

ctt correios
TAXA PAGA
PORTUGAL
CONTRATO 37768

PUBLICAÇÕES
PERIÓDICAS

AUTORIZADO A CIRCULAR
EM INVÓLUCRO FECHADO
DE PLÁSTICO
DUPLADO
PODE ABRI-SE PARA
VERIFICAÇÃO POSTAL

Campanha Nacional




FENPROF
Federação Nacional
dos Professores


Associação de Profissionais de Educação de Infância


MDM

CGTP
INTERSINDICAL NACIONAL

Em defesa de uma educação
pré-escolar pública de qualidade

FENPROF • Rua Fialho de Almeida, 3
1070-128 LISBOA

JORNAL DA FENPROF

 **Federação Nacional dos Professores**
Director: Paulo Sucena | n.º 199 | Fev./Mar. 2005 | 0.50 Euros

INQUÉRITO
A realidade dos Agrupamentos
de Escola Pág. 14

**Percursos
e Desafios
da Formação
de Professores**

Instituto Franco-Português. Lisboa
17 e 18 de Março 2005
9H30 . 17H00

 **FENPROF**
FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES

Ins
Irene L



Propriedade, Redacção e Administração
Federação Nacional dos Professores
Rua Fialho de Almeida, 3
1070-128 LISBOA
Tels.: 213819190 - Fax: 213819198
E-mail: fenprof@fenprof.pt
Home page: <http://www.fenprof.pt>

Director: Paulo Sucena

Chefe de Redacção: Luís Lobo

Conselho de Redacção: António Avelãs e Manuel Grilo (SPGL), António Baldaia (SPN), Fernando Vicente (SPRA), Nélcio de Sousa (SPM), Luís Lobo (SPRC), Manuel Nobre (SPZS), Teresa Chaveca (Ensino Superior)

Coordenação: José Paulo Oliveira
jpgo@sapo.pt | josepaulooliveira@oninet.pt

Paginação e Grafismo: Tiago Madeira

Composição: Idalina Martins e Lina Reis

Revisão: Inês Carvalho

Impressão: SOCTIP - Sociedade Tipográfica, S.A.
Estrada Nacional, nº 10, km 108.3 - Porto Alto
2135-114 Samora Correia
Tiragem média: 68 000 ex.
Depósito Legal: 3062/88
ICS 109940

O "JF" está aberto à colaboração dos professores, mesmo quando não solicitada. A Redacção reserva-se, todavia, o direito de sintetizar ou não publicar quaisquer artigos, em função do espaço disponível. Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.



SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA
R. Fialho de Almeida, 3 - 1070-128 Lisboa
Tel.: 213819100 - Fax: 213819199
E-mail: spgl@spgl.pt
Home page: www.spgl.pt

SINDICATO DOS PROFESSORES DO NORTE
Edif. Cristal Park
R. D. Manuel II, 51-3º - 4050-345 Porto
Tel.: 226070500 - Fax: 226070595
E-mail: geral@spn.pt
Home page: www.spn.pt

SINDICATO DOS PROFESSORES DA REGIÃO CENTRO
R. Lourenço Almeida de Azevedo, 20
3000-250 Coimbra
Tel.: 239851660 - Fax: 239851666
E-mail: sprc@mail.telepac.pt
Home page: www.sprc.pt

SINDICATO DOS PROFESSORES DA ZONA SUL
Av. Condes de Vil'Alva, 257
7000-868 Évora
Tel.: 266758270 - Fax: 266758274
E-mail: spzs.evora@mail.telepac.pt

SINDICATO DOS PROFESSORES DA REGIÃO AÇORES
R. João Francisco de Sousa, 46
9500-187 Ponta Delgada - S. Miguel
Tel.: 296205960 - Fax: 296629498
Home page: www.spra.pt

SINDICATO DOS PROFESSORES DA MADEIRA
Edifício Elias Garcia, R. Elias Garcia,
Bloco V-1º A - 9054-525 Funchal
Tel.: 291206360 - Fax: 291206369
E-mail: spm@netmadeira.com
Home page: www.smembers.netmadeira.com/spm/spm

SINDICATO DOS PROFESSORES NO ESTRANGEIRO
Sede Social: Rua Fialho de Almeida, 3
1070-128 Lisboa
Tel.: 213833737 - Fax: 213865096
E-mail: spfenprof@hotmail.com

Provérbios e Aforismos

In cauda venenum

Diziam os romanos que o fim era sempre o mais difícil. Vários responsáveis pelo Ministério da Educação levaram demasiado à letra este aforismo. Tal foi o caso do então secretário de Estado Jorge Lemos (Governo PS, 1997) que garantia faltar apenas 1 (um) artigo para concluir um diploma que permitiria o acesso aos complementos de formação a um número não muito grande de docentes em exercício a quem oficialmente não era reconhecido o nível de bacharel ou não lhes era reconhecido para prosseguimento de estudos. Passados anos, continua a faltar só o tal artigo. E quem se lixa, quem é?

Cantas bem mas não me alegras

Desde 1998 que o ME diz que se encontra quase concluído o diploma que cria os quadros das escolas de Música e de Dança dos Conservatórios, passo necessário para que se abram concursos para o seu preenchimento e para que os docentes possam ser chamados à profissionalização. Por várias vezes foi noticiada a sua publicação. Até à data, tem sido só fumaça...

Dois pesos, duas medidas, ou como a justiça tem os olhos tortos

O que se passa com a proliferação de sindicatos de professores brada aos céus. Há sindicatos de quem nunca se ouviu falar, de outros não se conhece qualquer acto eleitoral, há uns tantos em que o número de sócios deve coincidir com o dos dirigentes. Consta até que um se constituiu roubando os ficheiros a outro e que haverá dirigentes que pertencem "legalmente" (!) aos dois...O número de professores "destacados" a tempo inteiro nestes simulacros de sindicatos é elevadamente absurdo, tornando urgente uma intervenção moralizadora. Tudo isto o poder finge ignorar.



Há sindicatos de quem nunca se ouviu falar, de outros não se conhece qualquer acto eleitoral, há uns tantos em que o número de sócios deve coincidir com o dos dirigentes...

Mas a quem ele decidiu levantar problemas, ainda por cima injustificados, de modo a tentar reduzir os créditos para o trabalho sindical, foi...à FENPROF, exactamente à associação sindical que tem menos professores "destacados", cujos sindicatos fazem eleições públicas, concorridas, nas próprias escolas. Não é de certeza pelos nossos lindos olhos...

É malhar enquanto o ferro está quente
É o que é preciso fazer aproveitando as expectativas que sempre se criam quando surge um novo governo...Os tais 100 dias de graça...

SUMÁRIO

4 **CONCURSOS 2005/2006**
Instabilidade nas escolas e penalização dos jovens professores vieram para ficar...

6 **DOSSIER FORMAÇÃO DE PROFESSORES**
Seminário organizado pela FENPROF: Lisboa, 17 e 18 de Março
Depoimentos (págs. 7 a 13 e págs. 19 a 24)

14 **AGRUPAMENTOS DE ESCOLA**
As razões de um inquérito
(Manuela Mendonça)



15 **INQUÉRITO DA FENPROF**
A realidade dos Agrupamentos

25 **NO ALVO**
Desemprego aumentou em Janeiro

26 **ENCONTRO GALEGO-PORTUGUÊS DE EDUCADORES PELA PAZ**
Setúbal, 15 a 17 de Abril



27 **INQUÉRITO DA FENPROF**
Reorganização Curricular do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

34 **JANELA ABERTA**
O Sr. Lino Ferreira...
(Mário David Soares)

38 **AGENDA CULTURAL**
Jazz em 6 cidades portuguesas. Rede Nacional de Novo Circo.
Novo álbum dos Madredeus



Questões para discussão
Maria João Silva (pág. 7)

A formação nas ESEs
Cristina Mesquita Pires (pág. 7)

Formação inicial de professores e de educadores de infância
Filomena Teixeira (pág. 8)

Formação inicial de professores: algumas notas
Maria Luísa Veiga (pág. 9)

A formação de professores, hoje: alguns apontamentos para uma questão sempre actual
Manuel Matos (pág. 10)

Necessidades de formação e avaliação de desempenho, dos interfaces implícitos e necessários
Vito Carioca (pág. 11)

Tópicos para uma reflexão sobre a formação de professores de língua materna
Isabel Pires de Lima (pág. 13)

Formação contínua de professores: das mudanças no discurso à mudança nas práticas
António Leite (pág. 19)

Eu...na minha escola
César Rocha (pág. 20)

Um dia toda a formação de professores será feita desta maneira...
João Paulo Janicas (pág. 20)

Desafios do novo milénio na formação inicial de professores
Pedro Francisco González (pág. 21)

Desafios para a formação inicial do professorado em Espanha
Ana Mampaso Martinez e Antonio Maldonado Rico (pág. 22)

Os desafios para a formação inicial dos docentes do Secundário
Estella Acosta Pérez (pág. 23)



Instabilidade nas escolas e penalização dos jovens professores vieram para ficar...



O concurso para os educadores de infância e docentes dos ensinos básico e secundário, que se inicia no próximo dia 7 de Março, não tem qualquer vaga nos quadros de zona pedagógica – situação inédita desde que estes quadros foram criados – e apresenta um insignificante número de vagas para os quadros de escola – são criadas pouco mais de 4000 vagas, propondo-se o encerramento de mais de 7000 lugares, alerta o Secretariado Nacional da FENPROF.

Tal situação terá, como consequência, prossegue a Federação Nacional dos Professores:

- O agravamento da precariedade de emprego dos candidatos mais jovens, na medida em que, dificilmente algum conseguirá ingressar nos quadros.

- A manutenção da situação de instabilidade dos docentes dos quadros que ainda estão colocados longe das suas residências, na medida em que, no actual quadro, dificilmente conseguirão mudar de escola.

- O aumento do desemprego docente, atingindo não só muitos professores que estão contratados no presente ano lectivo, mas também os novos candidatos que concluem este ano a sua formação inicial.

- A redução de oferta pública de ensino e educação em vastas regiões do interior do país, particularmente na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.

Por outro lado, o aviso de abertura do concurso, publicado em 11 de Fevereiro desrespeita em alguns aspectos a legislação vigente, nomeadamente o nº 2, a) do artigo 13º do Decreto-Lei nº 20/2005 de 19 de Janeiro "1ª prioridade – indivíduos qualificados profissionalmente para os níveis, grau de ensino e grupo de docência a que se candidatam que tenham prestado num dos dois anos imediatamente anteriores ao concurso funções em estabelecimentos de educação ou de ensino públicos", recuperando algumas interpretações ensaiadas nos últimos concursos, com as consequências nefastas que são públicas, observa a FENPROF, que acrescenta:

O Ministério da Educação pretende, através do aviso de abertura do concurso,

limitar o número de docentes que poderão candidatar-se na 1ª prioridade do concurso externo, exigindo-lhes que o tempo de serviço obtido em 2002/2003 e/ou 2003/2004 tenha sido prestado na qualidade de **profissionalizados** e apenas em estabelecimentos de educação ou de ensino público do **Ministério da Educação**.

Excluídos

Excluem-se, assim, abusivamente, da 1ª prioridade do concurso, todos os docentes profissionalizados que tenham prestado serviço docente em estabelecimentos do ensino público em período anterior à realização da profissionalização e todos os que, mesmo profissionalizados, tenham prestado serviço em estabelecimentos de educação e ensinos públicos de outros ministérios. Ficam assim excluídos todos os docentes que prestaram serviço, a título de exemplo, no ensino superior público, na Casa Pia, no Colégio Militar, em estabelecimentos prisionais, em unidades hospitalares e, eventualmente em estabelecimentos de ensino das regiões autónomas.

Também os docentes declarados incapacitados para o exercício de funções docentes pelas juntas médicas são impedidos de se apresentarem a concurso, tendo-lhes sido retirado pelo Ministério da Educação o direito à mobilidade consagrado no Estatuto da Carreira Docente, através do Aviso de Abertura do concurso. Esta situação é tanto mais injusta quando se trata de docentes com dificuldades acrescidas publicamente reconhecidas. A salvaguarda do interesse, legítimo, das escolas e dos alunos deverá ser garantida através de mecanismos que tornem claro que esta "mobilidade" não anula a necessidade de ser, nessa mesma escola, colocado um docente em condições de assegurar o serviço lectivo e não, à custa da retirada de direitos aos docentes em causa.

A FENPROF exige que o ME cumpra a Lei, única forma de manter a serenidade necessária para que o processo de concursos para 2005/2006 decorra com normalidade. ▮

Carta ao Presidente da República

"O Secretariado Nacional da FENPROF vem, por este meio, expor uma situação que considera grave, solicitando a Vossa Excelência que se digne analisá-la e intervir no processo em causa, em tempo útil, se considerar que tal se justifica.

Trata-se de uma situação relativa ao concurso de professores para o próximo ano lectivo, que está neste momento no seu início e cuja fase de apresentação de candidaturas decorre entre o próximo dia 7 de Março e 15 de Abril, tendo o respectivo aviso de abertura sido publicado na II Série do Diário da República de 11 de Fevereiro.

Constata-se assim que o referido concurso, que diz respeito à colocação de professores para o próximo ano lectivo, terá alguns dos seus momentos decisivos já sob a responsabilidade do próximo Governo.

Acontece que a não serem tomadas rapidamente medidas que o evitem, designadamente no que respeita ao aviso de abertura que contém aspectos em que não se respeita a legislação em vigor – Dec-Lei nº 35/2003, de 27 de Fevereiro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelo Decreto-Lei nº 20/2005, de 19 de Janeiro, todo o seu desenvolvimento irá ser inquinado, pondo em causa a sua plena legalidade e normalidade, criando situações que irão prejudicar professores, educadores, escolas e em consequência os próprios alunos e suas famílias.

De facto, no seu ponto 2.7 o aviso de abertura não respeita o que está legislado sobre a matéria no artº 13º do Dec-Lei 35/2003, que regulamenta o referido concurso." ▮

23/2/2005



Lutar pela mudança

O povo português infligiu, no passado dia 20 de Fevereiro, uma pesada derrota à Direita e às suas políticas. Os resultados das eleições legislativas apontam para a necessidade de o novo Governo operar claras mudanças nos principais eixos orientadores da política dos Governos PSD-CDS/PP.

Ao dar a vitória à esquerda os eleitores não só condenaram a política da/de direita como exigem implicitamente do novo Governo a adopção de uma estratégia que vise a justiça social, o progresso e o reforço da democracia, perigosamente golpeada pela actuação dos anteriores Governos.

Esta nova situação, para a qual a FENPROF, os seus sindicatos e os professores em geral muito contribuíram com a sua luta e a firmeza com que defenderam posições contrárias às incrementadas pelo Governo, gerou na maioria dos portugueses fundadas expectativas e um halo de esperança.

Dito de outro modo: sobre o novo Governo pende a exigência de abertura de novos caminhos políticos e isto significa rupturas com o passado e não retoques político-sociais feitos com cores menos escuras no que de gravoso herdou da Direita.

Todos sabemos que as pressões externas do neo-liberalismo vão continuar a fazer-se sentir e obrigam os governantes a traçar estratégias com grande coragem política no sentido de incentivar os portugueses e os trabalhadores, em particular, a contribuírem para retirar o país da apagada e vil tristeza em que a Direita política e os poderosos interesses económico-financeiros o mergulharam.

Já estamos todos à espera dos sinais de mudança: o Código do Trabalho aí está a exigir uma profunda revisão; a fraude e a evasão fiscais reclamam um combate eficaz; o Serviço Nacional de Saúde e a Segurança Social clamam por efectivas melhorias; o papel do Estado necessita de ser repensado em moldes contrários ao do *slogan* "menos Estado, melhor Estado"; a estagnação dos salários exige a prossecução de políticas que promovam uma justa distribuição do rendimento; a *subversão* operada na Administração Pública implica o pôr-se fim às políticas de privatizações e à assunção por parte do Estado dos chamados deveres sociais; a escola pública tão mal tratada pelas políticas anteriores impõe-se como um foco incontornável de qualquer

política que vise o progresso e o desenvolvimento de Portugal.

A FENPROF e os seus Sindicatos manter-se-ão, intransigentemente, nas suas posições de colaboração activa e leal com o Governo na definição das políticas educativas e na execução de todas as medidas que contribuam para a melhoria do funcionamento das escolas, da qualidade do ensino, do sucesso escolar dos alunos e do êxito profissional e social dos docentes. Em simultâneo, promoverão o combate sério e frontal a quaisquer estratégias ou decisões do poder político inequivocamente recusadas pela classe docente.

A propósito de classe docente, seria bom que o novo Governo desse um passo de gigante e assumisse, sem tergiversações, um comportamento, sem margem para dúvidas, de quem sabe distinguir as organizações sindicais que representam verdadeiramente a classe das que não têm qualquer significado neste vasto grupo profissional e muitas vezes atentam contra o prestígio do movimento sindical, pilar imprescindível da democracia.

O Conselho Nacional da FENPROF aprovou, na sua reunião de Novembro de 2004, uma carta reivindicativa conhecida em todas as escolas, e o Secretariado Nacional, na sua reunião de Março, vai aprovar uma Resolução político-sindical contendo alguns eixos prioritários que, no entendimento da FENPROF, deveriam ser tidos em conta pelo Governo na planificação da sua política para a área da Educação. Por outro lado, já estão aprovadas várias iniciativas de dimensão tão relevante como a Conferência do Ensino Superior e o Debate sobre a Formação de Professores e assumida uma estratégia de diálogo com as escolas e os docentes que visa o permanente esclarecimento e mobilização da classe docente porque a esperança, por si só, não transforma a realidade. Mas será sempre uma forte motivação para a acção. Nada nos é dado, tudo se conquista o que implica movimento e luta e não abulia e indiferença.

Vamos todos estar atentos às primeiras medidas a serem anunciadas pelo Governo do Partido Socialista porque elas serão o prelúdio e o prenúncio (etimologicamente, "que anuncia") do rumo das suas políticas. Para as analisar um parâmetro de avaliação nos basta: a aproximação ou afastamento da vontade de mudança expressa nos resultados eleitorais de 20 de Fevereiro. ■

FENPROF realiza Seminário, Instituto Franco-Português, Lisboa

Olhar de frente a Formação de Professores

Quase 20 anos após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e quase 5 após significativas alterações ao regime jurídico da formação de professores, somos necessariamente obrigados a questionar-nos sobre o caminho entretanto percorrido.

O que mudou na formação inicial de docentes? Quem a realiza e em que condições?

Que resposta dá hoje a formação organizada pelos diversos centros de formação contínua às necessidades dos professores e educadores e das escolas?

Que especializações se fazem em Educação, em Portugal, e que inserção têm no exercício da profissão docente?

Que perspectivas desenvolve a formação de professores no âmbito de combates fundamentais da sociedade portuguesa às baixas qualificações dos trabalhadores, ao abandono e insucesso escolares ou às baixas *performances* dos nossos alunos em comparação com os de outros países europeus?

A FENPROF considera que chegou o tempo de olhar de frente os problemas que se colocam à formação de professores.

Reconhecendo que os professores e educadores realizam o seu trabalho com uma grande insuficiência de recursos, a FENPROF entende, porém, que há mudanças e práticas que não podem existir sem que a escola e os seus docentes sofram a sua influência.

É a pensar na necessidade de se reflectir

sobre essas mudanças que se tomou a decisão de organizar um Seminário que possa colocar as grandes questões e as opiniões de alguns dos protagonistas da Formação de Professores em Portugal, desafiando toda a comunidade educativa a pronunciar-se sobre esta tão importante área.

Nos dias 17 e 18 de Março, em Lisboa, professores de todo o país poderão participar na primeira grande iniciativa após as legislativas de 2005 que trará para primeiro plano o debate sobre a formação de professores. Debate esse que se inicia com a publicação de 13 textos de outros tantos autores especialistas, esperando desta forma contribuir para a fundamentação das opiniões dos leitores. **CR**

Seminário “Percurso e Desafios da Formação de Professores” Programa

Dia 17 de Março de 2005

Manhã (09h30 – 12h30)

Abertura: Paulo Sucena (Secretário-Geral da FENPROF)

Tema: *Competências científicas e técnicas, éticas e profissionais dos docentes*

Prelectores: Maldonado Rico e Ana Mampaso (Universidade de Madrid) e Villegas (Colégio de Professores do Chile/CUT).

Moderação: Ana Gaspar

11h30 – Pausa para café

11h45 – Debate

Tarde – (14h30 – 17h00)

Tema: *Formação Contínua – Avaliação da Situação*

Prelectores: Ângela Rodrigues (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa, Presidente do IIL), David Rodrigues (Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa) e Maria José Sá Correia (Centro de Investigação DTFE-Universidade de Aveiro).

Moderação: Lurdes Hespanhol

16h00 – Pausa para café

16h15 – Debate

Dia 18 de Março de 2005

Manhã (09h30 – 12h30)

Tema: *Formação inicial – perspectiva histórica e avaliativa da situação*

Prelectores: João Pedro da Ponte (Faculdade de Ciências – Universidade de Lisboa), Luísa Veiga (Vice-presidente do Instituto Politécnico de Coimbra) e Fátima Paixão (ESE de Castelo Branco)

Moderação: Isaura Madeira

11h00 – Pausa para café

11h15 – Debate

Tarde (14h30 – 17h00)

Tema: *Competências para o Séc. XXI*

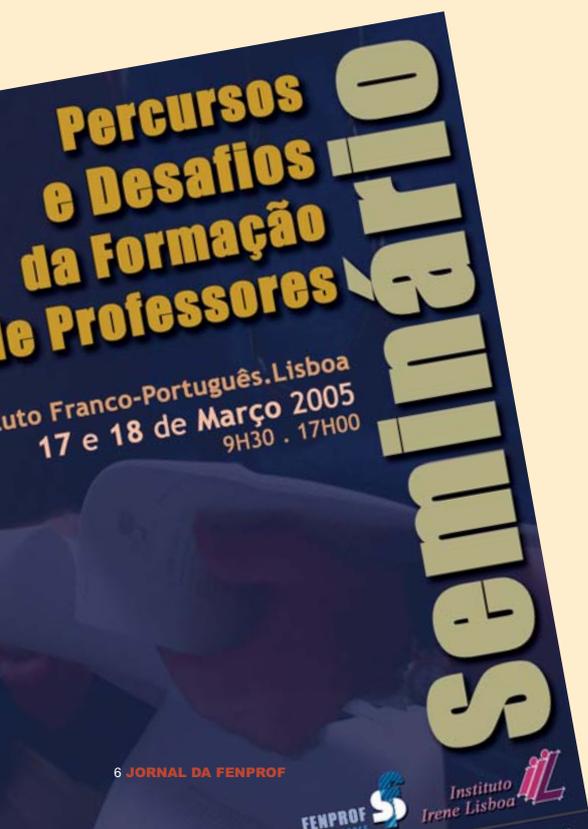
Prelectores: Manuela Esteves (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa), Luísa Alonzo (Universidade do Minho)

Moderação: Conceição Dinis

15h30 – Pausa para café

15h45 – Debate

16h30 – Encerramento



Questões para discussão

Formar para que sistema? - Que sistema de ensino básico e secundário? Quais as implicações da estrutura do sistema de ensino para a formação de professores dos vários ciclos de ensino?

Subsistema(s) formador(es) - Em que subsistema(s) do ensino superior se integrará a formação - inicial e contínua - de professores dos vários níveis e ciclos de ensino? Por que razões?

Estrutura de formação e planos curriculares - Qual a estrutura do(s) ciclo(s) de estudo na formação de professores? Quais os perfis profissionais em que se baseia tal estrutura? Qual o ciclo de estudo que habilita para o exercício da profissão? Que ligações entre os cursos de formação de professores para os diferentes ciclos de ensino? Que áreas de formação e que creditação relativa nos planos curriculares?

Modelo integrado e formação pedagógica complementar - Qual o modelo para a formação de professores? Deverão coexistir vários modelos? Para o mesmo nível de ensino? Para diferentes níveis de ensino?

"Bolonha" e a sociedade do conhecimento - Será possível conciliar as exigências de competitividade e os objectivos de qualidade coexistentes em "Bolonha"? Que estruturas e processos são necessários para a qualidade de modalidades de ensino não presencial? Quais os riscos, desafios e garantias que o processo de "Bolonha" oferece aos direitos e deveres dos docentes do ensino superior?

Classificação de curso e concursos de professores - Como validar a classificação de curso em função da qualidade da formação adquirida? Será desejável que a classificação de curso seja a única classificação a considerar para concurso?

Acreditação dos cursos e habilitação profissional - Quem deve conceder a habilitação profissional dos professores? Com base em que processo(s) e desempenho(s)? Quem deve acreditar os cursos? Com base em que critérios e instrumentos? Como garantir a continuidade do processo de acreditação?

Avaliação dos cursos - O que deverá ter de comum com outros cursos? E de específico? Que critérios para a composição das comissões e subcomissões de avaliação? ■

Maria João Silva | ESE Porto

A Formação nas ESE



Reflectir sobre as Escolas Superiores de Educação através do olhar de quem vivencia uma realidade implica um distanciamento crítico, já que a acção que se desenvolve em cada contexto é sempre uma forma única e específica que os actores, agindo nas limitações de uma racionalidade circunscrita, encontram para regular a sua cooperação e para gerir a sua interdependência estratégica.

Isto significa que na nossa reflexão é impossível generalizar as interpretações bem como hierarquizar de uma forma estável os factores que condicionaram (condicionam) ou promoveram (promovem) o desenvolvimento das ESEs a nível nacional. Por outras palavras, entendemos, que as ESEs não são nem simplesmente o reflexo das dinâmicas organizacionais locais (com os mecanismos de regulação, interiorização de valores, conflitos e sobressaltos profissionais que fazem a história de cada uma delas) nem muito menos o reflexo das características de uma cultura nacional. Existem entre estes diferentes níveis do jogo, interferências, contradições que não nos permitem extrapolar de uma realidade para outra.

Assim, salvaguardada a devida distância propomos compreender os *saltos e sobressaltos* das ESEs tendo em conta: o seu papel na promoção da qualidade e inovação educacional; no progresso e no bem estar das regiões e das populações, bem como os dilemas em torno da sua especificidade.

Importa lembrar que no Programa Preliminar as ESEs se concebiam como

Escolas de formação de professores e, simultaneamente, como centros de investigação pedagógica, o que determinava um comprometimento com a produção de investigação que fomentasse a qualidade e a inovação nos contextos educacionais.

Não seria, de todo, verdade dizer-se que as ESEs não cumpriram este objectivo, mas parece-nos importante problematizar as dinâmicas que foram desenvolvidas em torno deste propósito. Lutando contra o estatuto de minoridade, o seu corpo docente procurou, ao longo das últimas décadas, o reconhecimento da sua função investigadora e formadora. A busca deste *status quo* foi feita, não raras vezes, à custa da subordinação dos princípios pedagógicos transversais, aos princípios do modelo monotemático, desvalorizando o conhecimento das realidades profissionais para as quais formam. A lógica disciplinar que é imposta pela departamentalização em que assenta o modelo de formação das ESEs contraria a lógica da formação dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico, na sua dimensão educacional generalista. Esta concepção disciplinar conduz à apropriação por parte dos formandos de uma lógica de compartimentação dos saberes a nível curricular que não favorece a perspectiva transdisciplinar, induzindo-os a uma visão distorcida da acção pedagógica a desenvolver nestes níveis de educação.

Ora, é do nosso entendimento que a formação de qualidade só poderá desenvolver-se se tivermos em conta a complexidade educacional, que se realiza num determinado contexto social, ideologicamente situado. Esta assunção do acto educativo como um acto complexo que envolve diferentes dimensões exige que ele seja pensado em contexto real. As ESEs, ao proporcionarem a integração dos formandos nos contextos profissionais, devem aspirar à sua compreensão e, sobretudo, à sua melhoria. Neste sentido, entendemos que tem havido dificuldades em valorizar a formação e a co-formação, pelo que seriam de considerar estratégias formativas, que se desenvolvam a partir de projectos em contexto com equipas transdisciplinares de docentes das ESEs. Esta forma de organizar a formação poderia trazer verdadeiros benefícios para a comunidade educativa, uma vez que favoreceria o aparecimento de linhas de investigação-acção, de nível transdisciplinar.

Outra questão que se levanta relaciona-se com a complementaridade de funções que deve existir entre as ESEs e as escolas cooperantes, é indispensável assegurar uma formação e um estatuto específicos aos docentes do ensino não superior a quem são acometidas responsabilidades na formação.

A estes formadores tem sido exigida uma qualificação básica: a habilitação académica e pedagógica que lhe confere a profissionalização. Qualquer docente nestas condições é, potencialmente, um formador, o que equivale ao não reconhecimento da especificidade da função.

É um facto que ao longo dos anos, fruto de um grande empenho pessoal dos próprios, se foram formando bons formadores, simplesmente, muito desse esforço tem sido inglório e grande parte do capital de experiência desperdiçado, pois, ser-se formador hoje não significa sê-lo amanhã. O processo de formação fica mais pobre com o desperdício do "saber de experiência feito" acumulado por estes profissionais dedicados, que não vêm reconhecido, nem pelas instituições nem pelo ministério, o seu empenho, esforço e investimento na sua formação. Por isso, entendemos que seria importante definir, para os formadores do ensino não superior, um perfil profissional, que respeite as exigências científicas e técnicas da função. A definição do perfil de

formador deverá ter em consideração: as características sociais do acto educativo; as condicionantes que o determinam e as finalidades que o justificam.

As ESEs têm dado um importante contributo para esbater as assimetrias regionais, possibilitando um melhor aproveitamento dos recursos locais e, aumentando as expectativas profissionais dos jovens das localidades onde estas foram implementadas.

Reconhecemos, também, o grande esforço investigacional que os docentes das ESEs têm feito sobre problemáticas de âmbito regional e local, apesar de em muitos casos não ter havido até agora a capacidade prospectiva, a flexibilidade e a decisão de adaptar os seus estudos às necessidades emergentes das comunidades onde estão inseridos. Daqui decorre que a relação das ESEs com as comunidades não deve cingir-se a uma mera contemplação, antes pelo contrário, elas devem constituir-se como espaços de diálogo e de convergência de interesses que promovam o desenvolvimento sustentado das comunidades.

Uma outra questão em torno das ESEs relaciona-se com a sua vocação educacional. Inicialmente criadas para responder às necessidades da formação de professores, constituem-se hoje, fruto de algumas vicissitudes, entre as quais destacamos a falta

de previsão sobre o desenvolvimento do sistema Educativo Português, como um espaço de encontro de áreas de formação. O inevitável alargamento, por áreas de conveniência, pode conduzir à criação de cursos sem sustentação em termos do mercado de trabalho, com critérios e designações díspares e incapazes de dar respostas às verdadeiras necessidades locais e nacionais.

Sem ideias conservadoras ou anti-expansionistas entendemos que as ESEs deveriam alicerçar a sua especificidade nas necessidades das regiões e populações promovendo em diálogo com outros parceiros o desenvolvimento sustentado a partir de dentro. Tal como referem alguns autores, seria um processo de (trans)formar-se para (trans)formar. Este processo que tem como principal adversário a resistência à mudança exigiria uma modificação da filosofia das ESEs levando-as a tornarem-se diferentes para além do presente.

Mas para que esta reflexão ultrapasse a dimensão retórica, implica que cada um dos actores se envolva na construção de soluções a partir das potencialidades próprias, (re)descobrimo e (re)definindo quotidianamente formas de acção inovadoras. ▮

Cristina Mesquita-Pires | Escola Superior de Educação de Bragança

Formação Inicial de Professores e de Educadores de Infância



Os novos desafios que hoje nos são colocados, em Portugal, designadamente a implementação do "Processo de Bolonha", remetem-nos para a necessidade de uma profunda reestruturação dos actuais currículos do Ensino Superior. É neste contexto que urge repensar a Formação Inicial de Professores e de Educadores de Infância. Neste sentido, vários pareceres¹ têm vindo a ser produzidos, divulgados e discutidos publicamente.

No caso concreto da Formação Inicial de Professores e de Educadores de Infância, na ausência actual de uma definição clara do modelo a implementar, tudo parece indicar que o 1º ciclo de formação venha a ter a duração de 3 anos e o 2º ciclo a

duração de 2 anos. Apesar disso, não há consenso quanto à designação e aos graus a atribuir em cada um dos ciclos na formação². Independentemente do que venha a ser estabelecido parece-me ser de exigir, inequivocamente, uma Formação Inicial de Professores e de Educadores de Infância, altamente qualificada, que permita a construção de saberes e o desenvolvimento de competências de actuação, tendo em vista, no futuro, uma intervenção eficaz, nomeadamente ao nível das funções, cada vez mais diversificadas e complexas, que estes profissionais têm de desempenhar nas escolas, jardins de infância ou creches. Assim sendo, que formação inicial de Professores e de Educadores de Infância? A meu ver, competirá às Instituições de Ensino

Superior, no quadro da sua autonomia, a elaboração de currículos que proporcionem aos futuros profissionais uma formação cultural, científica, didáctica e organizacional, de grande qualidade, específica e em contexto, que vise o desenvolvimento das suas competências de acção-investigação-reflexão, mediante:

i. O intercâmbio de saberes e práticas entre as Instituições de formação de Professores e de Educadores de Infância e os profissionais de Educação que desenvolvem a sua acção em escolas, jardins de infância ou creches, isto é, em Centros Educativos;

ii. A concepção, desenvolvimento e avaliação, conjunta, de projectos de investigação-acção-formação, com vista à resolução de problemas/dificuldades concretos/as com que os Centros Educativos se deparam, que os afectam e que requerem um esforço articulado de todos, na sua superação e na melhoria da realidade em questão;

iii. A concepção e elaboração, pelos futuros profissionais de Educação, de materiais didácticos diversos e específicos, adequados aos destinatários, que possam constituir um acervo e um suporte eficaz ao desenvolvimento das

suas práticas profissionais, aquando dos estágios, mediante a criação de Centros de Recursos, nas Instituições de Formação;

iv. A dinamização, nas Instituições de Formação dos referidos Centros de Recursos – materiais e humanos – que constituam um verdadeiro apoio aos professores em formação mas também aos profissionais de educação que, no "terreno", com elas exercem a sua acção, em estreita colaboração e cooperação;

v. A articulação entre as componentes científica, didáctica e de prática pedagógica/estágio, não só através da complementaridade dos projectos curriculares, mas também, e necessariamente, através do envolvimento dos professores das áreas científicas nas actividades de orientação e supervisão.

Por último, penso que também competirá às Instituições de Formação, o estabelecimento de protocolos de colaboração com outras Instituições da comunidade, com fins culturais, sociais e de desenvolvimento profissional, proporcionando aos futuros Professores e Educadores de Infância, o envolvimento em acções de formação e

voluntariado, que lhes permitam participar solidária e democraticamente com os outros, experienciando a vivência da cidadania.

¹ Parecer do MCIES – Área de conhecimento "Formação de Professores" elaborado por João Pedro da Ponte (Universidade de Lisboa), Luís Sebastião (Universidade de Évora) e Manuel Miguéns (ESE Portalegre). Parecer do CCISP – Área de conhecimento "Formação de Professores" elaborado por Albertina Palma (Instituto Politécnico de Setúbal), Ana Paula Cardoso (Instituto Politécnico de Viseu), António Manique (Presidente da ARIPESE), José Manuel Silva (Instituto Politécnico de Leiria), M^a de Lurdes Serrazina (Instituto Politécnico de Lisboa) e M^a Luísa Veiga (Instituto Politécnico de Coimbra)

² O parecer do MCIES opta pela designação "Técnico de Educação" no final do 1º ciclo de formação. O parecer do CCISP por "Licenciado em Educação". Ambos admitem a designação de "Educador de Infância", "Professor do 1º ou do 2º Ciclo do Ensino Básico", no final do 2º ciclo de formação. O grau académico a atribuir em cada um dos ciclos de formação é, pois, diferente nos dois pareceres. Assim, os Professores e Educadores de Infância serão Licenciados, no parecer do MCIES e Mestres no parecer do CCISP. |

Filomena Teixeira | Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra
filomena@esec.pt

Formação Inicial de Professores (FIP): algumas notas

Muitas são já as ideias organizadas sobre a formação inicial de professores, assentes, naturalmente, num vasto e diverso conjunto de concepções de ensino, de aprendizagem, de professor, de *currículo*, de construção da profissionalidade docente, de escola e de finalidades do processo educativo.

Contudo, quantas vezes, de modo simplista e redutor, se foram rejeitando algumas teorias, paradigmas e modelos de formação, sem necessariamente se terem explicitado prioridades educacionais e fundamentos epistemológicos que suportassem a mudança de orientações.

Por impossibilidade de aqui discutir posições sobre a matéria, apresentarei somente alguns princípios e pressupostos que a delimitam:

- A explosão da informação e a rapidez da sua circulação e caducidade obrigam-nos a viver numa sociedade do "efémero", conduzindo à perigosa ideia

de que a escola foi destronada enquanto local privilegiado de informação e formação.

Ora, o desafio primordial e insubstituível da educação/formação é, justamente, favorecer uma assimilação crítica e seleccionada dessa informação, permitindo aos alunos e formandos que ela se transforme em saber (do domínio do ter), leve à construção de conhecimento (enquanto saber vivido e integrado por cada sujeito) e, finalmente, facilite a produção de competências.

- Tal desafio só se poderá concretizar, particularmente no caso da FIP, se esta não se acomodar à mera acumulação de saberes (e, mesmo estes, de que ordem e com que nível de integração?), ainda que alguns deles transformados em conhecimento.

A FIP tem que ir mais longe, favorecendo a construção de competências escolares que os futuros professores mobilizarão na escola, em função da singularidade



dos contextos, e que, certamente, constituirão a base do desenvolvimento das competências socioprofissionais que caracterizarão a sua identidade como professores.

- O processo formativo apresenta con-

tornos de desenvolvimento individual (construção da pessoa do professor), de desenvolvimento social e de desenvolvimento profissional. Por isso, a FIP, ainda que com especificidades, integra-se no universo da educação de adultos, aceitando o pressuposto de que o adulto continua a desenvolver-se ao longo da vida.

- A FIP deve ser encarada como um verdadeiro processo de investigação, como é, igualmente, a intervenção do professor no exercício da profissão, a qual decorre num meio complexo, singular, mutante e imprevisível. Esta perspectiva opõe-se à lógica

positivista dos modelos de racionalidade técnica da formação, em que se privilegiam relações unidireccionais do formador para o formando e onde a teoria domina a prática, num ciclo sequencial física e temporalmente desfasado.

- A reflexão constitui, hoje, a raiz dos movimentos de investigação em torno do desenvolvimento profissional dos professores. Por isso se fala tanto da necessidade de uma FIP onde essa reflexão se pratique, de modo a promover competências fundamentais exigidas ao professor, que podem resumir-se assim:

conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção, reflexão sobre a reflexão na acção.

- Este movimento da prática reflectiva assenta na concepção de professor como ser autónomo, que se questiona como pessoa, que interpela o seu quotidiano profissional, que identifica as suas concepções, que constrói e reconstrói significados, e que submete todos os dados a um permanente processo de reflexão. ▮

Maria Luísa Veiga | Vice-Presidente do Instituto Politécnico de Coimbra

A formação de professores, hoje: alguns apontamentos para uma questão sempre actual

A formação inicial de professores depara-se, de há alguns anos a esta parte, com algumas dificuldades estruturais de funcionamento, entre as quais avulta a da ausência de qualquer sistema de controlo e de reconhecimento da sua qualidade. Este problema admite uma complexidade crescente à medida que proliferam as instituições de formação, sobretudo privadas, onde uma boa parte dos professores, especialmente do 1º ciclo, vêm sendo formados nos últimos dez a quinze anos.

Como é sabido, a habilitação para o exercício da profissão docente vem dependendo, apenas, da obtenção dum diploma de estudos superiores, cuja qualidade profissional pressupõe-se garantida, genericamente, na natureza do currículo de formação, logo que reconhecido por despacho administrativo do Ministério da Educação. A tentativa de contrariar esta prática, nomeadamente através da criação de entidades independentes, como era o caso do INAFOP, não foi por diante...

A facilidade administrativa da formação vai de par com a facilidade de acesso aos respectivos cursos, uma vez que não há critérios mínimos a satisfazer no que respeita a conhecimentos específicos em função das respectivas áreas de formação, acontecendo frequentemente que as próprias áreas de formação não são determinadas à partida pelos candidatos, mas ocorrem já no interior do processo de formação curricular em função do mérito



escolar revelado e em função das vagas estabelecidas. Essa é a lógica dominante, por exemplo, no processo de formação de grande parte dos professores do Ensino Básico.

Neste quadro, não se estranha que as facilidades "oferecidas" pelas instituições de formação se traduzam numa selecção social baixa, o que significa também, frequentemente, uma diminuta competência cognitiva e cultural. Importa reflectir esta realidade para intervir nela e transformá-la, antes que ela contribua para uma degradação irreversível da profissão e dos valores de que ela é suposto ser penhor. Porque se é política e moralmente sadio não haver selecção social, já o não será se isso resultar da aplicação dos mecanismos do puro jogo da oferta e da procura que, neste

caso, deixa frente a frente os "clientes" menos competitivos por degradação do produto...

Ora, por muito que nos custe reconhecê-lo, o mundo do ensino é hoje um mundo muito pouco apetecível e é inútil esperar que o problema seja resolvido por obra e graça do que se chamou em tempos a "vocaçãõ". Vistas assim as coisas, as futuras gerações de candidatos a professores tenderão a ser caracterizadas por défices de formação cultural, social e escolar cada vez mais acentuados, o que implica que, do ponto de vista da formação, se reclamem medidas susceptíveis de contrariar os efeitos previsíveis.

São algumas dessas medidas que aqui se propõem, sabendo-se entretanto que tais medidas serão necessariamente discutíveis em face da delicadeza da questão. Alguns princípios gerais terão que ser postulados, tais como o princípio da diferenciação (ou não) da formação conforme os níveis de ensino.

Se diferenciação, como?

- Dois níveis de ensino - Básico (incluindo Educação de Infância) e Secundário?

- Três níveis de ensino - Educação de Infância, Básico e Secundário?

Nota: A questão da diferenciação (ou não) é uma questão muito complexa: ela não depende apenas de factores objectivos, como seriam os de natureza cognitiva, técnica ou social), mas, e especialmente, de natureza subjectiva (factores sócio-históricos, identitários...).

Dentro de cada nível, admitem-se dois ciclos?

- Um de formação comum (três anos?)
- Outro de formação específica? (dois anos?)
- No ciclo de formação específica, será de introduzir uma forte componente profissional comprometida com a opção profissional futura.

- (Atenção ao processo de Bolonha: para efeitos de negociação com o Ministério, a área da Formação de Professores, coordenada por J. Pedro Ponte, propôs cinco anos de formação: três mais dois).

- Para o Secundário, admite-se que a parte comum do 1º ciclo seja menos extensa que nos outros dois níveis, compreendendo a formação geral (sociológica e pedagógica).

Assumidos os princípios, definem-se algumas medidas mínimas:

1 - exigir aos candidatos a professores, como forma de suprir défices de formação, a frequência de grupos disciplinares pertinentes do Ensino Secundário (que incluíssem sempre Português e Matemática, uma disciplina das Ciências Sociais, outra disciplina das Ciências Físico/Naturais).

2 - Em alternativa ao ponto 1 (caso não se exigisse formação específica mínima no Secundário) a frequência de currículo de recuperação organizado pelas

instituições de formação, ao longo do 1º ano, em função dos défices cognitivos detectados.

3 - Desde o 1º ano de formação e independentemente dos níveis de ensino que estejam em causa, o currículo deveria integrar problemáticas transversais comuns das experiências escolar e social, relativas ao domínio profissional (abandono escolar, disciplina, autoridade, delinquência, multiculturalidade da sociedade portuguesa...).

4 - Organização curricular articulando as três componentes de formação (científica específica, pedagógica e prática) segundo um processo de compensação crescente em busca do equilíbrio das partes: - do maior peso inicial da componente científica específica para um maior peso pedagógico/didático e prático no último ano, dedicado ao estágio supervisionado, enquadrado por seminários científicos e psicopedagógicos. Este pressuposto apela a uma interdisciplinaridade tanto vertical como horizontal, isto é, a uma prática de formação que torne interpelantes os contributos da componente científica (das diferentes disciplinas teóricas entre si) e os contributos das outras componentes. Esta preocupação torna-

se particularmente sensível numa lógica de formação dominada pela estrutura orgânica do Departamento, onde o ensino da especialidade científica e técnica tende a auto-bastar-se com alguma (ou até muita) auto-suficiência relativamente a outras disciplinas de outros departamentos...

5 - Introdução dum ano de indução profissional, correspondente ao 1º ano de prática profissional autónoma. Este ano de indução implicaria o seguimento do trabalho do novo professor por parte da instituição de formação (ou da instituição da área da colocação do novo professor) através de equipas itinerantes que organizariam entre si uma rede de apoio e de integração sócio-comunitária do novo profissional. Este ano de indução comportaria um plano de trabalho cooperativo visando a dinamização das comunidades escolares, segundo um regime de parceria com as comunidades locais. Seria estimulada a produção dum relatório escrito, tendo em vista a divulgação das experiências formativas e as potencialidades locais de desenvolvimento e formação. ■

Manuel Matos | Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Necessidades de formação e avaliação de desempenho, dos interfaces implícitos e necessários

As novas missões da escola e, com estas, as dos professores, têm exigido a todas as entidades que gravitam em torno do eixo da formação de professores (Imig e Switzer, 1996) um esforço de reflexão e de reforma orientados para a satisfação de novas necessidades de formação. E, à diversidade de situações a que o professor deve responder, corresponde uma diversidade de conhecimentos e capacidades, que deverão ser suporte na sua formação.

Entre as características apontadas na literatura ao conceito de necessidades a *ambiguidade* é certamente a mais consensual. Guba e Lincoln (1985) referem-se mesmo ao seu carácter escorregadio. Muitos autores (e.g. Mattimore-Knudson, Misan-

chuck e Moroney, cit. por Witkin, 1984) consideram que os conceitos de necessidade e de análise das necessidades são conceitos vazios, sem fronteira conceptual e que à custa do seu uso frequente e polissémico, perderam sentido preciso, requerendo, por isso, ter sempre acoplado um adjectivo. Assim, falamos de necessidades *básicas*, de necessidades *autênticas*, de necessidades *sentidas*, de necessidades *normativas*, etc... Alguns chegam a propor que nos desfagamos do conceito de necessidade dado que nunca designa uma classe definida de coisas. Moroney (cit. Por Witkin, 1984) observa ainda que na maior parte da legislação social o conceito surge em contextos discursivos tão gerais que perde todo o valor operativo.

Com efeito, perante a variedade de definições de necessidade (Rodrigues, 1991; Witkin, 1984), podemos, como Barbier e Lesne (1986), remetê-las para dois registos fundamentais. Um primeiro, próximo de ideia de exigência, com conotação *objectivista*, postula a existência objectiva da necessidade. Outro, de conotação *subjectivista*, definindo a necessidade como o sentimento daquela exigência, restringe a sua existência ao universo daquele ou daqueles que a sentem.

Podemos dizer que a análise de necessidades de formação para os primeiros é uma *operação de determinação de necessidades*, ou seja, o investigador, armado com procedimentos rigorosos, procura descobrir "*como as coisas realmente são*" (Guba e Lin-



coln, 1989:8), relatando os *factos*, neste caso as necessidades de formação. Para os segundos, trata-se de uma *operação de construção de necessidades*, isto é, trata-se de fazer emergir, essencialmente através da palavra, as necessidades.

A expressão "*análise de necessidades*" designa então um *processo rigoroso*, que se quer científico, que, dando a possibilidade de sondar o que faz falta ao formando e/ou à instituição permitirá *organizar racionalmente a formação*, estabelecendo os objectivos mais pertinentes e as estratégias mais adequadas (Kaufman e Herman, 1991).

O carácter rigoroso do objecto "necessidades de formação" assume, assim, validade consistente, em modelos de formação contínua de docentes, suportados por princípios, a saber:

- A formação suportada no diagnóstico de necessidades específicas e consciencializadas pelo professor em contexto de trabalho, em ordem à aquisição e aprofundamento de competências profissionais;
- Formação centrada na instituição/

escola, através da contextualização efectiva das acções e conteúdos a desenvolver, tendo como base um projecto de formação contínuo, onde se identificam situações e problemas quotidianos vividos na prática profissional e no contacto com o educando;

• A formação deverá respeitar o isomorfismo de princípios e práticas, implicando a escolha de modalidades que facilitem a concretização deste princípio, nomeadamente a conquista da autonomia, a partilha do "poder" na gestão da avaliação do processo formativo.

O "*postulado fundamental* do percurso a desenvolver é o de que a formação se deve centrar nas práticas profissionais dos professores, em contextos reais de actividade. Neste quadro configurador, a **análise de necessidades constitui um instrumento de apoio, dinamizador da reflexão individual** do docente em torno do seu percurso (profissional reflexivo), das limitações e fragilidades identificadas, dos "pontos fortes" presentes no seu desempenho. Este pressuposto deverá favorecer, simultaneamente, a assunção de que a formação é indissociável do desenvolvimento profissional e que não constitui uma mera estratégia adaptativa em resposta aos requisitos extrínsecos de desenvolvimento da carreira, assumindo-se como uma necessidade implícita na regulação do desempenho.

Nesta linha de pensamento, o binómio identificação de necessidades de formação-avaliação de desempenho enquadra um todo sistémico, perfeitamente articulado e faseado pois, em nossa opinião, o primeiro determina, em grande medida, as fases

subsequentes do processo global de formação docente, num ciclo que se (re)ajusta, e no qual a avaliação do desempenho é, simultaneamente, condicionante e condicionada. A lógica presente assenta no pressuposto, de que o sistema de avaliação constitui fonte relevante de informação acerca da necessidade individual, contextualizada no todo organizacional pois, e na opinião de Cruz (1998:60) "(...) permite recolher dados sobre os eventuais desvios entre o desempenho exibido e o desempenho desejado, identificando-se as áreas críticas de intervenção." ▮

Vito Carioca | ESE de Beja

Referências

- BARBIER, J. e LESNE, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Jauze.
- CRUZ, J. (1998). *Formação Profissional em Portugal*. Lisboa: Edições Silabo, Lda.
- GUBA, Egon e LINCOLN, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage
- GUBA, E. e LINCOLN, Y. (1985). *Effective Evaluation. Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. 4ª ed. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- KAUFMAN, R. e HERMAN, J. (1991). *Strategic Planning in Education*. Lancaster: Technomic Pub.
- IMIG, D. e SWITZER, T. (1996). "Changing Teacher Education Programs. Restructuring Collegiate-Based Teacher Education". In: John Sikula (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition. New York: McMillan, pp. 213-226.
- RODRIGUES, Ângela (1991). *Necessidades de Formação. Contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- WITKIN, B. (1984). *Assessing Needs in Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey Bass Pub.



Seminário: Percursos e Desafios da Formação de Professores

Instituto Franco-Português, dias 17 e 18 de Março de 2005

Ficha de Inscrição

Nome _____

Morada _____ Tel. _____

Sindicato _____ Sócio nº _____

Escola _____ Ciclo de Ensino _____

Necessita de transporte? Sim Não Necessita de alojamento? Sim Não

Enviar ao Sindicato até ao dia 08 de Março de 2005

Dispensa de serviço ao abrigo do Desp. N° 185/92, de 18 de Setembro

Tópicos para uma reflexão sobre a formação de professores de Língua Materna



1. O consenso em torno da importância da língua como **valor patrimonial** (finalmente reconhecido na Lei de Bases do Património Cultural (Lei nº 107/2001); como **valor social** – a sua competência é potenciadora de sucesso escolar, profissional, pessoal e de prática de uma cidadania consciente e crítica; como **valor identitário** a nível individual e colectivo, na medida em que permite estruturar o pensamento e aceder ao conhecimento e comunicar, devendo o cidadão conhecer o seu funcionamento como conhece o funcionamento do seu corpo ou a história da comunidade onde vive; como **valor económico**, potenciador de expansão económica.

2. A tomada de consciência cada vez mais aguda de quanto a língua é um **capital simbólico muito desigualmente distribuído**, havendo uma correlação estreita entre a literacia ou a iliteracia funcional e a origem sócio-cultural do cidadão.

Impõem que se trate as questões de ensino da língua com redobrada atenção desde a educação pré-escolar (que ganha na promoção da igualdade neste domínio particular relevância) até ao ensino secundário e reclamam que com urgência se atente de **modo inovador na formação**

dos professores de língua materna, tendo em conta de modo particular as seguintes vertentes, a montante e a jusante.

A montante:

1. Apetrechar mais e melhor no domínio da **Pedagogia da leitura** (nomeadamente da leitura recreativa apostando no Projecto Individual de Leitura);

2. Apetrechar mais e melhor no domínio da **Pedagogia dos discursos** de modo a que o professor se torne mais capaz de escapar ao manual entendido como livro de instruções, fazendo dele tão só um guião e se torne mais ágil a fomentar e dinamizar a transversalidade do ensino da língua materna;

3. Apetrechar mais e melhor no domínio da **Didáctica da Língua e da Literatura**, reclamando a inseparabilidade do ensino da Língua e da Literatura. "Não se trata de ensinar língua *mais* literatura ou de ensinar língua e *depois* literatura, mas de ter consciência de que faz parte da competência do falante e está nela fundamente enraizada desde as fases mais precoces da aprendizagem linguística a capacidade de explorar as amplas virtualidades cognitivas e lúdico-catárticas de uma relação autotélica com a língua." – como lembra Fernanda Irene Fonseca. O texto literário

aparece nesta perspectiva não como uma via exclusiva de acesso ao estudo da literatura, mas antes como um espaço privilegiado para estudar a língua e aspectos do seu funcionamento.

Claro que esta presença do texto literário não inibe a presença, sobretudo nos programas de Língua, de outras tipologias discursivas que de resto muitas vezes confinam em situação de hibridismo com o discurso literário.

Por isso é de atentar no ponto de vista de J.P. Adam quando diz que "A literatura é uma prática discursiva entre outras mas uma prática discursiva particularmente interessante. Entre a análise do discurso dito 'ordinário' e a do discurso literário, parece-me necessário instaurar um movimento de vai-vem, na medida em que o estudo de uma dá muitas vezes a conhecer alguma coisa do discurso da outra."

Só haverá vantagens em explorar, elucidando, as características das diversas modalidades discursivas até porque, quanto mais aprofundado for o conhecimento da língua quotidiana, mais capacidades se adquire para descobrir os modos como o escritor explora no texto literário as virtualidades da língua, mais apto se fica para retirar da leitura maior prazer estético. Por outro lado, atentar na exploração criativa que a escrita faz das potencialidades da língua ajuda a entender certos mecanismos do seu funcionamento que seriam bem mais difíceis de compreender sem o contacto com o texto literário.

A jusante:

Ao nível da **formação continuada do professor**,

1. apostar em actividades que incentivem os próprios professores à **leitura recreativa**, através de actividades do tipo **Comunidades de Leitores**, descolando-os das leituras programaticamente estabelecidas.

2. apostar no reforço/actualização da sua formação ao nível das aludidas **Pedagogias da leitura e dos discursos e da Didáctica da língua e da literatura**. ▮

Isabel Pires de Lima | Professora Catedrática da Universidade do Porto

Agrupamentos de Escolas

■ Manuela Mendonça (Membro do Secretariado Nacional da FENPROF)

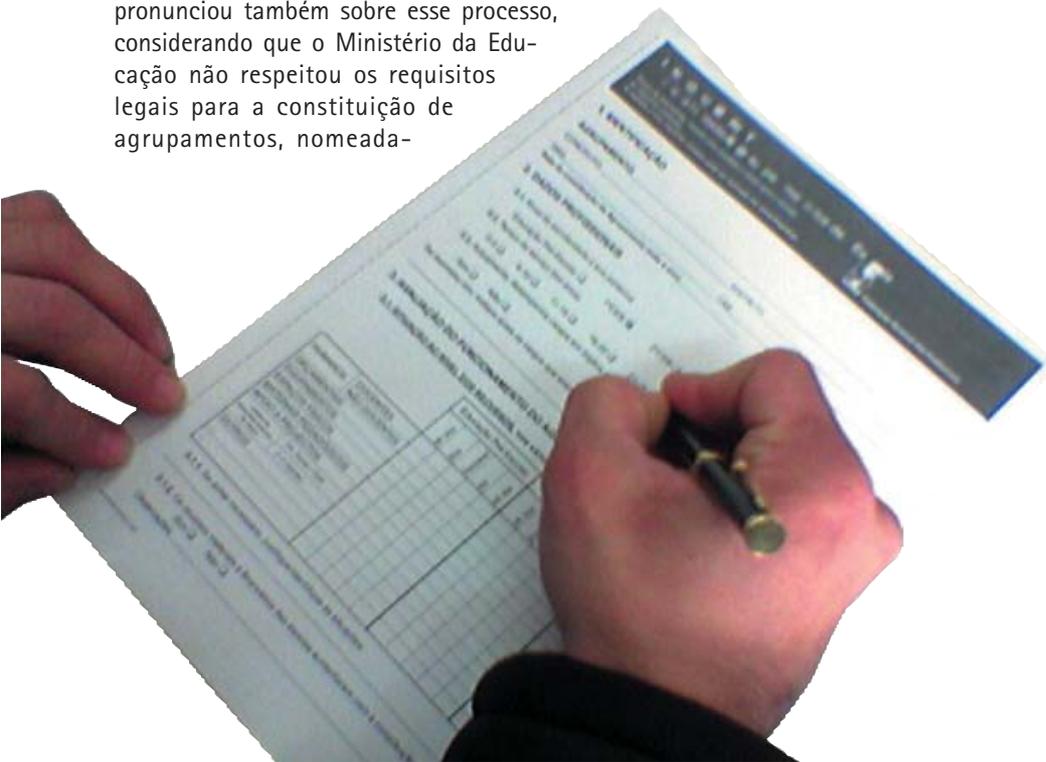
O processo de (re)constituição de agrupamentos de escolas, realizado no final do ano lectivo 2002/2003 nas regiões Norte e Centro do país, traduziu-se na imposição de um modelo de formato único, assente em mega-agrupamentos de escolas.

A FENPROF contestou fortemente esse reordenamento da rede escolar, tendo oportunamente denunciado um sem número de ilegalidades e irregularidades cometidas pela administração educativa. Ainda recentemente, o Provedor de Justiça se pronunciou também sobre esse processo, considerando que o Ministério da Educação não respeitou os requisitos legais para a constituição de agrupamentos, nomeada-

mente a obrigatoriedade da concordância dos municípios com as soluções propostas.

Depois de ter realizado, em 2003, um estudo de avaliação sobre o processo de (re)constituição de agrupamentos, a FENPROF propõe-se, agora, através de um questionário, recolher dados sobre a organização e funcionamento dos agrupamentos, assim como conhecer a opinião dos professores e educadores sobre a vantagens e/ou desvantagens da integração da sua escola/jardim num agrupamento.

Numa iniciativa agendada para o 3º período, a FENPROF divulgará as conclusões deste estudo, que apresentará também ao próximo Governo, exigindo uma avaliação institucional do impacto no terreno desta nova realidade organizacional e soluções/alternativas para os problemas que vierem a ser identificados. ■



Enviar respostas ao Inquérito para:

SINDICATO DOS PROFESSORES
DA GRANDE LISBOA
R. Fialho de Almeida, 3 - 1070-128 Lisboa
Tel.: 213819100 - Fax: 213819199
E-mail: spgl@spgl.pt
Home page: www.spgl.pt

SINDICATO DOS PROFESSORES
DO NORTE
Edif. Cristal Park
R. D. Manuel II, 51-3º - 4050-345 Porto
Tel.: 226070500 - Fax: 226070595
E-mail: geral@spn.pt
Home page: www.spn.pt

SINDICATO DOS PROFESSORES
DA REGIÃO CENTRO
R. Lourenço Almeida de Azevedo, 20
3000-250 Coimbra
Tel.: 239851660 - Fax: 239851666
E-mail: sprc@mail.telepac.pt
Home page: www.sprc.pt

SINDICATO DOS PROFESSORES DA ZONA SUL
Av. Condes de Vil'Alva, 257
7000-868 Évora
Tel.: 266758270 - Fax: 266758274
E-mail: spzs.evora@mail.telepac.pt

SINDICATO DOS PROFESSORES
DA REGIÃO AÇORES
R. João Francisco de Sousa, 46
9500-187 Ponta Delgada - S. Miguel
Tel.: 296205960 - Fax: 29629498
Home page: www.spra.pt

SINDICATO DOS PROFESSORES DA MADEIRA
Edifício Elias Garcia, R. Elias Garcia,
Bloco V-1º A - 9054-525 Funchal
Tel.: 291206360 - Fax: 291206369
E-mail: spm@netmadeira.com
Home page: www.smembers.netmadeira.com/spm/
spm

SINDICATO DOS PROFESSORES NO ESTRANGEIRO
Sede Social: Rua Fialho de Almeida, 3
1070-128 Lisboa
Tel.: 213833737 - Fax: 213865096
E-mail: spfenprof@hotmail.com

Disponível também on-line em
www.fenprof.pt

INQUÉRITO

A realidade dos Agrupamentos de Escola

Depois de preenchido, recortar pelo picotado e enviar para a morada do respectivo sindicato.

A resposta a este inquérito também pode ser realizada em www.fenprof.pt



1. IDENTIFICAÇÃO

AGRUPAMENTO _____

CONCELHO _____ DISTRITO _____

DRE _____ CAE _____

Data da constituição do Agrupamento (mês e ano) _____

2. DADOS PROFISSIONAIS

2.1. Nível de escolaridade a que pertence

Educação Pré-Escolar 1ºCEB 2ºCEB 3ºCEB/SEC SEC

2.2. Tempo de serviço (em anos)

0-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 > 31

2.3. Actualmente, desempenha cargos em órgãos da escola/agrupamento?

Sim Não

Se assinalou sim, indique quais os cargos que exerce _____

3. AVALIAÇÃO DO FUNCIONAMENTO DO AGRUPAMENTO

3.1. SITUAÇÃO AO NÍVEL DOS RECURSOS, nos vários sectores de educação ou ensino

		Educação Pré-Escolar					1º CEB					2º/3º/Sec				
		Mt. boa	Boa	Razoável	Má	Mt. Má	Mt. boa	Boa	Razoável	Má	Mt. Má	Mt. boa	Boa	Razoável	Má	Mt. Má
HUMANOS	DOCENTES															
	NÃO DOCENTES															
ORÇAMENTAIS																
EQUIPAMENTOS																
ESPAÇOS FÍSICOS																
MATERIAIS PEDAGÓGICOS																
APOIO A PROJECTOS																
créditos de horas para exercício de cargos	Pré - Escolar / 1ºCEB															
	2º, 3º CEB/SEC.															
OUTROS																
...																
...																

3.1.1. Se achar necessário, justifique/identifique as situações.

3.1.2. Os recursos materiais e financeiros das escolas aumentaram com a constituição do agrupamento?

Sim Não

Observações _____

3.1.3. As verbas atribuídas pelas autarquias (Câmara Municipal e/ou Junta de Freguesia) correspondem às necessidades dos jardins de infância e das escolas do 1º CEB? Sim Não

Observações _____

3.1.4. Para a quantificação dessas verbas, é ouvido o agrupamento? Sim Não

Observações _____

3.1.5. No caso de estas verbas não serem suficientes, a escola sede do agrupamento disponibiliza outras verbas?

Sim Não

Observações _____

3.1.6. As escolas do 1º CEB passaram a dispor de apoio coadjuvado por parte de professores do agrupamento (por exemplo na língua estrangeira, educação física, educação musical...)? Sim Não

Observações _____

3.2. AUTONOMIA DO AGRUPAMENTO

3.2.1. Após a constituição do agrupamento, a resolução de problemas com a administração educativa (central e regional) Permaneceu idêntica Está facilitada Está dificultada

Observações _____

3.2.2. A resolução de problemas dos estabelecimentos que constituem o agrupamento processa-se hoje de forma Idêntica Mais fácil Mais difícil

Observações _____

3.2.3. Se é educador(a) de infância ou professor(a) do 1º CEB, responda também a esta questão. O seu jardim de infância/escola perdeu capacidade de decisão em questões relativas ao seu funcionamento quotidiano? Sim Não

Explícite _____

3.3. ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO E ESTRUTURAS INTERMÉDIAS

3.3.1. O funcionamento das estruturas pedagógicas (Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes,...) Permaneceu idêntico Melhorou Piorou

Explícite _____

3.3.2. A nova realidade, com um maior número de reuniões, tem permitido obter melhores resultados na concretização dos seus objectivos? Sim Não

3.3.3. No caso de a participação em reuniões exigir deslocações de mais de 5 km, o agrupamento paga as despesas de deslocação? Sim Não

3.4. REPRESENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO 1º CEB

3.4.1. Na sua opinião, como é que os educadores de infância e professores do 1ºCEB estão representados nos seguintes órgãos:

	Educação Pré-Escolar		1º CEB	
	Sub - Representados	Devidamente Representados	Sub - Representados	Devidamente Representados
Conselho Executivo				
Conselho Pedagógico				
Assembleia				

Observações _____

3.4.3. Na sua opinião os educadores de infância e os professores do 1º CEB sentem-se representados nos órgãos de administração e gestão do agrupamento?

Sim Não

Explicite _____

3.4.4. Considera, pela sua experiência, que as questões relativas à Educação Pré-Escolar e ao 1º CEB têm merecido um tratamento adequado nos órgãos de administração e gestão?

Sim Não

Explicite _____

3.5. ENVOLVIMENTO NO PROJECTO EDUCATIVO

Assinale com um x, tendo em conta a escala de 1 (nenhum envolvimento) até 5 (muito envolvimento):

Intervenientes na construção do Projecto Educativo do Agrupamento	1	2	3	4	5
Educadores de infância					
Professores do 1º ciclo do ensino básico					
Professores dos outros sectores de ensino					
Alunos					
Pessoal não docente					
Pais e encarregados de educação					
Autarquias					
Interesses sócio-económicos e/ou culturais					
Outros...					

4. AVALIAÇÃO DA CONCRETIZAÇÃO DE OBJECTIVOS

4.1. A criação dos agrupamentos, pelo ME, foi acompanhada pela formulação de diversas intenções e objectivos. Com base na sua experiência concreta, indique que opinião tem sobre o grau de realização de cada um dos seguintes objectivos e intenções, numa escala em que 1 representa nenhum grau de concretização e o 5 elevado grau de concretização.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Aumentar a comunicação entre as escolas e docentes do Agrupamento | <input type="checkbox"/> |
| 2. Acabar com o isolamento das escolas | <input type="checkbox"/> |
| 3. Melhorar o conhecimento de cada ciclo e o seu processo de funcionamento | <input type="checkbox"/> |
| 4. Melhorar a informação sobre os alunos | <input type="checkbox"/> |
| 5. Permitir a construção de um Projecto Educativo comum | <input type="checkbox"/> |
| 6. Melhorar a articulação curricular entre ciclos | <input type="checkbox"/> |
| 7. Rentabilizar os recursos humanos do Agrupamento | <input type="checkbox"/> |
| 8. Rentabilizar os recursos materiais das escolas do Agrupamento | <input type="checkbox"/> |
| 9. Criar condições para o aumento da qualidade das aprendizagens | <input type="checkbox"/> |
| 10. Diminuir problemas de adaptação dos alunos na transição de ciclos | <input type="checkbox"/> |
| 11. Aumentar a participação dos pais na vida da escola | <input type="checkbox"/> |
| 12. Aumentar as possibilidades para o cumprimento da escolaridade obrigatória | <input type="checkbox"/> |
| 13. Combater a exclusão social | <input type="checkbox"/> |
| 14. Criar condições para que se concretize a autonomia | <input type="checkbox"/> |
| 15. Facilitar as tarefas administrativas | <input type="checkbox"/> |
| 16. Aumentar a interacção com a(s) Junta(s) de Freguesia, Câmara Municipal e grupos locais | <input type="checkbox"/> |
| 17. Aumentar o convívio entre alunos | <input type="checkbox"/> |
| 18. Favorecer a coordenação e a coerência dos percursos escolares dos alunos | <input type="checkbox"/> |
| 19. Promover a partilha de experiências entre docentes | <input type="checkbox"/> |
| 20. Facilitar o trabalho cooperativo entre docentes do mesmo ou de diferentes ciclos | <input type="checkbox"/> |
| 21. Outros. Quais? _____ | <input type="checkbox"/> |

4. BALANÇO FINAL

Face à realidade vivida na sua escola/agrupamento, que opinião tem sobre as questões seguintes:

5.1. Para o exercício profissional dos educadores e professores, a criação do agrupamento

Não provocou mudanças

Causou inconvenientes

Trouxe vantagens

5.2. Para o percurso escolar e sucesso dos alunos, a constituição do agrupamento

Não provocou mudanças

Causou inconvenientes

Trouxe vantagens

5.3. Tendo em conta a sua experiência, qual(ais) a(s) principal(ais) vantagem(ns) da existência do agrupamento?

5.4. Tendo em conta a sua experiência, qual(ais) a(s) principal(ais) desvantagem(ens) da existência do agrupamento?

5.5. Concorda com a existência do agrupamento?

Sim Não

5.5.1. Em caso afirmativo, face aos problemas identificados em 4.1., que propostas apresenta para melhorar o seu funcionamento?

5.5.2. Em caso negativo, o que propõe em alternativa?

6. OUTRAS QUESTÕES

Se pretender acrescentar a sua opinião sobre alguma perspectiva não contemplada no inquérito, utilize este espaço:

(Nota – Algumas das questões que fazem parte deste inquérito foram adaptadas do “Inquérito para a Avaliação Externa dos Agrupamentos de Escolas do Porto”, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.)

Formação Contínua de Professores: das mudanças no discurso à mudança nas práticas

A formação de professores (e de outros profissionais da educação) é um eixo estruturante da construção de um sistema educativo de qualidade. Após mais de uma década de generalização do acesso à formação contínua, por parte dos docentes do nosso país, importa olhar de forma crítica para a situação e reflectir sobre se algumas das afirmações repetidas ao longo de doze anos ainda fazem sentido ou perderam todo o contacto com a realidade.

Uma dessas afirmações é a que coloca a principal ênfase na obtenção de unidades de crédito para progressão na carreira. É hoje reconhecido de forma consensual que o modo de vinculação estabelecido entre a formação contínua e a progressão na carreira, baseado na obtenção de unidades de crédito, oculta o direito dos docentes à formação, enfatizando os efeitos administrativos da formação contínua muito para além do desejável. No entanto é também verdade que esse está longe de ser o principal problema no âmbito da formação contínua e constitui ele próprio uma cortina de fumo que dificulta a percepção de outros constrangimentos e alimenta um discurso cristalizado de mera reivindicação sindical.

No pouco espaço disponível não é possível aprofundar os vários males que afligem a formação contínua nem enaltecer as virtudes que teve e tem. Procurarei, de forma sintética, lançar algumas dúvidas que talvez sirvam para posterior debate.

Partindo do princípio que a formação contínua é (ou deverá ser) um direito e um dever de todos os docentes ao longo de todo o seu percurso profissional e de que a formação contínua assenta nos contextos educativos das escolas e dos agrupamentos de escolas, adequando-lhes as temáticas e as modalidades e estabelecendo a ligação aos Projectos Educativos; lembrando ainda que os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) criados no início da década de 90, com o objectivo de enquadrar a formação contínua de professores, juntamente com os centros de associação de professores e o ensino superior, conheceram uma evolução, que não sendo uniforme, em muito tem contribuído para o desenvolvimento da formação de professores, coloco algumas interrogações:

- Os CFAE são, de facto, um recurso de uma associação de escolas, entendida como tal pelas escolas e pelos professores?
 - A estrutura e rede de CFAE é adequada aos objectivos a atingir (recursos humanos, autonomia financeira)? Estaremos a falar da mesma realidade quando é certo que existem CFAE com menos de 100 professores e outros com mais de 2500, quando se encontram planos de formação anuais que contemplem 5 acções e outros mais de 50?
 - A formação organizada pelos CFAE resulta das necessidades das escolas/agrupamentos e dos professores? Como compreender que enquanto algumas escolas se organizam para planear o seu percurso de formação outras se alheiam de todo o processo colocando-se numa perspectiva de consumidores (muitas vezes insatisfeitos) da formação do respectivo CFAE? Teremos nós consciência da situação privilegiada vivida em Portugal no que diz respeito à capacidade de os docentes organizarem a sua própria formação? Estaremos à espera que nos retirem esse direito para depois nos queixarmos amargamente do facto?
 - Qual a motivação que leva os professores à formação? A progressão na carreira, o reconhecimento de necessidades (individuais ou grupais), as necessidades criadas pelo sistema? Não será verdade que um número muito significativo dos docentes participa na formação apesar de não necessitar de obter unidades de crédito? (no Centro de Formação João de Deus dos cerca de 750 docentes que, no ano de 2004, frequentaram acções de formação, 38% não necessitavam de créditos).
 - Como resolver o problema dos créditos mantendo a formação como direito e dever de todos os docentes ao longo de toda a carreira? Como vincular aqueles docentes que a partir da conclusão da formação inicial se acham senhores de todo o conhecimento e, portanto, dispensados da formação contínua?
 - Como entender que seja possível a alguns professores ficarem dispensados da formação (o 9º/10º escalão pode corresponder a um período de 10 a 16 anos de carreira)? Devemos aceitar que embora o direito se mantenha, o dever seja apagado como se o docente tivesse atingido a perfeição?
 - Qual o impacto real da formação na mudança de atitude dos professores e na melhoria da qualidade da educação? Como observar essa melhoria e como tornar público esse facto? (um dos principais problemas da educação pública é consentirmos que as nossas escolas sejam unicamente notícia pelos maus motivos, ao mesmo tempo que nos demitimos de publicitar as boas práticas)
 - Existe alguma relação entre a tipologia dos CF e as áreas e domínios de formação? Se não, deveria existir? De que forma? A existência de várias tipologias de centros de formação (de associação de escolas, de associações profissionais, do ensino superior, etc.) deveria proporcionar, por um lado, diversidade de oferta e, por outro, alguma especialização em função do perfil da entidade formadora. É esta a realidade, ou, pelo contrário, e de uma forma geral, todos oferecem mais ou menos o mesmo, saturando e empobrecendo a oferta?
 - É aceitável que o percurso de formação de um docente possa ser completamente divorciado da realidade educativa em que se insere e sem que os órgãos pedagógicos da escola possam ser ouvidos, e não ser no momento do levantamento de necessidades e com as limitações atrás referidas? Seria admissível que as escolas tivessem uma palavra a dizer quanto às temáticas (não as acções) de formação obrigatórias para os professores?
- Muitas das perguntas anteriores têm respostas óbvias, outras nem tanto. Em todo o caso é chegado o momento de, sem preconceitos, reflectir sobre o que existe por forma a podermos ser parte activa e pertinente na tomada de decisões que se avizinham. Tenhamos uma certeza, se não nos empenharmos, se insistirmos em velhos chavões e se com isso nos contentarmos, estaremos a prestar um péssimo serviço aos professores e à educação. Será cumprido o ritual da negociação (muitas vezes mera audição) e quem tem o poder de decidir, decidirá. O seminário pode ser um bom momento para nos tornarmos mais intervenientes e actantes. ■

António Leite | Director do Centro de Formação João de Deus

Eu... na minha escola

Uma das discussões que atravessou o debate sobre a formação contínua prendeu-se com o papel a desempenhar pelas entidades formadoras, em especial os CFAE (centros de formação de associação de escolas), na procura do equilíbrio entre a oferta e a procura. Recordo que estes foram acusados de apresentarem autênticos cardápios de formação, servida *à la carte*, a que os professores, consumidores exigentes, acediam, entre desabaços, acusações e sugestões, e consoante o gosto e o apetite do momento. Isto é, a relação estava viciada uma vez que a formação estava dependente da oferta dos centros e não da procura (necessidade) dos professores (entretanto o universo dos consumidores alargou-se).

Como resultado da concertação e esforço de todos (Prodep, Conselho Científico, CFAE...) assistimos ao aumento da oferta (novamente esta tendência!) de "novas modalidades" – oficinas de formação, círculos de estudo, projectos... – numa ilusão colectiva de que a tendência se estava a inverter e de que a formação oferecida

correspondia, maioritariamente, à formação solicitada (à procura). Julgo, contudo, que esta relação só se equilibrará no dia em que o processo formativo não estiver dependente, apenas, do interesse pessoal do professor, individualmente considerado. Para além de saber se a formação do pessoal corresponde às suas necessidades de desenvolvimento, devemos, também, perguntar-nos se a formação do pessoal corresponde às necessidades da sua escola e/ou, ainda, se os seus (do pessoal) objectivos formativos (o seu plano individual de formação, lembram-se?) são formulados a partir (ou em consonância) com os objectivos da escola. Enquanto se mantiver esta dependência unilateral do interesse individual, não é possível encontrar equilíbrio nesta relação.

Como fazer, então? Uma pequena, que não nova nem recente, sugestão: metade das unidades de crédito que o professor necessita para progredir na carreira deve resultar de formação proposta pela sua escola.

Isto contraria os interesses do profes-

sor? Não. Apenas pressupõe que ele seja capaz de os negociar – áreas, modalidades, prioridades, expectativas – no interior da sua escola. Deste modo, as escolas poderiam ter os seus planos de formação como resposta às suas necessidades e objectivos, cumprir a sua autonomia; os centros de formação assumiriam a sua identidade própria de centros de recursos ao serviço das escolas associadas; os formadores não teriam a iniciativa e monopólio do processo, mas seriam a dimensão humana e especializada dos recursos... Em vez de uma lógica consumista do objecto-acção, negociaríamos em torno do projecto. Estou convicto de que o equilíbrio entre a procura individual e a necessidade "organizacional" (colectivamente procurada e definida), teria reflexos e impacto na qualidade da formação. Enquanto isto, por mais sensibilização, esforço e trabalho de campo que os CFAE façam, tudo continuará ao sabor do momento: do dia, da hora, do mês, do local, da companhia... |

César Rocha | E.S. Águas Santas (Maia)

Um dia toda a formação de professores será feita desta maneira...



Os professores (que, nessa altura, serão chamados *gestores de aprendizagens*) receberão, periodicamente, nas suas caixas de correio, o menu de acções de formação, em campanhas de ofertas de ocasião e pacotes de oportunidades.

Haverá um sem número de combinações à escolha.

As menos avançadas consistirão ainda em entregas por formadores motorizados – um processo ainda pouco eficaz, em termos de rapidez e de custos, pois há que contar com o transporte personalizado ao domicílio – ou no consumo directo em *tutorial centers* (assim se chamarão os centros de formação), servido por formadores de mesa, certificados e de uniforme impecavelmente trajado pelas normas da UE.

Já com outro nível de eficiência, aparecerão as entregas à distância, pela

Internet, por telemóvel ou, em áreas mais passíveis de codificação específica, por simples mensagem *sms*.

Mas a modalidade de maior sucesso e rentabilidade será, sem dúvida, o revolucionário conceito *take away-drive in*.

Nessa altura, em que todos os *gestores de aprendizagens* (hoje ainda denominados professores) farão a sua prestação de serviços em regime exclusivo de itinerância – assegurando assessoria info-técnica ao percurso de aprendizagem que várias dezenas de *futuros profissionais* (neste momento, designados por alunos) desenvolverão pelo *método da consola multi-média*, em cada uma das células dos mega-agrupamentos educativos – nessa altura, dizia, todo o *gestic* (abreviatura pela qual, os alunos do futuro designarão, sumariamente, os professores do futuro, ou seja, os *gestores-de-tecnologias-de-informa-*

ção-e-comunicação-de-aprendizagens) disporá da possibilidade de, no regresso a casa e sem sair da sua viatura de trabalho, encostar na fila *drive in* do *tutorial center* da sua área de residência, passar os olhos pelo menu electrónico, encomendar no primeiro guiché, ao capricho do dia, digitando o código da acção desejada no ecrã (acreditado pela entidade competente), e receber no segundo guiché, três metros adiante, o *pack* rápido e hiperenergético da formação pedida.

Depois, já em casa, enfim cumpridas as obrigações domésticas e familiares, o *pack* digital será inserido na consola multimédia específica, para uma sessão de formação creditada, *by order* e individualizada.

As variedades à disposição no menu

serão imensas, em múltiplas combinações pré-definidas. Os professores do futuro poderão escolher o *pack* de formação ao seu gosto, o mesmo conteúdo reinventado em diversos acompanhamentos e embalagens – sem os constrangimentos impostos por peculiaridades disciplinares e contextuais, ou pela exigência de qualquer esforço de participação e trabalho extra da sua parte, como hoje ainda sofremos –, pois, nessa altura, todos os *futuros profissionais em aprendizagem* (actualmente chamamos alunos) aprenderão da mesma maneira e já não será preciso sequer inventar a educação.

Nota simples de rodapé:

Este cenário de ficção não será real quando os professores apostarem na formação como um direito a levar a sério e

como um dever que não necessita de *incentivos* externos, sejam eles os créditos ou qualquer outra obrigação de funcionário. É certo que é também preciso que as políticas façam a sua parte (e, já agora, dá jeito que os governantes percebam de educação)...

Nessa altura, sim, talvez caminhemos não no sentido da ficção descrita, mas rumo a outra utopia, em que a formação de professores seja assumida, por cada professor, como um *projecto contínuo, essencial à sua profissão, contextualizada na sua escola e na sua prática, colaborativo, digno de quem acredita que a profissão que escolheu é a mais bela tarefa...* |

João Paulo Janicas | Director do Centro de Formação de Professores Ágora (Coimbra)

Desafios do novo milénio na formação inicial de professores

Mudanças aceleradas, economias globalizadas e insensíveis, a pobreza, o analfabetismo persistente, as guerras, a violência contra as minorias, os ataques ao ambiente, etc., são realidades de hoje que exigem o posicionamento e a intervenção da escola.

As sociedades democráticas actuais apresentam à educação exigências nestes diversos planos que ainda não foram nem total nem satisfatoriamente respondidas.

Perspectivas diversas de sociedade, que assentam em diferentes concepções antropológicas, sugerem ou induzem a construção de respostas enquadradas em estruturas pedagógicas nem sempre atentas à valorização e reconhecimento da pessoa. Muitas delas subordinadas a leituras meramente económicas (ou economicistas) por sobre outras mais acorde com a dignidade humana.

Por isso, é fundamental a aposta numa formação inicial de professores que vise o desenvolvimento de um profissional **autónomo**, plenamente integrado no grupo de pares, que decide **criticamente** sobre o seu espaço de intervenção social, através da participação na **construção do currículo** e pela orientação que imprime a pedagogia em que assenta o seu trabalho profissional e que **responde** perante à comunidade pelas consequências do seu trabalho profissional.



Um sistema universitário ou politécnico que ainda se organiza numa perspectiva não apenas medieval mas mais da Grécia clássica, centrado no discurso do mestre rodeado pelos discípulos cuja função principal é a de ser meros ouvintes, não irá contribuir para o perfil de um profissional da educação

comprometido com este tempo.

A formação de profissionais da educação deve privilegiar uma organização social das aprendizagens, entendida como a construção e reconstrução de uma cultura, pedagógica e profissional (assente em valores consensuais nas sociedades democráticas), que propicie o trabalho de aprender, a participação dos formandos na produção de conhecimento e que sublinhe a dimensão de intervenção social dos futuros docentes.

Uma formação que evidencie coerência entre os princípios e valores que defende e persegue e os meios que utiliza para atingir esses fins. Isto é, uma coerência isomórfica entre a pedagogia da formação e a pedagogia escolar que propugna.

Uma formação atenta à evolução, às mudanças e à realidade da sociedade, da tecnologia e da ciência. Ou seja, com flexibilidade suficiente para agir com respostas originais aos problemas que se lhes apresentam e para tomar iniciativas, com imaginação e criatividade.

Uma formação, não necessariamente obediente ao "sistema", capaz de sonhar com uma outra sociedade melhor e com meios para a realizar. |

Pedro Francisco González | Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores

Desafíos para la Formación Inicial del Profesorado en España

El proceso de Convergencia de las Titulaciones Universitarias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior de Grado y Postgrado ha de tener un importante efecto en el diseño de las nuevas titulaciones de formación inicial de los docentes de Ed. Infantil, Ed. Primaria y Ed. Secundaria en España. En primer lugar, las titulaciones universitarias de los Maestros y Maestras a pesar de ser impartidas en Facultades, tienen el carácter de Diplomatura de 3 años. Por esa razón, habrán de ser sometidas a un nuevo diseño, que conjuga por una parte la estructura europea de títulos de grado/postgrado, y por otra, las nuevas necesidades educativas derivadas de los cambios en el currículo. Además las Diplomaturas de Maestro que se imparten en las Universidades Españolas se articulan en torno a un siete especialidades que, en cierto sentido, están desajustadas respecto a la oferta de puestos de trabajo. En segundo lugar, la actual formación inicial del profesorado de Ed. Secundaria

– que en la mayoría de las Universidades se realiza de forma inadecuada, sin cambios desde la Ley de Educación de 1970

– también deberá ajustarse a estas directivas europeas y probablemente se estructure en torno a un Postgrado/Master Oficial.

Respecto a la Formación de los Maestros, la Conferencia de Decanos de Magisterio ha propuesto una nueva estructura de titulaciones de grado de Maestro de Ed. Infantil y Primaria, en base al estudio de las competencias genéricas, educativas y docentes de los principales perfiles profesionales en Ed. Infantil y Primaria. Se sugiere la existencia de dos titulaciones de formación inicial de 240 créditos ECTS.

Para el nivel de Ed. Infantil, se propone un título de Grado de Maestro de Ed. Infantil, como profesional con competencias docentes en todo el periodo 0-6, sugiriendo una estructura formativa basada en el dominio de competencias psicopedagógicas específicas de esta etapa, así como competencias didácticas en el aprendizaje y desarrollo durante el periodo 0-3 y de forma específica en el ámbito del currículo de la etapa 3-6. El proceso de definición de estas competencias fue encargado a



diversos de expertos docentes en las distintas áreas, y, posteriormente fueron valoradas por otros docentes universitarios. Como resultado de este análisis, se consideró que esta nueva titulación de Licenciado-Maestro de Ed. Infantil, debe tener un carácter básicamente generalista, aunque el estudiante pueda configurar una parte de su currículo con materias opcionales de Ed. Artística, Psicomotricidad, Atención a la Diversidad, etc.

Un estudio realizado por la Conferencia de Decanos para recabar las opiniones de los Maestros Y Maestras en activo sobre las actuales necesidades formativas, puso de manifiesto que para el nivel de Ed. Primaria, eran necesarios diferentes perfiles profesionales a partir de competencias docentes comunes – como tutores – para todos los Maestros. Los perfiles profesionales estaban articulados en torno a la competencia docente específica en algunas de las siguientes especializaciones: Ed. Física, Ed. Musical, Lenguas Extranjeras y Ed. Especial. Todo ello sin menoscabo de las competencias docentes en las materias del currículo que las leyes educativas españolas reconocen a todos los Maestros en las materias de Lengua (español/y/o lengua propia de cada comunidad autónoma, i.e, galego, euskara, catalá, etc), Matemáticas, Conocimiento del medio y Ed. Plástica. Posteriormente, como en el caso de Ed. Infantil, se elaboró y valoró un conjunto de competencias docentes específicas de cada área del currículo, por distintos expertos.

Finalmente, se propuso un único título de Grado de Maestro de Ed. Primaria que

podiera alcanzarse a través de uno de los cuatro itinerarios formativos vinculados a cada uno de los perfiles profesionales más importantes. Este título de Grado tendría 240 créditos ECTS, de los cuales una parte importante (en torno a un 25%) correspondería a la formación especializada en cada itinerario. Se propone que las Universidades oferten a cada estudiante la posibilidad de cursar de forma “encapsulada” uno de estos cuatro itinerarios: Ed. Física, Ed. Musical, Lengua Extranjera y Atención a la Diversidad/Necesidades Educativas Especiales.

Una vez finalizado del proceso, la mayoría del profesorado de las actuales especialidades de Maestro, criticaron por insuficiente esta propuesta de formación, lo que ha dado está dando lugar a un importante debate en el seno de las Universidades y que deberá resolverse con la publicación antes del mes de junio de 2005 del nuevo catálogo de titulaciones – incluidas las de Maestro – y de los contenidos básico de estos títulos comunes a todas las universidades.

Se abre por tanto, en nuestro país, un proceso de reestructuración de la formación inicial de los docentes muy importante, que además coincidirá con la reforma de la Ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE) y la propuesta de crear un Estatuto de la Función Pública Docente. ▮

Ana Mampaso Martínez y Antonio Maldonado Rico | Facultad de Formación de Profesorado y Educación Universidad Autónoma de Madrid

Los desafíos para la formación inicial de los docentes de secundaria

La formación inicial del profesorado de secundaria comparte con la formación inicial y permanente de todo el profesorado los desafíos originados en los profundos cambios económicos, sociales, políticos y culturales que nos ha tocado vivir. Analizados por activa y por pasiva los afectos de las nuevas realidades productivas, las nuevas relaciones laborales, el impacto de las nuevas tecnologías ó de los medios de comunicación, los cambios en el papel socializador de la familia, que llevan a la necesidad de revisar de manera profunda el modelo profesional, el sentido de la enseñanza ó la organización de los centros. Ha cambiado el mundo, ha cambiado el alumnado, debe cambiar el profesorado y las instituciones educativas. ⁽¹⁾

La extensión de este artículo nos obliga a centrarnos en aspecto más concretos, por lo cual citaremos las referencias oportunas de autores para ampliar aquello que no desarrollemos.

El primer desafío sobre el cual deberíamos reflexionar críticamente es el modelo profesional, qué docente queremos formar, qué docente necesita esa sociedad con todos esos retos de los que tanto se habla. Si se han convertido en un lugar común las metas educativas de Delors: aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y a vivir juntos, sencillamente necesitamos un docente que sepa, quiera y pueda emprender ese nuevo modelo de aprendizaje. Si todo el mundo apuesta por los docentes como agentes de las reformas y de los cambios, muchos han demostrado ya que es imprescindible abandonar los modelos academicistas ó tecnológicos. ⁽²⁾ Ahora aparece como solución mágica la formación por competencias, que la mayoría de las veces puede convertirse en un modelo tecnocrático-instrumental de entrenamiento que no permitirá la profunda autonomía e indagación crítica que necesitarán los futuros docentes. ⁽³⁾

El segundo desafío, por consiguiente, viene dado por la necesaria coherencia entre el modelo profesional y el currículo de la formación inicial. Si nos definimos por un profesional reflexivo, capaz de articular

su tarea docente indagando críticamente sobre la realidad, como defienden desde Paulo Freire a Stenhouse, J. Elliot ó Zeichner desarrollado por muchos especialistas españoles ⁽⁴⁾ es evidente que tanto los contenidos como la metodología de la formación inicial deben cambiar radicalmente.

Tanto las metas de Delors como ese modelo profesional marcan un camino de profundas transformaciones en la formación de los docentes en general, que en la formación inicial del profesorado de secundaria se convierten en un gran desafío, que podemos subdividir para el análisis;

a) El desafío epistemológico de las disciplinas: la acumulación de información

comprender sus procesos de aprendizaje, pues se puede acumular todo el saber psicológico y psicopedagógico del universo, sin lograrlo. ⁽⁵⁾

d) El desafío pedagógico de aprender un ejercicio profesional de los más complejos, cambiantes y de mayor responsabilidad que existen en la actualidad. Sin verdades absolutas, sin técnicas mágicas, sin recetas uniformes, poder trabajar en un contexto complicado, dinámico, con contradicciones e incertidumbres. Un universo psicosocial e institucional con dificultades propias y ajenas, donde el trabajo en equipo se convierte en ineludible. ⁽⁶⁾

Si estamos convencidos de la concepción de la investigación-acción como la



se contradice con la necesidad de producir conocimientos si no se encara la propia disciplina desde el punto de vista de su desarrollo epistemológico, de la construcción del conocimiento científico.

b) El desafío sociológico de la comprensión de la realidad social, el entorno, las instituciones, el sentido de la educación para la sociedad, el papel de las instituciones educativas.

c) El desafío psicológico de ser capaz de entender a adolescentes y jóvenes, de

más adecuada también debemos considerar como grandes desafíos no sólo la selección de los contenidos de la formación inicial, sino la metodología de la enseñanza y el papel del practicum.

Por consiguiente, constituye el reto más importante de las instituciones de formación inicial de los docentes de secundaria, no sólo qué aprenden sino cómo, no sólo la teoría sino la práctica, su interrelación y su incardinación en la realidad de los centros educativos de enseñanza

CGTP-IN propõe discussão das questões estruturais da Segurança Social



O secretário-geral da CGTP, Carvalho da Silva, afirmou que o aumento da idade da reforma, defendido pelo líder do PSD, só pode ser discutido depois de resolvidas as questões estruturais da Segurança Social.

"Quando se quer falar das questões do sistema de Segurança Social de forma séria e responsável não se pode falar da idade da reforma de forma isolada", disse à Lusa o sindicalista, acrescentando que os cabeças de lista do PS e PSD se esqueceram de referir no debate de ontem à noite as "questões estruturais".

Carvalho da Silva apontou o combate à reforma precoce e à "economia clandestina", que não traz verbas para a Segurança Social, como pontos a resolver antes de se colocar em cima da mesa o aumento da idade para a reforma.

Relativamente às pré-reformas, Carvalho da Silva salientou que estas foram incentivadas "para servir os interesses desses que agora defendem o aumento" do tempo.

Carvalho da Silva referiu, ainda, a necessidade de uma "discussão profunda sobre o financiamento da Segurança Social e a estrutura geral de acesso às reformas".

Se estas questões fossem levadas em linha de conta "possivelmente toda a gente podia ir para a reforma aos 65 anos", disse o sindicalista, acrescentando que não se pode "impor mais sacrifícios aos mais desprotegidos e pobres". (...) | Lusa, 4/02/2005

secundaria. Significa desarrollar un proceso de colaboración entre las universidades y los centros y para ser coherentes debiera ser un proceso conjunto de investigación-acción. Implicando a los centros y al profesorado en ejercicio, para enriquecer su desarrollo profesional y sus propios procesos de reflexión crítica. Significa que el profesorado universitario debe estar comprometido con el modelo y orientar el proceso de aprendizaje de los futuros docentes para superar modelos anteriores.

Hasta aquí el margen de utopía que nos permitimos, pero hay indicios en algunos planes de estudios de los Cursos de capacitación ó títulos de especialización, hay diferencias en Europa en las fórmulas organizativas ó la estructura de los estudios. La homologación del Espacio Europeo de educación superior encarará el debate, pero entre postgrado ó carrera docente desde el principio, habrá condicionantes históricos y económicos de nuestras sociedades que definirán el modelo ó los modelos. Si se definen por competencias tendremos que profundizar en las competencias claves (llaves en otros idiomas: chiave, clé ó key) que profundicen en la autonomía, el trabajo en equipo, la responsabilidad, la iniciativa, el impulso a los cambios, la indagación crítica, la comprensión de la diversidad y un largo etcétera. Para que no se difuminen entre las competencias excesivamente genéricas ó las técnicas. Para que se vayan definiendo las distintas funciones de los distintos puestos de trabajo necesarios en secundaria y por consiguiente los distintos perfiles profesionales, que permitan abandonar el principio de que todo el mundo vale para todo en la enseñanza, en una sociedad capaz de diversificar e innovar a ritmos vertiginosos.

En suma, nuestro mayor desafío es poder enseñar a aprender a aprender, a conocer, a ser, a hacer, a vivir juntos, a nuestros futuros docentes, para que puedan actuar poniendo en juego todos sus registros posibles, ideológicos, intelectuales, práticos, emocionales, sociales y culturales. Para que sepan, quieran y puedan reproducir este nuevo modelo y no caer en la repetición de los modelos que han vivido. |

(1) Ver: J. C. Tudesco, J. M. Esteve, A. Hargreaves

(2) Como Angel Pérez Gómez

(3) F. Ángulo Rasco

(4) J. Gimeno Sacristán, F. Imbernón, J. Contreras y otros

(5) B. Aucouturier

(6) M. A. Santos Guerra

Estella Acosta Pérez | Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora Asociada del Título de Especialización Didáctica de la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora de secundaria, especialidad Psicología-Pedagogía.

TEM A PALAVRA...



O Centro de História de Além-Mar é uma unidade de investigação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas que presta apoio aos mestrados e doutoramentos na área da História dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa, dentro do Departamento de História. O CHAM desenvolve investigações relacionadas com a presença portuguesa no mundo nos séculos XV a XVIII,

numa perspectiva tanto quanto possível interdisciplinar e de história comparada, prestando particular atenção às histórias das regiões com que Portugal manteve contactos.

Informações - Secretariado: Céu Diogo. Abertura: 09h30 -17h30. Torre A, 6º andar, gabinete 612. Telefone: 00 351 217972151. Fax: 00 351 217977759. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Avenida de Berna, 26 C 1069-061 Lisboa. E-mail: cham@fchsh.unl.pt |

Erasmus: nova candidatura na U. da Beira Interior

O Gabinete de Programas e Relações Internacionais da Universidade da Beira Interior (UBI) está a efectuar uma nova candidatura aos cursos intensivos de língua Erasmus (EILC - Erasmus Intensive Courses) para preparação linguística de estudantes Erasmus que venham estudar em Portugal durante o ano lectivo 2005/2006. O curso terá dois níveis - inicial e intermédio - e decorrerá de 1 de Agosto a 2 de Setembro de 2005. E-mail: socrates@fenix2.ubi.pt |



3º Ciclo de colóquios "Despertar para a Ciência" 2005

Agenda:

23 Março 2005 | Os desastres de Sofia e as estruturas do acaso
Dinis Pestana (Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa)

20 Abril 2005 | O que é ser complexo ?

Rui Vilela Mendes (Grupo de Física-Matemática, Universidade Técnica de Lisboa)

Local: Auditório 2 Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 18 horas. |

DIA INTERNACIONAL DA MULHER



À semelhança de anos anteriores, o SPRC realiza um Encontro/Debate por ocasião da comemoração do Dia Internacional da Mulher.

Sob o tema "O Papel da Mulher na Educação das Sociedades" a Direcção do SPRC decide deixar registada a necessidade de maior reconhecimento do papel da Mulher,

nomeadamente na Educação, e da abolição de todas as formas de discriminação de que continuam a ser alvo. Tradicionalmente a mulher tem sido a principal responsável pela educação dos filhos e tem exercido a profissão docente, o que lhe confere uma responsabilidade acrescida na formação de jovens, mas a sociedade em geral continua, ainda hoje, a desrespeitar os direitos da mulher, tornando-a a principal vítima de violência doméstica, do trabalho precário, do analfabetismo.

Será o destino?... Falta de empenhamento na defesa dos seus direitos?... Incapacidade para mudar o tradicionalmente estabelecido?... São estas questões e algumas outras que o SPRC se propôs debater, juntamente com convidadas(os) de Angola, da Ucrânia e especialistas em estudos sobre as mulheres. ▮

CONCURSO

Águas Livres



O Serviço Pedagógico Águas Livres, do Museu da Água, apresentou a 8ª edição do Concurso Águas Livres que este ano colocará o Teatro dos Fantoches e a Moda no centro das atenções.

As turmas das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico são desafiadas a criarem uma peça de fantoches, devendo a história inspirar-se numa temática ligada à água. As turmas do 2.º Ciclo deverão apresentar um projecto para uma passagem de modelos, feitos com materiais da natureza ou reciclados, sobre o tema da água, sublinha a Direcção do Museu.

Os três melhores projectos de cada ciclo serão seleccionados a participar numa grande final a realizar-se no dia 1 de Junho de 2005, num dos núcleos do Museu da Água. As escolas do 1.º Ciclo representarão as suas peças de fantoches e as escolas do 2.º Ciclo apresentarão as suas passagens de modelos. O prazo de entrega das propostas do concurso termina no dia 18 de Março de 2005 e deverão ser enviadas para: Concurso Águas Livres, Rua Diogo do Couto, n.º1, 3.º frente, 1100-194 Lisboa. As escolas podem candidatar-se a uma das quatro Bolsas de Projecto (duas bolsas para cada ciclo) no valor de 1000 euros cada e poderão apresentar projectos de trabalho relacionados com "O papel da ONU no mundo" ou "A importância da educação no Desenvolvimento Sustentável" até ao dia 6 de Maio de 2005.

Todas as informações em: musedaagua.epal.pt ▮

SEM PAPAS NA LÍNGUA...

"Subir a idade da reforma para os 70 anos (aos 50 um trabalhador começa a ser tratado pelos superiores e colegas como um estorvo), aumentar os horários laborais (...), congelar os salários líquidos (enquanto a inflação os baixa) como defendem certos especialistas (que preservam, no entanto, para si retribuições e reformas milionárias) apenas desarticula o mecanismo social que a humanidade vem, penosamente, construindo no sentido de tornar a existência mais digna e solidária." ▮

Fernando Dacosta, "Terroros Brancos", Visão nº 625, 24/2/2005

no alvo



Desemprego aumentou em Janeiro

O número de desempregados inscritos nos Centros de Emprego aumentou 4,1 por cento em Janeiro, face ao mesmo mês de 2004, para cerca de 4783 mil desempregados. O desemprego de longa duração continuou a aumentar.

O número de desempregados inscritos nos Centros de Emprego aumentou 4,1 por cento em Janeiro, o que significa mais 18.997 indivíduos sem emprego que no mesmo mês de 2004.

Segundo os dados do Instituto de Emprego e Formação Profissional, no primeiro mês de 2005 estavam inscritos nos centros de emprego do Continente e Regiões Autónomas, 483.447 desempregados.

Em termos mensais, o aumento foi de 3,1 por cento, o equivalente a mais 14.495 desempregados que no mês de Dezembro.

Desemprego de longa duração acentua peso

O desemprego de longa duração - pessoas à procura de emprego há 1 ano - registou novo aumento, com mais 10,6 por cento de inscritos em Janeiro de 2005 face a Janeiro de 2004.

«O desemprego de longa duração acentua, assim, o seu peso relativo na estrutura do desemprego, ao atingir 41,7 por cento em Janeiro de 2005, contra 39,3 por cento no mês homólogo de 2004», avança o IEFP.

Centrais sindicais pedem novas políticas económicas

Perante os números apresentados pelo IEFP, as centrais sindicais renovam o alerta para a criação de novas políticas económicas.

Em declarações à TSF, José Ernesto Cartaxo, da CGTP, diz que os números revelam a urgência de mudar o rumo económico do país.

O sindicalista diz ainda não entender como é que os números só agora foram divulgados quando o hábito é serem divulgados mais cedo.

Também a UGT manifestou preocupação perante o elevado número de desempregados. Ouvido pela TSF, Barbosa de Oliveira diz que estes dados são o aviso sério para o novo Governo e para a aposta que vai ter de fazer. ▮

TSF, 25 de Fevereiro '05

Setúbal, 15, 16 e 17 de Abril de 2005 (Novotel)

XVIII Encontro Galego e XI Encontro Galego-Português de Educadores pela Paz

Está mais uma vez convocado o encontro anual de educadores e educadoras para a Paz Galegos e Portugueses. Desta vez tem lugar em Portugal, na cidade de Setúbal. A organização é assegurada por: Educadores/as pola Paz-Nova Escola Galega; Dto. de Pedagogia e Didáctica das CC.EE da Universidade da Coruña; Movimento dos Educadores pela Paz de Portugal (MEP); e Grupo de professores/educadores da Moita/Barreiro

Tal como vem sendo habitual nos Encontros, será uma boa ocasião para escutar e debater com conferencistas e participantes os grandes temas que nos afectam, como é o caso da agenda hegemónica que provavelmente será relançada após a vitória dos republicanos nos EUA.

Para além das conferências e dos debates, o Encontro reserva parte do seu tempo para a realização de oficinas/ateliers e apresentação de experiências, com apresentação de materiais pedagógicos

diversificados, jogos cooperativos e danças do mundo.

"É um encontro para saber dos nossos projectos, das nossas ilusões, dos nossos problemas e dificuldades na construção de um mundo mais pacífico e mais justo", prometem os organizadores.

Mas, esta reunião tem outro elemento de vital importância como é a constituição da Associação Galaico-Portuguesa de educadores/as pela Paz (AGAPPAZ), tal como foi aprovado no anterior Encontro. Uma proposta que "pretende fortalecer este movimento transfronteiriço que iniciámos há mais de 12 anos e que, além do mais, quer ser um dos apoios fundamentais para constituir a rede ou Associação Ibero-Americana de Educadores/as para a Paz." Em www.fenprof.pt encontra todos os pormenores e o programa completo desta iniciativa, incluindo os ateliers. Mais informações:

PORTUGAL: EB1/JI da Baixa da Banheira



nº2 , Rua dos Açores, 2835-112 Baixa da Banheira; Tel/Fax: 21 2021321 (Helena Proença); EB1 nº3 do Barreiro, Tel.: 21 2079343 (Teresa Ferreira); EB1 nº7 do Barreiro, Tel.: 21 20158628 (Cândida Santos), Email: helena.proenca@netvisao.pt
GALIZA: Nova Escola Galega (NEG): Tel/ Fax: 981.56 25 77; Email: neg@iaga.com; Dto. de Pedagogia e Didáctica: Tel. 981 16 70 00. Ext. 1743 ou 1867, Fax: 981 16 71 53 (a atención de Xesús Jares); Email: jares@udc.es



Ficha de Inscrição

XVIII Encontro Galego e XI Encontro Galego-Português de Educadores pela Paz

Nome e apelidos: _____

Morada: _____

Localidade: _____ C.P. _____ - Telef: _____ E-mail: _____

Local de trabalho/escola: _____

Área ou disciplina que lecciona/trabalha: _____

Se vais apresentar alguma experiência/comunicação indica o título: _____

Atelier em que te inscribes (as vagas preenchem-se por ordem de chegada da inscrição)

1ª Opção: Título do atelier _____

2ª Opção: Título do atelier _____

Partilho alojamento com: _____

Recebes o boletim NOVAPAZ?: _____ Sócio/a de: _____

OBSERVAÇÕES: _____



Reorganização Curricular do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Ficha de Recolha de Dados

Escola _____

Preenchimento: Individual Grupo Disciplinar _____

Colectivo Tipo de Grupo _____

No sentido de avaliarmos o grau de implementação e os efeitos produzidos com a reorganização curricular, agradecemos que situe numa escala de 1 a 5 (considerando valores negativos o 1 e o 2, e positivos 3, 4 e 5, de acordo com a legenda que se encontra em baixo) os itens que a seguir se mencionam.

Estes estarão associados em dois grupos: um relativo a questões que têm a ver com essa reorganização curricular e um outro com questões que, embora indirectamente, têm naturalmente implicações na forma como ela se implementou e com os resultados obtidos.

Em cada um dos quadros fica um espaço que é também um desafio para que complemente com outros itens que considere pertinentes e que não constem daqueles que estão elencados.

Legenda: 1 – muito negativo; 2 – negativo; 3 – razoável; 4 – positivo; 5 – muito positivo

Grupo I – Em que medida as questões directamente relacionadas com a reorganização curricular, a seguir mencionadas, estão a afectar os resultados das aprendizagens dos alunos, tendo em conta a realidade da sua escola?

	1	2	3	4	5
Introdução de exames a Língua Portuguesa e Matemática					
Extensão do programa para a carga horária					
Obrigaçao de menção qualitativa na avaliação da Área de Projecto					
Condições para o funcionamento do trabalho em equipa					
Aplicação da 3ª coluna de acordo com a lei					
Espaços para coordenação pedagógica (Professores)					
Um só professor em Área de Projecto e Estudo Acompanhado					
Formação de professores para áreas não curriculares					
Carga lectiva horária semanal uma vez por semana					
Bloco de 90 minutos					

Grupo II – Em que medida as seguintes questões contribuem na sua escola para os resultados da reorganização curricular (ainda que não dependam da sua implementação)

	1	2	3	4	5
Ajuste do programa à faixa etária dos alunos					
Nº de alunos por turma (24/28)					
Problemas de articulação curricular					
Estabilidade dos professores					
Adequação do Quadro de Escola às suas necessidades efectivas					
Crédito horário para o Projecto Educativo de Escola					
Nº de Pessoal de Acção Educativa e/ou Administrativa					
Equipamento adequado para as aulas das várias disciplinas e áreas					
Estado das instalações da escola					
Cultura de avaliação interna da Escola e dos seus projectos					

Observações e Notas:

Depois de preenchido, recortar pelo picotado e enviar para a morada do respectivo sindicato:

SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA
 R. Fialho de Almeida, 3 - 1070-128 Lisboa
 Tel.: 213819100 - Fax: 213819199
 E-mail: spgl@spgl.pt
 Home page: www.spgl.pt

SINDICATO DOS PROFESSORES DO NORTE
 Edif. Cristal Park
 R. D. Manuel II, 51-3º - 4050-345 Porto
 Tel.: 226070500 - Fax: 226070595
 E-mail: geral@spn.pt
 Home page: www.spn.pt

SINDICATO DOS PROFESSORES DA REGIÃO CENTRO
 R. Lourenço Almeida de Azevedo, 20
 3000-250 Coimbra
 Tel.: 239851660 - Fax: 239851666
 E-mail: sprc@mail.telepac.pt
 Home page: www.sprc.pt

SINDICATO DOS PROFESSORES DA ZONA SUL
 Av. Condes de Vil'Alva, 257
 7000-868 Évora
 Tel.: 266758270 - Fax: 266758274
 E-mail: spzs.evora@mail.telepac.pt

SINDICATO DOS PROFESSORES DA REGIÃO AÇORES
 R. João Francisco de Sousa, 46
 9500-187 Ponta Delgada - S. Miguel
 Tel.: 296205960 - Fax: 296629498
 Home page: www.spra.pt

SINDICATO DOS PROFESSORES DA MADEIRA
 Edifício Elias Garcia, R. Elias Garcia,
 Bloco V-1º A - 9054-525 Funchal
 Tel.: 291206360 - Fax: 291206369
 E-mail: spm@netmadeira.com
 Home page:
 www.smembers.netmadeira.com/spm/spm

SINDICATO DOS PROFESSORES NO ESTRANGEIRO
 Sede Social: Rua Fialho de Almeida, 3
 1070-128 Lisboa
 Tel.: 213833737 - Fax: 213865096
 E-mail: spfenprof@hotmail.com



JANELA ABERTA

■ Mário David Soares (Membro do Secretariado Nacional da FENPROF)

O Senhor Lino Ferreira

Quando me deram a incumbência de escrever para o JF esta crónica mensal a que, com alguma pompa, foi dado o título de *Janela Aberta*, disseram-me que eu poderia discurrir de um modo pessoal sobre os temas que julgasse terem algum interesse para os professores. E aqui começa a minha primeira dificuldade: o que interessa o senhor Lino Ferreira aos professores? Mas afinal quem é o senhor Lino Ferreira para merecer uma crónica de alguém, nem que seja deste vosso amigo e colega que não é, nem porventura algum dia será, nenhum perito na arte da escrita?

Mas eu vou esclarecer.

O Senhor Lino Ferreira é o actual Director

O que eu nunca aceitei, nem admitirei, é que o senhor Lino Ferreira se meta com o meu Sindicato. Aí ter-me-á sempre à perna nem que seja nesta pobre croniqueta afinal desperdiçada como cera com fraco defunto, se me é permitida uma linguagem tão tétrica.

Regional de Educação do Norte. Dir-me-ão - grande coisa! - não fosse eu saber que o senhor Lino Ferreira, para além desta tão elevada função, tem outros dotes que poucos de nós, que levamos a vida só a vivê-la, somos capazes de imaginar.

O senhor Lino Ferreira tem levado a vida pelo o caminho que entende ser o melhor para os seus interesses: se antes o caminho era para cima e agora é para baixo, o senhor Lino Ferreira saberá encontrar as virtudes da descida quando antes afirmava que era a subida que nos levava ao céu; se antes o caminho era para a esquerda e agora é para a direita, o senhor Lino Ferreira saberá dizer que tanto faz seguir por um lado como pelo outro e que o zigzague nunca foi defeito que levasse alguém à prisão; se o caminho era vice e agora é versa, o senhor Lino Ferreira salta do vice-versa para o versa-vice ou o contrário. E até o contrário do contrário que é a verdade suprema...

O senhor Lino Ferreira vai achar este escrito muito insultuoso. Não porque se esteja a fazer um retrato demasiado cruel do senhor Lino Ferreira, mas apenas porque lhe chamo de senhor e não de doutor como, julga ele, deve ser o tratamento de qualquer senhor director (nem que seja apenas regional e só do norte).

Ora, para me livrar da ira do senhor Lino Ferreira, quero aqui afirmar que utilizo a expressão "senhor Lino Ferreira" como tradução literal da frase "Monsieur Lino Ferreira" expressão que na gentil língua francesa se aplica a todos os Presidentes, ministros e outras grandes personalidades como o senhor José Manuel Barroso, presidente da Comissão Europeia, tal como atestam Racine, Corneille, Molière e todos os jornais que actualmente se publicam por essa Europa.

Das Construções à DREN

O senhor Lino Ferreira começou a sua fulgurante carreira de "servidor público" nas construções

escolares. Premonitório, dirão alguns, começar a construção de uma carreira de sucesso com as construções escolares... Depois entra na Direcção Regional do Norte como *relações públicas* ou lá como se traduz a expressão "public relations". Sempre a subir (era nessa época o caminho de subir), passa a Sub-Director Regional ou, para não diminuir a dignidade do posto com o título de Sub, a director regional adjunto. Finalmente, quando o PSD sobe ao poder lá chegou o senhor Lino Ferreira a Director Regional.

Teria o senhor Lino Ferreira chegado já ao topo? Como, se ainda havia para subir postos como director geral, subsecretário de Estado, secretário de Estado, minis... (bom, não sejamos tão cruéis)?

Era legítimo ao senhor Lino Ferreira sonhar (e lutar). Mas não é que, quando tudo parecia correr bem, o povo português resolve ir às urnas e passar o caminho da direita para a esquerda quando o senhor Lino Ferreira estava a caminhar certinho na direita!

Experiente e perspicaz, o senhor Lino Ferreira antecipou a mudança e resolveu mostrar ao novo dono como é capaz de defender uma coisa e o seu contrário se o dono e as circunstâncias assim o exigirem. E, para o mostrar, resolveu meter-se com o meu Sindicato. O meu Sindicato, o SPN. E isso eu não perdo ao senhor Lino Ferreira. Posso aceitar que se pareça com o animal que muito bem escolher para exercer a sua capacidade de mimetismo, posso aceitar que obrigue a mulher a dias, o porteiro, o arrumador de carros a chamar-lhe doutor, posso até aceitar que o próximo governo, tal como o anterior e o anterior do anterior lhe continuem a dar de comer através do salário de funcionário público privilegiado... Posso até, embora isso me custe mais, que continue a achar que tudo o que faz é a *Bem da Nação*. Mas o que eu nunca aceitei, nem admitirei, é que o senhor Lino Ferreira se meta com o meu sindicato. Aí ter-me-á sempre à perna nem que seja nesta pobre croniqueta afinal desperdiçada como cera com fraco defunto, se me é permitida uma linguagem tão tétrica. |



InJAZZ – Jazz em Português



Durante o mês de Abril de 2005 vai decorrer a primeira edição do InJAZZ – Jazz em Português. Esta iniciativa, de que falaremos também na próxima edição, surge da vontade de criar um festival de jazz à escala nacional que sirva três propósitos fundamentais: a promoção do jazz português e respectivos músicos; a descentralização da oferta musical do género e criação de sinergias múltiplas com a conjugação de vontades e esforços a nível nacional, fazendo do festival um fenómeno de grande adesão.

Seis cidades portuguesas receberão os melhores compositores e intérpretes nacionais de jazz. No total, o InJAZZ – Jazz em Português engloba a realização de 60 eventos: 36 concertos, 6 workshops, 6 feiras de discos, 6 exposições e 6 concertos didácticos. Múltiplas actividades que contribuirão para a criação de um ambiente de festa e discussão em torno de uma das linguagens musicais que melhor reflecte o fervilhar da cultura contemporânea.

De Alcobaça a Famalicão, passando por Aveiro, Évora, Faro e Montemor-o-Velho

Cada uma das cidades que abraçou este projecto (Alcobaça, Aveiro, Évora, Faro, Montemor-o-Velho e Vila Nova de Famalicão) terá três dias consecutivos do melhor jazz nacional, com dois concertos em cada dia; período durante o qual decorrerá um workshop com os músicos do Filipe Melo Trio, uma feira de discos organizada pela CleanFeed/Trem Azul, estará patente uma exposição de fotografia de Anabela Trindade dedicada ao tema "Jazz em Português" e será realizado um concerto didáctico orientado para os mais jovens.

Os intervenientes no InJAZZ foram escolhidos com base em dois critérios chave – qualidade artística irrefutável e intensa e regular actividade musical. Ficarão, indiscutivelmente, presenças adiadas para uma próxima edição. Músicos, que tal como os eleitos, poderiam figurar nesta lista e só não o fazem por não ser possível, nunca, incluir todas as hipóteses.

Nesta edição participam as formações: Afonso Pais Trio, Bernardo Sassetti solo, Carlos Barretto "Lokomotiv", Filipe Melo Trio, João Paulo solo, João Paulo / Paulo Curado / Bruno Pedroso – "As Sete Ilhas de Lisboa", Kiko "Raw", Mário Delgado "Filactera Redux" e Quinteto Mário Santos "Bloco de Notas".

O InJAZZ – Jazz em Português é uma organização da Lado B e do JACC – Jazz ao Centro Clube.

Para mais informações, por favor contactar: Margarida Gonçalves – tlm. 963501624
press@in jazz.com.pt
Pedro Côrte-Real Santos (director InJAZZ)
tlm. 916428897
pedro@ladob.pt

Arte

CCB: escultura e bailado num interessante projecto de Rui Chafes e Vera Mantero

De regresso ao seu local de "origem", o Centro Cultural de Belém, em Lisboa, onde decorreram os primeiros trabalhos de montagem e ensaio antes de seguir para a Bienal de São Paulo/2004, a obra conjunta do escultor Rui Chafes e da bailarina e coreógrafa Vera Mantero pode agora ser apreciada no CCB até 17 de Abril, de terça-feira a domingo, das 10h00 às 19h00. As apresentações de Vera Mantero no mês de Abril decorrerão nos dias 2,3,9,10, 16 e 17, sempre às 17h00.

O projecto, intitulado "Comer o Coração", mereceu rasgados elogios do público e da crítica no Brasil, e baseia-se numa escultura em ferro de grandes dimensões, "animada" pela actuação da bailarina. O Instituto das Artes é o responsável pela organização da iniciativa. |

Música

"Faluas do Tejo": o novo trabalho dos Madredeus



O novo CD dos Madredeus, "Faluas do Tejo": é "o tributo do grupo à sua cidade" e complementa o anterior trabalho do grupo, disse à Lusa Pedro Ayres Magalhães. Em declarações à agência afirmou ainda que o grupo "queria prestar um tributo a Lisboa" que, apesar de ser pano de fundo em todos os discos, nunca surgiu de forma evidente.

"Apesar de Lisboa ser o nosso cartão de identidade, em 90 canções gravadas, só em 'O céu da Mouraria', surge a palavra Lisboa", disse. Segundo o fundador do grupo, "Faluas do Tejo" e "Amor Infinito" – que o antecede – constituem "duas colecções de canções que são figura e fundo, sendo uma obra musical (longa) no seu todo que não cabia num disco". Por outro lado, Pedro Ayres Magalhães "gostava de ter um disco com uma falua na capa, memória portuguesa de outros tempos". Sendo um disco dedicado a Lisboa, é também notória uma maior

referência fadista, que aliás sempre foi notada no trabalho dos Madredeus. Uma influência reconhecida por Pedro Ayres Magalhães "mais do ponto de vista temático e literário que do ponto de vista formal".

"Sabemos o que é o fado, quem são os fadistas, conhecemos o meio e sabemos que não pertencemos a esse mundo, estamos à parte, somos outra coisa", frisou Pedro Ayres Magalhães. O músico e autor da maioria das canções deste novo álbum referiu ainda "que nunca o grupo, em palcos internacionais se aproveitou ou se apresentou como novo fado ou algo a ver com fado".

"Nós somos outra coisa, cantamos o Mundo da saudade que Teixeira de Pascoaes tão bem definiu no princípio do século passado. Mas nesta cosmovisão saudosista, há a liberdade da contemporaneidade", rematou.

Os Madredeus definem-se por um cancionero próprio a que aliam a encenação – "todo o Madredeus é um poema vivo e aceitamos a encenação" – explicou Ayres Magalhães. A voz do grupo, Teresa Salgueiro, surge como eixo desta "oficina de canções". |Lusa |

Literatura

Manuel Gusmão recebe prémio Vergílio Ferreira 2005



O escritor e professor universitário Manuel Gusmão foi este ano galardoado com o prémio literário Vergílio Ferreira, instituído pela Universidade de Évora. A atribuição do prémio ao ensaísta eborense foi decidida por unanimidade pelo júri, composto por professores universitários de Lisboa, Porto e Évora e pelo crítico literário Eduardo Prado Coelho. Instituído em 1997 pela Universidade de Évora, este prémio tem como objectivo galardoar um autor de língua portuguesa, no âmbito da narrativa e/ou ensaio. |

Rede Nacional de Novo Circo



SEM REDE - rede nacional de programação de Novo Circo, assim se designa a mais jovem estrutura cultural que surgiu em Portugal, envolvendo treze instituições:

A Oficina (Guimarães); ACERT (Tondela); Câmara Municipal de Santa Maria da Feira /Feira Viva; Casa das Artes de Famalicão / Vila Nova de Famalicão; Centro Cultural de Belém (Lisboa); DEVIR (Faro); Rivoli Teatro Municipal (Porto); Teatro Académico de Gil Vicente (Coimbra); Teatro Aveirense (Aveiro); Teatro Municipal de Bragança; Teatro Municipal de Faro; Teatro Municipal de Vila Real; e Teatro Viriato (Viseu).

O objectivo desta união é promover, fomentar e estimular uma oferta mais diversificada de espectáculos de qualidade na área do novo circo, promovendo a sua circulação no território nacional. O intuito é também sensibilizar públicos para esta forma de arte contemporânea, assim como possibilitar a troca de experiências entre artistas

portugueses e estrangeiros, contribuindo para a sua formação, através de residências artísticas.

Ao unirem-se recursos artísticos, técnicos e financeiros torna-se possível a circulação mais frequente de espectáculos desta forma de arte contemporânea e suas vertentes. Esteja atento. Neste semestre diversas instituições programam os seguintes espectáculos:

La Voix de la Mouette (Franck Dinot); Charanga (Circolando); Cavaterra (Circolando); La Vertige du Papillon (Cie. Feria Musica); L' Oratório d'Aurélia (Victoria Thierrée Chaplin); Janei (Cia Metzger/Zimmerman / de Perrot); Kiang (Cia. Galouma).

Afinal o que é o Novo Circo?

O Novo Circo nasceu em França nos anos 70. As grandes tendas e a presença de animais deixam de existir, dando lugar ao destaque das artes do espectáculo, em que os "números" ou as proezas físicas, o nariz do palhaço, as lantejoulas dão lugar a dramaturgias, em que os cenários, música, escrita, luzes, figurinos, identificam o projecto no seu conjunto.

Nesta arte, a dança, a música, o teatro, entre muitas outras disciplinas fundem-se num só espectáculo. | **boa união**, newsletter de informação do Teatro Viriato (Fev. 2005) |

Exposição no Museu de História Natural "Plumas em Dinossáurios!"

Afinal nem todos se extinguiram! Os Dinossáurios extinguiram-se todos ou alguns evoluíram transformando-se em Aves? A resposta permaneceu enterrada na China durante 124 milhões de anos mas pode agora ser encontrada. Por isso, o convite do Museu Nacional de História Natural aqui fica: visite esta exposição e verifique por si próprio que as Aves são, na realidade, Dinossáurios vivos.

A exposição está aberta ao público no átrio do Departamento de Mineralogia e Geologia do MNHN até 30 de Abril de 2005, todos os dias das 10h às 18h, na R. da Escola Politécnica, 58 1250-102 Lisboa. Contactos: Tel.: 213 921 848 Fax: 213 905 850 E-mail: smineralogia@fc.ul.pt. URL: www.mnhn.ul.pt |



Teatro

XIII Feira da Galiza em Abril em Santiago de Compostela

Um mercado de artes cénicas com 'stands' para profissionais de teatro são a novidade da XIII Feira do



Teatro de Galicia, a realizar em Abril em Santiago de Compostela, disse hoje à agência Lusa fonte da organização.

Converter a feira num ponto de encontro entre criadores, programadores, distribuidores e público à semelhança do que aconteceu em 2004 com a XII Feira, são objectivos da iniciativa, acrescentou a mesma fonte.

O Teatro Principal, o Salón Teatro, o Teatro Galán, a Sala Yago e a Sala Nasa, todos em Santiago de Compostela, são os locais de apresentação das peças, funcionando a sede da feira, recepção, o mercado de artes cénicas e as mesas-debates na Fundação Gonzalo Torrente Ballester.

A XIII Feira de Teatro de Galicia é uma iniciativa do Instituto Galego das Artes Escénicas e Musicais, em colaboração com a Consellería de Cultura, Comunicación Social e Turismo da Xunta de Galicia.

A feira, que habitualmente conta com a participação do grupo português O Bando, é dirigida por Víctor López Carbajales. |Lusa |

Efeméride

HANS CHRISTIAN ANDERSEN (1805-2005) 200 anos do nascimento do escritor dinamarquês

No próximo dia 2 de Abril, comemoram-se 200 anos do nascimento do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen.

O Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB) não pode deixar de se associar esta homenagem internacional, dedicada a um autor da literatura infantil que é já universal. São do mundo inteiro as crianças que, mesmo sem nunca terem ouvido falar no nome do autor, conhecem, como amigos de longa data, o Patinho Feio, a Sereiazinha ou o Soldadinho de Chumbo...

Durante todo o ano de 2005, convidamos, pois, as bibliotecas públicas, os professores, os pais, os animadores, a juntarem-se ao grupo dos leitores do grande escritor dinamarquês para contar, ler em voz alta, ou oferecer as suas histórias.

Para o próximo mês de Abril vai o IPLB organizar uma série de actividades de animação à leitura ligadas aos personagens e à vida de H. C. Andersen.

Entretanto, sugerimos às instituições públicas ou privadas que tenham igualmente programado iniciativas centradas no universo do autor, que nos enviem os seus calendários para serem divulgados no site do IPLB. Para tal, utilize o seguinte endereço electrónico: ddlp@iplb.pt |



World Press Photo

Foto de drama do tsunami vencedora



A fotografia a cores de uma mulher junto ao corpo de um familiar vítima do maremoto na Ásia, da autoria do indiano Arko Datta da agência Reuters, ganhou esta sexta-feira o World Press Photo 2004, anunciou a organização.

A foto vencedora, que mostra uma mulher com os braços levantados para o céu junto ao corpo de um familiar, foi tirada na aldeia de Cuddalore, no estado indiano de Tamil Nadu, a 28 de Dezembro, dois dias após o tsunami. O fotógrafo da Reuters, Arko Datta, vai receber o prémio monetário no valor de 10.000 euros e uma nova máquina fotográfica.

"A foto de Datta é realista, histórica e muito emotiva", disse Kath Ryan, editora de fotografia do New York Times Magazine e membro do júri da 48ª edição da World Press Photo.

A fotografia vencedora foi seleccionada de um conjunto de 69.190 enviadas a concurso por 4.266 fotógrafos de 123 países. World Press Photo/EPA. |