuldades. As células da matriz são assinaladas em função das dificuldades principais de cada aluno. A perspetiva que implícita ou explicitamente fundamenta estas práticas é a de que todas as dificuldades de aprendizagem têm origem ou no próprio aluno ou em factores externos à escola (família, meio

socioeconómico e cultural). É, implicitamente, um discurso legitimador da classe docente que se sente acossada e recebe a judicialização de decisões e ações pedagógicas.

É aqui que propomos uma pequena “reviravolta”. O que defendemos é que, se a melhoria tem de partir do núcleo pedagógico, então é preciso dar aos CT outra perspetiva, outro conteúdo.

Por um lado, uma mudança de perspetiva: limitar a negatividade ao mínimo (as grelhas das dificuldades poderão apenas ficar nos anexos da ata), trazer a positividade para o centro das atenções.

Por outro lado, o conteúdo: que progressos na aprendizagem? Que casos exemplares de mudança positiva significativa (cf. R. Davies) ocorreram nos alunos? Devido a que estratégias de ensino? Quais delas são de destacar? Que pode ser feito entre professores de distintas áreas no sentido de criar sinergias para melhorar as aprendizagens? Fazer dos CT um espaço de articulação horizontal será possível?

Em resumo: será necessário pensar uma estratégia que, mantendo certas rotinas dos CT de fim de período (calendário apertado, ...), as torne um espaço e um tempo onde seja possível dialogar sobre o núcleo pedagógico-didático. Desse modo, de uma fonte de sobrecarga profissional, os CT poderão tornar-se uma fonte de desenvolvimento profissional e organizacional.

Oficina de escrita

Escola Básica 2,3 S. Torcato



Margarida Vila Nova¹⁴

Desde o início do 1º período, na disciplina de Português, desde o 5º ao 9º ano, foi desenvolvida, no âmbito do apoio à melhoria das aprendizagens, a atividade de Oficinas de Escrita, normalmente em aulas de 90', a um público-alvo de 557 alunos, com recurso a 12 docentes (entre eles titulares e assessores), segundo uma periodicidade quinzenal, nos 5º, 7º e 8º anos, e mensal, nos 6º e 9º anos. Com esta atividade pretendeu-se, acima de tudo, melhorar a expressão escrita dos alunos e desenvolver neles o gosto pela escrita, de modo a colmatar/reduzir as maiores dificuldades evidenciadas pelos discentes no ato de escrita (pontuação, vocabulário, uso de conectores discursivos, etc), e que constituem constrangimentos importantes a combater no processo de aprendizagem dos alunos. Melhorar a escrita é contribuir para a melhoria do sucesso educativo, uma vez que a língua materna é um meio importante quer de transmissão quer de aquisição de conhecimentos.

As aulas de Oficina de Escrita têm por base uma pedagogia ativa de construção do conhecimento, logo, constituem aulas dinâmicas e práticas nas quais, a propósito de textos que integram o programa da disciplina de Português, sempre em relação com o tipo de textos estudados, após análise da estrutura e conteúdo de modelos de uma tipologia textual específica, os alunos são orientados para produzirem textos (em pares, individual e coletivamente), e sob orientação, obedecendo às três fases do processo de expressão escrita: planificação, textualização e revisão. Estas aulas têm subjacente uma grande articulação entre titular e assessor da disciplina, que vai desde a preparação/planificação da atividade, criação de materiais/recursos, orientação dos alunos através da apresentação da atividade e seus objetivos (ex: qual o tipo de texto a trabalhar, características, tais como estrutura, vocabulário, etc) e da concretização da atividade (fazendo observações/sugestões de



¹⁴ Coordenadora das Oficinas de Escrita do Agrupamento de Escolas de S. Torcato (TEIP) Fevereiro, 2014

aperfeiçoamento relativas à ortografia, vocabulário, etc) e, por fim, avaliação (preenchimento de uma lista ou grelha de verificação, para autocorreção).

Para o 2º semestre está previsto o preenchimento *online* de um Inquérito de Satisfação aos alunos, a realizar no fim da aula, para maior monitorização e avaliação da atividade de modo a facilitar o reajustamento de metodologias e/ou estratégias e averiguar o impacto da atividade nos alunos. Também como de melhoria das Oficinas de Escrita está prevista uma mais eficaz divulgação dos trabalhos escritos produzidos e o incremento de atividades em articulação com a biblioteca da escola.

Constituem evidência do exposto as planificações de grupo, atas de grupo disciplinar e de departamento de Línguas, reuniões com a coordenadora do TEIP e/ou o perito externo, sumários, Inquéritos Projeto VALE (aulas de metodologia ativa), Grelhas de Oficinas de Escrita (que se encontram no dossiê técnico pedagógico) e o Plano de melhoria da Biblioteca.

Resultados

O balanço das oficinas de escrita é satisfatório uma vez que contribui de facto para a melhoria da expressão escrita dos alunos (estes reconhecem que escrever um texto é uma tarefa difícil, mas aliciante e que o texto literário constitui um mundo inesgotável de leituras diferentes). Os alunos aprendem a planificar os seus textos, consciencializam-se da importância em fazer um plano/esboço prévio, apreendem a escrita como um processo que, paulatinamente, vão conhecendo e dominando. Uma vez que a escrita mobiliza múltiplas competências ao nível da



articulação entre as partes do texto, da progressão temática, de mecanismos de substituição, das regras ortográficas e de pontuação, bem como o conhecimento da estrutura de diferentes tipos de textos, a oficina de escrita constitui um momento muito importante das suas aprendizagens.

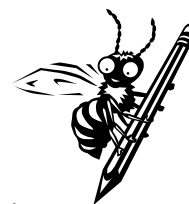
Os alunos aderiram bem à atividade. Na verdade, já antes eram realizadas Oficinas de Escrita, embora com outro nome. Este ano as atividades de escrita são desenvolvidas com maior frequência em contexto de sala de aula e são planificadas, monitorizadas e avaliadas com maior consciencialização e eficácia por parte dos docentes.

Apesar de não ser fácil a aferição da melhoria da competência da escrita, os docentes detetam já uma melhoria principalmente a nível da organização e estruturação dos textos e do uso mais variado de conectores discursivos.

Constitui evidência do exposto os sumários, as atas de grupo disciplinar e de departamento de Línguas, grelhas de avaliação da escrita e os textos dos alunos (plataforma *Webnode* e dossiê técnico pedagógico).

Balanço da atividade

Atendendo à qualidade das práticas, da adesão do público-alvo e dos resultados alcançados, podemos dizer que esta ação já deu provas suficientes para que possa ser sinalizada como boa prática.



1º - Há uma evolução da competência de escrita dos alunos, tendo em conta a avaliação diagnóstica realizada, que se traduzirá, a médio prazo, em melhoria das aprendizagens realizadas, não só a Português como a todas as áreas (um aluno que se expressa melhor, por escrito, aplica também melhor os conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas);

2º - Proporciona uma prática de ensino promotora da construção do saber, uma vez que constitui uma atividade de metodologia ativa e experimental no ensino e nas aprendizagens (o aluno aprende a escrever, escrevendo);

3º - Promove a articulação entre colegas do mesmo grupo disciplinar e a produção/partilha de recursos e materiais pedagógicos.

Tendo em conta os resultados alcançados no final do 1º período e o balanço efetuado nas reuniões intercalares do 2º período, são as seguintes as alterações efetuadas:

a) Maior articulação com a biblioteca no desenvolvimento de atividades relacionadas com a leitura e a escrita, como por exemplo atividades no âmbito da Semana da Leitura (Concursos de Escrita) e no âmbito do Dia do Agrupamento (trabalhar o tema da Liberdade em Oficina de Escrita);

b) Maior articulação com outras áreas, nomeadamente a disciplina de TIC (apresentação de trabalhos no âmbito da Educação Literária recorrendo ao PowerPoint);

c) Maior articulação e partilha de materiais entre os elementos do grupo e entre assessor/titular da disciplina;

d) Implementação de um Inquérito de Satisfação (*Google Drive*) a aplicar aos alunos para melhor averiguação do impacto das Oficinas de Escrita na comunidade discente e para facilitar aos docentes quer o reajustamento das suas estratégias no desenvolvimento da atividade quer uma melhor monitorização e avaliação da mesma;

e) Divulgação dos textos escritos pelos alunos através da *webnode* (biblioteca).

Um projeto integrado para o curso profissional de Técnico de Restauração/ Cozinha e Pastelaria

Fernanda Mendes, Margarida Marques e Sónia Gonçalves¹⁵

Nota Introdutória

A Escola Tecnológica e Profissional de Sicó (ETP Sicó) foi criada em 3 de julho de 1991 por Contrato-Programa entre o Ministério da Educação e as Câmaras Municipais de Ansião, Alvaiázere e Penela e desde essa data tem desenvolvido um trabalho de qualidade assente num projeto educativo e formativo inovador, sendo apontada frequentemente como escola de referência e exemplo de boas práticas; dispondo de um Sistema de Gestão da Qualidade certificado segundo a Norma NP EN ISO 9001:2008. Apoiando a elevação dos níveis de escolarização e qualificação, quer dos jovens quer da população ativa, a ETP Sicó cumpre a sua missão de “qualificar os recursos humanos da região, através de ofertas formativas que respondam às necessidades do tecido socioeconómico”, constituindo-se como pedra angular no processo de desenvolvimento local e regional. Em 2013 estabeleceu um protocolo de prestação de serviços com a Católica Porto, no âmbito do Serviço de Apoio a Melhoria das Escolas (SAME) e foi no âmbito do desenvolvimento da Oficina de Formação, subordinada ao tema “(Re)Aprender a Ensinar e a avaliar nos cursos profissionais: o saber em ação”, orientada pela Professora Doutora Luísa Orvalho, que foi solicitado aos diferentes grupos de professores, que participam nesta formação, que elaborassem projetos curriculares integrados, envolvendo várias disciplinas e que pudessem ser implementados e avaliados no decorrer do segundo trimestre de 2014.



Neste sentido, e servindo como exemplo do que foi feito na sessão desta Oficina, que decorreu no dia 5 de março, na sede da escola, em Avelar, concelho de Ansião, apresentamos um dos exemplos de planificação integrada que contempla os itens que devem ser tidos em conta não só na conceção, mas também no desenvolvimento curricular e avaliação do projeto. Trata-se de um concurso gastronómico, intitulado “**Ao sabor do conto**”, baseado na recolha de contos populares

¹⁵ Professoras da Oficina de Formação, envolvidas neste projeto

portugueses e que vai ser dinamizado pela turma do 1º ano do Curso Profissional de Técnico de Restauração - variante de Cozinha/Pastelaria e que pretende mobilizar os saberes integrados das disciplinas das três componentes de formação: Português, Matemática, Gestão e Controlo, Tecnologia Alimentar e Serviço de Cozinha e Pastelaria. Este curso funciona no polo da Escola Tecnológica e Profissional de Sicó, em Alvaiázere, no distrito de Leiria.



1ª Fotografia
Professores em ação na ETP de Sicó - Avelar



2ª Fotografia
Professores em ação na ETP de Sicó - Avelar



3ª Fotografia
Escola Tecnológica e Profissional de Sicó - Avelar



4ª Fotografia
Escola Tecnológica e Profissional de Sicó (Polo de Alvaiázere)

Grelha de desenvolvimento curricular do projeto integrador

Tema: “Ao sabor do Conto”

Curso: Técnico de Restauração variante de Cozinha/Pastelaria - Ciclo de Formação: (2013/2016)

Área de formação: Hotelaria e Restauração (811)

Saída Profissional: Técnico de cozinha/pastelaria

Família Profissional: Hotelaria e Turismo

Contextualização: Este projeto visa o desenvolvimento de um concurso gastronómico baseado em contos populares portugueses, envolvendo várias disciplinas das três componentes de formação do Curso (componente técnica, sociocultural e científica)

Após a seleção do conto, os alunos levarão a cabo a fundamentação dessa seleção, bem como do prato daí resultante, procedendo-se com base nessa fundamentação, a uma pré-seleção dos alunos a participarem na confeção do prato inspirado pelo conto. A articulação do

desenvolvimento curricular do projeto segue a mesma ordem da sequencialidade das disciplinas.

Designação do projeto integrado: Concurso gastronómico “Ao Sabor do Conto” baseado em contos populares portugueses

Duração: 10 horas e trinta minutos

Início: 06/03/2014 **Fim:** 17/03/2014

Objetivos globais do projecto: Saber confeccionar um prato tradicional, baseado num concurso de contos tradicionais portugueses, cuja seleção é feita pelos critérios elaborados pelos alunos, na disciplina de português e as quantidades calculadas na disciplina de Matemática.

Na disciplina de Português (Módulo 4)

Conteúdos: Contos tradicionais portugueses. Texto (continuidade, progressão, coesão e coerência).

Objetivos: Interagir de forma criativa com os universos ficcionais. Adequar o discurso à situação comunicativa.

Competências a atingir: Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução e avaliação.

Atividades de aprendizagem/tempo: Pesquisa e tratamento de informação referente ao conto tradicional selecionado e prato daí resultante. Elaboração de fundamentação para a seleção do prato a confeccionar tendo em conta o conto tradicional português selecionado. Elaboração do inquérito de satisfação do projeto integrado. **(3h:00)**

Recursos de aprendizagem:

Computador ligado à Internet;

Caderno;

Software de edição de texto e sites recomendados

(http://pt.wikisource.org/wiki/Contos_Tradicionais_do_Povo_Portugu%C3%AAs;

<http://segundociclo.webnode.pt/products/conto%20tradicional%20portugu%C3%AAs/>;

<http://lendasecalendas.omeuforum.net/f3-lendas-mitos-e-contos-tradicionais-portugueses>).

Avaliação da aprendizagem: Avaliação formativa baseada na observação do cumprimento das várias etapas subjacentes à redação de um enunciado para aperfeiçoamento da competência escrita. (exemplo de instrumento de avaliação - grelha de português).

A avaliação das aprendizagens realizadas neste projeto vai ter a ponderação de 5% na avaliação do módulo 4 desta disciplina.

Na disciplina de Matemática (Módulo 2)

Conteúdos: Proporcionalidade direta. Proporções (regra de três simples).

Objetivos: Aplicar a regra de três simples para a resolução de um problema prático.

Competências a atingir: Saber converter quantidades de ingredientes de uma receita.

Atividades de aprendizagem/tempo: Fazer a conversão da quantidade de ingredientes necessários para a elaboração do prato selecionado para uma pessoa, sabendo que a receita está indicada para 4/6 pessoas. (1h:30)

Recursos de aprendizagem: Computador. Máquina de calcular. Receita em suporte de papel.

Avaliação da aprendizagem: Avaliação formativa baseada na resolução do problema prático. (exemplo de instrumento de avaliação - grelha de matemática).

A avaliação das aprendizagens realizadas neste projeto vai ter a ponderação de 2% na avaliação do módulo 2 desta disciplina.

Na disciplina de Gestão e Controlo (Módulo 2)

Conteúdos: Fichas técnicas e compras.

Objetivos: Elaborar a ficha técnica do prato a ser confeccionado. Gerir *stocks*. Identificar e caracterizar as diferenças existentes nos vários documentos utilizados no economato. Analisar os documentos dos fornecedores, requisições e outra documentação específica.

Competências a atingir: Saber preencher uma ficha técnica. Saber elaborar uma requisição interna. Conferir uma encomenda com base na fatura. Saber efetuar a gestão de *stocks*.

Atividades de aprendizagem/tempo: Elaboração da ficha técnica do prato a ser confeccionado e gestão de produtos em stock. (1h:30)

Recursos de aprendizagem: Computador. *Software* de edição de texto. Requisição interna. Ficha técnica. (ver exemplos anexos 1 e 2)

Avaliação da aprendizagem: Avaliação formativa baseada na observação do cumprimento das regras de receção de encomendas.

A avaliação das aprendizagens realizadas neste projeto vai ter a ponderação de 5% na avaliação do módulo.

Na disciplina de Tecnologia Alimentar (Módulo 2)

Conteúdos: Regras de Higiene e Segurança no Trabalho, sistema HACCP e de gestão da qualidade.

Objetivos: Identificar e saber aplicar as regras de Higiene e Segurança no Trabalho, do sistema HACCP e de gestão da qualidade.

Competências a atingir: Conhecer e saber aplicar as regras de HACCP na confeção de um prato.

Atividades de aprendizagem/tempo: Elaboração do prato selecionado preparando a *mise en place* seguindo as regras de HACCP. **(1h:30)**

Recursos de aprendizagem: Manual do módulo; Computador; Software de edição de texto; Espaço, materiais e equipamento de cozinha e de proteção individual necessários à *mise en place*.

Avaliação da aprendizagem: Avaliação formativa baseada na observação do cumprimento das regras de HACCP. (grelha de observação direta).

A avaliação das aprendizagens realizadas neste projeto vai ter a ponderação de 5% na avaliação do módulo 2 desta disciplina.

Na disciplina de Serviço de Cozinha e Pastelaria (Módulo 8)

Conteúdos: Confeções base (métodos de confeção). Tipos de confeção. Fichas técnicas (elaboração e demonstração). Pratos regionais, nacionais e internacionais. Guarnições.

Objetivos: Elaborar confeções simples de ovos, massas, arroz, peixes, mariscos, carnes e aves, tais como: Cozer; Cozer a vapor; Escalfar; Assar; Fritar; Guisar/Estufar; Grelhar; Saltear; Corar e Gratinar.

Competências a atingir: Saber aplicar os diversos métodos de confeção de um prato de acordo com a respetiva ficha técnica.

Atividades de aprendizagem/tempo: Confeção de um prato inspirado no conto popular português selecionado. **(3h:00)**

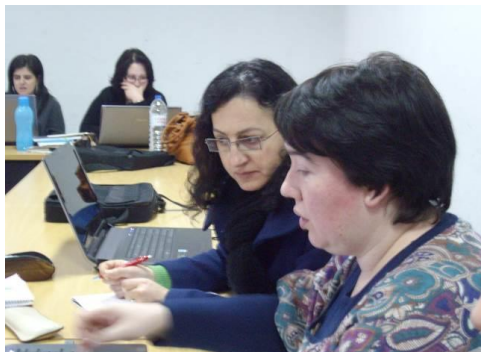
Recursos de aprendizagem: Ficha técnica. Produtos e equipamentos de cozinha necessários à confeção. Computador.

Avaliação da aprendizagem: Avaliação formativa baseada na observação da aplicação das técnicas de confeção. (exemplo de instrumento de avaliação - grelha de serviço de cozinha e pastelaria).

A avaliação das aprendizagens realizadas neste projeto vai ter a ponderação de 15% na avaliação do módulo 8 desta disciplina.

Avaliação do desenvolvimento curricular do projeto integrado: Reflexão conjunta dos professores envolvidos, atendendo aos objetivos de aprendizagem a atingir com este projeto;

Elaboração de um relatório final, reflexivo e crítico, incluindo informação decorrente do inquérito de satisfação, preenchido pelos alunos da turma.



3ª Fotografia
Oficina de Formação – Sessão 4 (05/03/2014)



4ª Fotografia
Oficina de Formação – Sessão 4 (05/03/2014)

RECURSOS DOCUMENTAIS DE MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

1 - Grelhas de observação

Serviço de Cozinha e Pastelaria

ESCOLA TECNOLÓGICA E PROFISSIONAL DE SICÓ

Ano Letivo 2013/2014

1.º CPT Rest


Grelha de avaliação formativa (escala 0 - 20) Serviço de Cozinha e Pastelaria

Módulo 8: **Confeções Base**

Data: **17/03/2014**

Competências Técnicas			Competências pessoais e sociais				Classificação Quantitativa	Classificação Qualitativa
Sabe e aplica diversos métodos de confeção de um prato de acordo com a ficha técnica (40%)	Sabe aplicar corretamente os ingredientes e temperos(10%)	Sabe elaborar corretamente um empratamento, com criatividade (20%)	Higiene Pessoal (5%)	Autonomia (10%)	Interesse e empenho (10%)	Sociabilidade e espírito de equipa (5%)		
							0	MB
							0	MB
							0	MB
							0	MB
							0	MB
							0	MB

Matemática



ESCOLA TECNOLÓGICA E PROFISSIONAL DE SICÓ

Ano Letivo

2013/2014

1.º CPT Rest


Grelha de avaliação formativa (escala 0 - 20) Matemática

Módulo 2: Funções Periódicas e Não Periódicas

Data: 11/03/2014

Alunos/Domínios	Competências científicas		Competências pessoais e sociais				Classificação Quantitativa	Classificação Qualitativa
	Sabe aplicar a regra de três simples (20%)	Sabe converter quantidades em situações de caráter prático (30%)	Autonomia (15%)	Interesse e empenho (15%)	Participação (10%)	Sociabilidade e espírito de equipa (10%)		
							0	MB
							0	MB
							0	MB
							0	MB
							0	MB
							0	MB
							0	MB

Português



ESCOLA TECNOLÓGICA E PROFISSIONAL DE SICÓ

Ano Letivo 2013/2014

1.º CPT Rest

Grelha de avaliação formativa (escala 0 - 20) Português

Módulo 4: Textos Narrativos/ Descritivos

Data: 14/03/2014

Competências Linguísticas			Competências pessoais e sociais				Classificação Quantitativa	Classificação Qualitativa
Interage de forma criativa com os universos ficcionais; (20%)	Adequa o discurso à situação comunicativa (15%)	Programa a produção da escrita e da oralidade observando as fases da planificação, execução e avaliação (15%)	Autonomia (15%)	Interesse e empenho (15%)	Participação (10%)	Sociabilidade e espírito de equipa (10%)		
							0	MB
							0	MB
							0	MB
							0	MB
							0	MB
							0	MB
							0	MB



Documentos de apoio



ESCOLA TECNOLÓGICA E PROFISSIONAL DE SICÓ

1- Requisição Interna

Departamento/Setor: Cozinha

Requisitante: Margarida Marques

Data:

ALVAIÁZERE,

O(s) PROPONENTE(S): MARGARIDA MARQUES

QUANTIDADE	DESCRIÇÃO	CARACTERÍSTICAS	DESTINO
Observações:			

Informação (se necessário):

Despacho:



____/____/____ Função: _____

Assinatura: _____

____/____/____ Função: _____

Assinatura: _____



ESCOLA TECNOLÓGICA E PROFISSIONAL DE SICÓ

2-Ficha técnica

Ficha
Técnica Nº

Receita:

Quantidades.

Tempo

Nome:

Quant.	Uni.	Preço	Ingredientes
--------	------	-------	--------------

Confeção

Observações:

Os desafios do ensino profissional



José Vitor Silva¹⁶

A educação de excelência está a ocupar um lugar cada vez mais importante numa globalização que obriga que a competição dos locais de trabalho seja igualmente global. Contudo, questiona-se qual hoje o papel da escola: limitar-se a cumprir a missão constitucional em atingir metas satisfatórias de escolaridade ou facilitar a inclusão do aluno no mercado de trabalho, dotando-o das competências cognitivas e metodológicas numa determinada área de formação com valor social e económico.

A mera assunção de que a escola seja unicamente um veículo de inclusão social, despreocupando-se de metas de excelência e de aceitação social, coloca-a numa posição de subalternidade relativamente às necessidades sociais e económicas da sociedade, arrastando-a para padrões onde a mediocridade estatística é valorizada relativamente à necessidade da excelência.

A escola existe para responder a necessidades humanas que se permeabilizam com necessidades sociais e económicas. Com a obrigatoriedade de frequência a escola responde a uma proteção social. A ausência de uma educação escolar é fator de risco de exclusão social, com elevados custos económicos, algo que a economia deseja evitar. Contudo, se a escola não se revelar como um antídoto essencial na resposta às necessidades de uma sociedade e às expectativas de um cidadão, ela revelar-se-á como algo obrigatório, mas de utilidade duvidosa.

Atualmente, reequaciona-se a missão das escolas e das estratégias de posicionamento na sociedade. Esta introspeção está a ser desenvolvida em países como os EUA, Reino Unido e Suécia, assim como em economias emergentes, exemplos da Coreia do Sul ou a Índia. A escola está a transformar-se num espaço de conhecimento e de excelência para responder às necessidades crescentes de mão-de-obra de qualidade e de criatividade.

As políticas educativas, desde há pelo menos meio século, têm tido como objetivo proporcionar a todos os jovens portugueses o maior número de anos de escolaridade, democratizando-se o acesso à escola dos jovens portugueses. Os pressupostos desta política

¹⁶ Assessor da Direção da Escola Secundária de Peniche para o Ensino Profissional. Professor do departamento de Ciências Sociais e Humanas.

educativa assentam no reconhecimento da centralidade da escola como motor da modernização social, económica e política do país e como instrumento de mobilidade social. Desde a escolaridade obrigatória até aos dez anos, decretada em 1960, até à recente alteração para dezoito anos, teve sempre presente a ambição política de construir um país rico em recursos humanos, tendente à crescente modernização dos tecidos económicos.

A exigência de uma maior procura, resultado, por um lado da obrigatoriedade legal, mas também pela necessidade social, obrigou a um elevado esforço de investimento na construção de novos espaços escolares, no recrutamento e formação de docentes, na definição de novos currículos e programas disciplinares, bem como a produção de novos manuais e de outros instrumentos de ensino.

Requeru, ainda, o diálogo e a participação de novos atores da sociedade portuguesa, como os sindicatos, as associações empresariais, as autarquias, as instituições particulares de solidariedade social, bem como múltiplos setores da sociedade ativa.

Este esforço de desenvolvimento no campo da educação possibilitou que a taxa de escolarização do ensino secundário saltasse dos 9% em 1974 para 60% em 2007. Contudo, Portugal continua a ser um dos países da OCDE com menor taxa de mão-de-obra com formação secundária ou superior, além de ser um dos países com maior taxa de abandono escolar, segundo os dados internacionais do Projeto PISA.

Foi a expressão de abandono escolar o fundamento da opção política (2006) em levar às escolas públicas a modalidade de cursos profissionais, até então uma exclusividade das escolas profissionais de gestão privada ou cooperativa.

Assiste-se então a um crescimento exponencial dos alunos matriculados nesta oferta formativa, tendo em 2011 mais de 110 mil matriculados, cerca de 25% do total de alunos no ensino secundário. A maior subida deu-se em 2006 com a generalização dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas, contribuindo para a inversão da tendência de decréscimo de alunos inscritos no ensino secundário que se verificava desde 1996, tendência que continuou a verificar-se em 2009.

A entrada da oferta de cursos profissionais nas escolas profissionais possibilitou que a taxa bruta de escolarização do ensino secundário subisse 40 pontos percentuais, aproximando-se dos 150%. Por outro lado, a partir de 2006, o crescimento da taxa de escolaridade de pessoas com mais de 15 anos subiu nos últimos três anos cerca de 20%.

A natureza e a finalidade dos cursos profissionais estão definidas. Os cursos oferecem formação geral, sociocultural, científica e formação tecnológica profissionalizante, garantindo o diploma do ensino secundário e qualificação profissional de nível IV. Habilitam-nos, pois, ao prosseguimento de estudos (em sequência imediata ou após experiência profissional) ou a uma

entrada direta no mercado de emprego como técnicos intermédios para os vários sectores económicos e sociais.

O sucesso do ensino profissional como qualificador de mão-de-obra depende da confiança dos agentes económicos de que a escola é capaz de entender as necessidades de emprego, tanto no deficit procura, como nos perfis de desempenho e competências adquiridas. Assim, compreende-se as parcerias entre associações empresariais, autarquias e sindicatos na gestão dos currículos de algumas escolas profissionais, para que a formação técnica se adapte às necessidades de formação.

Contudo, a mudança legislativa dos anos de escolaridade obrigatória para os 18 anos coloca às escolas um enorme desafio, à missão dos estabelecimentos de ensino: tentar compatibilizar a obrigatoriedade de conclusão do ensino secundário com a oferta de um ensino de excelência na preparação de alunos para um mercado trabalho em crescente exigência. Além de questionarmos a eficácia de tal mudança legislativa em que coloca Portugal como primeiro país da Europa com maior número de anos de escolaridade obrigatória (12), coloca a escola com graves problemas em responder a jovens que não desejam continuar a estudar ou que a oferta formativa existente é inadequada às suas necessidades cognitivas.

Em 2010, a Comissão Europeia apresentou um plano para que mais estudantes optem pelo ensino profissional e que se melhore a qualidade da formação prestada. As queixas dos empregadores da escassez de mão-de-obra qualificada obrigam a que o ensino profissional assuma cada vez mais uma postura de resposta às necessidades do mercado, credibilizando as suas ofertas e dotando os jovens de competências a uma cada vez maior globalização do mercado de trabalho.

Este desafio da escola de gestão pública em responder com credibilidade às exigências do mercado empregador encontra alguns constrangimentos que urge resolver:

- Possibilitar uma oferta mais adequada ao perfil vocacional de cada aluno (cursos modulares que permitam aos alunos com maiores dificuldades construir o seu percurso académico por etapas, de forma a que o abandono escolar não inviabilize a obtenção de qualquer certificação);
- Maior autonomia das escolas públicas na gestão dos seus recursos humanos, não impedindo estratégias de racionalização de recursos compatíveis com índices de produtividade pedagógica (número de alunos por turma, flexibilização dos horários dos professores, atribuição de unidades modulares aos docentes em vez de disciplinas, ...)
- Uma maior aposta no ensino dual, possibilitando aos alunos mais horas de formação em contexto de trabalho, numa complementaridade dos conteúdos aprendidos em sala de aula, possibilitando ao aluno uma análise crítica daquilo que aprende e daquilo que aplica;

- Criação de parcerias estratégicas com grupos empresariais, autarquias e sindicatos, numa corresponsabilização dos resultados pedagógicos e da sua eficácia no mercado de trabalho;
- Criação de redes intermunicipais numa ótica de otimização das ofertas formativas e da especialização de algumas escolas em áreas específicas, contribuindo para uma melhoria das didáticas e da qualidade da formação.
- Formação dos docentes em práticas didáticas adequadas ao ensino técnico e profissional, evitando o decalque dos métodos utilizados no ensino dito tradicional.

O sucesso do ensino profissional como instrumento qualificante dos jovens para uma inserção no mercado de trabalho depende da credibilidade dos agentes económicos empregadores nas competências adquiridas durante o processo de formação.

A Biblioteca da Escola Industrial e Comercial de Peniche: História, Ideologia e Cultura



Miguel Dias Santos¹⁷

1. A história da leitura e das bibliotecas públicas tem concitado, nos últimos tempos, o interesse de diferentes campos da historiografia. Por um lado, ocupa-se da evolução da leitura pública, procurando aferir o seu contributo para o progresso da alfabetização da sociedade ao longo do século XX e para o conhecimento dos seus hábitos de leitura (Melo, 2004); por outro, procura analisar o papel do livro e das bibliotecas enquanto instrumento cultural e de inculcação ideológica (Ó, 1999; Melo, 1997). A historiografia do século XX, em especial a historiografia do Estado Novo e, mais recentemente, da primeira república, tem sido fértil em estudos sobre a educação e a sua relação com a ideologia e a cultura (Pintassilgo, 2008). É um campo analítico que pode sair enriquecido com o estudo das bibliotecas escolares, a exemplo do que sucede com as instituições corporativas, como é caso das casas do povo durante o Estado Novo (Torgal e Homem, 1982). O estudo da biblioteca da Escola Industrial e Comercial de Peniche é mais um contributo para fixar o lugar das bibliotecas escolares no contexto da história da política cultural e educativa e da própria história do livro e da leitura.



2. Ao contrário do ensino liceal, que teve legislação própria, em 1926, a definir os princípios organizativos da biblioteca liceal, o ensino técnico teve a sua reforma em 1948, com a promulgação do decreto-lei nº 37029, de 25 de Agosto, que estabelece o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial. Este normativo determinava a existência de atividades “circum-escolares” ou de “meios educativos” alternativos às atividades de sala de aula e de oficina. Mas qual o lugar das bibliotecas

¹⁷ Professor da Escola Secundária de Peniche. Doutorado em História Contemporânea pela Universidade de Coimbra. Investigador Integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, da Universidade de Coimbra, e colaborador do Centro de Estudos do Desenvolvimento e Turismo, do Instituto Superior da Maia.

no contexto do ensino técnico? Que livros deviam preencher as estantes de uma biblioteca especializada em formação técnica, como era a biblioteca da escola industrial e comercial de Peniche?

O Estatuto consignava expressamente que “em cada escola deve organizar-se uma biblioteca composta de obras que interessem ao aperfeiçoamento técnico e pedagógico dos professores e mestres e à educação geral e profissional dos alunos” (artº 524 do decreto-lei nº 37029, de 25-08). O mesmo normativo definia as regras que deviam presidir à organização das bibliotecas escolares, nomeadamente a catalogação e aquisição de livros. Quanto à aquisição, o legislador, ávido de salvaguardar a natureza e a missão das instituições, e reconhecendo a importância do livro na educação dos espíritos, determinava que a “aquisição de livros, revistas ou outras publicações que não tratem de assuntos de carácter profissional depende de autorização superior” (artº 526). Uma circular de 10-01-1951 (14/209) reforçou o normativo anterior, determinando que a responsabilidade da biblioteca escolar fosse atribuída a docentes dos 8º, 9º ou 10º grupos, isto é, a docentes de português, línguas e história. Ficava expressamente vedada a responsabilidade das bibliotecas a pessoal “menor”. Por outro lado, determinava-se que competia ao Conselho Escolar (presidido pelo diretor, incluía os docente e mestres em exercício) elaborar o regulamento do serviço de consultas. Mais do que controlar a leitura, a direcção-geral do ensino profissional preocupava-se também com a emergência de atender à “necessidade de orientar os alunos, de maneira a incutir-lhes o hábito de leitura”.

Desconhecemos, por falta de estudos, a dinâmica introduzida então por este normativo na criação/desenvolvimento de bibliotecas especializadas para o ensino profissional. No *I Congresso Nacional do Ensino Técnico Profissional*, que decorreu em Dezembro de 1958, no décimo aniversário do Estatuto do Ensino Profissional, a questão das bibliotecas foi objeto de reflexão. Nas intervenções de Maria Teresa de Moura Torres, os hábitos de leitura reforçavam o desenvolvimento cognitivo e a qualidade das aprendizagens. Se para o aluno constituía um precioso instrumento de construção do próprio conhecimento, numa lógica de autoaprendizagem, António Henriques, autor de manuais de história para o ensino profissional, entendia que a biblioteca devia assumir-se como sala de estudo para os alunos e de complemento técnico-pedagógico para professores e mestres (I Congresso, Sumário das Comunicações, 30-31).

Duas questões preocupavam os congressistas, como aliás os responsáveis educativos: por um lado, o problema do apetrechamento e, por outro, o problema da organização e funcionamento das bibliotecas. Os orçamentos das escolas não facilitavam a aquisição de livros, problema que muitas instituições resolviam através da quotização dos alunos e das “dávivas” de particulares. E se o Estado, através das suas instituições corporativas, fornecia, no contexto de diferentes campanhas educativas e ideológicas, múltiplas coleções de livros, como aconteceu em Peniche, eram as

dinâmicas criadas pela organização escolar das bibliotecas quem resolvia as carências financeiras. Com efeito, e considerando informações específicas de algumas bibliotecas, a mobilização das populações e a organização dos leitores em sistema de quotas, pagando uma jóia de inscrição ou fazendo entregas regulares de donativos, permitiram a muitas escolas preencher as suas bibliotecas de livros. Foi o que aconteceu na Escola Técnica Elementar de Gomes Teixeira, no Porto, onde esta metodologia permitiu dotar a sua biblioteca, em dois anos, com 851 volumes (Escolas Técnicas, 1955, 116). Esta metodologia de organização funcionava na Escola Industrial e Comercial de Peniche, em 1970, num período de revitalização da biblioteca, que contava com 122 alunos/sócios (Alador, 48).

A responsabilidade pela organização das bibliotecas tinha sido entregue, pelo Estatuto, a docentes dos grupos de Português, Línguas ou História. Mas o Congresso do Ensino Profissional prescrevia mesmo a criação do “professor-bibliotecário”, com funções equiparadas a serviço docente. A este docente competia, muitas vezes auxiliado por alunos, organizar a biblioteca, catalogando obras e registando entradas e saídas de livros. Quanto à aquisição de novos livros, cabia às estruturas de gestão, em especial ao diretor, selecionar os livros necessários para a formação cultural ou técnica. Na escola Gomes Teixeira, no Porto, o diretor selecionava “cuidadosamente” os livros a adquirir, “escolhendo para o 1º ano, de preferência, obras de histórias simples, ingénuas e atraentes, quanto possível de intenções moralizadoras, destinadas sobretudo a despertar o gosto pela leitura; e para o 2º ano procurou já obras mais sérias, tendo em vista a formação moral e cultural dos educandos” (Escolas Técnicas, 1955, 117).

O estudo, meramente embrionário, da biblioteca da escola industrial e comercial de Peniche poderá tomar-se como exemplo das dificuldades que as escolas técnicas encontraram para organizar a sua biblioteca escolar. Tendo como referência o ano de 1959, data em que se inaugurou o novo edifício (Santos, 2009), a biblioteca viveu até então com os constrangimentos da inexistência de espaço próprio e adequado à leitura. Em 1958, era ainda uma biblioteca “em formação”, e apesar de não possuir espaço próprio, criado apenas no novo edifício, era uma biblioteca “devidamente organizada”, o que justificava, segundo a sua diretora, a necessidade de nomear um “professor-bibliotecário” (ESP, doc. 444, 11-11-58). A leitura decorria apenas no período diurno, às terças e quartas-feiras, entre as 18 e 19 horas, com empréstimo gratuito, que funcionava apenas entre 5ª e 2ª feiras e só para a população escolar. Não funcionava portanto como leitura pública, ao contrário do que pretendem alguns estudos (Melo, 2004) como aconteceria, aliás, na maioria das bibliotecas escolares, cuja leitura ficava reservada aos alunos quotizados.

Na nova biblioteca, inaugurada em 1959, as estantes possuíam uma chave que impedia o acesso livre aos livros. Isso não significa que o impacto do livro chegasse apenas aos alunos. Na

escola técnica Gomes Teixeira, no Porto, os livros distribuídos eram lidos pelos alunos e pelos pais e irmãos, aumentando assim o possível impacto cultural do livro. Nesta biblioteca, no ano letivo de 1953-54, foram requisitados 14 325 livros, numa escola que tinha uma população escolar de 500 alunos.

Desconhecemos o movimento de leitores da biblioteca de Peniche, mas, em 1958, a diretora propunha à tutela a nomeação de uma docente para dirigir a biblioteca, argumentando que “o movimento” da mesma o justificava (ESP, doc. 444, 11-11-58), numa época em que a população escolar se resumia a 263 alunos (Santos, 27). Tratava-se, muito provavelmente, de alargar o período em que a biblioteca estava disponível para consulta, leitura e requisição, até aqui limitado a uma hora, dois dias por semana.

O espólio bibliográfico da biblioteca de Peniche possuía, em 1956, cerca de 685 livros (ESP, Inventário, 1956), e em 1960, data que serve de indicador para este estudo, tinha 899 títulos, que correspondiam, com os volumes repetidos, a 2195 exemplares (ESP, Inventário, 1960?). Quer dizer, se considerarmos as reflexões apresentadas no *I Congresso Nacional do Ensino Técnico Profissional*, segundo as quais uma biblioteca de ciclo deveria ter cerca de 600 livros, a escola de Peniche estaria, em princípio apetrechada para prover às plantuosas necessidades de alunos e professores.

3. A biblioteca da Escola Comercial e Industrial de Peniche é, como muitas outras, um *constructo* que resulta da sua história, já antiga, datada de 1887. A ideologia laicizante do século XIX estabelece as consignas programáticas de uma política cultural ancorada nas bibliotecas, assumindo papel central na edificação do próprio liberalismo. Essa marca ideológica distintiva tornou-se visível na gestão do património bibliográfico que ficou disponível depois da supressão forçada dos mosteiros e conventos. É o período de transição das bibliotecas privadas para as bibliotecas públicas, no decorrer do processo de secularização da leitura e da institucionalização do ensino público em Portugal (Barata, 2005).

Os livros mais antigos encontrados na biblioteca da escola industrial e comercial de Peniche, ainda hoje existentes, versam temáticas religiosas, são o *Officio da Semana Santa em Latim, e Portugez, com as Rubricas do Missal e Breviario Romano* (Lisboa, Regia Officina Typografica, 1786) e o *Prologo Doutrinal ou Instrucção Prévia para se empregarem com virtuoso culto os Sagrados Dias da Semana Santa* (s/a, s/n). Existe ainda um *Vocabulario Orthographico da Lingua Portuguesa ou Methodo Seguro de Escrever Correctamente Todas as Palavras do Nosso Idioma*, de Gaspar Alves Marques (1866).

O *corpus* bibliográfico começou a desenhar-se com a criação da escola de desenho industrial, em 1887, o que explica o predomínio de livros e manuais sobre desenho ornamental, disciplina que era nuclear na formação técnica ministrada nos cursos de formação feminina e masculina, e nas

tradicionais rendas e costuras e bordados (Santos, 2009). Eram sobretudo manuais para uso da professora de desenho, produzidos por autores estrangeiros, franceses e italianos, como *Fabrique de Dentelles*, *La Dentelle*, *La lingerie et la modiste* e *Lavori Femminili*, entre outros. O livro *traité pratique de la broderie et de la tapisserie*, de Dufaux de la Jonchère (Paris, c. 1885) desenvolve conceitos práticos para o ensino feminino de rendas e tapetes, incluindo diálogos e gravuras ilustrativas.

Outros livros estrangeiros versavam temas não estudados na escola, como *Le meuble* (Alfred de Champeaux, 1885) e *La Faïence* (Théodore Deck, 1887), onde se fazia a história dos móveis e da porcelana. Eram provavelmente adquiridos, como os anteriores, por Maria Augusta Bordalo Pinheiro, sua primeira professora e diretora e membro de uma família com profundas tradições culturais e artísticas. A exceção ao predomínio de literatura estrangeira, nesta fase inicial, encontra-se no famoso *Diccionario Historico e Documental dos Architetos, Engenheiros e Constructores Portuguezes*, de Sousa Viterbo (vol. 1, 1899; vol. 2, 1904), ainda hoje uma referência bibliográfica incontornável para os historiadores da arquitetura civil e militar e para os biógrafos.

No início do século XX, entre o final da monarquia e a república, o espólio bibliográfico foi acrescentado com duas coleções de livros geradas no contexto da família Bordalo Pinheiro. A primeira coleção, de que existem 56 livros, é a *Bibliotheca de Instrução Profissional*, conhecida como “Manual do Operario”, e constitui a única coleção especializada em temáticas sobre educação e formação técnica e profissional. Iniciada por Tomás Bordalo Pinheiro, professor de desenho de máquinas e diretor das oficinas da Escola Industrial Afonso Domingos, em Leiria, teve a colaboração, para além de docentes do ensino profissional, de Henrique Lopes de Mendonça (historiador), Guilherme Ivens Ferraz (oficial da armada), Henrique Francem da Silveira (técnico industrial) e L. Andrade Folhas (desenhador mecânico).

A *bibliotheca de instrução profissional* facultava aos alunos “noções gerais” sobre conteúdos técnicos e científicos que, de certa forma, refletiam o estado das artes em Portugal e na Europa. A coleção dividia-se em seis grandes áreas temáticas: “Elementos Gerais” (de várias disciplinas técnicas), “Mecanica”, “Construção Civil”, “Construção Naval”, “Manuaes de Offícios” e “Conhecimentos geraes de industrias”. Iniciada em 1900, constituía uma espécie de enciclopédia sobre quase todas as áreas da indústria e terá sido adquirida, na totalidade, pela escola de desenho industrial da época. Considerando a oferta formativa e o perfil do público escolar existente em 1910 (Santos, 6-9), a sua utilidade seria praticamente estéril.

A segunda coleção, intitulada *Os livros do Povo*, de que existem ainda 8 títulos, foi publicada pela “Livraria Profissional” e editada por Pedro Bordalo Pinheiro, caldeando assuntos técnicos com matérias de natureza ideológica. A coleção incluía 16 secções: Educação Infantil, Educação Geral, Educação Cívica, Educação Profissional, Educação Física, Higiene Prática, Domínio de Portugal, Arte

e Literatura, Portugal na História, Vida Social, Vida no Campo, Vida Comercial, Vida Marítima, Vida Industrial, Vida Colonial e Vida Militar. A secção “Educação profissional” tinha a responsabilidade de Tomás Bordalo Pinheiro e seguia de perto, nos temas e conteúdos, a coleção da *Bibliotheca de Instrução Profissional*.

A coleção *Os livros do Povo* era, como se comprova, um projeto editorial ambicioso que vinha ao encontro, por um lado, da necessidade de contribuir para a alfabetização do povo, aprofundando a sua formação cultural; por outro, o projeto de elevar a qualidade do ensino técnico e transformá-lo em motor de desenvolvimento e progresso. Não pode esquecer-se que o republicanismo, filiado na ideia iluminista de progresso, pregava o papel transformador da educação. Enquanto “fábrica” de cidadãos, a escola devia educar o povo para servir a pátria e contribuir para o progresso coletivo. Para muitos republicanos, como António Sérgio, a escola libertava a sociedade dos atavismos e constrangimentos culturais e aprofundava os valores democráticos em Portugal. Não espanta, por isso, que ao lado de matérias técnicas como *O que deve ser o serralheiro* e *serração de madeiras*, a coleção incluísse temas como *Educação e Democracia*, *Como se Estuda*, *Todos devem ler*, *A Boa Educação* e *Educação Física*. Para os autores, empenhados na formação cultural dos portugueses, os *Livros do Povo* deviam ser comprados e distribuídos “pela gente da cidade e pela gente dos campos, pelas crianças e pelos adultos, nas escolas e nos lares, em toda a parte em que haja uma consciência a desabrochar, um cérebro a formar, um espírito a conduzir” (H. Lopes de Mendonça, *Portugal contra a Alemanha*, 1916, 64).

O conhecimento histórico, enquanto memória e identidade, assumia então, como aconteceria no Estado Novo, o seu papel nuclear na reforma cultural e mental dos portugueses. A república não pretendia romper com a tradição gloriosa da história nacional, ambicionava, pelo contrário, aumentar a grandeza da pátria, escrever novas páginas de glória coletiva, inspirando-se na memória histórica. Havia, por outro lado, a questão da legitimidade da nova ordem política, que a conjuntura da guerra favorecia. O livro *Portugal contra a Alemanha*, contextualizando e legitimando a opção, muito contestada, de levar Portugal ao braseiro da I Guerra Mundial, levantava a questão do confronto ideológico, já que a Alemanha representava “um regime anacrónico”. A beligerância impunha-se por razões morais e culturais, em defesa da democracia e da civilização latina (Santos, 2010). Portugal recuperava, na visão de políticos e intelectuais republicanos (Santos, 2010b), o sentido da sua missão histórica, engrandecia-se aos olhos da humanidade na defesa moral da “justiça e do direito”, ameaçados pela força e violência: “Estamos na lógica da nossa missão histórica. Através da guerra que nos impuseram, o sangue português continua a derramar-se pela obra de paz e de fraternidade humana, que os nossos antepassados encetaram pela comunicação das raças, desconhecidas entre si” (*Portugal contra a Alemanha*, p. 55).

Nas décadas de 30 e 40, a biblioteca terá sido enriquecida com livros enquadrados ideologicamente nas grandes opções políticas do Estado Novo. A política imperial do regime e o reforço dos valores nacionalistas e patrióticos, assumindo a tradição histórica como exemplo de um destino glorioso a perseguir, espelha-se em duas coleções da biblioteca escolar. No campo ultramarino, a Agência Geral das Colónias promoveu um conjunto de textos que confirmavam a grandeza da pátria, espalhada por um vasto território, e a sua missão civilizadora. Títulos como *Roteiro da mocidade do império* (Silva Tavares, 1938), *Fronteiras do território nacional no ultramar* (Moura Brás, 1943), *Do conselho ultramarino ao conselho do império* (Marcelo Caetano, 1943) cumprem o programa educativo do salazarismo, empenhado em ajustar os mecanismos de produção ideológica ao desenho de uma consciência imperial, com que se moldavam os espíritos na crença das virtudes da raça e da existência de um destino coletivo que se expressava na atividade colonial.

Os valores patrióticos encontram-se plasmados numa coleção patrocinada pelo “Secretariado de Propaganda Nacional”, de António Ferro, e incluía títulos como *Historiazinha de Portugal* (Adolfo Simões Müller, 1943), *História do soldado raso que era príncipe dos poetas* (Virgínia de Castro e Almeida, 1942) *História das correntes quebradas* (Virgínia de Castro e Almeida, 1943) e *História triste do diabo à solta* (Virgínia de Castro e Almeida, 1943). As duas coleções, como aliás tantas outras, privilegiam o discurso historiográfico, muitas vezes romanceado, permeável à intencionalidade moralizante e morigeradora. Entre os autores consagrados, contam-se escritores que comungavam com os valores nacionalistas do Estado Novo. Adolfo Simões Müller (1909-1989), que foi jornalista e escritor, produziu livros para crianças e jovens, adaptando episódios históricos, como a travessia do atlântico por Gago Coutinho e Sacadura Cabral, e romanceando biografias, como Edison. Adaptou vários clássicos da literatura nacional, como os *Lusíadas*, a *Peregrinação* e as *Pupilas do Senhor Reitor*, entre outros. A sua *Historiazinha de Portugal* narra episódios da história de Portugal, em linguagem acessível, com que procurava açodar a *vis* patriótica dos jovens portugueses.

A década de 60 reforçou a componente ideológica da biblioteca escolar de Peniche. Antes de prosseguir nessa análise, demonstrando a validade desta asserção, observe-se graficamente a divisão temática do espólio bibliográfico da escola industrial e comercial de Peniche:

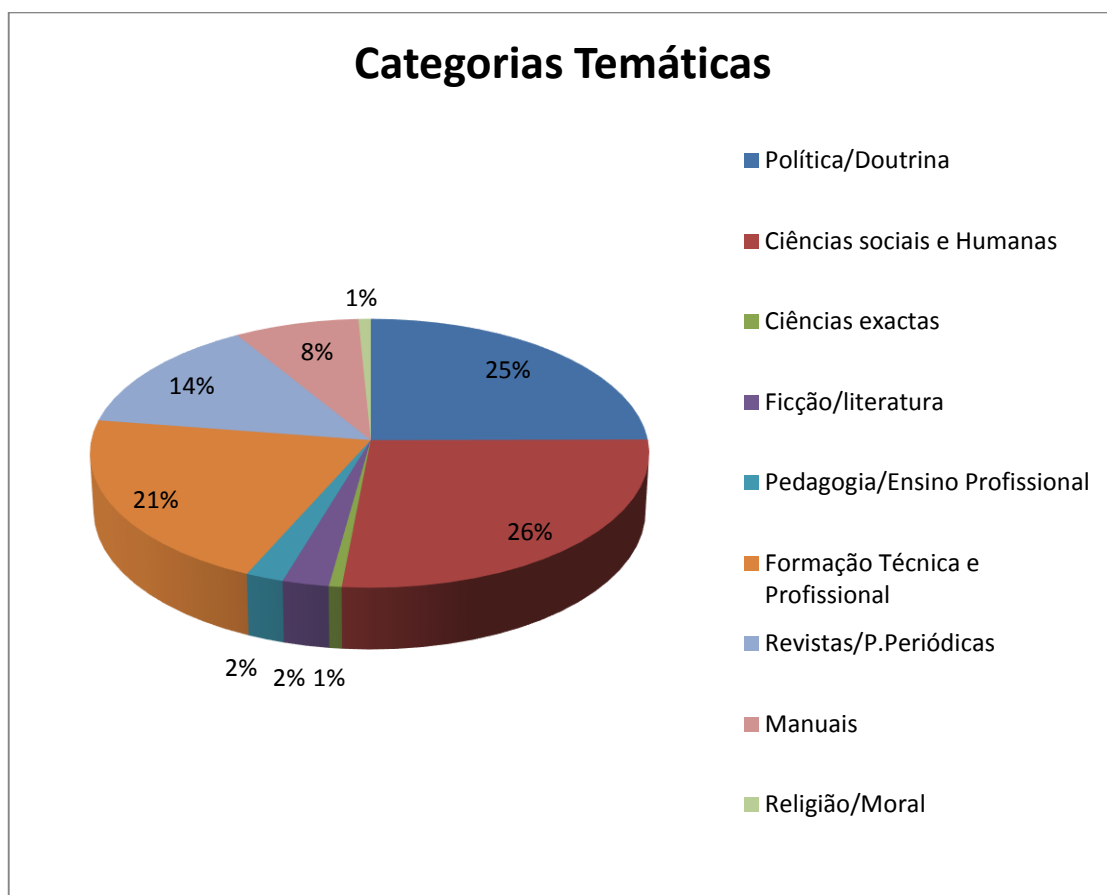


Gráfico 1 – Fonte: Inventário do Arquivo da Escola Secundária de Peniche

A primeira conclusão a retirar deste gráfico prende-se com o predomínio das ciências sociais e humanas, logo seguido de obras de carácter político-ideológico. Mas se considerarmos que muitos dos livros integrados na categoria de ciências sociais e humanas ocupam um lugar central nos mecanismos de (re)produção e inculcação ideológica, rapidamente se evidencia o lugar da política e da ideologia no contexto da biblioteca da escola técnica de Peniche (51% do total), no período em análise (Vide quadro 1). Com efeito, dentro das ciências sociais e humanas considera-se um conjunto de ciências e áreas sociais que, como a História, a Geografia ou a Biografia são facilmente instrumentalizados pela ideologia. O campo historiográfico constitui exemplo paradigmático das investidas manipuladoras do Poder e das elites intelectuais, como aconteceu durante o Estado Novo.

Na biblioteca da escola de Peniche predominam, em primeiro lugar, as fontes históricas: as fontes medievais, com as crónicas dos reis das primeiras dinastias; e fontes modernas, com destaque para a “epopeia” dos descobrimentos e a expansão ultramarina. As biografias, úteis para fixar os heróis do passado a servir de farol aos aprendizes do presente, revelam os feitos “heroicos” de cavaleiros, conquistadores, poetas e santos, ocupando o Panteão dos heróis da “Raça”. Nas 41 biografias existentes na biblioteca de Peniche predomina a categoria de história infantil. A maioria

pertence à coleção do SNI, “Grandes Portugueses”, sob direção de Virgínia de Castro de Almeida, José Estêvão Pinto e Teresa Leitão de Barros, e “Grandes Portuguesas”, dirigida por Teresa Leitão de Barros. Contava com títulos sobre D. Afonso Henriques, Nuno Álvares Pereira, Luís de Camões, Vasco da Gama, D. Francisco de Almeida, S. João de Brito, Marquês de Pombal e, no campo feminino, a Rainha D. Leonor, Filipa de Vilhena e D. Maria I, entre outros. Quer dizer, o discurso histórico, incluindo a biografia, produzido por escritores e não por especialistas, contribuía para a elaboração ideológica da memória coletiva, modelando a identidade nacional através da “política do espírito”. Forjava-se essa memória, em primeiro lugar, selecionando criteriosamente os períodos históricos e as personagens que marcaram a época de ouro da história nacional, ou que, como Pombal e D. Maria, refletiam a ideologia dominante. Ficavam no silêncio os períodos recentes, considerados decadentes pela historiografia nacionalista do Estado Novo, nomeadamente o século XIX e a I República, vistos como períodos de anarquia e violência (Santos, 2010).

A proximidade entre a ideologia e a história pode vislumbrar-se na coleção “Henriquina”, doze volumes integrados nas comemorações do centenário da morte do Infante D. Henrique. O Infante simbolizava a gesta dos descobrimentos e os valores tradicionalistas da portugalidade (e da própria luso-tropicalidade), numa época em que os ventos da História ameaçavam o património colonial português. O centenário do Infante desenhava-se numa época em que a ameaça independentista obrigava ao reforço da ideologia imperialista, afirmando a nação multicultural e multiterritorial como um dos mitos coloniais mais fortes do Estado Novo.

O predomínio de títulos de cariz político-ideológico e doutrinário, mesmo sob a capa de um discurso cientificamente rigoroso, é consistente com o papel nuclear que a escola e a “política do espírito” tinham na política do Estado Novo. Neste grupo incluímos os textos político-ideológicos, como os discursos e textos de intervenção de Salazar, os livros sobre problemas corporativos ou questões da candente política ultramarina. Predominava nesta categoria a coleção de livros incluída na *Campanha Nacional de Educação de Adultos*, iniciada em 1954, com 161 títulos, ainda que muitos estivessem repetidos (a coleção tinha, em 1960, 70 volumes publicados e até à década de 70, a série educativa chegou aos 147 volumes) (Melo, 155). Esta campanha visava combater o analfabetismo e encontrava no livro um dos instrumentos mais significativos. A coleção tinha igualmente uma função ideológica, contribuindo para a consagração dos valores político-ideológicos, onde predominava a matriz tradicionalista-católica, ruralista e moralizante. Ancorada nestes valores, a campanha nacional de adultos e a sua coleção de livros devia contribuir para a modelação de uma sociedade marcada pela humildade, submissão, resignação e trabalho. Pobre e sofredor, temente a Deus, o português ordeiro e trabalhador impunha-se como uma espécie de

“Homem novo” (Fernando Rosas, 2001) que afinal era velho de séculos, dentro das “Virtudes que vêm de Longe” (Série Educativa H, n.º 4).

A sublimação do ruralismo e da humildade como marca ideológica encontra-se em muitos dos livros da coleção como *A gente canta na aldeia*, *Serões rurais*, *O nosso lar* ou *Quem casa quer casa*. Paradoxalmente, a mesma visão ideológica reforça o idealismo nacional através da promoção das ambições espirituais da raça, no contexto da tradição histórica e da sua pretensa missão civilizadora, espalhando a fé e o progresso. Quais eram as “virtudes” da raça portuguesa? “Mas o que importa não esquecer é o facto dessas virtudes serem as próprias virtudes do povo português: fé, amor ao trabalho, espírito de sacrifício, culto apaixonado da honra e do dever, coragem inquebrantável, um grande amor à Pátria e aquela antevisão do futuro que é o génio da nossa Raça e nos deu sempre o primeiro lugar entre as nações quando se trata de começar uma nova era para a Humanidade. O génio de Sagres e do Infante D. Henrique, com que descobrimos novos mundos” (*Honra de Ser Português*, coleção Educativa, série H, n.º 1, 142)

O plano de publicações desta *Campanha de Adultos* estava dividido, numa primeira fase, em séries de A a O, sendo a série A para obras que versavam sobre “Doutrina” e a B sobre “Informação e Propaganda”. As restantes séries, integradas na subcategoria de “coleção educativa”, incluíam a “Educação supletiva de adultos”, “História Pátria”, “Geografia de Portugal”, “Arte Portuguesa. Etnografia e Folclore”, “Literatura e Pensamento Português”, “Educação Moral e Cívica”, “Educação familiar”, “Educação Sanitária”, Educação Física e Desportos”, Aperfeiçoamento Profissional”, “Organização Corporativa. Previdência Social. Segurança no Trabalho”, “Agricultura. Pecuária. Indústrias Caseiras. Artesanato” e “Livros Recreativos”. Todos os livros da coleção abriam com uma citação de Salazar, que assim se assumia como mentor e guia ideológico da nação, aspirando igualmente, apesar da “humildade” pressurosamente reinvidicada, a figurar no Panteão da hagiografia nacional.

Este era, portanto, um projeto educativo ambicioso, vocacionado para crianças e adultos que frequentavam a escola com vista à conclusão do ensino primário. Mas o seu alcance programático estendeu-se a outras instituições educativas e corporativas, sendo oferecido a casas do povo (Homem, Torgal, 1982) e a escolas profissionais, como a escola industrial e comercial de Peniche. O Quadro 1 mostra a divisão dos títulos em subcategorias, sendo útil para compreender a metodologia e os critérios de divisão e organização temática do espólio bibliográfico de Peniche.

Política e Doutrina	Campanha Nacional de Educação	161
	Política	41
	SPN/SNI	14
	Centenário Henriquino	11

	Os Livros do Povo	8
Ciências Sociais e Humanas	Geografia e Turismo	78
	História	71
	História da Arte e Património	21
	Biografia	15
	Ensaaios	11
	Religião e Moral	7
	Etnografia e Cultura Popular	6
Ciências Exatas	Ciências Exatas	6
Ficção e Literatura	Ficção e Literatura	18
Pedagogia e Ensino Profissional	Revistas e Publicações Periódicas	125
	Manuais	75
	Biblioteca de Instrução Profissional	56
	Legislação, Regulamentos e Programas	35
	Catálogos, Relatórios e Roteiros	22
	Dicionários e Enciclopédias	16
	Total	899

Quadro 1 – Fonte: Inventário do Arquivo da Escola Secundária de Peniche.

A análise do quadro permite, para concluir, outras leituras. Por um lado, a importância modesta da secção de formação técnica e profissional, apesar de ocupar cerca de 37% do total de volumes, com 323 títulos. Os dados desta secção impressionam pela sua dispersão e ecletismo temático e bibliográfico. A secção inclui 56 livros da *Bibliotheca de Instrução Profissional*, ou “Manual do Operário”, datada do início do século XX, 35 referentes a legislação e programas, 22 catálogos e relatórios e 16 correspondendo a dicionários e enciclopédias. A estes dados deve ainda acrescentar-se os 75 manuais, equivalendo 8% do total. A maioria dos títulos pertence, porém, à categoria de Publicações Periódicas (18%), que abarcam temas como pedagogia, ensino, formação profissional, contabilidade pública, comércio, indústria, agricultura, etc.

Não deve estranhar-se esta evidência. A predominância de cursos de formação feminina, desde a sua origem, em 1887, explica a ausência de uma biblioteca especializada. Não pode esquecer-se que muitas das alunas da escola entravam para os cursos de rendas e costuras e bordados tendo apenas a frequência do ensino básico. Por outro lado, apesar das mudanças operadas em 1947, com a sua transformação em escola comercial e industrial, só no final da

década de 50 e depois 60, e já no novo edifício, se alarga a oferta formativa profissionalizante, com os cursos nas áreas da serralharia, comércio, electromecânica, etc. (Santos, 2009).

O caso da literatura terá, em princípio, uma explicação análoga, isto é, definida pelo público escolar. Ao contrário de outras bibliotecas, como a biblioteca da casa de povo de Souselas, que tinha algumas dezenas de títulos (Torgal e Homem, 1982), a biblioteca escolar de Peniche tinha apenas 18 volumes (numa catalogação naturalmente subjetiva, especialmente em alguma história romanceada). Registe-se, em primeiro lugar, os clássicos da literatura universal *A Odisseia*, de Homero, *a Eneida*, de Virgílio, e os *Lusíadas*. A épica ajustava-se à visão de grandeza universal que o salazarismo reivindicava para Portugal. No campo do romance, o mais relevante, em termos nacionais, são dois clássicos de Júlio Dinis: *Os Fidalgos da Casa Mourisca* e *a Morgadinha dos Canaviais*. O romantismo e o naturalismo, cultivando o ruralismo idealizado do século XIX português, favoreciam o programa ideológico salazarista, também identificado noutras bibliotecas (Melo, 2005; Torgal e Homem, 1982), sublimando o mundo rural e agrícola em detrimento da cidade e do mundo industrial.

No drama, regista-se a *Morgadinha de Valflores*, drama em cinco atos, de sabor ultrarromântico, de Pinheiro Chagas. No campo da literatura juvenil, para além do clássico de Mark Twain, *As Aventuras de Tom Sawyer*, encontra-se o livro de Virgínia de Castro e Almeida (1876-1945), *Em Pleno Azul* (1907). A autora, que foi também cineasta, tinha uma vasta carreira no campo da literatura infantil, tendo dirigido, em 1907, a coleção "Biblioteca para meus Filhos", onde publicou *Céu Aberto* (1907), *Pela Terra e pelo Ar* (1911) e *As Lições de André* (1913). Conotada com os valores nacionalistas, foi grande colaboradora do SNP, criando uma literatura de intenções moralizantes e com muitas informações sobre história, geografia, mitologia, ciências, patriotismo e boas maneiras. Os seus livros tinham muito público (Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, 1990), como prova a edição recente de *Em Pleno Azul* (1988). Uma última referência deve fazer-se aos *Apólogos Dialógicos*, de D. Francisco Manuel de Melo (1608-1666). O volume 1 inclui os textos "Os relógios falantes" e a "visita das fontes", espécie de ficção dialógica em que a crítica social e a sátira anatemizante refletem o sentido crítico e satírico do autor face à sua época, visando os homens e as instituições coevas.

O quadro de relativa pobreza da biblioteca em matéria literária – não encontrámos um livro de poesia - parece confirmar a orientação doutrinária do ensino profissional, empenhada em reforçar a componente instrumental do ensino técnico e controlar a leitura. Não pode por isso falar-se em esquecimentos para caracterizar as escolhas literárias da biblioteca escolar de Peniche, porque falta muita literatura. É evidente, através dos livros da "coleção Educativa", nomeadamente *Os Grandes Escritores Portugueses* (Série G, nº 7), de José Gonçalo Chorão de Carvalho, e *Os Grandes Romances Portugueses* (Série G, nº 3), de Maria Isabel de Paiva Saraiva, que a educação popular

privilegiava os autores clássicos, incluindo o século XIX, e desprezava o século XX, apesar das referências ao Fernando Pessoa da *Mensagem*. A leitura, que não resistimos a transcrever, de um texto sobre Eça de Queirós é elucidativa do sentido ideológico da educação cultural do povo e das crianças, separando o trigo do joio, isto é, a boa literatura queirosiana daquela que a moral mandava desprezar: “Saberás agora que Eça de Queirós se conta entre os maiores escritores da língua portuguesa e é sem dúvida o seu maior romancista. E no entanto, a maior parte dos seus romances peca por um defeito muito grave: o de nos mostrar o Portugal da sua época apenas por um lado e justamente pelo lado pior. No *Crime do Padre Amaro*, em que descreve a vida de uma pequena cidade da província, no *Primo Basílio* e nos *Maías*, que pintam a vida de Lisboa, que admiráveis páginas nos deixou este escritor! Mas quanta podridão, quanta estupidez, quanta maldade pintada nesses romances, realmente magníficos como romances, mas tão pouco próprios para elevar o espírito e o coração! [...] A dado momento o nosso romancista compreendeu que andava por caminho desviado. Compreendeu que o nosso Portugal, mesmo nessa época de triste decadência, havia sempre muito de belo e de são. É nessa altura que escreve esses romances admiráveis que são *A cidade e as serras* e *A ilustre Casa de Ramires*” (p. 200). A chegada de Jacinto, criado em Paris, no meio de conforto e tecnologia, à aldeia serrana de Tormes, a mudança de espírito provocada “pela beleza incomparável da serra e pela paz e simplicidade daquele viver” significavam afinal a vitória do campo sobre o mundo urbano: “As serras vencem a cidade” (p. 201).

Conclusão

“As serras vencem a cidade” pode ficar como estandarte ou súmula interpretativa da biblioteca da escola técnica de Peniche, existente em 1960. Isto é, a ideologia predominava nas estantes, indiferente afinal às necessidades de formação técnica da sua população estudantil. A política do espírito, envolvendo as diferentes ciências sociais e os manuais (que carecem de um estudo específico), ajustava a leitura, pelas escolhas e pelas omissões, à vontade unificadora do regime, à sua ambição de modelar os portugueses ao seu quadro de valores marcado pela tradição histórica, pela religião e por essa visão de um destino providencial a civilizar povos e continentes. Esse mito identitário era essencial para a existência da “raça” como povo independente (Santos, 2003) e legitima o investimento bibliográfico do Estado Novo. É por isso nas origens, e depois na república, que a biblioteca escolar de Peniche mais se ajusta às necessidades do projeto formativo, com a aquisição de literatura estrangeira que serviria durante décadas as necessidades da professora de desenho industrial e, eventualmente, alguma mestra. Os livros adquiridos neste período constituíram, tudo aponta nesse sentido, um legado das sua primeira diretora, Maria Augusta Bordalo Pinheiro. Durante o salazarismo, pelo contrário, foi o Estado e as instituições corporativas que apetrecharam as prateleiras, o que é consentâneo como os seus propósitos de

propaganda e controlo ideológico. Contribuiu a biblioteca da escola comercial e industrial de Peniche para a diminuição do analfabetismo? Ou, ao contrário, o seu desenvolvimento acompanhou o crescimento da população escolarizada (Melo, 2004)? Não é possível responder ainda de forma cabal a estas questões, mas existem informações (Revista *ALADOR*) que apontam noutro sentido, considerando a inatividade do início da década de 70. Mas uma avaliação rigorosa do impacto eventual deste sistema de (in)formação na educação e na formação da população escolar de Peniche exige que comparemos o estudo atual com o espólio bibliográfico existente em 1974.

Referências Bibliográficas:

- I Congresso nacional do ensino Profissional*, Sumário das Comunicações, 2ª secção, 1958;
- ALADOR*, Boletim da Escola Industrial e Comercial de Peniche, 1970;
- BARATA, Paulo J. S., As bibliotecas no liberalismo: definição de uma política cultural de regime, in *Análise Social*, vol. XL (174), 2005, 37-63;
- CÂNDIDO, Ludovico Morgado, A evolução recente da estrutura escolar portuguesa, in *Análise Social*, Vol. II, 1964 (n.º 7-8), pp. 671-698;
- Escolas Técnicas*, Boletim de Acção Educativa, vol. V, n.º 19, 1955;
- MAGALHÃES, A. M.ª; ALÇADA, I. — Literatura infantil, espelho da alma, espelho do mundo, *Revista ICALP*, vol. 20 e 21, Julho - Outubro de 1990, 111-123;
- MELO, Daniel, *A Leitura Pública no Portugal Contemporâneo 1926-1987*, Lisboa, ICS, 2004,;
- Ó. Jorge Ramos do, *Os anos de ferro: o dispositivo cultural durante a "política do espírito", 1933-1949: ideologia, instituições, agentes e práticas*, Lisboa, Estampa, 1999;
- PINTASSILGO, J., *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da 1ª República portuguesa*, Lisboa, Edições Colibri, 2008;
- ROSAS, Fernando, O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo, in *Análise Social*, Vol. XXXV (Inverno), 2001 (n.º 157), pp. 1031-1054;
- SANTOS, Miguel Dias, *A Contra-Revolução na I República [1910-1919]*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010;
- SANTOS, Miguel Dias, "Patriotismo e Propaganda na Acção da Elite Intelectual Republicana Durante a Grande Guerra", in *Biblos*, Coimbra, Faculdade de Letras, s. VIII, 2010, pp. 157-174;
- SANTOS, Miguel Dias, *Contributos para a história do ensino técnico-profissional em Peniche*, Peniche, Escola Secundária de Peniche, 2009, pp. 1-50;
- SANTOS, Miguel Dias, "O Mito da Atlântida nas leituras historiográficas do Nacionalismo Monárquico", in *Estudos do Século XX*, n.º 8, Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, 2008, pp. 277-291;



SANTOS, Miguel Dias, “Imperialismo e Ressurgimento Nacional. O Contributo dos Monárquicos Africanistas”, in *Estudos do Século XX*, n.º 3, Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, 2003, pp. 83-112;

TORGAL, Luís Reis, HOMEM, Amadeu Carvalho, Ideologia salazarista e “cultura popular” — análise da biblioteca de uma casa do povo, in *Análise Social*, vol. XVIII (72-73-74), 1982-3.º-4.º-5.º, 1437-1464;

TORGAL, Luís Reis, CATROGA, Fernando, MENDES, José Amado, *História da História em Portugal séculos XIX-XX*, 2 vol., Lisboa, Temas e Debates, 1998;

TORGAL, Luís Reis, *Estados Novos Estado Novo*, 2 vol., Coimbra, 2ª ed., Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.

Breve reflexão acerca da implementação e funcionamento do curso profissional de técnico de processamento e controlo de qualidade alimentar na escola secundária de Peniche, ao longo dos anos letivos 2010-2011, 2011-2012 e 2012-2013



Heroína Blanco¹⁸ & Francisco Félix¹⁹

Introdução

Com este texto pretendemos dar a conhecer alguns aspetos associados à implementação e ao funcionamento do Curso Profissional de Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar (CPTPCQA), na Escola Secundária de Peniche (ESP), ao longo dos anos letivos 2010-2011, 2011-2012 e 2012-2013. Neste caso privilegiamos os aspetos práticos ligados ao desenrolar do curso, nomeadamente no que concerne às disciplinas da componente de formação técnica. Sabemos da importância da contextualização teórica subjacente ao sucesso deste tipo de cursos, mas tencionamos apenas relatar um pouco da experiência vivida ao longo dos três anos de funcionamento do CPTPCQA, na escola. Se de alguma forma a reflexão efetuada servir para auxiliar colegas e/ou alunos pensamos que o principal objetivo foi atingido.

¹⁸ Professora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais da Escola Secundária de Peniche. Diretora do Curso de Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar e responsável pela lecionação da disciplina de Controlo da Qualidade Alimentar (2010-2011, 2011-2012 e 2012-2013).

¹⁹ Professor do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais da Escola Secundária de Peniche. Responsável pela lecionação da disciplina de Microbiologia, do Curso de Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar (2010-2011, 2011-2012 e 2012-2013).

Os cursos profissionais nas escolas secundárias

Inicialmente, os cursos profissionais eram assegurados quase exclusivamente por instituições privadas, a partir de 2004/2005, por decisão do antigo Ministro da Educação, David Justino, passaram a ser lecionados nas escolas secundárias públicas. Destinam-se aos alunos que concluíram o 9.º ano de escolaridade ou que possuem formação equivalente, e que procuram um ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho. Conferem uma certificação de nível IV e um diploma de conclusão do nível secundário de educação.

Estes cursos possibilitam o prosseguimento de estudos pela frequência de Cursos de Especialização Tecnológica (CET) ou pelo ingresso no ensino superior de acordo com a legislação em vigor.

Os cursos profissionais apresentam especificidades no seu funcionamento, organização e metodologias pedagógicas. Têm uma estrutura curricular organizada por módulos de formação com uma duração que pode incluir os três anos letivos. O plano de estudos tem três componentes de formação: sociocultural, científica e técnica. A componente sociocultural é semelhante nos diversos cursos e a distribuição da sua carga horária já está definida pelo órgão de gestão da escola, no entanto, pode ser alterada. As outras componentes são variáveis de curso para curso pelo que é o diretor de curso, professor responsável pelo plano de formação, que faz a respetiva distribuição.

De acordo com a legislação e o regulamento do ensino profissional da ESP, aos cursos profissionais está associada a formação em contexto de trabalho (FCT) que normalmente se realiza em empresas, sob a forma de experiências de trabalho por períodos de duração variável ao longo da formação, ou sob a forma de estágio em etapas intermédias ou na fase final do curso, visando a aquisição ou o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil de desempenho à saída do curso. A empresa onde o aluno realiza o estágio designa um tutor para fazer o seu acompanhamento e a escola, designa um professor orientador. A obtenção do diploma de qualificação profissional só se verifica se o aluno realizar a prova de aptidão profissional (PAP) que consiste na apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica.

Implementação do CPTPCQA na ESP

O CPTPCQA fez parte, pela primeira vez, da oferta formativa do ano letivo 2010/2011 da Escola Secundária de Peniche. A escolha do diretor de curso foi feita pela direção da escola, bem como do diretor de turma e dos professores que faziam parte do conselho de turma, no entanto, foi comunicado previamente ao futuro diretor de curso que iria assumir essa função caso houvesse

número suficiente de alunos inscritos. A abertura dos cursos profissionais depende do número de alunos inscritos, sendo o mínimo, na altura, de 15 alunos. Neste caso inscreveram-se 20 alunos permitindo assim a sua implementação. Deste modo, surgiu a hipótese de lecionarmos duas das disciplinas técnicas deste curso, Controlo da Qualidade Alimentar e Microbiologia.

Neste momento, os 17 alunos que constituem a turma estão prestes a concluir o 3.º ano do curso, faltando ainda completar duas vertentes significativas neste contexto, ou seja, a PAP e a FCT. Assim, a experiência aqui descrita não contempla todo o processo.

Aspetos facilitadores

O facto de praticamente todos os professores das componentes de formação técnica e científica pertencerem ao mesmo departamento constituiu um fator decisivo na tomada de decisões e planificação das atividades. Apenas o professor da disciplina de Processamento Geral dos Alimentos tem sido contratado anualmente; esta realidade trouxe uma mais-valia para o curso uma vez que as jovens docentes conseguiram adaptar-se muito bem ao contexto, trazendo um conjunto de conhecimentos que se revestiu de extrema utilidade. A disponibilidade para acompanhar os alunos e participar nos projetos em curso tem sido igualmente relevante.

Quanto aos professores da componente sociocultural, só dois, ao longo destes três anos, não fazem parte do quadro dos professores da escola. Portanto, o conselho de turma/curso foi muito homogéneo o que permitiu um trabalho mais contínuo, consistente e facilitador, devendo salientar-se a disponibilidade dos professores para participar nas tarefas propostas.

Desde o início, foram feitos contactos com outros docentes que lecionam disciplinas da componente técnica de outra escola, contactos esses que permitiram alguma orientação para quem iria iniciar conteúdos programáticos menos familiares. Embora a formação inicial contemple muitos dos assuntos a lecionar, é importante recordar a especificidade de algumas disciplinas. A disponibilidade desses colegas em ajudar foi muito proveitosa, especialmente aquando do começo do curso.

A proximidade da Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar (ESTM), do Instituto Politécnico de Leiria, veio facilitar a superação de determinados obstáculos, pois trata-se de uma instituição local de referência, permitindo o contacto dos alunos com um ensino mais avançado e uma possível saída para o prosseguimento de estudos, uma vez que alguns alunos gostariam de dar continuidade ao percurso iniciado. Sempre que solicitámos a intervenção da ESTM fomos recebidos de “braços abertos”, desde apoio aos professores (oportunidade de assistirmos a algumas aulas), até à possibilidade de os alunos terem aulas nos laboratórios e de efetuarem visitas específicas, associadas a determinados módulos. A participação nos "Dias Abertos", proporcionados por esta

instituição, e a possibilidade de assistência às conferências de inovação e segurança alimentar, foi também bastante enriquecedora.

Pensamos que o número de alunos da turma é adequado para este tipo de ensino²⁰ e que o desdobramento, em turnos, nas disciplinas de formação técnica tem contribuído para o sucesso das atividades desenvolvidas. O desdobramento é essencial para as atividades práticas porque o acompanhamento dos alunos neste tipo de aulas tem que ser mais individualizado, uma vez que não há muita autonomia. Temos a ideia que a turma tem evoluído de uma forma bastante satisfatória e que as sementes deixadas poderão ser essenciais para o futuro. Resta aguardar...

A possibilidade de requisitar entidades externas à escola para participar em alguns conteúdos específicos é de extrema relevância porque permite o contacto com realidades para as quais os docentes, que até há bem pouco tempo estavam mais vocacionados para o ensino dito regular, não estavam tão sensibilizados. A adaptação e a aquisição destes conhecimentos tornam-se fundamentais para a transmissão de saberes numa nova oportunidade. Por outro lado, para os alunos torna-se menos monótono porque quando os conteúdos são demasiado específicos é mais fácil veicular conhecimentos por parte de pessoas que estão dentro do meio. Nestes três anos de funcionamento do curso recorreremos também a professores da escola e antigos alunos que disponibilizaram conhecimentos em áreas complementares.²¹

As visitas de estudo, no âmbito das disciplinas da componente técnica, às empresas e/ou entidades que se enquadrem na dinâmica do curso são, sob o nosso ponto de vista, de carácter “obrigatório” (Figura 1). Será uma das melhores formas para mostrar como funciona uma empresa e que procedimentos se fazem na prática, relacionar os conteúdos abordados nas disciplinas, fazer a ponte entre a teoria e a realidade. Esperemos que nos próximos tempos seja possível continuar com este recurso só praticável devido à disponibilidade financeira do PRODEP, porque de outro modo seria impossível fazer face a estes custos, assim como à aquisição de equipamentos e materiais didáticos adequados. As visitas só são possíveis se houver abertura das empresas, o que na área alimentar nem sempre é permitido devido à restrição a nível do controlo e da segurança alimentar. No entanto, pelo menos uma vez em cada tema, alunos e professores tiveram a oportunidade de participar numa visita. Outra possibilidade que estes cursos oferecem é fazer-se uma aproximação entre a escola e mundo empresarial. No entanto, a formação em contexto de trabalho representa oportunidade só exequível com a colaboração das organizações.

²⁰ Para nós, o ideal seria o número de alunos por turma não exceder os 22.

²¹ Registe-se, por exemplo, o contributo do professor João Fernandes ao nível da elaboração de videogramas ou em aspetos relacionados com a evolução da pesca no nosso concelho; o antigo aluno da ESP, Élio Ribeiro, deslocou-se à escola com o objetivo de apresentar comunicação intitulada "A pesca da sardinha em Peniche realizada durante o séc. XX".

Um outro aspeto a desatacar relaciona-se com o facto deste tipo de ensino proporcionar a realização de experiências didático-pedagógicas que muitas vezes não são possíveis de efetivar em outros contextos, devido a múltiplos fatores. O recurso a diferentes estratégias abre também a possibilidade de se ultrapassarem dificuldades inerentes ao tipo de alunos que enveredam por estes cursos.

A articulação com a coordenação é fundamental para que um curso profissional funcione bem, assim como o trabalho conjunto entre diretor de turma e diretor de curso. A FCT inicia-se no 2.º ano do curso, normalmente no 3.º período, com período de duração de 140 h, e no final do 3.º ano, com período de duração de 280 h. Os professores orientadores da FCT e das PAP devem ter procedimentos e critérios similares. Por isso, é de todo o interesse que sejam analisados, em conjunto, o regulamento interno e os documentos orientadores no que diz respeito a estas temáticas. Após esta análise terão que ser elaborados os planos de estágio e os instrumentos de avaliação para o efeito.



Figura 1 - 3.º CPQ visitou a empresa "Constantinos" que se dedica à comercialização de bacalhau (Ventosa, 6 de março de 2013).

Constrangimentos

Aproveitamos esta secção para mencionar algumas vertentes cuja melhoria poderia contribuir para superar algumas das dificuldades identificadas, nomeadamente no que se refere às disciplinas de formação técnica. Assim, consideramos que os conteúdos programáticos de certos módulos são demasiado vagos, abrangentes e às vezes com excesso de temáticas. Nota-se uma necessidade de uma revisão participada com o contributo de quem está no terreno. Deste modo, seria possível colmatar certas lacunas respeitantes às várias indicações incluídas nos programas. Ainda relacionado com a situação analisada, torna-se relevante adaptar as condições da escola às necessidades decorrentes da lecionação das diversas disciplinas. Claro que neste momento

teremos uma visão muito mais adequada das alterações a introduzir de molde a atingir as exigências correspondentes ao curso.

Outro ponto que consideramos importante refere-se à necessidade de formação contínua no âmbito das disciplinas de formação técnica. O investimento que se faz na preparação das aulas (estudo, pesquisa bibliográfica e sitográfica e preparação de materiais) para provavelmente ser utilizado num único ano é um pouco inglório. Tivemos também dificuldade em arranjar alguns materiais importantes para a aprendizagem, como por exemplo as normas e algumas referências bibliográficas em português.

O ideal seria que os horários dos professores das disciplinas técnicas tivessem um bloco comum para a realização de encontros destinados à planificação de aulas e atividades.

Aferir entre os professores os instrumentos utilizados para a avaliação e os procedimentos utilizados é um aspeto muito importante. Nem sempre se conseguiu definir de forma estruturada os diversos tipos de trabalhos a solicitar aos alunos. Lacuna ao nível da comunicação entre os agentes envolvidos poderá conduzir a práticas menos eficientes. Por isso, sempre que existam situações deste tipo, estas devem ser apresentadas e comentadas na hora de direção de turma, tentando-se assim evitar a repetição das ocorrências.

No domínio das PAP reforçamos a ideia que seria fundamental haver tempos letivos específicos para os alunos trabalharem em articulação com os respetivos orientadores.

Apesar de podermos classificar o envolvimento dos alunos como bastante significativo, não implica que em certos momentos não sentíssemos algum desânimo com certas atitudes menos assertivas dos discentes. Nessas alturas, a experiência adquirida permite ultrapassar com alguma facilidade os momentos menos bons.

Atividades

Desde o primeiro ano que considerámos que as atividades, nomeadamente as visitas de estudo eram um instrumento alternativo à aprendizagem de determinados conteúdos. A elaboração do plano de formação do curso reveste-se de grande importância porque a distribuição dos módulos com temas afins, lecionados em simultâneo, nas diversas disciplinas, permite que se planifique as aulas e as atividades de uma forma mais coerente.

Das atividades curriculares programadas para o curso, as visitas de estudo têm sido as mais relevantes, uma vez que conhecer as unidades industriais em laboração é a forma mais adequada de contactar com o mundo do trabalho (Figura 2). Estas sessões para além de nos permitirem conhecer uma grande diversidade de ambientes, possibilitaram a aprendizagem de assuntos e situações mais próximas da realidade laboral. Em cada visita de estudo realizada foi solicitado aos alunos que elaborassem um determinado tipo de trabalho, a maioria das vezes em grupo.

Tentámos diversificar as tarefas pedidas e ter em conta a interdisciplinaridade. Assim, optámos por reunir antes da cada visita para se definirem atempadamente os projetos a solicitar e respetivas formas de apresentação. Seria exaustivo enunciar todas as visitas efetuadas, mas podemos referir que as grandes referências temáticas inerentes à formação técnica foram cobertas, quer recorrendo a estruturas locais, quer utilizando unidades mais distantes. Os trabalhos pedidos foram muito diversificados desde relatórios, fluxogramas, reportagens fotográficas, exposições, artigos e maquetas. Como consideramos que a nossa apreciação das atividades não é suficiente para as avaliar, desde o 1.º ano são realizados inquéritos aos alunos e só depois é preenchido o relatório correspondente a cada ação. Constatámos então que as visitas de estudo constituem um ótimo ambiente de aprendizagem, nomeadamente quando são bem estruturadas e os alunos têm tarefas específicas a desempenhar. Além das ações subjacentes à formação técnica, foram organizados outros eventos tentando envolver os colegas da formação científica e sociocultural.



Figura 2 - Visita de estudo à empresa Serraleite (Portalegre, 8 de novembro de 2011).

Conclusão

Para nós foi gratificante dar a conhecer um pouco do processo de implementação do CPTPCQA na escola. Estamos certos que ao nível da instalação dos outros cursos do Ensino Profissional se percorreram caminhos paralelos e complementares. O contacto mantido com as diversas estruturas do Ensino Profissional proporcionou um conjunto de conhecimentos extremamente útil durante todo o processo.

Agradecimentos

A experiência que acabámos de descrever só foi possível com a colaboração e empenho dos restantes professores da formação técnica - Joaquina Pinheiro e Telma André (Processamento

Geral dos Alimentos) e Pedro Cruz (Higiene e Segurança na Indústria Alimentar). O papel da diretora de turma, professora Ana Varela, foi também fundamental na articulação das diversas atividades. Os professores da formação específica e sociocultural que acompanharam a turma contribuíram decisivamente para o sucesso obtido. Estamos igualmente gratos às entidades e empresas que se disponibilizaram para proporcionar visitas ou enquadrar a FCT. Por último, agradecemos a todos os que de alguma forma prestaram apoio na concretização das atividades.