

SUSANA CONCEIÇÃO FARIA DOS SANTOS COSTA

**ABRAÇ'ARTE: O TRABALHO COLABORATIVO
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
GEOGRAFIA, COM RECURSO À EDUCAÇÃO
EXPRESSIVA**

Orientadora: MARIA EDUARDA MARGARIDO PIRES

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

ANO: 2014

SUSANA CONCEIÇÃO FARIA DOS SANTOS COSTA

**ABRAÇ'ARTE:O TRABALHO COLABORATIVO
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
GEOGRAFIA, COM RECURSO À EDUCAÇÃO
EXPRESSIVA**

Tese/Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Professora Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

ANO: 2014

DEDICATÓRIA

À minha avó Delfina da Conceição...que me ama incondicionalmente e de quem eu gosto profundamente, sendo que ainda não tive tempo de lhe dizer!

AGRADECIMENTOS

Quero expressar, em primeiro lugar, o meu agradecimento sincero à minha orientadora, professora Doutora Maria Eduarda Margarido Pires, pela amabilidade, cuidado, e disponibilidade com que sempre apoiou esta investigação, encorajando-me a não desistir, mesmo em alturas, para mim, muito difíceis. A sua orientação foi, desde o início, um estímulo intelectual e cultural, direccionando-me na selecção deste projecto de dissertação e encaminhando-me da melhor maneira.

À professora doutora Ana Paula Silva, Directora do curso, pela sensibilidade e compreensão reveladas em dois momentos particularmente difíceis ao longo deste meu percurso.

Quero também expressar o meu agradecimento maior, do fundo do coração à minha amiga Olga Ferreira, que teve um papel deveras importante, ao longo deste projecto: no apoio emocional, na maior parte das vezes à distância (por e-mail e telefone), ouvindo os meus lamentos, a vontade de desistir, as minhas dúvidas e também nos momentos de entusiasmo, de descontração e riso, seguidos de momentos de trabalho fortuitos.

Ao meu companheiro Pedro Almeida, principal impulsionador deste meu passo, para mim gigante, que encontrando-se do outro lado do Mundo a exercer funções de formador de professores em Timor – Leste, me apoiou incondicionalmente com a sua determinação e incentivo, na concretização deste Projecto. Conhecedor da minha vontade e capacidade de realizar este trabalho, mas também das minhas inseguranças noutras vertentes, nunca me deixou desistir, mesmo quando em dois momentos o meu ânimo foi abalado e fraquejou de forma evidente.

Aos meus pais, Marília Calça e Fernando Costa, pelo apoio e compreensão perante as minhas ausências e por partilharem comigo todos os momentos, pela ajuda a nível financeiro e por acreditarem sempre, que este era o caminho que eu queria seguir, orgulhosos de virem a ter uma filha Mestre em Ciências da Educação.

Aos meus amigos, que de alguma forma colaboraram comigo, lendo alguns dos excertos que escrevi, trocando ideias, questionando viabilidades e dando opiniões sinceras.

Resumo

Na escola actual os professores têm pela frente um duplo desafio: por um lado atrair os alunos para a escola e motivá-los perante as múltiplas ofertas exteriores disponíveis e, por outro, desenvolver a personalidade de cada aluno de forma holística.

Tal implica trabalhar os conhecimentos científicos de cada disciplina, mas também valores éticos e estéticos, atitudes adequadas e aspectos como a comunicação, a criatividade, o espírito crítico ou a resolução de problemas, numa perspectiva integrada e significativa.

Tendo por base o conhecimento empírico de quem ao longo dos últimos anos teve de responder a grupos de alunos muito desmotivados na disciplina de Geografia, mas sobretudo em áreas afins, tais como o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto, a Formação Cívica, a Cidadania e Mundo Actual ou a Cidadania e Profissionalidade, a mestranda, baseando-se em orientações emanadas pelo Ministério, concebeu todo um conjunto estratégias e actividades, recolhendo materiais que reorganizou e utilizou enquanto recursos pedagógicos e como mediadores expressivos.

Enquadrada por uma narrativa autobiográfica e por uma reflexão teórica que deriva da revisão da literatura, a presente dissertação parte do pressuposto de que promover a expressividade do aluno, recorrendo a diferentes manifestações artísticas, designadamente na aula de Geografia, contribui para uma educação cultural e geográfica do jovem de forma apelativa e para o desenvolvimento da sua capacitação para intervir responsavelmente, enquanto actor social, no mundo em que vivemos.

Dadas as limitações de tempo e algumas contingências de carácter pessoal, propõe-se que a presente investigação se desenvolva a partir de uma Oficina de Formação direccionada para professores de Geografia, no sentido de colher dados, testar estratégias e materiais e numa perspectiva de investigação-acção, aprofundando o papel que a formação e a supervisão pedagógica podem assumir na reformulação das práticas em sala de aula.

Palavras-chave: educação expressiva/ trabalho colaborativo/ formação de professores

Abstract

In the present school, teachers have a double challenge ahead: on one hand, to attract students to school and to motivate them facing the multiple available external offers and, on the other hand, to develop the personality of each student in a holistic way.

Such, requires labouring the scientific knowledge of each subject, but also aesthetic and ethical values, suitable attitudes and, aspects such as communication, creativity, critical nature or problem solving, in an integrated and significant perspective.

Based on the empirical knowledge of whom, along the last years, had to answer to very unmotivated Geography student groups, but above all in similar areas, such as Accompanied Study, Project Area, Civics, Citizenship and Present World and Professionality, based on the Ministry guidance's, the MA student conceived all a group of strategies and activities, collecting materials which has reorganized and used while pedagogical resources and expressive mediators.

Framed by an autobiographical narrative and by a theory reflection that proceed from literature revision, the present dissertation assumes that encouraging the student expressivity, recurring to different artistic expressions, namely in the Geography class, contributes for a geographical and cultural education of the young in an appealing way and for the development of his capacity of responsibly intervene, as social actor, in the world we live in.

Given to time limitations and some personal contingencies, one proposes to develop the investigation from a Formation Workshop geared towards Geography teachers, in order to gather data, to experiment strategies and materials and, in an methodological approach of action research, to deepen the role that formation and pedagogical supervision could assume in the reformulation of the practices in the class room.

Key-words: expressive education/ cooperative work/ teacher's formation

ABREVIATURAS E SIGLAS

CEI	Comissão Executiva Instaladora
CEF	Curso de Educação e Formação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CMA	Cidadania e Mundo Actual
DBAE	Discipline Based Art Education
EFA	Educação e Formação de Adultos
InSEA	Associação Internacional de Educação pela Arte
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PCA	Percursos Curriculares Alternativos
PEE	Projeto Educativo da Escola
PISA	Programme for International Student Assessment
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
GETAP	Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Módulo 1	Educação Expressiva: o que é?	82
Quadro 2	Módulo 2	Cidade: Clarificar Conceito de Cidade	83
Quadro 3	Módulo 3	Fritz Lang - Viver nas cidades: Identificar Problemas	84
Quadro 4	Módulo 4	Hundertwasser - Procurar Alternativas Ecológicas e Arquitectónicas	85
Quadro 5	Módulo 5	Césario Verde: Encontrar o Equilíbrio entre Cidade e o Campo	86
Quadro 6	Módulo 6	Propostas Criativas: que manifestação artística utilizar?	87

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Abreviaturas e Siglas	iv
Índice de Quadros	v
Índice Geral	vi
Introdução	1
Parte I Reflexão autobiográfica e identificação do problema	5
1.- Descrição reflexiva do percurso profissional	6
1.1-Memórias de infância	7
1.2-Percurso escolar e o despontar da vocação profissional	8
1.3-Experiências de adolescência	11
1.4-A formação inicial	12
1.5-Os primeiros anos na profissão	14
1.6-Contingências da carreira	16
1.7-Mudanças geográficas-oportunidades e desafios	17
1.8-Enfrentar obstáculos institucionais e profissionais	22
1.9.-O comprometimento com os alunos e o trabalho colaborativo com os pares	24
1.10.-As expressões artísticas e a intervenção na comunidade	26
1.11-Políticas de ensino e de educação e o avolumar da burocracia	28
1.12.- Tempo de reflexão e novos projectos	30
2.-Situação Problema	32
2.1-Identificação e definição do problema	32
2.1.1-Objetivos e finalidades da Geografia no currículo escolar	33
2.1.2-A Geografia no Currículo Nacional do Ensino Básico	33

2.1.3-A Geografia escolar e a formação para a Cidadania	36
2.1.4-O diálogo entre a Geografia e a Arte	36
2.2-Justificação da escolha	37
2.2.1-A importância de uma formação centrada na escola	37
3.-Questões e objectivos de investigação	39
3.1 –Questão de partida	39
3.2-Subquestões	39
3.3-Objectivo geral	40
3.4-Objectivos específicos	40
Parte II – Enquadramento Teórico	42
1.-Educação Expressiva	43
1.1-Um olhar sobre o panorama nacional	43
1.2.- Uma pluralidade de conceitos	49
1.3.-O conceito de educação expressiva	51
2.- Formação de Professores	54
2.1.- Da formação inicial à formação continua de professores	54
2.2.- Alterações legislativas e realidades internas	58
2.3 – Supervisão Pedagógica: suporte para a melhoria do desempenho profissional	60
3.- Trabalho Colaborativo	64
3.1.- Urge o trabalho colaborativo entre professores	64
3.2.- Formar Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP)	66
Parte III – Proposta de Resolução do Problema	69
1.-Metodologia	70
1.1-Characterização do contexto	75
1.2.- Plano de resolução	77
1.2.1-Áreas	77
1.2.2- Objectivos específicos	78

1.2.3-Acções a desenvolver	80
1.2.4-Espaços	88
1.2.5-Recursos	88
1.2.6 – Calendarização	89
1.2.7.-Avaliação	89
2.-Síntese Reflexiva	90
Fontes de Consulta	94
1.-Bibliográficas	94
2.-Electrónicas	102
3.-Legislação	105
ANEXOS	
Anexo 1.- Imagem da capa do filme Metropolis	i
Anexo 2.- Fotografia de Hundertwasserhouse	ii
Anexo 3.- Quadro de Hundertwasser	iii
Anexo 4.- Poema de Cesário Verde	iv

INTRODUÇÃO

“À educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação - uma bagagem escolar cada vez mais pesada - já não é possível nem mesmo adequada” (Delors, J. *et al*, 1996, p.77)

Lê-se na introdução ao relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de Jacques Delors, que os professores do século XXI não poderão continuar a leccionar como até há alguns anos atrás, em que numa posição hierarquicamente superior (muitas vezes de um pedestal) debitavam conteúdos, cumpriam programas hierarquicamente estabelecidos e rígidos e premiavam os alunos sobretudo pelo domínio cognitivo (UNESCO,1996).

Alunos, professores e escola vivem hoje num mundo cada vez mais globalizado e governado pela tecnologia, em que urge reinventar o ensino e dotar os alunos, futuros cidadãos, de valores humanísticos e de um pensamento crítico. Conforme Baudrillard (2009) observa, a felicidade tornou-se hoje mensurável, uma vez que se rege por signos – objectos - aos quais apenas alguns têm acesso: a Playstation, o I-Pad, o I- Phone... a roupa de marca. O bem-estar passa pela aspiração a ser detentor destes objectos de consumo e a poder exhibi-los perante os pares. A substância da felicidade transfigura-se, materializa-se e reduz-se, na medida em que ao serem massificados e amplamente comercializados, estes objectos tornam-se efémeros e descartáveis, por vezes a uma velocidade voraz.

Ao professor de hoje e do futuro, exige-se-lhe que seja particularmente resiliente, mas em simultâneo, flexível, capaz de se adaptar aos novos contextos e à diversidade de alunos que frequentam a escola, hoje oriundos de meios familiares e sociais muito diversos, com expectativas e aspirações sociais, na maioria das vezes, desfasadas da realidade.

Pressupõe-se então que o professor saiba usar da sua criatividade, dos recursos de que dispõe (de acordo com a realidade da escola onde se encontra), do currículo informal de que é detentor, que seja capaz de reformular práticas pedagógicas para cativar, motivar e transformar os alunos em cidadãos conscientes e informados, capazes de intervir na sociedade, sensíveis à necessidade de um desenvolvimento sustentável.

O modelo de ensino tradicional não contemplava a totalidade das dimensões do aluno (interesses, ritmos, tempo), e na maioria das vezes era o professor o centro da

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

actividade educativa, ao invés do aluno. As razões referidas podem ser apontadas como algumas das causas da desmotivação de crianças e jovens e do seu afastamento da escola, pois os professores continuam ainda a utilizar metodologias de ensino antigas e desadaptadas do mundo em que estes novos alunos habitam.

Vivemos hoje numa realidade muito distinta da que vivámos há vinte anos atrás, rodeados de botões e comandos, imersos numa realidade virtual e paralela, que diariamente estimula os alunos e desafia os professores. Neste mundo tecnologicamente avançado, as aulas tradicionais tornam-se num entrave às aprendizagens, pois exigem que os alunos estejam sentados, estáticos, concentrados, obedientes e tenham o corpo controlado, recebendo a informação transmitida por um professor que por mais hábil que seja, não consegue competir com os novos meios de comunicação.

Resultado das várias evoluções científicas e tecnológicas que se têm vindo a verificar, o mundo e a sociedade sofreram alterações significativas e conseqüentemente a escola e a comunidade escolar não podem ficar alheadas

A actual situação exige por isso não apenas repensar os modelos de ensino, como recriar um novo modelo em que os métodos a utilizar possam ser mais activos, mais dinâmicos e interactivos, passando a aprendizagem pelas vivências das crianças e dos jovens, centrando-se nos seus interesses e necessidades e requerendo a sua participação.

A sociedade hoje e a escola, em particular, exigem que a educação deste século esteja mais de acordo com uma perspectiva holística, virada para a formação integral do aluno. Assim, o professor deste século terá que se despir da personagem de detentor único do saber e transformar-se num educador expressivo a quem, de acordo com Ferraz (2011), compete ser o responsável pela criação de um clima de liberdade e confiança na sala de aula e conduzir os alunos, agora denominados “expressantes”, a reflectirem sobre a própria construção da aprendizagem e do conhecimento.

A grande motivação para a apresentação deste projecto de investigação residiu na apresentação de uma proposta de uma Oficina de Formação, que teve origem empírica, na leccionação por parte da professora, agora investigadora, de disciplinas e áreas afins à Geografia, como a Formação Cívica, Cidadania e Mundo Actual ou Cidadania e Profissionalidade. Para a planificação da prática pedagógica e leccionação destas áreas sem programa curricular ou manual, teve a docente de basear-se nas escassas orientações

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

emanadas pelo Ministério e de conceber todo um conjunto de unidades, estratégias e actividades, recolhendo materiais que reorganizou e utilizou enquanto recursos pedagógicos.

É objectivo do presente projecto apoiar os professores de Geografia, no sentido de experienciarem actividades expressivas susceptíveis de serem adaptadas e utilizadas em sala de aula. Procurar-se-á ainda recolher informação sobre se estes professores utilizam as diferentes manifestações artísticas em sala de aula com os seus alunos e de que modo as utilizam, como interagem com os seus pares na comunidade educativa e procurar compreender como pode o trabalho colaborativo ser desenvolvido e aprofundado, as transformações que tais práticas operam e de que modo pode a formação de professores auxiliar na consecução destas preocupações.

Com a utilização das manifestações artísticas (como recursos /ou técnicas) na exploração de conteúdos científicos da Geografia, visar-se-á despertar e estimular a criatividade dos “expressantes” e, em simultâneo, criar um espaço de reflexão, colaboração e partilha entre os professores, capaz de lhes trazer uma maior segurança neste tipo de abordagem. Outra motivação, consiste em poder dar a conhecer na escola, nomeadamente a colegas que começam neste momento a ter contacto com as turmas EFA, CEF ou PCA, bem como com alunos de currículos diferenciados, individuais e específicos, a necessidade urgente e as vantagens de reformularem as suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo ser-lhe-ão fornecidas algumas propostas e ideias de recursos pedagógicos e didácticos, com base em manifestações artísticas, segundo a perspectiva do que se entende por educação expressiva.

Este projecto de oficina de formação pretende ainda incentivar o trabalho colaborativo entre os docentes e recorrer à partilha de opiniões e de materiais, suscitando uma reflexão conjunta sobre as actuais práticas pedagógicas e sobre a importância da utilização da educação expressiva nas aulas, tendo em vista o desenvolvimento pleno do “expressante” e a noção das suas diferenças, ou nas palavras de Gardner (1994) que os jovens são possuidores de “inteligências múltiplas” Em última análise, esta oficina visa também contribuir para a formação de lideranças intermédias e para uma reflexão sobre o que deve ser o seu papel na supervisão das práticas, no contexto da escola enquanto organização.

Assim sendo, este trabalho estrutura-se em três partes: parte I – reflexão autobiográfica e identificação do problema; parte II – enquadramento teórico; parte III – proposta de resolução do problema.

Abrãç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Na parte I deste trabalho, apresentar-se-á o percurso académico, pessoal e profissional da mestranda, através de uma reflexão autobiográfica, em que se dará a conhecer o trabalho efectuado nos últimos anos de docência e que culminará com a selecção do problema e a apresentação das questões e objectivos que nortearam este estudo.

Na parte II, far-se-á o enquadramento teórico e a fundamentação científica dos conceitos de educação expressiva, trabalho colaborativo e formação de professores.

Na parte III, apresentar-se-á a proposta de resolução do problema e a metodologia a utilizar, que teve em consideração o contexto, os participantes e o lugar onde se poderá vir a desenvolver a Oficina de Formação para professores de Geografia.

A síntese reflexiva possibilitou retirar algumas conclusões, propor linhas de investigação futuras e referir alguns constrangimentos deste projecto.

Para a elaboração deste projecto de investigação, seguiram-se as normas definidas pela instituição, de acordo com o guião de trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação, Trabalho de Projecto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), aprovado em Conselho Técnico – Científico de 15 de Fevereiro de 2012. A mestranda-investigadora teve por base o despacho n.º 101/2009 relativo à actualização das normas para a elaboração e apresentação de teses e dissertações na ULHT e as normas APA, 6.º Edição.

Nota: **Esta dissertação não foi elaborada ao abrigo do Novo Acordo Ortográfico**

PARTE I – REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL

Escrever uma autobiografia significa resgatar fotogramas da diversidade dos caminhos que percorremos, ganhando uma nova dimensão, que a consciência do fluir do tempo em nós consegue apreender: do como fomos moldados, do quanto nos transformámos, dos rostos e dos espelhos em que nos reflectimos e do que permaneceu em nós e por isso nos constitui e define a nossa identidade enquanto pessoa e enquanto profissional. Significa confrontarmo-nos com as nossas múltiplas imagens feitas de experiências, de valores, de decisões, de atitudes, de sentimentos... e recortar desse álbum imenso alguns momentos que, de forma consciente, elegemos. O trabalho da escrita tratará de actualizar esses momentos, reconstituindo-os numa nova narrativa, já distante necessariamente, das experiências iniciais que vivemos (Saveli, 2006).

Segundo a definição no Dicionário de Psicopatologia da Criança e do Adolescente (2004, p.470) “a identidade subjectiva”, como é sentida pelo indivíduo, resulta de uma construção que começa com o nascimento e se prolonga num sentimento de continuidade ao longo de toda a vida - o Self é definido por Donald Winnicott (1958) como “a continuidade de ser do ser humano individual”. Este sentimento, apercebido pela consciência, tornar-se-á em objecto de reflexão, um “si-próprio”, uma continuidade que se mantém no devir e na mudança – “o individuo já não é idêntico àquilo que foi (idem) e contudo ele é o mesmo (ipse)”, de acordo com Paul Ricoeur (1990). Quando este “sentimento de continuidade” se desenvolve, em condições normais, é capaz de integrar a fragmentação das diferentes experiências vivenciadas.

Quanto à formação de professores, Nóvoa (2009) assume que “pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.” Explicita: “Coloco, assim, a tónica numa (pre) disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor.” (p.3)

1.1 Memórias de Infância

Nascida a 2 de Fevereiro de 1975, filha de pais divorciados desde os seis anos, sempre dividiu as suas emoções, ao fim de semana, entre pai e mãe. No tribunal, com catorze anos, teve mesmo de informar com qual dos dois queria viver até à maioridade.

Mimada por toda a família, por ser filha, sobrinha e neta única, cresceu em Lisboa com acesso a tudo e teve uma adolescência e início de profissão muito positivas.

No pai, antigo funcionário da firma SKPF (empresa de rolamentos alemães) e secretário administrativo do Comité Olímpico Português e professor de Inglês no ensino recorrente nocturno, actualmente reformado, presidente da Sociedade Recreativa “Os Franceses” e professor de Inglês em cursos para a terceira idade, Universidade Sénior no Barreiro, sempre teve uma presença semanal assídua, até aos seus vinte anos. Todavia, com ele estabeleceu uma ligação mais coesa anos mais tarde, contudo deste reteve a importância de gerir e saber poupar as suas economias, no sentido de ter um futuro mais confortável.

Da nova relação que o pai veio a estabelecer, nasceu um irmão, actualmente com vinte e três anos, mas com o qual pouco contacto teve enquanto adolescente, pois a mãe deste irmão, quinze anos mais novo, durante alguns anos dificultou a ligação entre ambos. Actualmente e nos últimos anos, a ligação com este irmão, tornou-se mais próxima e amigável.

Tinha nove anos quando a mãe refez a sua vida com um novo companheiro. Desta relação nasceu também um irmão, em relação ao qual partilhou o papel de “mãe”, tendo sido mesmo sua Encarregada de Educação, quando este entrou no ensino secundário e ela dava ainda os primeiros passos como professora.

Durante os dez anos que se seguiram teve a oportunidade de conviver de perto com muitos artistas e escritores, uma vez que o companheiro da mãe trabalhava numa editora livreira muito conhecida e a casa, ao fim de semana, enchia-se de pessoas de todos os estratos sociais. A passagem profissional também por Angola, anos atrás, do companheiro da mãe e pai do seu irmão, reunia em sua casa, como visitas frequentes, diversas pessoas da embaixada francesa em Angola, oferecendo-lhe a possibilidade de estabelecer contactos com cantores, pintores e escritores, alguns actualmente famosos e outros já falecidos.

Da mãe, com quem viveu até aos vinte anos - professora de Francês, bacharel em Línguas e Literaturas Modernas de Português e Francês, gerente comercial de empresa própria

e funcionária pública do Centro Nacional de Pensões - herdou a vontade de ir mais longe, de conhecer, de ser diferente e irreverente, de questionar, de ser solidária, de ser amiga e de desfrutar o melhor que a vida tem para oferecer.

Companheira em tudo, sempre presente e muito atenta, foi com ela que criou uma estreita ligação emocional, tendo-a como sua principal referência. É aliás essa forte ligação que tem suportado o afastamento da mãe em Nottingham, em consequência de um linfoma folicular detectado.

Das memórias da infância retém com particular agrado as aulas de ballet clássico, incentivadas pela mãe e que acabaram por se prolongar durante cerca de vinte anos, os concertos clássicos interpretados por variadas bandas musicais quando, nos domingos em que ficava com o pai, o acompanhava ao Teatro da Trindade.

Com sete anos, quando vivia apenas com a mãe, começou também a estudar piano. Aos sábados, frequentava com regularidade a Fundação Gulbenkian, onde visitava exposições e se entretinha a brincar, enquanto a mãe se deliciava a ler.

1.2 Percurso escolar e o despontar da vocação profissional

Da escola do primeiro ciclo, coincidindo com a difícil fase da separação dos pais - os fins-de-semana eram então passados entre a loja da mãe e os afazeres desta como gerente comercial e o tempo que partilhava com o pai, do qual guarda a recordação dos fins de semana na casa dos avós paternos, onde ouvia discos de vinil no gira discos, canções antigas “Melodias de Sempre”. Na escola, recorda-se de enfrentar o estigma de ser filha de pais divorciados, sendo muitas vezes confrontada verbalmente com essa condição que a rotulava e a deixava de lado no acesso às festas de aniversário dos colegas. No entanto, desde o infantário, sempre que lhe perguntavam o que queria ser quando fosse grande, afirmava com toda a convicção e segurança que queria trabalhar com crianças!

Muito sociável, era líder nos grupos e tinha uma capacidade inata de fazer amigos que durante a adolescência frequentaram a sua casa, também por insistência da mãe que gostava de os conhecer e receber. Recorda-se que a sua casa estava sempre cheia de gente e era comum ter por companhia um amigo ou amiga, mesmo quando passava férias com a família. Nessa altura, não era raro, acabarem por frequentar um qualquer ateliê de arte, para que pudessem estar em contacto com outras realidades diferentes das do dia-a-dia.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

No ciclo preparatório a experiência escolar não foi muito positiva - frequentou turmas consideradas más, onde os colegas boicotavam as aulas constantemente. Por falta de vagas na escola da sua residência em Alvalade, fora afastada para outra escola situada no Alto dos Moinhos, tendo sido das últimas alunas a inscrever-se. Assim, acabou por integrar uma das últimas turmas que reunia alunos com comportamentos incorrectos e desinteresse pelo trabalho escolar.

Na fase em que acedeu ao 7.º ano, continuando na mesma turma à qual pertencia desde o 5.º ano, apresentou as três primeiras negativas no primeiro período. A mãe considerou então fazer um pedido à Direcção da Escola para que a mudassem de turma mas só no 8.º ano, finalmente, acabou por ser colocada numa das melhores turmas na escola preparatória do 2.º e 3.º ciclo, Delfim dos Santos.

Foi no oitavo ano que conheceu aqueles que ainda hoje são os seus verdadeiros amigos, que a ajudaram a recuperar as notas menos boas e a querer estudar para ter sucesso nas aprendizagens. Com algumas lacunas e falta de pré-requisitos dos anos anteriores (inclusive do primeiro ciclo), teve a necessidade de se aplicar bastante para poder ser aceite e fazer parte daquele grupo que hoje constitui uma das suas bases emocionais. E na verdade, no final do oitavo ano, já apresentava níveis quatro à maioria das disciplinas e nenhuma negativa.

Esse ano de escolaridade foi determinante na sua experiência como aluna e marcado incontornavelmente por uma excelente professora de Francês que conseguiu que uma turma de vinte e nove alunos dramatizasse uma situação em tribunal sobre a questão: É o futebol um desporto violento? Todos os alunos foram envolvidos na actividade, uns como advogados de defesa, outros de acusação, como réus, juiz e testemunhas... e todos pesquisaram e escreveram em francês, uma língua ainda recente para a maioria, aprendendo e apresentando a peça em francês a toda a escola, no final do ano lectivo.

Na verdade, ainda hoje perduram na sua memória as expressões usadas em tribunal quando se vai depor... mas a professora insistiu também para que os alunos aprendessem o hino da França, que soubessem explicar o seu significado e que a turma inteira o cantasse... Mais tarde foram os sons entoados por Edite Piaf e as ambiências das suas canções, com as quais criou uma relação afectiva particular, que lhe conduziram os passos, permitindo-lhe aceder progressivamente aos sentidos da língua francesa.

Recorda com agrado toda esta experiência inspiradora que a levou a confrontar-se pela primeira vez, de uma forma reflectida e séria, sobre o como e o quanto gostaria de tornar-

se professora. A experiência vivenciada fazia-a compreender de uma forma clara que é possível aprender com interesse, sem ter de decorar apenas frases vazias de sentido, copiar frases e textos mecanicamente para o caderno ou debitar textos nos testes de avaliação, dos quais, no momento a seguir, já ninguém se lembra!

O oitavo ano foi concluído com boas notas e o período de espera para começar o nono ano deixava-a ansiosa... três meses de férias! As saudades dos colegas eram enormes! Sendo de Lisboa, passava grande parte das férias com os vizinhos, na rua ou em actividades culturais em que a mãe a inscrevia ...afinal não tinha família a viver fora de Lisboa!

O 9.º ano chegou e transformou-se num ano decisivo que consolidou a sua opção vocacional de ser professora. Nesse ano, os docentes ultrapassaram as suas melhores expectativas e revelaram-se nos melhores que teve! A turma era muito unida e divertida e todos, sem excepção, trabalhavam com afinco - inclusive alunos diagnosticados com necessidades educativas especiais que ajudados por colegas e professores se integravam nos trabalhos de forma harmoniosa e com sucesso. Nesse ano foram considerados “A Turma do Ano” dado o empenho, a responsabilidade, os clubes que frequentavam e os resultados obtidos.

Num desses clubes, o “Clube do Património”, dinamizado por uma professora de História que utilizava metodologias e estratégias atraentes e diversificadas e recorria à atribuição de prémios para cativar os alunos com resultados nos testes acima dos 90%, os alunos da sua turma do 9.ºano acabariam por ganhar o primeiro lugar na Gincana Cultural - proposta da Junta de Freguesia de Benfica ao Clube do Património - e acederam assim a uma estadia de cinco dias no “Navio-Escola Crioula”.

Mas as aulas de português eram as preferidas neste ano! A professora organizou com a turma um jornal a preto e branco que se chamava “Coisa e tal”, no qual brilhavam os textos produzidos pelos alunos, e que era colado, fotocopiado e vendido a toda a escola. A experiência como “jornalista” e enquanto leitora do jornal tornou-a numa das cronistas da coluna da “má-língua”, onde se descreviam algumas brincadeiras havidas nos últimos lugares da sala de aula e durante os intervalos. As aulas de Português pautavam-se por actividades fantásticas de pura aprendizagem ou de competição, como a eleição dos melhores relatórios de aulas... mas era sobretudo a forma como a professora ensinava a importância de ler alguns dos livros considerados “chatos” que a cativou... Os Maias de Eça de Queirós foi um desses livros, cuja leitura se transformou num sucesso e obteve uma adesão total.

No final do ano, em jeito de despedida e como homenagem à professora e à escola, foi objecto de dramatização - os ensaios, em que todos os alunos colaboraram, decorreram às escondidas da professora, nos intervalos e aos fins-de-semana em casa de colegas e com o apoio dos pais – levado à cena, obteve um enorme êxito!... Foi, sem dúvida um ano de muito trabalho quer por parte de professores, quer de alunos, pelas variadas actividades didácticas levadas a cabo, dentro e fora das aulas: nos intervalos, nas manhãs em que não havia aulas, nas tardes livres... os alunos estudavam, partilhavam apontamentos, colaboravam e competiam pelas melhores notas.

A professora de português, em conjunto com a professora de francês, faziam a diferença, e juntas tornavam-se numa inspiração a seguir. Reconhecia em ambas uma referência e ansiava, como elas, por tornar-se numa professora apelativa, criativa e dinâmica – afinal qualquer das duas havia sido marcante pela pedagogia já tão moderna e diferente das utilizadas noutras disciplinas! Envolviam os alunos, suscitavam o seu empenho de forma divertida e levavam-nos a aprender mais e melhor. Individualmente, era um facto que nesses dois anos progredira significativamente nas suas aprendizagens.

Para Goodson (2007, p.72) “uma característica comum do ambiente sociocultural colhida nas narrativas dos professores, é o aparecimento de um professor preferido que influenciou de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno”.

1.3 Experiências da adolescência

Durante a adolescência, desenvolveu a sua autonomia e independência. Aos dezassete anos continuava a fazer ballet, tinha aulas na Alliance Française e na Cambridge School, enquanto nas férias era monitora de crianças em campos de férias internos e externos. Aos vinte anos passou a coordenar alguns actividades de tempos livres para crianças nos meses de Verão, onde organizava e a planeava quinze dias de actividades lúdicas e didácticas, em que incluía visitas a museus e actividades culturais, intercaladas com a praia e o campo.

Vivendo em Lisboa, durante o secundário, teve acesso a uma série de espectáculos, aos quais a mãe fazia questão que a acompanhasse. Destes destaca o concerto dos U2 em Portugal, pela irreverência dos artistas em palco e pelos constantes apelos à paz no Mundo. Também o concerto do grupo Resistência e um concerto que reuniu as bandas portuguesas da década de 90 no estádio de Alvalade “Portugal ao vivo” ficaram marcados na sua memória,

pelas letras das canções que traduziam injustiças sociais, mas sobretudo pela capacidade do grupo unir gente das mais variadas faixas etárias em torno da sua música.

Após as condições económicas da família terem estabilizado, passara também a fazer férias com a mãe, com o irmão e com o pai do irmão, percorrendo de carro muitos países da Europa. Nessas saídas aproveitavam sempre que possível para visitar museus e assistir a eventos que ocorressem, fossem estas manifestações culturais como concertos, peças de teatro, feiras ou mercados... enfim, ia absorvendo uma série de novidades de outras culturas que à altura da escolha do curso constituíram experiências relevantes e adquiriam sentido - optou por Geografia e Planeamento Regional, na Universidade Nova de Lisboa, embora a sua escolha inicial recaísse no curso de Educadora de Infância ou de Professora do 1º ciclo... mas a mãe alertara-a para a falta de saídas profissionais que se vislumbravam já, caso a sua escolha fosse aquela!

À medida que progredia no curso, ia trabalhando paralelamente - inicialmente como monitora de colónia de férias e posteriormente já como coordenadora de actividades. A mãe, então proprietária de uma empresa privada (um restaurante - snack bar) proporcionou-lhe a possibilidade de organizar festas de aniversários para crianças aos fins-de-semana naquele espaço. Fazia-o, na altura, em conjunto com o namorado. As festas eram temáticas as quais animavam com actividades de pintura, jogos criativos, *pedy papers* e mini dramatizações de textos infantis.

Concluídos os quatro anos do curso de Geografia que constituíam a parte científica, continuava ligada à organização de colónias de férias e começara também a fazer *babysitting* aos serões. A opção pelo ramo de formação educacional era a única que para si fazia sentido, na medida em que lhe permitia leccionar e estar em contacto com jovens, apesar de na altura o ramo alternativo de em Sistemas de Informação Geográfica, lhe poder proporcionar o acesso a um emprego seguro numa câmara municipal.

1.4 A formação inicial

Iniciou com empenho os dois anos do ramo de formação educacional, estagiando na Escola Básica e Secundária do Pinhal Novo, encontrando na sua orientadora o principal suporte na construção da sua identidade profissional. A interacção que veio a estabelecer com a orientadora ultrapassaria, aliás, o plano da cooperação profissional, revelando-lhe a

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

importância da empatia e da confiança pessoal como suporte e no acesso ao crescimento dentro da profissão.

Para Nóvoa (2009) o desenvolvimento de uma cultura profissional é um dos aspectos incontornáveis na formação dos professores. Refere:

“ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.”
(2009, p. 31)

O companheirismo na escola com os outros colegas de estágio, a partilha e a ajuda entre todos, bem como a qualidade das interações com a restante comunidade escolar foram sempre um desafio muito positivo e fizeram-na compreender como a falta de apoio e o trabalho isolado em algumas escolas, onde este ambiente favorável não existe, pode tornar-se penalizador e num grande e doloroso obstáculo.

Apercebendo-se da importância da qualidade da relação pedagógica no desenrolar do processo de ensino e na aquisição das aprendizagens, investiu ao longo de todo o ano de estágio no desenvolvimento desta relação, procurando melhorá-la. Sabia, todavia que podia confiar na sua capacidade pessoal de comunicação e que tinha nela uma mais-valia.

Nóvoa (2009) refere-se-lhe como “tacto pedagógico”(p. 31), identificando-o como “a capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar”(p. 31) e afirma que se trata também da “serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar (p. 31)” onde as dimensões profissionais se cruzam inevitavelmente com as dimensões pessoais.

Na relação de confiança que estabeleceu desde o início com a orientadora, bem como com os colegas, foi possível compreender a importância da dimensão humana nas variadas vertentes da profissão, nomeadamente para que os professores se sintam apoiados no seu desempenho quotidiano, de modo a serem capazes de colaborativamente unirem esforços de modo a minorarem e ultrapassarem as dificuldades profissionais. E foi possível compreender que estes saberes se constroem ao longo de toda uma vida!

Ser um bom professor, para além da inquestionável competência científica, passa também por trabalhar sobre si próprio, por aprimorar a capacidade de sensatez, pela integridade intelectual e profissional que se transmite através do exemplo na relação, por querer incondicionalmente aprender, evoluir e melhorar... tendo por referência o sucesso dos alunos.

1.5 Os primeiros anos na profissão

Após ter concluído o estágio, concorreu pela primeira vez aos então mini concursos que, actualmente, se equiparam à contratação cíclica e reserva de recrutamento. Foi colocada numa escola em Lisboa para leccionar apenas dez horas semanais, pois enquanto decorria o estágio já se ouviam rumores de que não eram precisos professores e que todos os recém-licenciados iriam para o desemprego. Lisboa só se encontrava ao alcance dos recém-formados com horários incompletos!

Nesse ano a sua vida pessoal sofreu um grande abalo emocional. Separou-se de uma relação de cinco anos, regressando a casa da sua mãe e a sua avó paterna morreu deixando-lhe uma saudade enorme. Começava a confrontar-se e a sentir o lado injusto e penoso que a vida pode assumir. Lembra-se, nesse ano, do carinho da presidente da escola onde obteve colocação, da preocupação e apoio incondicional para que recuperasse, assim como do projecto criado para que lhe fossem atribuídas mais dez horas por forma a perfazer as vinte horas lectivas, o que significava mais em tempo de serviço e ordenado.

Neste primeiro de contacto com a realidade escolar, foi o dia da sua apresentação na secretaria da escola que mais a marcou, quando a funcionária administrativa a questionou do fundo da sua cadeira: “É professora ou contratada?” Ficou sem fala e não podia ser desagradável... era professora, mesmo que contratada e estava disposta a dar o seu melhor!

Durante esse ano lectivo ancorou a sua prática na experiência do ano de estágio, procurando equilibrar a transmissão do saber científico com a qualidade da relação pedagógica e o cumprimento das diversas funções que, enquanto docente, tinha de assumir. A escola estava inserida num bairro problemático e ela era das poucas contratadas na escola... aliás havia sofás para os professores do quadro, os quais, de forma instituída, não podiam ser ocupados pelos mais novos e muito menos pelos contratados! Começou aí a equacionar que tipo de classe docente era aquela, em que se fazia uma distinção negativa dos professores

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

contratados? As reuniões de conselho de turma eram um tormento, ninguém apoiava ninguém, os professores de quadro não se disponibilizavam para fazer nada diferente do que estavam habituados...Mas afinal o trabalho pedagógico não pressupunha o reforço das dimensões colectivas e colaborativas, o trabalho em equipa, a intervenção conjunta em projectos educativos de escola? A verdade é que quando tentava dar uma sugestão a resposta era sempre idêntica: “Vê-se mesmo que é novinha... ainda vem com as ideias do que aprendeu”.

“O início da actividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. (...) Assim, é no jogo de procura da conciliação, entre aspirações e projectos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o “sonho” que dá sentido aos seus esforços” (Cavaco, in Nóvoa, 1995, p.162)

Não desistiu de ser “Professora”, de mediar as aprendizagens, de procurar ser aquela que era próxima e que se esforçava por motivar e ajudar os alunos a crescerem e a progredirem, que os incentivava a ganhar autonomia e a questionar... e foi com algum desconforto que descobriu que estar numa escola nova, com regras e procedimentos próprios, sem conhecer outros colegas a fazia sentir-se sozinha e insegura, e era uma realidade mais dura do que imaginara, mas que tinha de ultrapassar. Nesse ano um colega disse-lhe algo de que ainda se lembra: “Colega, a profissão de Professor é a mais sociável, mas é também a mais solitária”. Ao longo dos anos, com os desafios e obstáculos que enfrentou, foi percebendo o significado do que o colega lhe dissera.

Nos três anos seguintes “saltou” de escola em escola, com horários incompletos, tentando sempre melhorar o seu desempenho e começando a participar em acções de formação. Foi progredindo, explorando as experiências, aprendendo com os erros e com a reflexão sobre eles, partilhando com os colegas com os quais se cruzou neste seu caminho “saltitante” e dos quais destaca a atitude positiva de três deles: pelo empenho e entusiasmo que revelaram no seu quotidiano, pela atitude que tinham na escola, pelas relações interpessoais que estabeleciam na sala de professores, pelo gosto sincero com que trabalhavam e partilhavam as angústias dos alunos, pela empatia que transmitiam...

Para poder ganhar tempo de serviço começou a leccionar também à noite a alunos que frequentavam o ensino recorrente e nesse sistema de ensino teve de se preparar cientificamente para o nível exigido. Contudo, a sua forma de estar e de se relacionar com os

adultos, alguns com o dobro da sua idade, com experiências de vida e realidades tão diferentes das suas, constituiu uma vez mais uma vantagem para ultrapassar alguns constrangimentos.

De acordo com Huberman (2007) a entrada na carreira corresponde a uma primeira fase do ciclo profissional que compreende um período de um a três anos na docência e onde se destacam as fases de “descoberta” e de “sobrevivência”. A “descoberta”, associada a todo o entusiasmo inicial de estar na sala de aula, “ter” os próprios alunos e poder integrar os conselhos de turma; em contraposição, a fase da “sobrevivência”, constituiu um “embate” com a realidade, sobretudo no confronto com a complexidade das situações profissionais e de uma realidade bastante afastada da situação de estágio, sem a presença mediadora e de “andaimação” (Vasconcelos, 2007) da orientadora.

Entre as questões com que esta professora, em início de funções se confrontava, estavam os da indisciplina, a desmotivação dos alunos que ali se encontravam obrigados, a avaliação do trabalho dos alunos, a relação com os encarregados de educação e com os colegas mais experientes e nem sempre acessíveis e disponíveis. O embate de passar de aluna a professora sentia-o como uma responsabilidade enorme e um desafio exigente, em que as contradições inerentes ao sistema e a conflitualidade (Jares, 2001) da organização se exacerbavam na função de professora, condicionando a sua capacidade de a todos ajudar e de ser justa para com todos.

“Situados na periferia de uma periferia - as escolas, do sistema de ensino, os professores no início de carreira não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que os incita a tomar o mundo profissional tal como é, ou parece ser, mais do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe outros possíveis ou até antagónicos” (Cavaco, in Nóvoa, 1995, p.165)

1.6 Contingências da carreira

À medida que as experiências no ensino se iam somando, a consciência de que seguira o caminho certo era cada vez mais evidente: gostava de ensinar e trabalhar para e com os alunos, de participar nas actividades da escola, de ajudar a formar cidadãos, de mostrar aos alunos que se estudassem poderiam ter a possibilidade de aceder a outras realidades, e que isso seria uma mais-valia... mas não conseguia um horário completo em Lisboa! Para poder auferir de uma remuneração que lhe permitisse ter a sua independência profissional e pessoal optou por trabalhar em *part time* numa outra actividade. Assim, complementou a remuneração

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

da actividade docente ao longo desses três anos iniciais de docência em horários incompletos com uma actividade em call center's bancários.

Nesta actividade reforçou a sua capacidade de liderança, de argumentação e de organização. Foi chefe de equipa, num total de oito operadores de telemarketing e tinha como funções avaliar formas corretas de comunicar, elogiar as vendas dos operadores no ranking pessoal e de equipa, e de apoiar o grupo em campanhas bancárias menos boas. O diálogo constante com a equipa, o poder argumentativo com os clientes e a cada vez maior capacidade de liderança proporcionaram-lhe o convite para trabalhar em *full time*, *auferindo de* uma posição e de uma remuneração atractivas. Nesse ano chegou a ponderar deixar o ensino, pois poderia ficar a trabalhar em Lisboa e perto de casa! – O último ano fora o mais difícil e não apenas do ponto de vista económico!

Colocada em horário incompleto, com apenas oito horas por semana e apenas durante três meses, no final do primeiro período, ia deixar as duas turmas, incluindo a sua direcção de turma, onde algumas regras tinham finalmente começado a surtir efeito... Continuou a trabalhar em *part time* até ao final do ano lectivo, embora tendo recusado a proposta recebida. Incentivada por um colega de estágio, decidiu concorrer para as ilhas dos Açores.

Em Setembro de 2004 ficou colocada pela primeira vez na ilha de Santa Maria com horário completo. E tem sido deste modo que, desde 2004, o seu próprio percurso profissional a tem mantido em escolas dos arquipélagos dos Açores e da Madeira, o que faz com que actualmente, ela e a família se encontrem duas/três escassas vezes no ano (interrupções lectivas e nas férias), mas não esteve perto da mãe, aquando os tratamentos oncológicos a que foi submetida.

1.7 Mudanças geográficas – oportunidades e desafios

Saiu da sua cidade natal, Lisboa, pela primeira vez ao fim de vinte e sete anos e aterrou numa ilha com 5500 habitantes de 18km por 9km de comprimento... Nesse dia sentiu o maior aperto da sua vida, mas pensou que a sua decisão só poderia ter um final positivo – “um sentimento de emancipação e de auto afirmação pessoal, marcado pela escolha, e simultaneamente de filiação a um grupo profissional” (Huberman,2007, p.41).

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Os desafios que lhe eram colocados nesse ano de mudança profissional, que a afastou dolorosamente do seu meio familiar, confrontou-a em simultâneo com os hábitos de vida numa ilha: para além de não conhecer ninguém, desconhecia muitos dos hábitos sociais, o funcionamento da escola e tudo o que a partir desse momento foi o rumo da sua vida profissional.

A recepção na nova escola foi extremamente positiva por parte dos elementos da direcção, assim como a integração no grupo de professores que à semelhança dela tinham acabado de chegar. Atribuído o horário escolar, constatou que ia ser Directora de Turma de uma turma de cursos profissionais, professora de Estudo Acompanhado e Área de Projecto e tinha três turmas de Geografia. Como pares pedagógicos, tinha dois colegas de diferentes faixas etárias e com eles moldou e desenvolveu novas competências e concretizou diferentes estratégias e actividades. Na disciplina de Área de Projecto começou a dar asas à sua imaginação e criatividade, tendo com o seu par pedagógico dinamizado um projecto de desfile para a comunidade escolar, em que reciclava restos de panos nos quais os alunos pintaram motivos alusivos à ilha e à escola. Conjuntamente com o seu par pedagógico, também inexperiente naquela disciplina, ganhou um prémio de melhor professora de Área de Projecto.

Como Directora de Turma teve de enfrentar pela primeira vez alunos totalmente desinteressados, com comportamentos disfuncionais dentro e fora da sala de aula, cujas famílias eram basicamente ausentes da sua educação. Deparou-se também com a dificuldade em leccionar conteúdos novos quando os alunos não dispunham de pré-requisitos na língua materna, nem para escrever o próprio nome. Acresciam a estas dificuldades um obstáculo decorrente da variedade linguística da ilha e de alguns vocábulos que geravam alguns problemas de comunicação entre a professora e os alunos e que foram solucionados com a ajuda de um sorriso de compreensão por parte do fantástico director da escola.

Na escola, foi também a professora responsável pelo projecto “Parlamento Nacional dos Jovens” que tinha como objectivo representar em primeiro lugar a ilha de Santa Maria e os seus condicionalismos no arquipélago, tendo em conta a sua localização ultra periférica. Não conseguiu levar os alunos à etapa final, mas proporcionou-lhe a experiência e a responsabilidade de levar um grupo de jovens ao parlamento, na ilha do Faial, dando-lhes a conhecer a importância de serem cidadãos activos e empenhados em conhecer o que se passa no local onde vivem. Voltou ainda a fazer ressurgir a necessidade dos alunos adquirirem competências transversais e em áreas da cidadania.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

No final do ano lectivo e à semelhança do que acontecera no início, as lágrimas correram-lhe cara abaixo, agora fruto de um sentimento intenso que correspondia à satisfação e ao crescimento, fruto do empenho que imprimira à experiência de ser professora a tempo inteiro... longe de casa, do que lhe era conhecido e familiar. Valera a pena e fora a confirmação, o “clique” para continuar, ainda que afastada de casa, mas a fazer o que mais gosta: ensinar, ajudar a crescer e a capacitar os alunos para o futuro enquanto cidadãos.

“(…) reconhece-se que a escolha de uma profissão e a trajectória do trabalho de um individuo resultam de múltiplos factores: implicam redes de relações sociais e culturais tecidas a diversos níveis por lógicas próprias, feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências e de decisões.” (Cavaco, in Nóvoa, 1995, p.178)

Desde 2005 que se encontra a leccionar na ilha da Madeira, tendo já passado por cinco escolas, desde o norte da ilha até ao sul. No ano seguinte à primeira experiência profissional nos Açores, e como professora contratada, voltou a concorrer para os Açores, mas nesse ano arriscou também concorrer para a Madeira, em prol de um objectivo de vida.

Ligaram-lhe da Secretaria Regional da Madeira num dia de semana, já perto das 22h. Não sabendo se seria colocada na lista seguinte de contratação nos Açores, optou por aceitar, até pela razão de que o seu namorado na altura tinha também a possibilidade de ficar colocado na mesma ilha e, ainda que ficassem em escolas distantes, seria sempre mais perto do que os 900 km que separam o norte do sul no Continente ou as nove ilhas dos Açores.

“(…) Eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura (...)”

(Alberto Caeiro, in "O Guardador de Rebanhos - Poema VII"
Heterónimo de Fernando Pessoa)

Começou por leccionar os primeiros dois anos na escola básica e secundária do Porto Moniz. Desta escola guarda a recordação de uma extrema organização (no seu ver excessiva) e do “pulso” de ferro com que o seu director a geria, bem como aos “seus” professores. A recepção na escola não foi a mesma que a do ano anterior, mas por razões idênticas à sua chegaram novos professores, o que gerou empatia imediata no grupo e permitiu a entreatajuda e

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

a força necessária para gerir algumas situações injustas, que se fizeram sentir devido ao excesso de zelo por parte da direcção da escola em relação aos professores contratados.

Nesse ano lectivo foi novamente Directora de Turma, professora de Estudo Acompanhado e Área de Projecto e devido à licença de maternidade da colega de grupo assumiu também a função de delegada do grupo disciplinar.

Os alunos nesta escola eram muito bem comportados e a relação pedagógica com todas as turmas foi excelente, o que permitiu desenvolver e aprofundar o trabalho e a relação pedagógica com os alunos, facilitando o trabalho enquanto docente e a relação com os colegas, enquanto delegada. Voltou a dar asas à sua criatividade na disciplina de Formação Cívica, onde leccionou o programa Atlante (Enfrentar o desafio das Drogas).

Recebeu uma menção honrosa em Conselho Pedagógico pela produção de um mural em papel de cenário constituído por *slogans* e imagens sobre a temática, pela forma como foi elaborado e pela participação activa e empenho revelado pelos alunos. Foi neste ano, novamente, a professora responsável pelo projecto “Parlamento Nacional dos Jovens”, tendo conseguido, depois da experiência anterior, que os seus alunos desta vez representassem a ilha da Madeira na Assembleia da Republica em Lisboa, dando-lhes a oportunidade de viajar durante quatro dias à capital.

A sensação de ter conseguido mobilizar os alunos a estarem depois das aulas a prepararem os discursos e a pesquisar informação durante tardes solarengas em que apetecia estar na piscina ou na esplanada, deu-lhe ânimo, pois entendeu que a empatia e sua forma de cativar os alunos era para eles uma mais-valia e sentia-se feliz por lhes poder mostrar outros “mundos”. Aos poucos foi-se apercebendo que as viagens de infância, na adolescência (os *inter rails* que fez) lhe tinham dado, sem saber, uma forma particular de estar e ajudavam-na a cativar os alunos, incutindo-lhes que havia mais Mundo além do que eles conheciam.

Nesse ano frequentou algumas acções de formação contínua, nomeadamente relacionadas com o Projecto Atlante e o projecto Educar para a Sexualidade, pois queria aprender mais sobre essas áreas, dado que cada vez mais a função social da escola solicitava a versatilidade do professor e a sua formação em áreas da cidadania, havendo, como contratada, a probabilidade de vir a leccionar outras disciplinas, o que mais tarde veio a acontecer.

Obteve renovação de contrato na mesma escola no ano de 2006, mas devido ao regresso à escola da colega que substituíra por término da licença de maternidade, foi-lhe pedido que elaborasse um projecto para apresentar em Conselho Pedagógico, nas cinco horas

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

de que precisava para completar o horário. Apresentou um projecto denominado “Porto Moniz...o Turismo começa aqui”, que desenvolveu na disciplina de Área de Projecto, em que o objectivo principal foi dar a conhecer a escola ao meio envolvente, através da criação de calendários com imagens, fotos e desenhos em formato A3, alusivos ao concelho e que foram distribuídos por todas as infra-estruturas da vila de Porto Moniz; realizado o levantamento das infra-estruturas do concelho, criaram-se magnetes e porta-chaves que foram postos à venda no centro Ciência Viva, assim como outros objectos criados e recriados pelos alunos, nesta área curricular.

No final do ano lectivo a escola entregou à Camara Municipal um DVD com todo o levantamento funcional do concelho e o dinheiro angariado com as vendas reverteu para o lar de idosos da freguesia da Santa, no concelho.

“O compromisso social. Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente.” (Nóvoa, 2009, p.32)

Recorda com saudade e com bastante alegria estes momentos com os alunos, considerados como um dos melhores da carreira, pois o projecto foi reconhecido por todos. O seu estilo de ensino continuou a desenhar-se e o seu trabalho foi reconhecido até pelos mais cépticos, normalmente os colegas mais velhos em idade e tempo de serviço. Huberman (2007) associa a fase de estabilização a um sentimento de maior "competência pedagógica" (p. 40) e ao facto “de se ter encontrado um estilo próprio” (p. 41) e “uma maior flexibilidade na gestão da turma”.

De 2005 até à actualidade tem-se mantido na ilha da Madeira. Entrou finalmente em quadro de vinculação da Região Autónoma da Madeira (RAM) no último concurso externo extraordinário, no dia 7 de Agosto de 2013. Após alguns anos a acumular tempo de serviço, resultado dos horários completos, obteve colocação nas primeiras posições da lista, tendo este por critério a ordenação dos candidatos pelo tempo de serviço à data do concurso. Tendo ficado nos últimos anos na segunda posição do seu grupo de recrutamento, razão pela qual costumava afirmar em jeito de brincadeira ser “a mais efectiva dos contratados”, entrou para o

quadro de zona na ilha da Madeira, passados quase doze anos de carreira, transitando de uma situação precária para um patamar mais estável, embora já não definitivo, mas que a faz sentir por fim mais segura e mais identificada com a profissão.

1.8 Enfrentar obstáculos institucionais e profissionais

Da escola básica e secundária do Porto Moniz passou para a escola básica e secundária de Machico onde permaneceu durante três anos e dos quais guarda boas e más memórias. Foi nesta escola que conheceu o seu actual companheiro que a incentivou a inscrever-se no actual mestrado e a ajudou a contornar alguns problemas quando foi seleccionada para ir leccionar para um pólo anexo à escola, sito no Caramanchão, onde se encontravam as turmas compostas pelos alunos mais problemáticos e indisciplinados, rejeitados pela família e pela sociedade, marginalizados na escola pelos professores que por ali haviam passado.

Nesse ano precisou de arranjar coragem onde a não sabia ter, forças para enfrentar uma turma de catorze rapazes totalmente desmotivados e com interesses amplamente divergentes da escola, empenhados em aterrorizar a vida de qualquer professor disposto a leccionar a sua disciplina. Foi ameaçada algumas vezes e confrontada nas escadas por alguns alunos que, por não a respeitarem, eram convidados a sair da sala e teve que conquistar a turma e o líder para que posteriormente fosse possível gerar um ambiente favorável e que os alunos adquirissem alguns conhecimentos científicos.

“A maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolados das suas salas de aula.” (Hargreaves, 1998, p.187)

O grupo de professores que ia leccionar à escola do Caramanchão era desunido, pouco confiante, inibia-se de partilhar o que quer que fosse e mostrava-se incapaz de actuar perante toda aquela situação. A responsável pelo pólo, inicialmente, pouco os apoiava e o clima de medo era uma constante. No final do primeiro período e depois de ter conseguido conquistar alguns alunos pela forma como geria a sala de aula e pela utilização de pedagogias e materiais diferenciados, foi conseguindo que aos poucos o conselho de turma comesse a partilhar alguns sucessos. Ia dando dicas do que tinha corrido bem consigo, na expectativa de

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

que os colegas reagissem ao conformismo que se abatia sobre eles e se empenhassem no sucesso educativo.

Nesse ano apercebeu-se da balcanização existente nos conselhos de turma e da colegialidade artificial existente nas salas de professores. Também se apercebeu de como o sistema de ensino pode ser injusto para alguns alunos e para alguns professores que, por serem os mais novos e mais inexperientes são “atirados” para estas turmas, sem terem o menor apoio possível, bem como das consequências desastrosas que advêm de anos sucessivos de fracassos e de acções solitárias e perdidas...

As disciplinas leccionadas não existiam no currículo regular e nos grupos disciplinares era difícil obter ajuda por parte de colegas, porque estes também desconheciam essa realidade. Quanto ao delegado apenas precisava que lhe fosse entregue a planificação, os critérios de avaliação e, mais tarde, os materiais utilizados para que ficassem reunidos num dossiê.

No final desse ano lectivo tinha crescido (e muito!) como pessoa e do ponto de vista profissional. Sentia-se emocionalmente desgastada, mas tinha cumprido tudo o que se propusera fazer. E foi com enorme espanto e emoção que, no final desse ano, recebeu uma “espécie” de ramo de flores dos alunos daquela turma do Curso de Educação e Formação, variante de Jardinagem. Nesse mesmo ano leccionou ainda no mesmo polo uma disciplina que nem sequer fazia parte do currículo das turmas de Percursos Curriculares Alternativos e leccionou também a Área de Projecto. Nesta turma os problemas comportamentais dos alunos eram menores, mas a falta de pré-requisitos era gritante, assim como a situação social de cada aluno e as suas retenções até àquele ano eram aberrantes.

Após a elaboração de uma planificação ambiciosa de uma disciplina nova e empenhada em transmitir os conhecimentos básicos, rapidamente se apercebeu que teria de usar de outras estratégias e abordar conteúdos ainda mais básicos para que, durante aquelas horas, na sala de aula com aqueles alunos, o reencontro com a escola se tornasse numa experiência gratificante para todos. Recorda as muitas horas de preparação de materiais, alguma ginástica mental, o apelo à sua criatividade e mesmo o investimento financeiro que teve de despender para a elaboração de alguns recursos, uma vez que estes cursos não dispõem de manual - alguns desses materiais têm-na mesmo acompanhado ao longo deste seu percurso profissional, transportando-os pelas diversas casas onde tem vivido, enquanto

objectos decorativos e afectivos. Nas aulas, com estes alunos, tem privilegiado a componente prática, enquanto estratégia para a assimilação de conteúdos.

Na verdade, no seu quotidiano, muitos professores optam por actividades, estratégias ou recorrem mesmo a métodos diferentes, modificando as suas práticas de ensino de forma voluntária e autónoma, sem qualquer intervenção externa e desenvolvem respostas personalizadas, mais adequadas e eficazes, na abordagem do currículo das disciplinas que leccionam, em função dos alunos e das dinâmicas das turmas pelas quais são responsáveis.

A renovação sucessiva do seu contrato pela escola onde começou a leccionar na Madeira em conjunto com a Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos permitiu-lhe ao longo destes anos ver o seu contrato prolongado, dado que existe uma política na ilha que visa reter os professores, permitindo que o docente seja reconduzido em qualquer outra escola da ilha onde haja horário vago.

1.9 O comprometimento com os alunos e o trabalho colaborativo com os pares

No ano seguinte, em 2007, voltou a leccionar na escola básica e secundária de Machico e do seu horário constava a continuidade pedagógica das turmas do polo do Caramanchão. O argumento que lhe foi transmitido por parte da sua delegada era que o presidente da escola considerava que ela tinha o perfil indicado para trabalhar com aqueles alunos, dadas as estratégias práticas, flexíveis e próximas da realidade que utilizava e captavam a atenção destes jovens, captando o seu respeito.

“(...)a “boa-disposição, o “bom-feitio” e o “sentido de humor” eram características fundamentais e em que os “bons” professores eram “firmes e justos”, tinham um conhecimento consistente da sua disciplina, eram capazes de explicar aspectos difíceis e eram “prestáveis” e “encorajadores” não gritavam, permitiam que os alunos conversassem entre eles, explicavam os assuntos de uma forma clara e eram interessados e entusiastas”(Mahins,1969; Davies, 1978 in Day, 2001, p.43).

Nesse ano lectivo, além dela, o seu colega de grupo disciplinar de Geografia foi de igual modo destacado para o polo do Caramanchão, pois tinha aberto mais uma turma de CEF na área de Manicura e Pedicura e, sendo ele também contratado (eram apenas os dois num grupo de dez professores do quadro), a opção da direcção da escola recaía sobre ele. Sabendo da angústia e da incerteza que o colega estava a vivenciar por ir leccionar aquele tipo de

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

turmas, num lugar afastado fisicamente da escola “mãe”, os dois puderam trabalhar em conjunto, construindo materiais didáticos, trocando ideias e dicas para as aulas, apoiando-se mutuamente, pois ambos leccionavam “Cidadania e Mundo Actual”, disciplina para a qual havia apenas um referencial elaborado no Ministério da Educação.

Deste ano guarda na memória o trabalho de pares realizado, a capacidade de gerir situações problemáticas e de tomar decisões consistentes, de emitir opiniões e fazer-se ouvir nos conselhos de turma, de questionar os colegas sobre se aquelas situações seriam comuns à maioria e a necessidade de encontrar soluções para a apatia da classe docente.

Decidida a dar o seu melhor, agora com apoio de um colega na mesma situação, os dois conseguiram que a escola do Caramanchão passasse a ser um ponto na ordem de trabalhos da reunião de Departamento e, no final desse ano, este polo viu reduzido o estigma negativo a ele associado. Os alunos passaram a ter aulas em ambas as escolas, passando de novo a ser reintegrados na “escola mãe” e os professores ganharam auto estima e vontade de “mudar” o ambiente vivido naquele polo. Nesse ano foi feita uma exposição com os trabalhos em diversas disciplinas realizados pelas turmas do polo do Caramanchão, na sua generalidade trabalhos feitos à mão que foram expostos no átrio do pavilhão principal da escola de Machico, identificados por disciplinas e por professores responsáveis.

Desta experiência recorda com agrado o entusiasmo e o cepticismo dos alunos perante algumas actividades de cariz mais artístico (elaboração de banda desenhada; construção de rosa dos ventos com materiais reciclados e diferenciados; construção de maquetes da escola...) e com a visualização de filmes aos quais no seu dia-a-dia não teriam acesso e a forma como as reflexões eram depois feitas por esses alunos.

Pode afirmar que neste ano ao assumir responsabilidade e ao enfrentar mesmo alguns obstáculos com colegas, sentiu que tinha adquirido consistência profissional e que tinha valido a pena arriscar numa escola grande e onde tudo o que era novidade ou diferente corria o risco de ser rejeitado por parte do grupo da “elite” local. Numas situações errou, por inexperiência e por irreverência, noutras situações foi assertiva e justa. Reconhece que as experiências vividas neste ano constituíram um capital importante na construção e afirmação da sua identidade profissional e que ao mesmo tempo que a moldaram, fizeram emergir uma maneira própria de actuar e de ver o ensino. Também no fim deste ano, a relação da responsável do Pólo com os professores, na maioria contratados, melhorou bastante e o

trabalho em equipa foi bastante positivo assim como o sucesso educativo e o processo de ensino-aprendizagem.

1.10 As expressões artísticas e a intervenção na comunidade

Para além da função como professora no Pólo do Caramanchão teve também a seu cargo o projecto de Criação Teatral da escola de Machico, tendo sido a sua Coordenadora e concorrido ao festival de teatro regional: a peça era simples, envolvia oito alunos e tinha como recursos cénicos, materiais todos eles concebidos e produzidos pelos professores responsáveis pelo clube. Esta foi sem dúvida uma experiência singular e gratificante que lhe deu a oportunidade de desenvolver conhecimentos e explorar aspectos pessoais que, em parte, desconhecia - apenas havia frequentado aulas de teatro uns meses durante a sua adolescência na Junta de Freguesia de Benfica, na altura dinamizadas pelo já falecido actor António Feio e apenas tinha consciência de como se faziam os aquecimentos vocais e corporais. Seguiram-se dois *workshops* no Chapitô e as pequenas dramatizações da escola do 3.º ciclo.

Dada a sua preparação incipiente, foi com um misto de medo e entusiasmo que recebeu dez horas semanais para desenvolver este projecto de teatro, para o qual teve de efectuar leituras e estudar, colhendo o máximo de informação para encenar e gerir os dez alunos envolvidos, com idades compreendidas entre os dez e os quinze anos, os quais apresentavam necessidades e expectativas muito diferentes. E houve também o desafio de dinamizar e integrar de forma articulada o trabalho de uma equipa de cinco professores, sem conhecimentos específicos, nem experiência na área. Outro obstáculo a transpor consistiu em encontrar um espaço polivalente que servisse para os ensaios e onde fosse possível guardar os materiais necessários. Foi após algumas reuniões com o director da escola que concordaram que o sótão de um dos blocos da escola poderia ser o espaço possível. Juntou a equipa de professores e, durante uma semana, imersos em pó, remodelaram e deram vida àquele lugar que passou a ser de todos os que quisessem frequentar o projecto de teatro.

Organizou depois um segundo grupo de alunos, os “Mimos de Machico”, que representavam o clube nas festas de escola e com os quais trabalhava com base na mimica e da dramatização de canções para apresentar nos eventos. Participou com o grupo todo no festival com a peça: “Foge que o chinelo vai aquecer! É tempo de Mudar”, onde todos os alunos puderam entrar em cena com objectos de tamanho exagerado, feitos no sótão.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Realizaram-se duas apresentações na escola, uma no auditório, para alunos do 2.º ciclo e respectivos Encarregados de Educação (que esgotaram a sala) e outra, no final do ano.

Em parceria com a Câmara Municipal de Machico participou com o grupo de teatro da escola num projecto performativo intitulado “Mercado Quinhentista”, animando a tenda mística, mais conhecida como barraca dos ciganos. Para esta actividade todos os professores e alunos tiveram que estudar e pesquisar sobre vida dos ciganos, nomeadamente no século XVI, tiveram aulas de dança, costuraram vestes e no dia de início da actividade estavam totalmente transformados.

Sem esquecer a sua outra função no Caramanchão com as turmas de CEF e PCA, propôs aos conselhos de turma que os alunos pudessem ir em visita de estudo ao mercado e que outros pudessem participar nele, como prémio pelas suas boas notas ou por mudanças assinaláveis de comportamento, contribuindo deste modo para a sua integração e para que deixassem de ser segregados e vistos como marginais.

No ano lectivo de 2009 voltou a ter renovação na escola de Machico e nesse ano no seu horário, constavam apenas duas turmas regulares de Geografia do 3.ºCiclo (7.ºano ao 9.º ano). Voltara, de novo, a ser professora no Caramanchão, em duas novas turmas de PCA e CEF. Para grande desgosto da própria, o projecto do Teatro não constava do horário, nem do seu nem de qualquer outro professor! Depois, foi chamada à direcção para explicar porque não começara ainda o projecto de Teatro e informou o director da escola que nesse ano não o tinha a seu cargo, apresentando-lhe o relatório entregue no final do ano lectivo anterior. Neste relatório, para ser analisado e votado em pedagógico, propunha a melhoria do sótão e horas para os professores... quando percebeu que o relatório e a proposta para a continuidade do projecto nem sequer fora apresentado pela Coordenadora dos Projectos Multidisciplinares. Foi-lhe então solicitado que retomasse o projecto, mas apenas com duas horas por semana, o que recusou por ter a seu cargo cinco níveis de ensino diferentes, além de ser Directora de Turma, continuar no Caramanchão onde o trabalho era exigente e absorvente e, porque a equipa de professores, de que precisava para continuar o trabalho anterior, também não tinha disponibilidade horária. Considerava que não estavam reunidas as condições necessárias e que as duas horas que lhe propunham agora tornavam inviáveis a concretização do projecto. Sentiu, durante o ano lectivo seguinte, algum desconforto por parte da Coordenadora de Projectos Multidisciplinares e até alguns entraves desta à execução de actividades na sua Direcção de Turma e em Formação Cívica, sofrendo mesmo ameaças constantes por parte da

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Coordenadora no sentido de que abandonasse as suas ideias. Mais tarde veio a descobrir que a Coordenadora não tinha sequer dado a conhecer o projecto em Conselho Pedagógico e que esta atitude mesquinha se devia ao facto de se sentir insegura face a um grupo de professores que estava a realizar um bom trabalho e a obter reconhecimento da parte da direcção da escola.

No final do ano lectivo informou o Director que não queria continuar a desempenhar as funções na escola porque se sentira maltratada pela Coordenadora dos Projectos, também directora de turma do CEF.

“O progressivo domínio das estruturas de trabalho, a segurança decorrente da estabilidade no emprego e da permanência numa mesma escola, facilitam numa segunda fase da carreira, a transferência das preocupações dominantes para as tarefas pedagógicas centradas, principalmente nos alunos. (...) Os professores, do grupo etário dos trinta anos, parecem viver um fenómeno de apropriação das múltiplas dimensões do trabalho e das suas regras, procuram descobrir e experimentar as suas competências, redimensionam as suas aspirações, comportam-se de maneira a afirmar-se, a fazer reconhecer a sua identidade profissional” (Cavaco, in Nóvoa, 1995, p.180)

1.11 Políticas de ensino e de educação e o avolumar da burocracia

Nos anos lectivos 2010/2011 e 2011/2012 na ilha da Madeira teve então a oportunidade de trabalhar numa nova escola - a “Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de São Jorge – Cardeal D. Teodósio de Gouveia”. Por ser uma das professoras contratadas com mais tempo de serviço exerceu as funções de Coordenadora de Departamento de Ciências Sociais e Humanas, leccionou o Projecto Educar para a Sexualidade e Afectos (E.S.A.) em todas as turmas da escola do 5.º ao 9.º ano, foi Coordenadora do Projecto Rede de Bufetes Escolares Saudáveis (RBES), Professora Responsável pelo Parlamento Nacional dos Jovens, com assento no Conselho Pedagógico e Conselho da Comunidade Educativa. Foram dois anos de trabalho particularmente intenso, mas que lhe deixaram boas recordações: uma escola nova tem tudo por fazer, desde modelos de atas, de planificações, de regimentos, de regulamentos, de matrizes... sendo que, a certa altura, se sentiu mesmo a trabalhar excessivamente em burocracia... mas o primeiro ano foi o ano do “sonho,” como escrevia o poeta António Gedeão na Pedra Filosofal...

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

No entanto, a comissão executiva instaladora (CEI) da escola sempre esteve muito preocupada em competir com a escola secundária de Santana (do mesmo concelho), copiando a burocracia e exagerando mais ainda com o intuito de ter tudo “bonito” e arranjado em dossiês. Assim, durante o primeiro ano, teve de assumir todas as novas funções que lhe foram atribuídas, dar apoio aos professores que estavam a leccionar pela primeira vez, gerir alguns conflitos nas reuniões de conselho de turma entre docentes experientes e pouco abertos à novidade e docentes com pouca experiência em turmas complicadas. Na qualidade de Coordenadora conseguiu que entre todos os docentes prevalecesse o espírito de grupo, a entreajuda, o respeito de opiniões e a tolerância entre todos, conseguindo desenvolver um trabalho colaborativo no departamento.

Assim, no primeiro ano da escola e para que a mesma se abrisse à comunidade (tratava-se de uma escola pequena, num lugar distante e pequeno também), aquando da comemoração do dia do voluntariado, o departamento organizou uma campanha para angariar todo o tipo de bens e produtos para doar a duas instituições de solidariedade social. A campanha chamou-se “Em cada gesto teu...” e a contribuição de todos os alunos da escola, de professores e funcionários da comunidade escolar foi um sucesso na escola e fora dela.

Esperava-se que esta actividade provocasse a abertura da escola ao meio envolvente e produzisse algum impacto na constituição de uma rede de agentes locais na e para a comunidade. Na verdade, todo o Projecto Educativo de Escola (PEE) devia contemplar essa dinâmica, em vez de se voltar exclusivamente sobre a própria escola, os seus espaços e os seus recursos, ignorando que se insere num determinado tecido social e que tem responsabilidades nesta vertente.

Enquanto professora de Geografia procurou desenvolver nos alunos uma atitude pró-activa e empenhada na realização das actividades por parte destes, deu-lhes a possibilidade de tomarem contacto com realidades para eles desconhecidas e tão perto deles - os sem-abrigo do Funchal - indo desta forma ao encontro do referenciado no relatório da Comissão Europeia sobre a Educação para o Século XXI.

Durante o último ano em que esteve na escola e no desempenho dos cargos que ocupou, encontrou vários entraves às novas propostas, sendo que as directrizes da CEI eram impostas em sede de conselho pedagógico. Sendo que a maioria dos professores presentes não tinham uma opinião firme e formada e muitos desconheciam a legislação por serem novos no ensino, limitavam-se a maior parte das vezes a seguir as regras e as orientações por medo de

poderem vir a perder um emprego, mesmo que isso significasse fazer aquilo com que não concordavam.

O mal-estar docente neste ano tornou-se pesado, o medo era generalizado, sendo que noventa por cento eram professores contratados, conformando-se com tudo o que a CEI emitia. Esboçava-se um cenário da avaliação para a ilha da Madeira. A escola submergia em “burocracia”, sendo dada mais atenção às leis e aos papéis do que aos problemas reais que existiram em alguns conselhos de turma e dentro das salas de aula. O rigor para a elaboração das atas de conselho de turma e departamento tornara-se excessivo, as quais chegavam a ter quinze páginas e as sínteses do Conselho Pedagógico, numa escola com seis turmas, rondavam as cinco folhas.

No final do ano lectivo, o clima entre todos os docentes era francamente mau, as pessoas não se respeitavam e agiam como autómatos, escondendo ideias, sentimentos e reprimindo vontades perante as indicações expressas pela CEI. Contudo encontravam-se exaustas como se a síndrome do esgotamento profissional se tivesse abatido sobre todos.

A oportunidade de ingressar no Mestrado de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores chegou como uma resposta bem-vinda, já que na escola, as políticas de ensino e de educação desiludiam... Pessoalmente também não conseguira ser seleccionada para acompanhar o seu companheiro para um projecto de formação inicial de professores em Timor - Leste.

1.12 Tempo de reflexão e novos projectos

Foi com enorme prazer que se viu inscrita no presente curso de pós-graduação, que lhe iria permitir aprofundar e sistematizar conhecimentos numa área que desde sempre a motivara e atraía, tornando-se num desafio pessoal e num objectivo a cumprir. Por outro lado, este curso iria permitir-lhe recentrar-se na questão da educação e ultrapassar de forma positiva o clima de mal-estar que se vivia na sua e noutras escolas. Ao exigir-lhe uma reflexão sobre as próprias práticas, encontrar a sua fundamentação e a sua justeza, abrir-lhe-ia seguramente novos caminhos, através da construção de uma profissionalidade mais consciente. Enquanto projecto, iria envolver trabalho, pesquisa e determinação em áreas afastadas do conhecimento científico do professor e implicava um trabalho acrescido e esforço, o que de todo lhe agradava. Tratava-se de um trabalho de autoconstrução pessoal, que

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

à semelhança do que tinha vindo a dinamizar e a exigir dos seus alunos - que se tornassem em cidadãos activos, autónomos, responsáveis pelas suas acções, críticos no seu pensamento - dar-lhe-ia também a si mesma a possibilidade de “crescer” e de se valorizar, para que de forma mais consistente, pudesse estar no futuro mais perto dos seus alunos, ajudando-os no seu crescimento. Tratava-se também de um dever ético, uma vez que a escola não pode continuar a ser encarada como um mero espaço de transmissão de conhecimentos científicos, exigindo-se-lhe no momento actual que seja um espaço que promova o desenvolvimento integral do jovem:

“(…)a pessoa com critérios, princípios e valores para a vida(…) a capacidade de pensar, de argumentar de buscar soluções(…). A auto-estima, a perseverança, a solidariedade, a honestidade, a cordialidade, a generosidade. São competências consideradas tão importantes com as competências básicas disciplinares.” (CNE,2007, p.34)

Ser professor requer o gosto de aprender, de melhorar e de alcançar um alto sentido ético e cultural... aprender a gostar de dar o melhor de nós próprios para que o outro – o colega, a criança, o adolescente - cresça e desenvolva as suas potencialidades e se afirme ele também, enquanto pessoa e enquanto cidadão e seja capaz de intervir na construção de um mundo que queremos melhor no futuro. Implica a capacidade de generosidade, a qual não é possível alcançar, sem um profundo empenho do professor, que transmite, como Nóvoa (2009) afirma “muito daquilo que é” e que por isso lhe exige coerência e determinação.

Escrever uma autobiografia significa então mergulhar na memória do tempo e resgatar do pó dos dias, acontecimentos e memórias que chegam até ao nosso presente imbuídos de afectividade e emoções. Implica confrontar-nos com o que fomos, com o que permanece desse tempo em nós e com as mudanças que entretanto se foram operando, como consequência dos percursos que de forma voluntaria foram traçados ou das circunstâncias incontornáveis, que social ou profissionalmente se foram impondo e nos foram moldando naquilo que hoje somos. Escrever esta autobiografia significa dar um passo em direcção ao futuro, assumir uma responsabilidade perante nós próprios, perante os nossos colegas e perante os nossos alunos, nesse movimento que nos implica numa ética dos valores e do exemplo, no comprometimento para com a profissão e com o amanhã.

2. SITUAÇÃO PROBLEMA

2.1. Identificação e definição do problema

Ao longo dos últimos doze anos de ensino, a mestranda-investigadora desta dissertação, desenvolveu uma parte relevante do seu percurso profissional por outras áreas, que foram para além da sua formação científica, adquirida em Geografia.

Esta disciplina leccionou-a no currículo geral, onde orientou também a área de Projecto, a área de Estudo Acompanhado e a Formação Cívica. Nos cursos PCA, CEF e EFA (Educação e Formação de Adultos) viu-se perante outro tipo de população – alunos muito desmotivados nas turmas de CEF e PCA, alunos de idade já avançada e jovens adultos nos EFA, marcados, na maior parte dos casos, por uma experiência (Charlot, 1997, p.52) escolar muito negativa, encaminhados para estes cursos vocacionais como um meio de superarem as suas dificuldades escolares e encontrarem um caminho para o futuro.

A estes jovens leccionou, durante vários anos, a disciplina de “Cidadania e Mundo Actual” e no último ano lectivo teve a oportunidade de leccionar num curso EFA, de dupla certificação e de equivalência escolar ao 12.^a ano de escolaridade, a disciplina de Cidadania e Profissionalidade (CP).

Nestas áreas formativas não existiam inicialmente quaisquer manuais e mesmo as orientações programáticas foram-se desactualizando. Os recursos pedagógicos, por essa razão, tiveram de ser pesquisados e organizados de raiz. Uma vez foram-no em grupo, mas muitas vezes e durante muitas horas, a título individual. Nos seus objectivos, nos seus conteúdos e mesmo nas suas práticas, estas áreas cruzavam-se com a disciplina de Geografia que constituiu sempre uma lente de recurso na sua abordagem, mas que delas absorveu também experiências pedagógicas, dada a maior liberdade de tratamento pelo professor e a contingência que a diversidade e as características dos alunos que constituíam estas turmas, imprimiam. Tal desafio aguçou a criatividade e constituiu um estímulo para a professora, obrigando-a a desenvolver um trabalho não apenas de pesquisa, mas também de reflexão sobre as suas práticas pedagógicas.

Neste percurso foi acompanhada por outros professores, seus colegas, e com eles e com os seus alunos foi construindo as aulas, que em muito ultrapassaram as visões mais tradicionais, pois os saberes já não são (e afinal nunca foram) unilaterais!

Acredita, por conseguinte, que este foi exactamente o motivo e o ponto de viragem que se encontram subjacentes à presente dissertação... Segundo Tuckman (2012), a selecção do problema é uma das fases mais complicadas num trabalho de investigação.

2.1.1. Objectivos e finalidades da Geografia no currículo escolar

Tradicionalmente a disciplina de Geografia aparece muito associada à ideia de memorização – tratava-se de uma disciplina em que se decoravam conteúdos tais como os nomes de países, as capitais, rios, cidades, número de habitantes... No entanto e nos últimos anos, a disciplina de Geografia, passou a assumir uma importância crucial na formação do cidadão, por ser a ciência que estuda o espaço local e o global, onde todas as transformações se desenrolam e estão directa ou indirectamente relacionados com o individuo.

Como refere Vesentini (in Matias, 2003), pela sua posição de charneira entre as ciências naturais e as ciências sociais, a Geografia procura dar respostas sobre o meio físico e humano, através de várias escalas de análise. Enquanto ciência e disciplina escolar que trata a distribuição dos fenómenos físicos, naturais e humanos e a integração entre estes em escala local, regional ou global, deve procurar várias formas de mediação para atingir o seu objectivo que consiste em levar o educando a compreender o mundo em que vive, da escala local até à planetária e dos problemas ambientais até aos problemas económicos e culturais.

2.1.2. A Geografia no Currículo Nacional do Ensino Básico

Da leitura atenta do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais, (ME,2001) verifica-se que a disciplina de Geografia aparece autonomamente apenas no 3.º ciclo do ensino básico, pois no 1.º ciclo está inserida na área disciplinar do estudo do meio e no 2.º ciclo, agregada à disciplina de História

Assim, as competências básicas da Geografia começam a ser desenvolvidas no 1.º ciclo, com alguns conteúdos científicos básicos, nomeadamente através da descoberta do meio local e do ambiente geográfico, a uma escala de análise local e regional; ambiental e natural; nas inter-relações entre espaços e inter-relações entre natureza e sociedade. Nesta faixa etária pretende-se que, através da introdução do estudo do ambiente em que os alunos vivem, eles

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

possam compreender que existem relações entre diversos lugares e regiões e estabeleçam conexões entre os fenómenos geográficos, humanos e naturais (ME,2002).

No 2.º ciclo, a disciplina surge agregada à disciplina de História, integrada na área de Línguas e Estudos Sociais, sob a designação de História e Geografia de Portugal. Pretende-se neste ciclo alargar os conhecimentos e competências dos alunos relativamente ao ciclo anterior. Os alunos devem reconhecer as características do território onde vivem, os seus condicionalismos positivos e negativos na História, algumas características do povo português, a forma como se relacionam as pessoas e as organizações em vários contextos geográficos, as condições de qualidade ambiental e as condições de vida, bem como crescimento económico e o desenvolvimento humano (ME,2002).

No 3.º ciclo do ensino básico (ME,2002), a disciplina Geografia insere-se na área das Ciências Sociais e Humanas e surge, pela primeira vez, enquanto disciplina autónoma e independente da História. O seu objectivo central reside em conduzir o aluno a saber pensar o espaço e a ser capaz de actuar no meio. No fim do deste ciclo, os alunos devem ter desenvolvido a consciência de que vivem num espaço multidimensional, afectado por uma variedade de contextos (sociais, económicos, culturais, políticos...). Espera-se também que sejam capazes de relacionar os fenómenos físicos e humanos (fenómenos estes que ocorrem e evoluem à superfície terrestre) e sejam capazes de analisar problemas complexos e relevantes do mundo de hoje.

De acordo ainda com Câmara et al., (2002), neste ciclo os jovens alargam a sua escala de observação e análise agora para a Europa e para o Mundo, nomeadamente através das temáticas: Ambiente e sociedade; Meio Natural; A Terra: estudos e representações; Actividades Económicas; População e Povoamento e Contrastes de Desenvolvimento. Presume-se ainda do perfil dos alunos, no fim deste ciclo, que tenham desenvolvido competências e capacidades de intervenção e de participação na construção de um mundo melhor.

De um modo global pode afirmar-se que o ensino da Geografia promove o despertar da curiosidade dos jovens pelo mundo, apoiando-os na exploração de acontecimentos, na observação e análise de factos, no desenvolvimento da capacidade de encontrarem criticamente soluções de intervenção para problemas que ocorrem em determinados lugares ou espaços. Para Rupel (2008), dada a sua complexidade, esta disciplina faz uso de inúmeros conceitos que, na maior parte das vezes, são memorizados pelos alunos com o intuito de

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

serem reproduzidos nos testes de avaliação, tornando o processo de ensino - aprendizagem pouco produtivo e pouco estimulante, porquanto os jovens dificilmente conseguirão estabelecer associações e encontrar significado entre o que memorizaram.

É chegado a este ponto que ao professor se coloca a questão de redireccionar a sua prática pedagógica e reflectir sobre quais os resultados obtidos e os que pretende alcançar, tornando-se desejável que encontre alternativas para responder às necessidades dos alunos, de modo a que se sintam mais empenhados e sejam capazes de entender o mundo à sua volta, obtendo melhores resultados.

“A Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar que trata da distribuição dos fenómenos físicos/naturais e humanos e a integração entre eles em escala local, regional ou global, deve ter várias formas de mediação para atingir seu objectivo que é o de levar o educando a compreender o mundo em que vive, da escala local até à planetária, dos problemas ambientais até os económicos – culturais.” (Rupel 2008, p.22)

O método da Geografia assenta hoje na observação, recolha e tratamento da informação, por forma a levantar e a testar hipóteses, produzir e sistematizar conclusões e, por fim, divulgar resultados. Este método investigativo que é muito importante para a educação geográfica, permite utilizar o trabalho colaborativo quer na discussão da informação, na sua interpretação e na elaboração de hipóteses, como também na apresentação oral, escrita ou visual das investigações e dos resultados obtidos (Câmara *et al.*, 2002). É nesta base que se defende que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores têm uma importância elevada para motivar e despertar a curiosidade do aluno e levá-lo a envolver-se com as aprendizagens, estabelecendo uma ponte entre o que aluno aprendeu na escola e a sua aplicação no dia-a-dia. Rupel (2008) considera que o recurso a actividades lúdicas, por exemplo, desenvolve a imaginação e a integração com os colegas e essas acções favorecem uma aprendizagem de qualidade em todas as áreas do conhecimento. De um modo geral, o recurso aos métodos activos, como sejam os debates ou todos aqueles que favoreçam a aproximação entre os saberes formais e os saberes não formais, revelam-se significativos. Defende que a reflexão e a análise de características das sociedades ou de diferentes países, pode revelar-se particularmente rica, por exemplo, se conduzida em sala de aula a partir de factos noticiados.

2.1.3. A Geografia escolar e a formação para a cidadania

É no espaço que se materializam as relações humanas, sendo que existe uma relação directa entre este e a cidadania. De acordo com Damiani (1999), o indivíduo cidadão não pode ser concebido meramente enquanto objecto, mas sim como uma pessoa activa, um actor que participa nos acontecimentos que ocorrem num determinado espaço, um protagonista, detentor de uma postura interventiva, capaz de promover a mudança e também receptível à mesma.

Conclui-se que os temas abordados pela Geografia, desde o lugar onde se nasceu (a rua, a localidade, o país) até aos mais variados fenómenos (humanos e naturais) que ocorrem em qualquer parte do globo, constituem fenómenos relevantes de ser geograficamente analisados e reflectidos em termos de cidadania.

Outro dos objectivos desta disciplina visa colocar os alunos em contacto com sociedades e culturas diferentes, promover o conhecimento sobre a diversidade de lugares e regiões do Mundo, possibilitar a identificação e o relacionamento entre a variedade dos espaços. A sua grande finalidade reside, em última análise, na formação de cidadãos geograficamente competentes, detentores de destrezas que lhes permitam visualizar espacialmente os factos e relacioná-los entre si, desenvolver competências de investigação e fornecer instrumentos para a resolução de problemas, dentro ou fora da sala de aula.

A capacidade de análise e a interpretação crítica da informação tornam-se fundamentais na educação do indivíduo que se pretende responsável pelas suas atitudes, enquanto habitante do Planeta Terra.

2.1.4. O Diálogo entre a Geografia e a Arte

A utilização de várias manifestações artísticas nas aulas de Geografia é defendida também por Rupel (2008) que aposta no diálogo entre esta disciplina e a Arte como forma de permitir um ensino mais eficaz e atractivo, promovendo os conhecimentos culturais dos alunos, desenvolvendo a sua capacidade crítica e tornando-os mais conscientes do que se passa à sua volta, tanto no micro espaço como a uma escala global.

Rupel (2008) considera que o recurso a manifestações de arte (como a música, a pintura, a escultura, a literatura ou o cinema), para além de estabelecer um diálogo estético

com os alunos, desvenda-lhes conteúdos científicos da disciplina, permitindo que compreendam que as suas representações estão presentes no dia-a-dia, fora da sala de aula e dos manuais. Segundo Rupel (2008), a utilização de actividades lúdicas, que vão desde observar, ouvir, desenhar, dramatizar ou declamar, levam também o aluno a tomar contacto com diferentes manifestações artísticas e diferentes linguagens, captando o interesse dos alunos e enriquecendo-o, variando as suas experiências e permitindo promover a aprendizagem através da descoberta.

A introdução na sala de aula de manifestações artísticas, pertencentes à comunidade em que o aluno e a escola se inscrevem, possibilita-lhes a realização de aprendizagens significativas, isto é com sentido (Charlot, 1997, p.63). Ao suscitar que o aluno faça apelo a conhecimentos com os quais se encontra familiarizado, permite-lhe que a partir destes aceda a novos conhecimentos, comparando-os, relacionando-os e inserindo-os na sua estrutura cognitiva anterior, num contínuo, evitando uma aprendizagem baseada unicamente na memorização (Rupel, 2008).

O Roteiro para uma Educação Artística (2006) surge contudo ainda muito direccionado para os professores da área das artes e para os artistas, apesar de ter compilado uma série de recomendações e aludir a parecerias entre a escola e, por exemplo, os museus, que se revelam como recursos de uma importância crescente na formação dos professores nas diversas áreas curriculares, deixando ainda muito trabalho por realizar. A introdução destes recursos na sala de aula ou fora dela, a sua utilização e exploração, ficam assim inteiramente dependentes da criatividade do professor, da sua cultura e da sua sensibilidade pessoal, o que apesar de algumas sugestões e recursos dos manuais, se revela manifestamente insuficiente.

2.2. Justificação da escolha

2.2.1 A importância de uma formação centrada na escola

Considerando Martins (2009), o currículo ao ser entendido como um projecto, nomeadamente quando tem por base a Reorganização Curricular do Currículo Nacional, pressupõe que o professor deixe de cumprir meramente o programa da sua disciplina de forma individual e passe a ser um gestor do currículo, um mediador do trabalho colaborativo entre os pares e com os alunos, requerendo a participação activa destes na própria aprendizagem.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Perante este cenário, considera-se que a investigação deverá constituir um instrumento central na formação contínua de professores, porquanto, através da constante indagação e da reformulação das suas práticas pedagógicas, os professores surgem como os actores determinante do próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Para Day (2001) “Planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores e do Governo” (p.17).

Efectivamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, no artigo 38.º consigna o direito à formação contínua por parte dos professores, indicando ainda que a mesma possa ser diversificada, com o objectivo de permitir uma actualização de conhecimentos e de competências profissionais. O Estatuto dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, nomeadamente na sua última reformulação, atento ao Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de Janeiro, refere no artigo 15.º que a formação deverá permitir o aperfeiçoamento, a actualização, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, com o objectivo de promover o desenvolvimento das suas competências profissionais. Também a alínea d) do artigo 10.º do Estatuto da Carreira Docente determina que os professores devem aperfeiçoar e actualizar os seus conhecimentos, competências e capacidades, sobretudo numa perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Como tal, espera-se que o professor faça da sua formação um projecto de desenvolvimento simultaneamente pessoal e profissional, uma vez que a profissão docente e o trabalho escolar exigem uma constante adaptação a um mundo em contínua transformação.

A legislação, para além de estabelecer este direito e este dever, prevê as diferentes modalidades que a formação contínua pode revestir. Nos últimos anos a sua organização ficou à responsabilidade das instituições de formação inicial, mas sobretudo dos Centros de Formação de Professores que funcionam em ligação com os estabelecimentos onde trabalham os profissionais. Contudo, a oferta desta formação fez-se na maior parte dos casos por “catálogo” e longe do contexto de trabalho e da resolução concreta dos problemas das escolas, como é apontado em estudos mais recentes. A revisão da literatura perspectiva e incentiva a constituição de comunidades de práticas (Wenger, 1998), o trabalho colaborativo, a reflexão e a partilha nos diferentes níveis da organização escolar.

3. QUESTÕES E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

De acordo com Reis (2010), o trabalho de pesquisa pressupõe uma abordagem que interrelaciona, recorrentemente, a teoria e a prática.

Os objectivos da investigação são entendidos como um enunciado que indica qual a orientação e o porquê da investigação, sendo que estes elementos devem ser expressos com clareza.

3.1. Questão de partida

O tema tem base empírica e surge da reflexão sobre a utilização de manifestações artísticas para abordar conteúdos científicos da disciplina de Geografia e transformá-los em aprendizagem significativas.

Tendo em conta estas premissas, a questão de investigação do presente trabalho de projecto é a seguinte: De que forma o trabalho colaborativo, baseado no recurso à educação expressiva e na utilização de manifestações artísticas, pode auxiliar a reformular as práticas pedagógicas de Geografia e influenciar favoravelmente a formação de professores?

3.2. Subquestões

A esta questão principal, associaram-se um conjunto de subquestões, que ajudaram a definir a problemática – *O trabalho colaborativo na formação de professores de Geografia, através do recurso à Educação Expressiva* – e possibilitaram definir as etapas do desenvolvimento do projecto.

Assim, foram enunciadas várias questões de investigação, de modo a possibilitarem a organização deste estudo e contribuírem para especificar os seus objectivos maiores:

- Os professores de Geografia utilizam manifestações artísticas nas suas aulas?
Quais?
- Os professores de Geografia, promovem o trabalho interdisciplinar, por forma a promoverem aprendizagens significativas para os alunos?
- Os professores de Geografia, desenvolvem trabalho colaborativo entre eles?

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

- De que forma, a formação contínua poderá ajudar a reformular práticas pedagógicas dos professores de Geografia?

- Que manifestações artísticas podem ser utilizadas, para explicar determinados conteúdos científicos?

Por fim e segundo Fortin (2003, p. 101), “as questões de investigação precisam das variáveis que serão descritas e as relações que possam existir entre elas.”

3.3. Objectivo geral

Para Reis (2010, p.43), “o objectivo geral é a síntese do que o mestrando pretende desenvolver, dos resultados que pretende alcançar e da contribuição que a pesquisa irá proporcionar”.

O presente trabalho visa aprofundar o conhecimento sobre as práticas dos professores de Geografia, apoiando-os na sua reformulação e enriquecimento, através do recurso à educação expressiva e da utilização de diferentes manifestações artísticas. Este apoio far-se-á no contexto de uma oficina de formação, através da qual se promoverá o trabalho colaborativo, a partilha de recursos e a prática reflexiva individual e conjunta.

Esta formação visa ainda motivar uma reflexão sobre a necessidade de melhoria das práticas, sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e promover uma discussão sobre os conceitos de formação contínua, de autoformação e de supervisão pedagógica. Desta forma, define-se o objectivo geral do seguinte modo: Reflectir sobre as práticas pedagógicas dos professores de Geografia, em contexto de formação, levando-os a experienciar, a debater e a conceber colaborativamente propostas de educação expressiva, recorrendo a diferentes manifestações artísticas.

3.4. Objectivos específicos

Tendo em conta o problema já enunciado, as questões de investigação referidas, o objectivo geral definido, apresentam-se os objectivos específicos:

- Promover a reflexão e a partilha sobre as concepções pedagógicas e as práticas dos professores de Geografia;

- Identificar a existência de práticas colaborativas entre professores de Geografia;

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

- Promover e sensibilizar os professores para a necessidade da auto-reflexão, reflexão partilhada, formação e supervisão, tendo por objectivo a melhoria das suas práticas;
- Sensibilizar os professores para a necessidade do trabalho interdisciplinar;
- Averiguar do contributo da presente formação contínua no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e os seus reflexos na reformulação das práticas pedagógicas;
- Aprofundar conhecimentos e concepções dos professores de Geografia sobre Educação Expressiva;
- Conceber o plano de formação: “*Geo’Arte:....que cidade queremos no futuro?*”, na modalidade de Oficina de Formação, dando aos professores de Geografia, alguns exemplos de práticas pedagógicas apoiados em diferentes manifestações artísticas, como forma de potenciar a Educação Expressiva.

PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação Expressiva

1.1. Um olhar sobre o panorama nacional

O conceito de “Educação pela Arte” foi desenvolvido na segunda metade do século XX por Herbert Read, na obra intitulada «Education through art», em que o autor retomou a tese de Platão, ressaltando o papel das artes na educação. Também as novas metodologias e a criação da Associação Internacional de Educação pela Arte (InSEA), sob a alçada da UNESCO, da qual Portugal faz parte enquanto membro fundador, contribuíram para difundir a nova filosofia e favorecer a inclusão de novas práticas educativas. Assinalam-se duas ideias fortes sobre a arte: a arte enquanto linguagem universal desempenha um papel de relevo no ensino e facilita a aproximação e a compreensão entre os povos.

Em Portugal, a abordagem à perspectiva da Educação pela Arte impõe, de acordo com Caldeira Cabral, uma referência directa à acção e personalidade de Arquimedes da Silva Santos enquanto seu principal mentor e investigador. Este modelo educacional, indelevelmente alicerçado em profundos valores humanistas e numa consistente formação científica que matizam a personalidade do seu impulsionador, fez com que adquirisse contornos que o tornaram reconhecidamente num caso particular.

Arquimedes da Silva Santos licenciou-se em Medicina pela Universidade de Coimbra onde frequentou também Ciências Pedagógicas. Posteriormente, em Paris, especializou-se em Neuropsiquiatria Infantil e nesta capital teve a oportunidade de aprofundar uma actividade que iniciara já no Teatro Universitário de Coimbra, realizando cursos em Estudos Teatrais e na área da Educação Artística. A partir daqui a sua biografia profissional cruza-se com momentos cruciais da recente história da educação, da ciência e da cultura no nosso país, associando o seu a outros nomes marcantes nestas diversas áreas. Em 1954, com João dos Santos (fundador da psicanálise em Portugal), integra um grupo de trabalho no Hospital Júlio de Matos, em Lisboa, levando a cabo os primeiros estudos sobre o desenvolvimento da expressão artística na criança. Em 1965, é convidado a colaborar com o Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, onde trabalha com pedagogos como Breda Simões, Delfim Santos e Rui Grácio. Ao ser-lhe proposto que se ocupasse da cadeira de psicopedagogia da educação artística e articulasse as áreas das ciências pedagógicas com as artes, preferiu desenvolver uma investigação centrada na perspectiva que

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

a sua formação em pedopsiquiatria lhe apontava como a que melhor respondia, do ponto de vista educativo, às crianças com dificuldades - a expressão artística. Segundo as suas próprias palavras:

“... eu tinha a formação de pedopsiquiatria e vi exactamente que a melhor maneira, do ponto de vista educativo, de agir na vida das crianças com dificuldades era através das expressões artísticas, quer seja da música, das artes plásticas, da psicomotricidade, da dança, do drama – fosse esta a música, as artes plásticas, a psicomotricidade, a dança ou o drama!” (Santos, A., in NOESIS, n.º55, 2000).

Para Arquimedes da Silva Santos, o factor primordial da educação reside no “desenvolvimento harmonioso da criança”, havendo para tal que atender a um conjunto de níveis de desenvolvimento, que vão desde “a saúde física, o somático, mas também [...] o desenvolvimento psicomotor. Há, depois, o desenvolvimento da sua sensibilidade, da sua afectividade, da sua emotividade, da sua solidariedade, da sua sociabilidade” (Santos, A., in NOESIS, n.º55, 2000). A educação pela arte não pressupunha assim a intenção de ensinar à criança conceitos teóricos sobre a arte, história da arte ou sobre a vida e obra de grandes artistas. Também não tinha por objectivo, levá-la a aprender a contemplar obras de arte, ou ensinar-lhe técnicas de produção artística e de conduzir à formação precoce de pequenos artistas, mas de utilizar a Arte como meio de promover a Educação.

Professor nos cursos de Formação Pedagógica para professores de Música, foi responsável pela formação de monitores dos serviços de educação dos Museus e dos cursos promovidos pelo Centro Artístico Infantil, no ACARTE - Fundação Calouste Gulbenkian. No Conservatório Nacional, Arquimedes da Silva Santos começou por leccionar a disciplina de psicopedagogia da expressão artística a professoras e a monitores de expressões musical e artes plásticas. Refere: “as professoras tinham interesse em ministrar uma educação, logo na instrução primária, onde as artes, as expressões artísticas, pudessem ser introduzidas para darem uma outra dimensão que não só o programa” (Santos, A., in NOESIS, n.º55, 2000).

Em 1971, Madalena Perdigão reuniu dezenas de especialistas de várias áreas das artes e da educação num colóquio nacional de ensino artístico que decorreu na Fundação Gulbenkian. Na sequência desta iniciativa, o então ministro da educação, Professor Veiga Simão, convida a promotora do encontro para presidir a uma Comissão de reestruturação do Conservatório Nacional, o que é aceite. Madalena Perdigão convida então Arquimedes da Silva Santos como adjunto de psicopedagogia.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Consultor da Comissão de Reforma do Conservatório Nacional de 1971 a 74, Arquimedes da Silva Santos passa a ser o responsável pela Escola-Piloto de Formação de Educadores pela Arte do Conservatório Nacional que utilizava uma metodologia inovadora e defende “uma noção de globalização das expressões artísticas, fundamentalmente na pré-primária e também na primária” (Santos, A., in NOESIS, n.º55, 2000). Mas o seu objectivo consistia em generalizar “o ensino de uma Educação pela Arte a todos os níveis de ensino, desde o Pré-escolar ao Ensino Superior “(Santos, 1989, p119). Arquimedes da Silva Santos foi ainda professor da Escola Superior de Educação pela Arte do Conservatório Nacional entre 1974 e 83, integrando o grupo de trabalho que elaborou o Plano Nacional de Educação Artística. Entre 1986 e 1991 assume a presidência do Conselho Artístico desta escola e já no fim da década de noventa passou a integrar a Comissão de Avaliação Externa para as Escolas Superiores Artísticas do Ensino Superior Politécnico.

No desempenho da sua acção, o professor e investigador não esconde que a concepção da educação pela arte, a qual não pode ser confundida com educação artística, encontrou, não raras vezes, dificuldades de compreensão quer da parte de professores, quer da parte de artistas (Santos, A., in NOESIS n.º55,2000).

Não obstante a polémica e a divergência de entendimentos, o relatório de um Plano Nacional de Educação Artística acabaria por incluir três propostas consideradas fundamentais: a criação de Institutos Universitários das Artes, o que ficaria por cumprir; a regionalização do ensino artístico; a introdução da educação pela arte nos programas curriculares.

Quanto ao último ponto, regista-se ter existido um bom acolhimento da proposta para a pré-primária, para o primeiro ciclo e, fundamentalmente, para as crianças com dificuldades. O mesmo não se verificou, todavia, no caso faixas etárias mais avançadas, verificando-se existirem reservas evidentes relativamente à sua adopção nos ciclos superiores.

A Escola-Piloto de Formação de Educadores pela Arte viria, no entanto, a fechar ao fim de alguns anos. Porém, as perspectivas ali trabalhadas pelos professores que nela adquiriram a sua formação, muitas vezes professores do primeiro ciclo que entretanto começaram a propor junto do Ministério a criação de "grupos de intervenção artística", vieram a impulsionar e a fazer frutificar estas concepções na discussão sobre os novos currículos. Registe-se que na altura, a grande parte da legislação que regulamentava o então Ensino Artístico remontava ainda aos anos trinta.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 trouxe contudo um papel de relevo às artes na educação. No seu artigo sétimo, são enunciados os objectivos do ensino básico e a importância da “criatividade”, sendo colocada em evidência a importância de promover a “sensibilidade estética” da criança. Do mesmo modo, é valorizada a necessidade do seu “desenvolvimento físico e motor” e colocadas em destaque as “actividades manuais”. A importância da “promoção artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” é salientada. E no artigo oitavo, a LBSE trata da organização dos diferentes ciclos, definindo como objectivos específicos para o primeiro ciclo o desenvolvimento “das expressões plásticas, dramática, musical e motora”.

São finalmente estruturadas as bases gerais da organização da Educação Artística pré-escolar, escolar e extra-escolar em 1990, através do Decreto-Lei nº 334/90, de 2 de Novembro, no que foram antecedidas pelo colóquio “Educação Artística Especializada – Preparar as Mudanças Qualitativas”, promovido pelo Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP) do Ministério da Educação. No preâmbulo daquele Decreto-Lei, traça-se um quadro crítico sobre a situação do ensino das artes no sistema educativo português, assumindo-se haver responsabilidades governamentais nesta matéria: “A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus”. O papel do ensino artístico é reconhecido como determinante na formação global e equilibrada do ser humano, pressupondo uma abordagem transversal e integrada, independentemente de qualquer destino profissional, priorizando uma linha de orientação humanista na reforma educativa. No preâmbulo reconhece-se: “... a educação artística não mais se compadece com medidas pontuais...”, mas sim na “construção de um novo sistema articulado que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio (...): música, dança, teatro, cinema, audiovisual e artes-plásticas.” Decreto-Lei nº 334/90, de 2 de Novembro.

Em consonância, a LBSE, no seu artigo 3º, determinou: “A educação artística processa-se genericamente em todos os níveis de ensino (...)” Previa-se então, que após o presente diploma quadro, fossem definidos os grandes princípios que regulamentariam cada uma das áreas, as quais ficavam a aguardar legislação subsequente. Contudo, verificou-se que apenas a área artística da música e da dança viriam a ser regulamentadas, ainda que de forma muito desfasada no primeiro caso e muito parcelarmente no caso da dança. Daqui em diante, a

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

história faz-se de avanços e recuos, de imobilismo e de desafios, de contradições legislativas e de situações paradoxais.

Em 1996, é nomeada uma Comissão Conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura para estudar a situação do Ensino Artístico e avançar com propostas globais de reforma, a qual, depois de ter elaborado e entregue o relatório, foi extinta, dando lugar a uma segunda Comissão (Nadal & Xavier, 1998).

No entanto, sucedem-se manifestações que constituem marcos importantes nestas áreas. E, não obstante todas as inconseqüências legislativas nacionais e a ausência de um plano educativo consistente, a educação artística foi-se afirmando, nos últimos anos, registando-se uma evolução assinalável, tanto no plano teórico quanto no plano das práticas, fruto também do impulso de entidades internacionais.

Em Dezembro de 1998 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou um parecer, elaborado pelos conselheiros Emília Nadal e Jorge Barreto Xavier que viria a ser publicado em Fevereiro de 1999 (DR n.º 28, 2.ª série, de 3 de Fevereiro), intitulado “Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes”. Este parecer procede a um levantamento da legislação relativa à área da “educação estética e do ensino artístico” e à enunciação dos seus objectivos. A educação estética consistiria, de acordo com o documento a “uma dimensão qualitativa do saber e da forma de a pessoa se relacionar com a realidade e com o próprio saber”, consistindo o seu objectivo em “ampliar as potencialidades cognitivas, afectivas e expressivas da pessoa”, abrindo “horizontes, estimulando os interesses e integrando a razão com os sentimentos e as emoções.” (CNE, Recomendação n.º 1/2013).

Em finais de 1999, realizou-se na Fundação Calouste Gulbenkian uma conferência designada “Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares”, tendo em vista debater os temas segundo uma perspectiva transdisciplinar, em que se promovia e articulava o diálogo entre as artes visuais e a educação em geral. Este encontro contou com a presença de Michael Parsons que no Departamento na Universidade do Ohio desenvolve, desde há alguns anos, com o apoio do Getty Education Institute for the Arts, o modelo «Discipline Based Art Education – DBAE».

“Começámos a trabalhar de uma maneira mais sistematizada e com um menor número de escolas no Ohio: mais com a intenção de influenciar o currículo escolar do que de mudar a maneira como se ensinam as Artes. Temos adoptado uma

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

tendência que procura evoluir da mudança do ensino das Artes para a reforma de toda a escola, não obstante seguirmos ambas as vias, em que a segunda é sempre uma condição da primeira.” (Parsons, M., in NOESIS, n.º52, 1999)

Na sequência deste acontecimento resultaram algumas linhas orientadoras e algumas propostas metodológicas que foram colocadas ao serviço do Programa Integrado de Artes Visuais, programa iniciado pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian em 1997 - Primeiro Olhar. Tratava-se de um programa de Investigação/Ação que procurava desenvolver junto dos mais novos a capacidade de usufruírem do universo das obras de arte (Gonçalves *et al.*, 2002).

Parsons (1999) referindo-se ao projecto “Primeiro Olhar” salienta “...a importância de um excelente uso dos recursos do museu [e a qualidade dos] materiais educativos que foram preparados para ser usados nas escolas”. Defende a importância de que “...o programa transcenda as curtas visitas a museus, integrando[-as] num trabalho de colaboração ao longo de todo o ano, com as escolas.” Defende que o projecto deverá ajudar também os professores a compreenderem as obras de arte e a desenvolver métodos de ensino que lhes permitam fazer melhor uso delas. Refere: “A um prazo mais longo, considero que o programa deveria procurar estabelecer relações entre os diálogos sobre a Arte e outras partes do currículo escolar”.

Em Março de 2006 teve lugar em Lisboa a primeira Conferência Mundial sobre a Educação Artística da UNESCO que colocou em evidência uma vez mais o “valor da educação artística”. Para além de estruturar um quadro de referência para o Programa de Educação Artística, apontou a “necessidade de reforçar as capacidades criativas dos jovens e de promover a educação artística em todas as sociedades”. Outra ideia forte consistiu em salientar a importância da promoção de “programas de educação artística para as pessoas provenientes de meios mais desfavorecidos”. (CNE, Recomendação n.º 1/2013).

Em maio de 2010, teve lugar em Seoul a 2.^a Conferência Mundial sobre Educação Artística. Avaliou o Programa da Unesco (Rapport relatif à l'enquête sur la mise en oeuvre de la Feuille de route pour l'éducation artistique) e aprofundou o seu desenvolvimento, reforçando o valor da educação artística para todos. Destacou as dimensões sociais e culturais do programa e recomendou a sua aplicação a nível mundial. Apelou também aos Estados Membros para que fossem aplicados e assegurados os princípios e os objectivos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de modo

a garantir uma “Educação Artística acessível enquanto componente fundamental e durável da renovação qualitativa da educação” (CNE, Recomendação n.º 1/2013).

A Recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta também um apanhado sobre as tendências políticas das instâncias internacionais europeias, referindo que “O Conselho da Europa enquadra a educação artística de forma integrada e transversal nos seus programas e documentos normativos” e expõe uma síntese das iniciativas promovidas ao longo dos últimos anos. São referenciados os resultados do estudo sobre Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa, na sequência do Ano Europeu da Criatividade e da Inovação, que decorreu durante 2009, constatando-se a diversidade de modelos e de soluções implementadas nos diversos países. Nas suas conclusões, o Relatório centra-se nos objectivos da Educação Artística, nos currículos, nas ligações transversais entre as artes e as outras áreas curriculares e nos tempos lectivos dedicados ao ensino obrigatório.

Não obstante todas as recomendações, o nosso país, exhibe uma contradição com estes princípios - em 2012/2013 a Educação Tecnológica foi retirada do currículo do 3.º ciclo, passando a constituir uma possível hipótese da Oferta de Escola. Por outro lado, a Oferta de Escola que inicialmente, oferecia obrigatoriamente uma disciplina da área da educação artística, passou a oferecer outras opções, como por exemplo a área das Tecnologias de Informação e Comunicação. A Recomendação n.º 1/2013 conclui que “a presença das artes e da educação artística no currículo [em Portugal] se afigura cada vez mais reduzida e pouco definida, não estando assegurada também a sua continuidade, coerência e qualidade.” Numa outra passagem, o mesmo documento defende que “...a educação artística poderá e ganhará em ser proporcionada por organizações e entidades da comunidade mas é à escola pública que cabe a principal responsabilidade nessa matéria”. Propõe que esta deverá ser uma área transversal ao currículo e constar também de espaços e tempos curriculares próprios, tanto no currículo geral do ensino básico, como no secundário.

1.2. Uma pluralidade de conceitos

Do breve olhar lançado sobre a área das artes em educação, espelha-se uma realidade complexa, onde coexistem uma multiplicidade de conceitos que se reportam a realidades muito diferentes, a pontos de vista muito diversos e a diferentes estádios do pensamento. Prendem-se obviamente também com a evolução da própria arte, das artes, do mundo em que

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

vivemos, da forma como nos inserimos socialmente... e conseqüentemente como pensamos a educação. Como exemplo podemos verificar que as designações de Artes Plásticas, Expressão Plástica, Educação Visual e Tecnológica e de Educação Visual convivem e se articulam sob a designação de Artes Visuais. Nas faculdades do mundo inteiro, muitos dos cursos de artes visuais incluem novos domínios da criação estética, permitindo ao estudante experimentar as mais variadas formas de expressão artística que vão do desenho ao vídeo e ao *Web design*.

As novas manifestações artísticas foram irrompendo nos séculos – a primeira fotografia de Nicéphore Niépce, remonta já a 1826; o Cinema, que reúne disciplinas como a Música, a Dança, a Pintura, a Escultura, o Teatro, a Literatura... foi considerado a 7ª arte, desde o Manifesto das Sete Artes de Ricciotto Canudo (1911)... e chama-se a atenção para que a evolução das técnicas, as mudanças culturais, eclodiram de forma célere e originaram novos paradigmas. Ao contrário, as transformações nas instituições, ocorrem de forma muito mais lenta, sendo que a instituição escolar e toda a sua gramática, como: a organização da escola em classes, os horários que se repetem semanalmente, a divisão dos tempos lectivos, as práticas e as rotinas diárias... nos transmitem uma sensação de imutabilidade da escola que sempre conhecemos – transformando-a num objecto natural. John Dewey citado por Nóvoa (1995) numa comunicação ao Congresso de 1901 da National Education Association sublinhava:

“Temos tendência para pensar no agrupamento das crianças em classes, na estruturação dos níveis de ensino, nos dispositivos de progressão de estudos e nos métodos que os concretizam, no sistema de selecção de professores e de distribuição do serviço docente, de remuneração salarial e de promoção na carreira, como, num certo sentido, aspectos meramente práticos e utilitários. Esquecemo-nos que são precisamente este tipo de coisas que realmente controlam o conjunto do sistema, mesmo no que diz respeito às suas dimensões educacionais” (p.21)

Desta dificuldade de adaptação da escola aos dias de hoje, decorre a sensação de desfasamento perante as novas gerações e decorre “o diagnóstico realizado já pela generalidade dos pedagogos do movimento da Educação Nova (em diferentes países) mostrava a desadequação da organização pedagógica tradicional para adaptar o ensino às características individuais das crianças e dos jovens” (Barroso, 1995, p.12).

“Montessori, Decroly, Kerschensteiner, programas vienenses, russos e turcos, escolas do trabalho alemãs, comunidades escolares de Hamburgo, plano de Yena, método Cousinet de trabalho por grupos. Nos Estados Unidos: método de projectos de John Dewey, plano de Dalton de Miss Parkburts, método de Winnetka, de

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Carleton W. Wasburne, sem falar nas escolas de Gary, de Platonn, e em tantas outras” (Ferrière, 1934, p.7, citado por Barroso, 1995, p.13)

No campo das Artes, encontramos-nos perante uma complexidade de conceitos - o conceito de Educação pela Arte difere do conceito de Artes na Educação, difere de Educação Artística, de Expressão Artística, de Educação Expressiva... e no entanto, têm também algo de comum que muitas vezes se enreda na linguagem e no pensamento menos preciso do dia-a-dia. São designações que correspondem a diferentes facetas, a diferentes incidências e que se vão complementando.

As diferentes expressões artísticas encerram por seu lado linguagens próprias, são “sinais e símbolos próprios (visuais, sonoros, cinéticos), compreendendo um corpo de saberes, conceitos, formas, géneros, técnicas, processos e significados específicos” lê-se no Currículo Nacional do Ensino Básico (p. 149). Eles permitem desenvolver o pensamento crítico e criativo, a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura. As artes são elementos cruciais no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes tipos de competências e influenciando de forma intangível o pensamento.

A importância das Artes no sistema educativo centra-se no desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através da “fruição-contemplação”, “produção-criação” e na “reflexão – interpretação”, lê-se ainda nas competências essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico (p. 155).

1.3. O conceito de Educação Expressiva

De acordo com Ferraz (2011), o modelo educativo está hoje preocupado em formar adultos do futuro, de acordo com um paradigma que se opõe ao significado etimológico da palavra alunos -“do grego a/lunos; a=sem; luno=luz” (p.16) – onde estes, segundo o modelo da escola tradicional, eram ignorados enquanto pessoa, nas suas dimensões afectiva, emocional e social face à dimensão do conhecimento. Refere que “excluir, negar ou esquecer a natureza holística e multidimensional deste aluno, durante o processo educativo, é promover um genocídio de competências e de humanidade, naqueles que deveríamos formar humanos.” (p. 17). Lembra que nos sistemas tradicionais “(...)o corpo deve ser controlado, obediente,

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

quieto, passivo, (...), posicionado atrás de uma mesa, a qual diminui a interacção e a linguagem não-verbal.”(p.18).

Aos métodos tradicionais expositivos opõe os métodos “activos, interactivos e dinâmicos” centrados sobre os formandos, que designa por “expressante” e não no professor, agora no papel de “educador expressivo”, capaz de criar um ambiente em que possam refletir e interagir com autenticidade. Estas concepções vêm na linha de John Dewey e Celestin Freinet e têm subjacente a pedagogia construtivista, a que se associam nomes como Piaget e Vygostky e a perspectiva humanista de Carl Rogers e de Paulo Freire.

Através de uma “educação expressiva”, “os expressantes podem vivenciar a sua própria formação que lhes proporciona a descoberta e a oportunidade do aperfeiçoamento contínuo” através da “consciencialização”. Esta concepção implica o recurso aos chamados “chamados mediadores expressivos e artísticos” que podem servir de ponte para os alunos exprimirem as suas ideias, sentimentos e emoções e que podem ser de diverso tipo: artístico, lúdico, sensorial ou ritualística. A educação expressiva:

“...vai ao encontro do estímulo das expressões humanas, principalmente das não verbais, integrando a educação, toque, voz, dança, movimento, cheiro, rito, corpo, som, cor, pintura, representação, imaginação, audiência activa e passiva, escrita, grito, riso, jogo, tinta, papel, performance, simbolismo, modelagem, além do olhar, do sentir, do fazer, do experimentar.”(Ferraz, 2001)

Esta perspectiva é aliás suportada teoricamente por autores como D. Goleman que utiliza a expressão “inteligência emocional” e António Damásio, para quem o “desenvolvimento emocional, faz parte integrante do processo de tomada de decisões e funciona como um vector de acções e ideias” (p.33).

Segundo Ferraz (2011) a educação expressiva afasta-se da educação pela arte e da educação artística, porque não pretende produzir educação através da arte ou arte através da educação, mas apenas confere a possibilidade ao expressante de que através da expressão produza arte, ainda que de forma consciente ou inconsciente. Outro ponto importante reside no facto de não dar prioridade à estética, mas ao conteúdo e à emoção.

A arte constitui apenas um dos elementos mediadores que visa facilitar a interacção entre “expressantes” e educador expressivo, tornando-a significativa, enquanto a educação pela arte utiliza apenas a Arte enquanto elemento mediador.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Ainda neste caso, a relação que se estabelece entre “expressantes” e educador expressivo assume um carácter mais horizontal, embora desempenhem diferentes papéis e funções. Esta relação é mais vertical, no caso da educação pela arte.

Um dos aspectos que neste contexto surge como sendo de incontornável importância reside no papel da formação. Esta forma de pensar a educação pressupõe que educar significa proporcionar situações e experiências de aprendizagem que de forma integrada “possam contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo através do trabalho com mediadores expressivos” (p. 44), a utilização da “expressão como principal instrumento de trabalho” (p.47) e a utilização de “espaços expressivos” para desenvolver o trabalho de formação, nomeadamente a exploração de novos espaços como “jardins, parques, praias” e por diante. O trabalho do educador expressivo caracteriza-se por ser “um tipo de intervenção centrado no aqui-e-agora, visando o estabelecimento de objectivos e tarefas auto-educativas, promovendo (...) a consciência não só individual, como também grupal e global.”(p. 41). Ferraz conclui: “o trabalho do educador expressivo vai além da pedagogia, do professorado, da formação, da educação social, da animação, da arte-educação ou da psicologia” (p. 41). A educação expressiva necessita de “um facilitador do conhecimento”, de alguém que “amplie descobertas e abra horizontes”. A exigência deste tipo de formação requer que se partilhem experiências e se quebrem fronteiras!

2. Formação de Professores

2.1. Da formação inicial à formação contínua de professores

Refere Nóvoa (2009) que “os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objectivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, e que agora, regressámos ao tempo dos professores.”(p.11).

Os resultados das avaliações dos alunos que o PISA (Programme for International Student Assessment) segue desde 1997, vieram pôr efectivamente em relevo a importância da temática da política sobre os professores, como uma das suas principais preocupações, nos países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Com o objectivo de conhecer as medidas inovadoras com maior sucesso na educação, a OCDE deu início, em 2002, a uma investigação sobre a política de formação de docentes em cerca de vinte e cinco países. Os resultados deste estudo têm vindo, desde então, a influenciar fortemente as políticas dos países periféricos que enfrentam os desafios colocados pela complexidade da sociedade do conhecimento, exigindo a adoção de medidas que façam face a estas mudanças e impondo uma regulação transnacional (Maués, 2011).

O relatório da UNESCO de 1996 colocava já em destaque que não basta apenas a formação inicial dos professores para a educação no século XXI, e menos ainda, se os professores a considerarem como única, para toda a vida. Tendo em conta as mudanças que acontecem na escola e na sociedade a um ritmo acelerado, ou seja, a constante e rápida actualização do saber que é fruto da mudança acelerada que ocorre nas nossas sociedades, sublinha a necessidade de os professores saberem lidar com tais circunstâncias.

De acordo com Marcelo (2009, citado por Cochran-Smith & Fries, 2005), a formação inicial tem sido alvo de vários estudos, os quais na sua maioria revelam insatisfação, tanto da parte das instâncias políticas, como dos professores, face às necessidades exigidas pela profissão. No geral as críticas feitas prendem-se com o facto desta formação não passar de uma organização meramente burocrática, onde é evidente a separação entre a realidade e a prática.

Ser professor está implicitamente ligado a um processo de qualificação e formação inicial, cujos objectivos consistem em munir os futuros docentes de um conjunto de práticas e

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

de teorias susceptíveis de os introduzir na profissão, garantindo-lhe os conhecimentos necessários à sua autonomia. Mas em simultâneo, este processo deverá motivar e tornar conscientes estes docentes para a necessidade de um processo contínuo de formação ao longo da sua vida, uma vez que a sua actividade exige essa actualização permanentemente.

Segundo Day:

”a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação” (2001, p.16)

Nos últimos tempos, tem-se vindo efetivamente a considerar o desenvolvimento profissional de professores como um processo a longo prazo, através do desenvolvimento das suas competências profissionais, o que envolve tanto experiências formais como informais. O conceito tem evoluído ainda, em consequência da compreensão que também os próprios conceitos de ensino e de aprendizagem têm sido objecto, numa visão ampliada que temos hoje sobre a escola e sobre o seu papel pedagógico, social e político. Ainda de acordo com Hargreaves & Fullan (1992, citado por Gonçalves, 2009), a carreira docente é um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto – docente, que envolve não só os conhecimentos específicos que fazem parte da sua formação científica e pedagógica, mas envolve igualmente a sua formação pessoal e cultural, acciona as suas crenças, as experiências das suas histórias de vida e posiciona o docente face ao contexto em que exerce a sua profissão. Por conseguinte, como Carlos Marcelo (2009) sublinha, o desenvolvimento profissional de professores implica uma vertente simultaneamente individual e colectiva, uma vez que este processo se concretiza num contexto de docência, o qual se materializa na escola. Nas actuais tendências investigativas sobre a docência, emerge o conceito de profissionalidade docente, tendo por referência a compreensão da complexidade das interrelações que se estabelecem entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais exercem a sua atividade profissional, o que envolve também os processos na construção de uma identidade profissional. Segundo Ambrosetti & Almeida (2009, p. 593) os professores são “atores sociais que, agindo num espaço institucional, constroem nessa atividade a sua vida e sua profissão”. As autoras destacam Tardif & Lessard (2005, p. 38 citado por Ambrosetti &

Almeida, 2009) referem que os professores “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam a sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”. Neste sentido, tanto as dimensões do social, como do psicológico integram as formas como vivem o trabalho e a forma como se identificam com a profissão.

Tenhamos pois em consideração que a organização escolar é complexa e abarca tanto os aspetos *micro*, relacionados com a gestão pedagógica da sala de aula e a própria abordagem teórica dos conhecimentos científicos, como a sua organização a nível *meso*, que envolve o projecto educativo do estabelecimento ou do próprio agrupamento, colocando-a numa rede das inter-relações das políticas de ensino locais, nacionais e, mesmo, transnacionais. Por isso, para além da dimensão individual, é também, cada vez mais consensual que se espera que o docente desenvolva competências no âmbito da vertente organizacional da escola, e que enquanto elemento inserido nesse contexto seja capaz de comunicar, de reflectir, de partilhar e de trabalhar colaborativamente, tanto a nível da sala de aula como ao nível da dimensão da instituição, de modo a promover a eficácia e atingir o sucesso escolar pretendido dos seus alunos. Como tal, a melhoria das aprendizagens e a qualidade do ensino, a progressão na carreira e a avaliação do desempenho docente, a aproximação e a colaboração entre as instituições que representam os diferentes níveis de ensino, a aproximação da escola o mais possível à sociedade, são alguns dos objectivos que devem ser inscritos nos programas de formação contínua dos professores (Arroteia, 2001).

Importa lembrar que os referentes da formação dos professores são sempre os alunos e os seus resultados, que os alunos são oriundos de estratos sociais muito diversos e, cada vez mais, dado o processo de globalização, provenientes de países de culturas muito diferentes, para além de pertencerem a uma geração que traz já consigo as marcas que protagonizam a mudança. É pois com esta pluralidade de indivíduos, detentores de vivências pessoais, de aptidões próprias, com gostos pessoais e inseridos numa sociedade em permanente mutação, que o professor tem de trabalhar.

A escola aberta ao exterior, proporciona o diálogo e a informação, pressupõe que os seus alunos sejam capazes de identificar problemas relevantes tanto global como localmente, que sejam conhecedores da cultura local e que, de forma crítica, façam a gestão da informação que têm ao seu alcance. Contudo, a fragmentação do currículo, através da especialização didáctica do saber científico de cada disciplina, como se o conhecimento existisse em

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

compartimentos estanques e funcionasse de uma forma rígida, ignorando os contributos dos diferentes modelos e a importância das suas interações, impede também que o aluno seja visto segundo uma perspectiva integrada e humanizada. Torna-se, por conseguinte, fundamental, desenvolver uma atitude reflexiva e mais partilhada entre os professores acerca do papel da escola, das disciplinas e do currículo que os nossos jovens precisam abarcar, para que aquela cumpra a sua função social e sejam munidos dos conhecimentos capazes de os projetar na sociedade actual. A integração das diferenças, de forma tolerante, a capacidade de gerir conflitos e aceitar a multiperspetividade, requer uma ação conjunta e articulada dos diferentes actores da comunidade educativa, tanto a nível da sala de aula, como também ao nível da organização, do clima que gera e das suas ofertas. E exige por consequência a colaboração de todos os seus atores, em torno de um projeto educativo que projete o sucesso dos alunos e de promova um ambiente favorável à responsabilização individual e coletiva.

À escola preocupa a promoção de boas práticas com o intuito de encontrar novos caminhos e integrar os seus alunos de forma humanizada. E isso exige dos professores uma formação adequada. Implica por conseguinte que esta se esforce por gerar oportunidades profissionais ao seu corpo docente, que o apoie, tanto na identificação de problemas relevantes como de soluções, e saiba potencializar os seus recursos. Como lembra Nóvoa (1992, p. 9), não é possível existir um “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

O papel da formação contínua é hoje, portanto, um processo muito mais lato, podendo ser encarado na perspectiva da formação ao longo da vida, a qual procura encontrar respostas inovadoras face aos permanentes desafios e mudanças da sociedade, de forma a gerir adequadamente o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, conforme refere Gonçalves (2009). Esta constitui a via de dar continuidade à formação teórica e prática na especialidade disciplinar do professor (de Música, Matemática ou Geografia...), mas evoca também uma perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar e integradora. E como tal necessita que todos os seus elementos, com as suas especificidades, se articulem numa perspectiva orgânica e institucional.

O trabalho de Bahia (2009) que incidiu sobre a análise dos argumentos de 46 professores de humanidades e de artes acerca da necessidade de uma formação específica “permite avançar com a ideia de que o contexto particular (...) do conhecimento deve ser tido em conta na formação”, adiantando para isso razões não apenas didáticas, mas também

“aspectos de natureza teórica e meta-teórica relativas à especificidade natureza das disciplinas que leccionam”. Bahia (2009) conclui que:

“Estas respostas parecem ir ao encontro da assunção de Boorstin e Pelikan (1981) de que existem algumas diferenças em termos dos domínios específicos do desenvolvimento e da produção do conhecimento e que essas diferenças devem ser tomadas em consideração quando se procura fomentar o processo de desenvolvimento e de produção do conhecimento”(p.101).

As suas conclusões reflectem ainda o modo como este grupo de professores de artes e de humanidades sentem as especificidades das suas disciplinas e revelam as dimensões que entendem deverem ser incluídas na formação. A estética, a crítica e a criatividade constituem segundo as conclusões de Bahia (2009) “dimensões implícitas nas áreas disciplinares ligadas às artes e às humanidades e conduzem à flexibilidade que Hargreaves e Fullan (1998) referem ser uma mais-valia para pensadores e professores conseguirem lidar com a crescente diversidade e alcançarem uma mudança de atitude face ao status quo”. (p.108)

2.2. Alterações legislativas e realidades internas

Consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), as necessidades de formação dos professores, devem responder aos problemas concretos que enfrentam em contexto escolar e em função dos quais importa que desenvolvam capacidades e competências. Vários autores como Nóvoa, Barroso ou Canário partilham a ideia de que a formação deveria transformar-se, à semelhança do que acontece em medicina, numa partilha e de resolução de problemas, envolvendo o debate em torno de questões concretas e relevantes para a organização escolar, que desafiem as competências profissionais dos professores.

Não se pretende aqui analisar em detalhe a evolução diacrónica do processo de formação de professores em Portugal, sendo que facilmente se chegaria à conclusão que, pelo menos do ponto de vista da formação inicial, a componente de formação contextualizada e apoiada por professores mais experientes decresceu em favor de uma formação teórica, conduzida por docentes a partir do ensino superior, que muitas vezes desconhecem em profundidade o contexto da escola e o quotidiano das práticas escolares. Muito embora os futuros docentes, no âmbito da sua formação inicial (de acordo com o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro que define o regime jurídico da habilitação profissional para a

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário) sejam acompanhados por professores cooperantes (artigo 19º) em escolas cooperantes (artigo 18º), o docente em formação deixou de ser o responsável pela turma ao longo de todo um ano lectivo. Ter-se-á ganho, porém, com o novo modelo outros aspectos, nomeadamente o desenvolvimento de conhecimentos sistematizados na área da investigação. No entanto, e apesar de existirem um conjunto de estabelecimentos de ensino superior onde a formação de professores se encontra já sedimentado, o facto é que o trabalho de formação é muitas vezes organizado a partir das universidades e das escolas superiores de educação, subalternizando os contextos escolares. E como observam alguns investigadores, entre os quais Nóvoa (2009), a formação de professores deslocou-se para outros especialistas em vez de permanecer na escola e de ser trabalhada a partir do seu interior, criando uma cultura profissional própria. Assim, as propostas pedagógicas que se pretendem inovadoras e capazes de provocar a mudança, provêm essencialmente do espaço académico e menos das práticas das escolas (Martins, 2006).

Tomando por referência ainda o professor António Nóvoa, o mesmo refere no seu artigo *Para uma formação de professores construída dentro da profissão* (2009) que a formação de professores deveria organizar-se em torno de situações concretas (e.g. problemas escolares ou programas de acção educativa) os quais seriam objecto de análise e de reflexão nas suas diferentes dimensões, mobilizando os conhecimentos de equipas de professores (formandos e supervisores) com a finalidade de serem encontradas as melhores soluções. O desafio consistiria em encontrar respostas de qualidade por parte dos serviços, conducentes à inovação e à introdução de melhorias significativas nas escolas. Perante a impossibilidade de separar exactamente a dimensão pessoal e profissional, uma vez que a pessoa empresta ao profissional uma parte considerável de si próprio, torna-se necessário que os professores se preparem também para um trabalho de reflexão e de partilha que, para além da escola, incida sobre as próprias práticas.

O recente Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro que estabelece o novo regime jurídico da formação contínua de professores, reforça no seu preâmbulo, a ideia de que a organização e a gestão do ensino e o sucesso educativo constituem o núcleo central da actividade docente. Refere: “Estabelece-se um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento

profissional dos docentes”. Ambiciona que a formação produza impacto e conduza a uma “melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional.”

2.3. A Supervisão Pedagógica: suporte para a melhoria do desempenho profissional

Tendo como objectivo primordial a melhoria do sistema de ensino nacional e consequente necessidade da formação contínua de qualidade dos docentes, o conceito da supervisão aparece ainda envolto em alguma desconfiança, exigindo que o mesmo seja desmitificado e clarificada a distinção entre supervisão e avaliação.

Nos últimos anos, o papel dos professores na sala de aula tem vindo a ser reconhecido na investigação internacional como uma das componentes de maior impacto no combate às desigualdades sociais (UNICEF, 2008 citado por Moreira, 2009), capaz de tornar as escolas em organizações mais eficazes e inclusivas. É consequentemente compreensível a preocupação crescente em torno da preparação profissional dos docentes quer no que toca a formação inicial, a formação contínua ou ainda à avaliação do desempenho. Paralelamente, tem sido dado um maior reconhecimento à influência dos contextos educativos e à organização da escola no desenvolvimento de um clima de trabalho favorável à realização das aprendizagens e ao sucesso escolar.

De acordo com o novo paradigma do perfil de professor europeu desenvolvido pela Comissão Europeia relativo à formação inicial dos professores, expresso no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, considera-se que aquele deve englobar competências didáticas e pedagógicas que permitam diversificar os métodos de ensino como resposta às diferenças no interior das salas de aula, desenvolver práticas centradas no trabalho em equipa e contemplar acções que respondam aos problemas éticos.

No contexto da avaliação do desempenho docente, o conceito de supervisão pedagógica assume uma nova perspectiva, pois passa a ser associada à observação de aulas de todos os professores e não apenas dos que se encontram em formação inicial (Lamy, 2008). Como tal, espera-se que a avaliação e a supervisão, contribuam para a melhoria do ensino e conduzam a uma mudança de paradigma.

Danielson & McGreal (2000, citado por Moreira, 2009) sublinham que as finalidades da avaliação docente devem ser sobretudo de natureza formativa. Contudo, o conceito de avaliação do desempenho docente encontra-se fortemente conotado com a formulação de um juízo sobre a competência dos professores e a sua certificação para o exercício da actividade profissional, com conseqüente impacto na progressão na carreira. Em conseqüência, os conceitos de avaliação e supervisão não são sobreponíveis, verificando-se mesmo uma certa tensão entre estes.

O conceito de supervisão, é muito mais abrangente, o que, como sublinha Danielson & McGreal (2000, citado por Moreira, 2009) deveria logicamente conduzir a que as pessoas que realizam estas tarefas fossem distintas, de modo a separar claramente as finalidades das duas actividades.

O conceito de supervisão pedagógica, inicialmente ligado às circunstâncias da formação inicial, foi introduzido em Portugal, pela primeira vez em 1987, por Alarcão e Tavares. Estes autores (2010), definem supervisão “como o processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16). Referem ainda que a supervisão deve ser um processo, ou seja, decorrer ao longo do tempo tendo por objetivo o desenvolvimento profissional do professor. Em 2003, Alarcão e Tavares reformularam o seu trabalho e colocaram em evidência a importância da relação “supervisor/ supervisionado”, alargando o conceito de supervisão à dinâmica da escola e associando-o à noção de “escola reflexiva”, inspirada em Shön. Na mesma linha, Lamy (2008, citando Vieira e Moreira, 93) define o conceito como uma forma de “actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Lamy, 2008, p.1).

No prefácio do livro “Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem” Alarcão (2000, p.7), sublinha a relevância da supervisão como acção mobilizadora e facilitadora visando “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através das aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes”. Garmston *et al.* (2002), citando Glickman (em Oliveira-Formosinho, 2002), define supervisão como “a função da escola que promove o ensino através da assistência

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-acção”(p. 23).

Para Cortesão (1991, citado por Vasconcelos, 2007) o conceito de supervisão encerra uma “perspectiva crítica”, em que os professores são encarados como “atores sociais intervenientes no processo”. Referencia os trabalhos de Smith (1988), para quem a supervisão constitui “um processo emancipatório”, conducente à partilha e à reflexão colectiva. Segundo Vieira (1993), a supervisão implica a monitorização de forma sistemática da prática, utilizando procedimentos de reflexão e experimentação.

Isabel Alarcão refere-se ao supervisor reflexivo enunciando três atitudes básicas identificadas por Dewey: “abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo” (1996, citado em Vasconcelos, 2007, p. 13). Alarcão (2001) relembra o trabalho de Stenhouse que já nos anos 70, envolvia na investigação os professores das escolas, com o propósito de “desmistificar e democratizar a investigação” e com o objectivo de melhorar o ensino nelas praticadas. Considera-se que o trabalho de supervisor passará por agregar e gerir as pessoas em equipa em torno de valores e objectivos comuns e de, em simultâneo ser capaz de confiar, de delegar e de ajudar a tomar decisões comuns; promover a reflexão sobre as práticas, a partilha e a colaboração na solução de problemas do quotidiano; ser detentor de uma visão aberta, capaz de “iluminar” e de ver o projecto como "uma visão de futuro".

Verifica-se nas escolas actuais, enquanto instituições que funcionam com base em rotinas, a existência de uma postura de fechamento da parte dos docentes, caracterizada muitas vezes pela ausência de autocrítica e pela rejeição à crítica. Neste sentido, a condição de docente leva a pensar que o mais importante da profissão é ensinar e não aprender, e quando um professor questiona ou põe em evidência as deficiências do sistema ou de algumas práticas docentes, é facilmente acusado de mau colega (Guerra, 2000). Considera-se que a tradição do individualismo docente, aliado à tradição de passividade dos actores educativos, para qualquer questão que obrigue o professor a pensar e a reflectir sobre a sua prática, gera resistência, desconfiança e mau estar. Aliás, os professores são muitas vezes recompensados exactamente em função do conformismo e penalizados pela crítica intelectual (Moreira, 2009), o que pressupõe a necessidade de mudar a cultura da escola.

Já Dewey (1933, citado em Zeichner, 1993), no início do século XX, tinha apontado o termo “prática reflexiva”, dizendo que os professores que refletem a sua prática, avaliam o seu ensino por meio da questão “Gosto dos resultados?” e não “Atingi os meus objetivos!” (p.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

19). Nas palavras de Alarcão (2002) a escola reflexiva é a "organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo" (in Oliveira-Formosinho, 2002, p.220).

Nóvoa (2009) reportando-se à escola enquanto uma organização colectiva salienta a importância de uma cultura colectiva de auto-reflexão quando refere:

“a competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho” (p. 213).

Neste contexto, as práticas colaborativas e a partilha assumem um papel determinante, assim como a investigação-acção pelas suas características interactivas e a sua capacidade de se ligar às práticas, questionando-as.

3. Trabalho Colaborativo

3.1. Urge o trabalho colaborativo entre professores.

O trabalho dos professores é realizado, habitualmente, segundo Jesus (2000), através de uma postura individualista e isolada, pois cada professor responsabiliza-se pela sua disciplina e pelas actividades que os alunos desenvolvem na sua sala. Os professores, na sua grande maioria, ensinam a sós. Neste acto, o individualismo docente não reflecte meramente uma característica psicológica dos professores, mas pode estar associado a incertezas do trabalho, à necessidade de autonomia ou a comportamentos defensivos. Não obstante sabe-se que este individualismo pode também ser fomentado pelas próprias características do local de trabalho, dadas as condições de muitas escolas ou os próprios horários dos professores.

Hargreaves, Earl & Ryan (2001) referem que existem dois tipos de cultura entre os professores: a “cultura do individualismo” (p.207), onde os professores estabelecem relações sociais com os seus colegas, trabalham na maioria das vezes isoladamente, em que a partilha de recursos e ideias é pouca, sendo que raramente se deslocam às salas dos colegas e só se envolvem para resolver problemas, de vez em quando; a “cultura fragmentada” (p.207), onde os professores trabalham também isoladamente, mas em subgrupos ou departamentos, competindo uns com os outros, para obterem favores e recursos de instâncias superiores.

Neste sentido, e antes que se possa começar a favorecer os diálogos colectivos e a verificarem-se acções será necessário “desenvolver ou alterar estas relações” ou seja “reculturar a escola” (Hargreaves, 1991; Fullan, 1993 citado por Hargreaves, Earl & Ryan, 2001).

Segundo Hargreaves (1998), nas escolas, o prazer do ensino está ligado, muitas vezes, à gratificação psíquica, que sustenta a individualidade. Nesse sentido o individualismo pode transmitir uma preocupação, um cuidado, mas pode também significar “posse” e “controlo” da turma pelo professor (“a minha turma”, “os meus alunos”), fechando-se ao exterior, ou seja, trabalhando apenas dentro da sala de aula.

Constata-se que, através das leituras de diversas investigações, o isolamento dos professores constitui um grande entrave ao seu desenvolvimento profissional e este factor é considerado pelos professores, como sendo uma das causas do chamado mal-estar docente

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

(Jesus, 2000). A escola enquanto organização social deve procurar fomentar o trabalho colaborativo, o que implica mudanças individuais, mas também colectivas, originando consequentes alterações nos papéis e nas interacções dos seus atores, quer nas práticas individuais quer colectivas (Formosinho, Machado, & Mesquita, 2012).

O sistema escolar actual, em que o currículo é ainda fortemente centralizado e a prática pedagógica se baseia, em grande parte, na relação dos professores com os seus alunos, em que são esquecidas as interacções (boas e positivas) dos professores entre si, constitui um obstáculo à cultura de colaboração (Formosinho *et al.*, 2012).

Embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre professores, na prática o essencial do trabalho docente continua a ser realizado individualmente. Afinal, por que é tão difícil introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino para melhorar a aprendizagem? (Roldão, M., in NOESIS, n.º71, 2007)

Nos últimos anos e após vários estudos sobre o individualismo docente, surgiu uma corrente que aborda o trabalho colaborativo nas escolas, como uma forma de rentabilizar o trabalho docente, que têm vindo a aumentar a todos os níveis.

O estudo efectuado por Rosenholtz (1989, referido por Fullan & Hargreaves, 2001) apresenta na sua amostra dois tipos de culturas escolares que identifica como: “escolas imobilizadas” e “escolas mobilizadas”. Estes tipos de culturas apresentam o trabalho dos professores de uma forma bastante diferenciada, sendo que no primeiro tipo de cultura o sucesso escolar se apresentava baixo e os professores trabalhavam sozinhos e sem ajuda, e no segundo tipo de cultura, os professores trabalhavam em conjunto e embora possuindo maior experiência, eram da opinião que continuavam a aprender e a desenvolverem-se profissionalmente, reconhecendo o ensino como uma tarefa difícil e considerando pertinente necessitarem algumas vezes de ajuda.

A colaboração, o trabalho colaborativo conjunto, não podem contudo ser confundidos ou ser sinónimo de salas de professores cheias, onde reina a boa disposição e existe um bom ambiente entre colegas, onde se contam histórias e/ou se têm conversas superficiais relativas a actividades escolares e/ou sobre alunos e/ou encarregados de educação.

Conforme referiu Little (1990, referido por Fullan & Hargreaves, 2001), é possível identificar quatro tipos de relações, de uma forma colegial, entre os professores. Se a colaboração se limita à troca de pequenas histórias, ajudas pontuais e/ou à divulgação de

ideias pré-existentes, mas sem que sobre ela se faça um debate, a colaboração desejável entre professores não se verifica. O trabalho conjunto, conforme é descrito por Little (1990, citado por Fullan & Hargreaves, 2001), constitui a forma de colaboração mais forte e implica uma responsabilidade partilhada, o empenho por parte de cada professor, a criação de interdependências mais fortes, nomeadamente no que diz respeito ao ensino, à planificação, à observação em equipa e à investigação-acção. Considera-se que esta será a forma de trabalho e o tipo de colaboração que maior sucesso apresentará.

Como tal e pelos exemplos descritos anteriormente, a cultura de colaboração não se caracteriza pelas habituais reuniões de trabalho (grupo, departamento, conselhos de turma, etc.) que existem em grande quantidade na escola, ou através de infundáveis procedimentos burocráticos, mas por gestos, sorrisos cumplicidade, interesse pessoal pelo colega e/ou até por pequenas celebrações, onde é possível aceitar e misturar a vida pessoal e a profissional de cada professor, a individualidade de cada um (Fullan & Hargreaves, 2001).

Trabalhar em conjunto não pode ser apenas uma forma de construir decisões e relações colectivas, mas sim um fonte de aprendizagem. Esta aprendizagem ajudará os professores a identificarem problemas como algo a resolver, e não como uma situação para culparem o outro e darem valor a opiniões diferentes. Assim, as culturas colaborativas transformam as aprendizagens individuais em aprendizagens partilhadas, pois a aprendizagem profissional só é significativa quando consegue que os professores reflectam, renovem as práticas e mudem o modo como até então estão habituados a ensinar (Hargreaves, Earl, & Ryan, 2001)

3.2. Formar Comunidades de Aprendizagem Profissional – CAP

A formação contínua de professores e as inovações tecnológicas que têm vindo a surgir na escola, são alguns dos muitos processos necessários, para que haja um desenvolvimento nas escolas, no sentido de melhorar a sua missão específica.

Um ensino inovador e diferenciado para os alunos pressupõe a aprendizagem e a aceitação de novas ideias e de outras formas de ensinar, o que implica por parte dos professores uma outra atitude, ou seja, manifestar disponibilidade para reflectir sobre as próprias práticas, para investigar e partilhar conhecimentos, como refere Bolivar (2012).

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Para além de um lugar de trabalho, uma escola deve caracterizar-se por ser uma unidade onde se possa aprender, desenvolver formação e inovação, gerar relações de trabalho que conduzam a organização a tornar-se numa escola aprendente.

A colaboração entre professores deve privilegiar não só a partilha de experiências como escutar de ideias, mas também partilhar as dificuldades sentidas e vivenciadas, com o intuito de que todos possam aprender uns com os outros de modo a encontrarem soluções em conjunto e desenvolverem uma comunidade de aprendizagem profissional.

Para os professores, a introdução de práticas colaborativas no seu trabalho quotidiano (em particular na colaboração com os pares), podem representar oportunidades para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A colaboração pode ser operacionalizada a diferentes níveis: na planificação das próprias aulas; numa docência em conjunto (colaborativa); na avaliação das estratégias adoptadas na docência dessas aulas; na observação crítica e reflexiva dessa docência; na tomada de decisões; na avaliação colectiva e individual dos processos de trabalho desenvolvidos e dos resultados conseguidos.

Neste sentido, tal como é apresentado por Stoll (2011, citado por Bolivar, 2012, p. 132), “uma CAP refere-se a um grupo de pessoas que de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, exploram de modo reflexivo e aprofundado a sua prática, com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos”. Uma CAP requer um trabalho em equipa com o objectivo de alcançar uma aprendizagem para todos, criando estruturas para que se possa desenvolver um verdadeiro trabalho de colaboração. Este novo tipo de cultura docente, o trabalho colaborativo e nomeadamente as CAP, visam retirar do isolamento e do individualismo os docentes, favorecendo uma cultura orientada para que se alcancem objectivos comuns e mais enriquecedores (Venables 2011, citado por Bolivar, 2012).

O trabalho colaborativo pode potenciar a produtividade dos actores envolvidos (professores, alunos, etc.) fruto: de uma melhoria quantitativa e qualitativa das suas interacções; duma maior exposição; duma maior reflexão e crítica dos contributos individuais; da negociação na procura de consensos e na superação de conflitos; e duma maior motivação desses actores envolvidos em novas dinâmicas de grupo.

Uma das muitas vantagens deste tipo de colaboração, segundo Hargreaves (1998, citado por Formosinho, Machado, & Mesquita, 2012) consiste em promover o desenvolvimento profissional dos indivíduos nela envolvidos, podendo proporcionar momentos de aprendizagem mútua e potenciar reflexões individuais. Desta forma, o trabalho

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

colaborativo deverá, sobretudo, mudar o modo como as acções individuais se articulam entre si, para que seja possível criar uma interdependência cooperada entre todos os professores.

Quando devidamente implantadas, estas práticas colaborativas quebram o isolamento dos professores; combatem a sua imobilidade e resistência à mudança; dão-lhes uma oportunidade real de partilhar, de discutir, de reflectir e de negociar; valorizam e expõem o seu trabalho individual. Desse modo os professores envolvidos podem promover a sua socialização e o sentido de pertença à escola/grupo (e à comunidade envolvente); partilhar e construir recursos.

As aprendizagens colaborativas são o reflexo da sociedade que também ela, cada vez mais pressupõe uma atitude colaborativa e em rede, exigindo um trabalho em equipas multidisciplinares que favoreçam o envolvimento solidário de todos e o reconhecimento dos contributos individuais na construção do colectivo. Sendo um processo articulado (e pensado em conjunto), que procura um fim comum, o trabalho colaborativo assenta numa interacção dinâmica e colaborativa de múltiplos saberes e processos cognitivos.

Para o seu sucesso, importa estimular a participação de todos os elementos do grupo/comunidade, acolhendo os seus contributos, tão necessários a uma construção colectiva do conhecimento. A introdução de práticas colaborativas no quotidiano dos professores, nomeadamente na colaboração entre estes, podem representar oportunidades para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

PARTE III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

1. METODOLOGIA

a) A opção pela investigação-acção

Através da narrativa autobiográfica na primeira parte deste trabalho, foram identificadas as seguintes temáticas inerentes a esta proposta de investigação: a educação expressiva e o recurso a manifestações artísticas; a formação de professores e as questões da supervisão que incluem o trabalho colaborativo e a partilha.

Nesta Oficina de Formação procurar-se-á colher informação sistemática sobre as práticas dos professores, identificar o que é possível mudar, apresentar propostas de actividades que serão vivenciadas pelos professores e na sequência das quais se suscitará a uma reflexão individual ou conjunta. Até porque, como refere Coutinho *et al.* (2009, p. 375) “É através da praxis e da reflexão sobre essa praxis que o professor pode verdadeiramente iluminar a sua consciência introduzindo-lhe o elemento crítico, tão necessário ao conhecimento objectivo daquilo que faz e de si próprio.”

A investigação-acção nesta Oficina de Formação, pretende conduzir a um processo cada vez mais consciente da necessidade de ancorar a investigação em problemas reais da prática lectiva e, em simultâneo, produzir mudanças. Assim a opção por uma metodologia de investigação-acção, tal como refere Bogdan e Biklen (1994) ambiciona a transformação da realidade observada e a promoção de mudanças a partir de uma prática reflexiva e construtiva, o que significa que o trabalho empírico e a recolha de dados alternem com a sua análise, num processo de distanciamento alternado entre teoria e prática. Daqui, que o recurso a uma ou a várias lentes teóricas constituam um recurso favorável de modo a colocar em debate o(s) diverso(s) sentido(s) e diferentes leituras sobre a realidade observada.

Com esta proposta de Oficina de Formação baseada no trabalho colaborativo entre os formandos, na reflexão partilhada, na criatividade e na avaliação crítica, procurar-se-á direccionar os seus objectivos e a sua natureza às necessidades de formação dos professores e ao seu desenvolvimento profissional, tendo por enquadramento o contexto escolar específico. Neste processo, o ato de ensino e aprendizagem e a formação dos alunos constituem o referencial que motiva e conduz à reformulação/ renovar das práticas pedagógicas, na busca de um ensino mais criativo e que melhor responda e respeite as suas necessidades.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Procura-se ainda através desta opção metodológica, recolher dados de forma sistematizada que constituam evidências a partir das quais se gere a reflexão teórica e desencadeie o debate e a partilha de ideias entre todos, permitindo também ao formador a reflexão sobre o processo de formação e desenvolvimento profissional de professores.

b) A organização da formação

No sentido de dar consecução à investigação propõe-se a organização de uma Oficina de Formação dirigida ao grupo-alvo dos professores de Geografia do 3.º ciclo e de CMA, tendo em conta as Metas Curriculares definidas para a Geografia. A temática subjacente a esta Oficina incidirá na População e Povoamento - Cidades, principais Áreas de Fixação Humana, de modo a Discutir a importância das Cidades Sustentáveis (Descriptor um, ponto sete).

Numa altura em que mais de metade da população mundial vive em áreas urbanas e a outra metade depende destas para o seu desenvolvimento social e económico, abordar-se-á a grandeza deste fenómeno – urbanização – discutindo os desafios que se colocam a este fenómeno, nomeadamente em termos sociais, económicos e ambientais.

A Oficina de Formação “**Geo’Arte... que cidades queremos no futuro?**” tem como um dos seus objectivos principais apoiar os professores de Geografia, CMA a reformular algumas práticas pedagógicas, promovendo a criatividade e a partilha. Perspectiva-se, deste modo, uma intervenção no âmbito da formação contínua destes professores que se pretende centrada no seu desenvolvimento profissional e pessoal. Para isso propõe-se recorrer à utilização de manifestações artísticas e utilizar a educação expressiva, procurando desafiar a criatividade e a perspectiva de inovação na construção de recursos didáctico e pedagógicos, promover a partilha de materiais e favorecer actividades de ensino e aprendizagem mais prazerosas que façam apelo à descoberta pessoal.

O problema que aqui se identifica, prende-se com a transformação do professor actual num Educador Expressivo, conforme refere Ferraz (2011, p. 41) o “que vai além da pedagogia, da formação, da Educação Social, da arte-educação (...)”. Prende-se com a importância de se recorrer à Educação Expressiva no trabalho em sala de aula, onde o educador expressivo (professor) conduz os “expressantes” (alunos) a realizarem percursos

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

interiores (consciência) e exteriores (realidades desconhecidas por estes), através de mediadores expressivos.

A Educação Expressiva não é apenas um método, uma metodologia que promove apenas a mudança na prática pedagógica do professor com a simples introdução da arte, porque ao recorrer a varias actividades expressivas, que conta com diferentes tipos de mediadores expressivos (como a pintura, o filme, a canção, a poesia), vai facilitar o autoconhecimento, a auto-expressão ajudando o “expressante” a desenvolver uma consciência culturalmente crítica e activa da realidade onde se insere, como refere Ferraz (2011).

Assim, uma das finalidades desta Oficina de Formação consiste em ajudar os professores a trabalhar em sala de aula, recorrendo à Educação Expressiva, no sentido de integrar nas aulas actividades que envolvam: toque, som, pintura, ritmo, imaginação, tinta, papel, performance... para que os alunos possam trabalhar integralmente todos os seus sentidos.

É comum associar-se a criatividade a uma característica dos alunos, considerando-se no geral que os professores são criativos (Woods, 1995). Contudo existe uma corrente que contraria o anterior pressuposto e afirma que os professores não são criativos, não no sentido de não o serem como pessoas, mas tendo em conta as condicionantes que o ensino lhes proporciona. Refere Pires (2001) que ”A criatividade começa no mesmo ponto onde se inicia a reflexão sobre o problema. Idealizam-se soluções, constroem-se vias(...)” (p. 169). E é através deste processo, que esta oficina se propõe também contribuir para uma melhoria da satisfação profissional e pessoal dos docentes.

A presente proposta visa explorar e aprofundar o problema identificado e proporcionar contextos que tenham em conta o desenvolvimento do trabalho colaborativo, a expressão artística, as capacidades de análise e a reflexão crítica dos professores envolvidos nesta formação. Pires (2001) refere que a formação poderá ajudar na inovação e na alteração das práticas pedagógicas, caso estas sejam alvo de discussão e análise ancoradas em situação reais da prática pedagógica na sala de aula, pois a introdução de actividades expressivas, actividades inovadoras ou a simples intenção de fomentar a criatividade, não acontece de um dia para o outro, mas mais facilmente se desenvolverá se todos reflectirem sobre a prática (o que se faz, o que se podia fazer, o que correu mal, o que pode ser alterado...), passando em seguida à análise de situações de teste e experimentação.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

As actividades práticas a desenvolver implicarão dinâmicas interactivas de grupo, simulações e propostas de reflexão teórica, havendo lugar a pequenos trabalhos individuais e de grupo, à concepção e à apresentação de propostas expressivas de actividades e culminando com a reflexão partilhada entre todos os participantes.

As sessões serão programadas no sentido de reunirem simultaneamente uma componente teórica e prática, implicando um processo de aprendizagem através da experimentação, de reflexão e de autoconhecimento.

O processo de alargamento da consciencialização tem como referência a capacidade de envolver os formandos no trabalho pedagógico e conduzi-los a graus progressivos de reflexão, análise e crítica, bem como ao alargamento das suas experiências e dos seus conhecimentos de forma integrada e autónoma. Por outro lado permite desencadear processos conducentes à descoberta pessoal e em grupo, em que a auto reflexão e a reflexão partilhada, dão lugar de forma progressiva à auto-formação e à formação cooperativa, o que implica a contextualização do trabalho pedagógico.

Em síntese, pretende-se com esta Oficina de Formação proceder à análise das práticas pedagógicas actuais dos professores, por forma a tornar as actividades na sala de aula mais atractivas e estimulantes para os alunos, criar um ambiente de trabalho colaborativo de partilha de experiências, trocar ideias e (re) construir ou adaptar recursos que fomentem a criatividade e imaginação do professor, incentivando a introdução de novas práticas pedagógicas e a testagem das mesmas.

Persegue-se a ideia de que aula deverá ser um ponto de encontro entre saberes, onde a criatividade de todos os elementos do grupo se anima e se entrelaça em favor do desenvolvimento harmonioso de cada aluno e do professor, numa doação reflectida e cuidada, não sendo notório, em última instância, onde começa a função docente e acaba a do educador, culminando na questão aberta de Pires (2001, in Patrício,2001, p.161) “Será que o insucesso dos alunos não é o insucesso da pedagogia do professor?”

c) Duração da formação.

A proposta de Oficina de Formação terá uma duração total de 50 horas (25 horas presenciais e 25 horas de trabalho autónomo).

d) Antecedentes

Relembra-se, de acordo com o relatado na autobiografia, que o percurso profissional da mestranda-investigadora nos últimos anos se fez por várias escolas e várias turmas, colocando-a em contacto com uma diversidade considerável de alunos, enquanto, de um modo geral, dispunha de muito poucos recursos para concretizar as suas propostas educativas.

Além da disciplina de Geografia, mas sobretudo nas disciplinas leccionadas nos cursos CEF, PCA e EFA, que teve a seu cargo, encontrou alunos e formandos adultos, na sua maioria desmotivados em relação à escola e muito pouco interessados nos conhecimentos científicos destas disciplinas.

Foi através deste processo, pelo qual se visava aumentar o envolvimento dos alunos nas aprendizagens e o seu sucesso, neste caso facilitado pelo facto de não existirem outros recursos para além das orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação para as disciplinas de CMA e CP, que a mestranda- investigadora se sentiu compelida a organizar um programa, a construir a sua planificação e a pesquisar e reunir materiais de suporte. O facto de não existirem (inicialmente) manuais escolares para aquelas disciplinas, acabou por conferir à mestranda-investigadora uma maior liberdade, possibilitando-lhe centrar-se nos conhecimentos e na realidade dos alunos, proporcionando-lhes “alargarem os seus horizontes”, através de manifestações artísticas que desconheciam até então.

Considerando a necessidade de alterar a sua prática pedagógica, priorizou a adopção de metodologias activas, a aprendizagem pela descoberta, a ligação entre os conteúdos científicos e o dia-a-dia dos alunos e a inserção de manifestações artísticas desconhecidas daqueles, para apoiar a consolidação das aprendizagens de uma forma mais significativa.

Dando fundamento à perspectiva defendida por Woods (1986), no seu livro “Inside Schools”, de que os professores se encontram numa posição privilegiada na escola para aí desenvolverem investigação; da de Schon (1983, citado por Coutinho *et al.*, 2009) quando afirma que o professor “(...) possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim reflectir sobre as suas próprias acções e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção”; procurar-se-á contrariar apnda a constatação de Nóvoa (2009) que observa existir “(...) um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (p.2). Aliás, segundo Sanches (2005) a “maneira de agir do professor [no seu

quotidiano, aproxima-se] muito [...] da investigação-acção, da concepção do professor reflexivo (Zeichner, 1993), do professor investigador [...] na sua sala de aula (Estrela, 1986, Teodoro, 2001), [ao] desencadear uma atitude reflexiva e crítica sobre o ensino-aprendizagem e sobre as condições do processo” (idem, p. 132).

1.1 Caracterização do contexto da formação

Esta Oficina de Formação destina-se aos professores que leccionam a disciplina de Geografia no 3.º ciclo do ensino básico do currículo regular e alternativo (PCA) e aos professores que leccionam a disciplina de Cidadania e Mundo Actual (CEF) de Tipo 2, da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros, na cidade do Funchal.

A escola tem actualmente vinte e sete turmas de currículo regular e sete de currículo alternativo e como tal apresenta uma organização específica, no diz respeito, ao tipo de alunos e turmas que existem: PCA; CEF, e subturmas [conjunto de alunos que estando inseridos em turmas de currículo normal, reúnem algumas características comuns, como por exemplo: necessidades educativas especiais – alunos com currículos específicos individuais (CEI); alunos com deficiências auditivas e verbais (vulgarmente designados por surdos – mudos) que requerem a presença de uma interprete de língua gestual, aliados à dimensão de algumas das salas de aulas, o que obriga à subdivisão das turmas].

Com a proposta de criação desta formação procurar-se-á sensibilizar os professores de Geografia e de CMA a transformarem-se em “educadores expressivos” e a utilizarem manifestações artísticas. Pretende-se assim, uma renovação das práticas pedagógicas no quotidiano destes professores, tendo como exemplo um conteúdo científico definido, por forma cruzar este conhecimento com a educação para a cidadania e para o desenvolvimento sustentável, com as manifestações artísticas e o trabalho interdisciplinar. Fomentar o ensino pela descoberta do que os rodeia, fazendo apelo à criatividade e desenvolvendo um maior gosto pela escola. As temáticas como o Desenvolvimento Sustentável ou a Cidadania, pela sua importância social e formativa na educação do jovem, são transversais e estão presentes em todos os níveis de escolaridade, sendo desejável que sejam abordadas de forma interdisciplinar. Onde, o trabalho colaborativo entre disciplinas, seja através de metodologias, de conteúdos ou de técnicas e actividades conjuntas, terá de estar presente nesta formação e ser “uma porta aberta”, não obstante a formação estar direccionada para os

professores de Geografia e de CMA. O trabalho colaborativo tem uma dimensão que não se confina aos limites de uma disciplina ou de um departamento, mas deve fazer interagir, sob diferentes ângulos professores de diferentes áreas do saber. Muito embora a partilha e a colaboração possa estrategicamente começar, exactamente, entre os professores de uma mesma disciplina.

a) Enquadramento legal da formação

A proposta da Oficina de Formação: “**Geo’Arte... que cidades queremos no futuro?**” tem em conta o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de Outubro, que define como objectivos da Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente da Região Autónoma da Madeira (RAM), a melhoria da prática pedagógica, a valorização e aperfeiçoamento pessoal e profissional, sendo que um dos parâmetros da avaliação incide sobre a dimensão “Formação contínua e desenvolvimento profissional”.

A escolha da modalidade de Oficina de Formação para este projecto de investigação, prendeu-se com o facto desta formação assentar nas vertentes do saber-fazer prático, favorecendo a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, a construção de materiais pedagógicos e a sua experimentação. E é dada esta vertente prática que possibilita a partilhada, o comentário crítico e o debate entre os participantes que tomam por base as suas experiências profissionais.

Esta oficina enquadra-se na perspectiva de um formação contínua, desenvolvida ao longo da vida. Arroteia (2001, in Patrício, 2001) relembra que a formação contínua dos professores apareceu como um “complemento e actualização da formação inicial” (p.63), e que a mesma deve ser vista como uma condição muito importante e indispensável para a mudança e a inovação.

Com o intuito de ir ao encontro do estabelecido nos objectivos da avaliação de desempenho, todos os professores que participarem nesta Oficina de Formação vão poder conhecer as bases do que se considera ser a Educação Expressiva. Os professores terão acesso a alguns recursos passíveis de serem adaptados à sala de aula, assim como serão desafiados a (re)construir materiais pedagógicos e didácticos e a conceberem e apresentarem propostas de atividades próprias, que uma vez analisadas em conjunto e criticadas, poderão ser testadas pelos próprios ou pelos outros formandos.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Pretende-se deste modo contribuir dotar o novo “educador expressivo” de conhecimentos sobre o seu papel enquanto mediador e fazê-lo experienciar de que modo pode utilizar nas suas aulas os novos recursos materiais e metodológicos. Através da realização de actividades práticas e de um processo de partilha, estes poderão ser testados, disponibilizados e passíveis de serem utilizados noutras escolas da Região Autónoma da Madeira, através da organização de uma base de dados digital, onde sejam disponibilizados e devidamente enquadrados.

Procurar-se-á que estes recursos, ainda que inicialmente concebidos para serem usados na disciplina de Geografia e CMA, possam vir a ser ajustados ou servir de inspiração noutras áreas disciplinares, como as Ciências Naturais, o Português, a Educação Visual, a História, as TIC, a Educação Musical entre outras.

Os professores do século XXI, dada a complexidade das sociedades tal como as conhecemos hoje, precisam de aumentar a sua resiliência, factor que o trabalho colaborativo e em equipa parece potencializa, permitindo ainda responder de forma mais diversificada às diferentes necessidades da população escolar. Silva (2000) refere que a necessidade de formação contínua, decorre da necessidade de dar respostas às novas exigências do saber e do saber-fazer enquanto profissionais, ou seja, que a formação deve possibilitar aos professores enquanto profissionais desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, aumentando a sua flexibilidade perante a diversidade dos alunos e a sua resiliência perante as situações com que se deparam.

1.2. Plano de Resolução

1.2.1. Áreas

A escola espelha a sociedade em que vivemos e precisa de se ajustar e de a acompanhar, preparando os seus alunos para desempenhos progressivamente mais exigentes. De acordo com os currículos adoptados, espera-se que sejam indivíduos criativos, autónomos, empreendedores e proactivos... com o objetivo de a médio prazo puderem desempenharem um papel interveniente numa sociedade bem-aventurada, livre e sobretudo auto-suficiente. Qualquer professor sabe, no entanto, o que isto implica e como o perfil dos alunos se ajustam ou se afastam dos perfis traçados nos programas. No entanto, todos os jovens têm direito a uma escola de qualidade e é função social da escola pública responder perante a diversidade de perfis dos seus alunos, apoiando-os no desenvolvimentos das suas capacidades e

competências. Os índices de escolaridade e a qualidade da formação oferecida estão ainda longe de responder de forma a atingir a eficácia que dela se espera. Por isso mesmo é importante continuar a trabalhar e a inovar tanto na sala de aula, como na preparação de profissionais, para que não se retroceda nos resultados obtidos nos últimos anos e que começaram a contrariar o analfabetismo crónico de décadas no nosso país.

É na escola, nas actividades realizadas com os alunos e para os alunos, através da socialização da informação, partilhando informações, recursos, ideias, discutindo e reflectindo sobre programas, currículos, e estratégias adoptadas, que se gera uma nova mentalidade, uma nova cultura, conseguindo criar as condições necessárias para a construção da cidadania (Gadotti, 2003).

Este projecto, como já foi referido anteriormente, irá inicialmente ser aplicado a professores da área científica da Geografia e de acordo com os dados recolhidos e analisados, espera-se poder alarga-lo progressivamente a outras áreas no campo das Ciências Sociais e Humanas contribuindo para a formação de equipas pedagógicas mais coesas, sobretudo ao nível do terceiro ciclo. A preparação de materiais pedagógicos, a constituição de uma base de dados e a sua disponibilização electrónica, fazem parte do plano de resolução.

1.2.2. Objectivos específicos

A pertinência desta Oficina de Formação: “Geo’Arte...que cidades queremos no futuro?” prende-se com a utilização de diferentes manifestações artísticas na abordagem de conteúdos, neste caso geográficos. A opção pela Educação Expressiva implica a utilização de diferentes recursos artísticos, enquanto mediadores didácticos e pedagógicos, no sentido de sensibilizar os professores para a diversidade das características que estes recursos envolvem e para as suas potencialidades. Acresce ao objectivo anterior, a importância do trabalho colaborativo entre todos os professores participantes, assente na interacção e na partilha de testemunhos, na identificação de problemas, no debate e na crítica, na construção de materiais, na sua experimentação e na pesquisa conjunta de práticas pedagógicas flexíveis e estimulantes.

Tendo em conta o carácter formativo e relacional desta Oficina de Formação, os objectivos específicos a considerar, são:

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

- Identificar práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Geografia e de CMA no dia-a-dia;
- Recolher dados sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Geografia e CMA;
- Aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores;
- Averiguar o seu conhecimento sobre Educação Expressiva;
- Identificar as principais características do Educador Expressivo;
- Reflectir sobre a importância da Educação Expressiva como forma de cativar os alunos para a escola actual e de os preparar para a sua integração na comunidade;
- Recolher manifestações artísticas passíveis de serem usadas na exploração de conteúdos científicos;
- Criar práticas pedagógicas alternativas com recurso à Educação Expressiva
- Experienciar estratégias expressivas que utilizam diferentes manifestações artísticas;
- Desenvolver o processo criativo dos professores, levando ao conhecimento interior e ao seu desenvolvimento pessoal;
- Divulgar por via digital alguns recursos baseados em manifestações artísticas que podem ser explorados através da Educação Expressiva;
- Dinamizar as novas práticas pedagógicas adquiridas;
- Debater e partilhar propostas pedagógicas e recursos didácticos;
- Sensibilizar para o trabalho colaborativo e em equipa interdisciplinar de recursos didácticos com colegas de outras disciplinas que abordem a mesma temática subjacente ao conteúdo definido;
- Planear a formação de professores para ampliação e replicação de novas práticas pedagógicas, com recurso à Educação Expressiva;
- Estimular a capacidade de trabalho colaborativo entre professores, facilitando a comunicação e troca de materiais.

1.2.3. Acções a desenvolver

A Oficina de Formação “Geo’Arte....que cidades queremos no futuro?” basear-se-á na reflexão baseada na experimentação, em dinâmicas de grupo, permitindo a valorização dos saberes, os interesses e as experiências de cada participante.

No final desta formação, espera-se que os professores que nela participarem, entendam e testem as potencialidades da educação expressiva no desenvolvimento das capacidades e conhecimentos dos seus alunos e estejam sensibilizados para explorarem diferentes manifestações artísticas nas suas aulas, adaptando e melhorando os recursos disponibilizados na formação. Espera-se ainda que compreendam a necessidade do trabalho em equipa e a partilha, tornando-se agentes de divulgação junto dos demais colegas da escola onde leccionam, valorizando a importância da educação expressiva nas aulas, o trabalho colaborativo e interdisciplinar e tendo em consideração a multidimensionalidade de cada aluno.

Espera-se ainda que os professores desenvolvam a sua capacidade de ajudar os alunos a encontrarem respostas criativas para os desafios da vida em comum e de fazerem as suas escolhas, no sentido de se tornarem cidadãos activos, críticos e intervenientes, capazes de se empenharem na construção de um futuro sustentável.

A Oficina de Formação desenrolar-se-á em seis sessões presenciais na componente não lectiva dos professores, de preferência aos sábados, num total de 30 horas. As restantes 20 horas serão de trabalho autónomo, que se traduzirá em registos de reflexão individual, na pesquisa e na preparação de materiais e na apresentação de propostas pedagógicas, no âmbito da educação expressiva. A preparação e a apresentação das propostas e dos materiais far-se-á em pequeno grupo, ficando a escolha da(s) manifestação(ões) artística(s) a utilizar ao seu critério de cada grupo.

No que diz respeito à reflexão final, esta deverá ser uma auto-reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida, reflectir sobre as várias fases do processo de formação, nomeadamente sobre os processos de pesquisa e experimentação, dando conta dos obstáculos e das motivações que a mudança da prática pedagógica envolveu, o trabalho em equipa e a colaboração com os colegas. Ao longo das sessões os formandos deverão registar também as suas impressões num diário de bordo, no que diz respeito às actividades e propostas experienciadas, esperando-se que participem activamente nas actividades propostas e nos

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

debates conjuntos, em grande grupo. O trabalho de reflexão deverá incluir ainda a previsão da disseminação da formação, remetendo para um sucinto plano de desenvolvimento futuro.

O exemplo de Oficina de Formação que se apresenta seguidamente, deverá ser posteriormente adaptado a cada escola/ agrupamento.

Antes da primeira sessão que coincide com o Módulo 1, será desejável fazer-se um levantamento da prática pedagógica dos professores inscritos e do conhecimento dos mesmos sobre educação expressiva. Este levantamento poderá ser realizado oralmente na sessão, mas preferencialmente através de um inquérito a ser entregue como trabalho prévio e preparatório, antecedendo a formação.

Será pertinente ainda, que nesta primeira sessão, se realizem jogos de quebra gelo, por forma a que os participantes que não se conheçam, o possam fazer e que os outros adquiram uma visão diferente sobre os colegas que já conhecem. O objectivo consiste em criar um clima acolhedor, em que todos os formandos possam vir a sentir-se confortáveis aquando das actividades mais práticas e nas suas intervenções ao longo das sessões.

A última sessão presencial, será para a apresentação dos trabalhos dos grupos e para a reflexão em grande grupo sobre os mesmos, para a entrega da reflexão final individual, para a partilha dos materiais/ recursos elaborados pelos grupos e para a realização da ficha de avaliação sobre a Oficina de Formação.

Quadro 1

Módulo 1 – Educação Expressiva: o que é?

<p>Objectivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Descobrir o conceito da Educação Expressiva através da experiencição de actividades neste âmbito. ➤ Sensibilizar os formandos para a importância do trabalho colaborativo e para a interdisciplinaridade.
<p>Objectivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Caracterizar a escola do século XXI; ➤ Referir práticas pedagógicas mais utilizadas nas aulas; ➤ Identificar características do Educador Expressivo e dos alunos Expressantes; ➤ Experienciar exemplos de actividades expressivas com recurso a diferentes manifestações artísticas; ➤ Reflectir sobre as actividades desenvolvidas.
<p>Métodos/técnicas usados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalho individual e de grupo, utilizando sugestões verbais e visuais.
<p>Disposições práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Uma sala multimédia; ➤ Alguns materiais multimédia, eg: CD's, DVD's; ➤ Um quadro (ou qualquer outro suporte)
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Imagens representativas de manifestações artísticas nas sociedades actuais: fotografias, postais, poemas, excertos de filmes, letras de canções...
<p>Tópicos para reflexão e aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ler e reflectir sobre a Educação Expressiva, a partir de um texto de Ferraz, M. (coord) (2011). <i>Educação Expressiva – um novo paradigma</i>.
<p>Calendarização: Sábado, dia _____</p> <p>Horário: 10h-13h e das 14h30- 16h30</p> <p>Total de Horas: 5 horas</p>
<p>Local: Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros</p>

Adaptado de Pestalozzi Programme (Council of Europe Training Programme for education professionals)

Quadro 2

Módulo 2 – Cidade: Clarificar Conceito de Cidade

<p>Objectivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reflectir sobre a pluralidade do conceito de Cidade
<p>Objectivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Enumerar as condições necessárias para a elevação a Cidade; ➤ Identificar os critérios subjacentes à elevação de uma localidade a Cidade; ➤ Reconhecer diferenças no aspecto visual das cidades consoante o tipo de países; ➤ Reconhecer algumas características de cidades.
<p>Métodos/ Técnicas usados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pesquisar em grupo de imagens de vários tipos de cidade; ➤ Apresentar imagens ao grupo e justificação da escolha das mesmas; ➤ Observar postais e fotografias ilustrativos de algumas cidades; ➤ Seleccionar, em grupo, um cantor ou canções sobre cidades.
<p>Disposições práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Uma sala multimédia; Colunas ➤ Um projector
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Imagens representativas dos diferentes tipos de cidades nos dois tipos de países. ➤ Cd de música com letras alusivas a várias cidades.
<p>Tópicos para reflexão e aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Refletir sobre a diversidade da vida nas cidades: oportunidades e obstáculos.
<p>Calendarização: Sábado dia _____</p> <p>Horário: 10h-13h e das 14h30- 16h30</p> <p>Total de Horas: 5 horas</p>
<p>Local: Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros</p>

Adaptado de Pestalozzi Programme (Council of Europe Training Programme for education professionals)

Quadro 3

Módulo 3 – Fritz Lang -Viver nas cidades: Identificar Problemas

<p>Objectivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reflectir sobre as condições de vida nas cidades e problemas associados ao crescimento/desenvolvimento das mesmas; ➤ Promover a interdisciplinaridade com Tecnologias de Informação e Comunicação e História.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objectivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Enumerar problemas associados ao crescimento das cidades; ➤ Enumerar problemas associados ao desenvolvimento das cidades; ➤ Analisar as condições de vida dos habitantes das cidades.
<p>Métodos/ Técnicas usadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Visualizar o filme Metropolis; ➤ Apresentar ao grande grupo, através de escrita, desenho, mimica ou outra, a reflexão da mensagem do filme, por grupos de trabalho.
<p>Disposições práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Uma sala multimédia: colunas ➤ Um projector
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Filme Metropolis de Fritz Lang (Anexo 1 – Imagem da capa do filme); ➤ Cartolinas, tecidos, material reutilizável, canetas de feltro.
<p>Tópicos para reflexão e aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar características do Educador Expressivo e dos alunos Expressantes; ➤ Reflectir sobre as actividades desenvolvidas do ponto de vista da Educação Expressiva, reconhecendo vantagens e dificuldades.
<p>Calendarização: Sábado, dia ____</p> <p>Horário: 10h-13h e das 14h30- 16h30</p> <p>Total de Horas: 5 horas</p>
<p>Local: Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros</p>

Adaptado de Pestalozzi Programme (Council of Europe Training Programme for education professionals)

Quadro 4

Módulo 4 –Hundertwasser: Procurar Alternativas Ecológicas e Arquitectónicas

<p>Objectivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar o artista Hundertwasser e sua actividade; ➤ Promover a interdisciplinaridade com História e Educação Visual/Tecnológica.
<p>Objectivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Enumerar os tipos de poluição existentes nas cidades; ➤ Reflectir sobre problemas ambientais e arquitectónicos existentes nas cidades; ➤ Apontar soluções para minimizar estes problemas;
<p>Métodos/ Técnicas usados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Observar uma imagen e uma fotografia de um edifício pensado e construído pelo pintor e filósofo ambientalista Hundertwasser; ➤ Elaborar um esboço ou desenho, sobre as possíveis alterações que fariam na habitação onde vivem, privilegiando a diferença em detrimento da arquitectura convencional; ➤ Analisar em grande grupo a falta de espaços verdes em algumas cidades e possíveis soluções.
<p>Disposições práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Uma sala multimédia; ➤ Um projector.
<p>Tópicos para reflexão e aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Debater as vantagens do trabalho colaborativo, da supervisão; da formação de professores e da auto-formação a partir de textos breves, seleccionados.
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Imagens das obras do artista Hundertwasser (Anexo 2 e 3); ➤ Imagem do edifício construído e pensado pelo artista ➤ Papel de cenário, tintas de água, lápis de cor, caneta de feltro, material reciclável.
<p>Calendarização: Sábado dia _____</p> <p>Horário: 10h-13h e das 14h30- 16h30</p> <p>Total de Horas: 5 horas</p>
<p>Local: Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros</p>

Adaptado de Pestalozzi Programme (Council of Europe Training Programme for education professionals)

Quadro 5

Módulo 5 – Cesário Verde: Encontrar o Equilíbrio Cidade - Campo

<p>Objectivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aferir a complementaridade entre o espaço urbano e o espaço rural; ➤ Promover a interdisciplinaridade com Português.
<p>Objectivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Descrever elementos naturais e humanos de diferentes paisagens; ➤ Distinguir espaço rural de espaço urbano; ➤ Reconhecer a interdependência entre a cidade e o campo.
<p>Métodos/Técnicas usados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Observar imagens de paisagens naturais e paisagens humanizadas; ➤ Ler em voz alta o poema “ Num Bairro Moderno” de Cesário Verde; ➤ Debater em trabalho de grupo, o poema, identificando os espaços: cidade e campo ➤ Construir um painel em banda desenhada sobre a complementaridade de espaços.
<p>Disposições práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Uma sala multimédia: ➤ Projector.
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Poema do poeta Cesário Verde (Anexo 4); ➤ Imagens de diferentes tipos de paisagem ➤ Cópias do poema “Bairro Moderno” ➤ Folhas Brancas, Tintas, Canetas de Feltro, Recortes, Papel Cenário, Cartolinas.
<p>Tópicos para reflexão e aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reflectir sobre outros recursos artísticos; ➤ Debater as vantagens e os modos de disseminar experiências, propostas de actividades e recursos.
<p>Calendarização: Sábado dia</p> <p>Horário: 10h-13h e das 14h30- 16h30</p> <p>Total de Horas: 5 horas</p>
<p>Local: Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros</p>

Adaptado de Pestalozzi Programme (Council of Europe Training Programme for education professionals)

Quadro 6

Módulo 6 – Propostas Criativas: que manifestação artística utilizar?

<p>Objectivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar os trabalhos elaborados por grupos; ➤ Reflectir sobre os trabalhos apresentados; ➤ Avaliar a oficina de formação.
<p>Objectivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Divulgar os vários trabalhos de grupo elaborados; ➤ Reconhecer a importância de reformular a prática pedagógica; ➤ Promover as vantagens do trabalho colaborativo.
<p>Métodos/Técnicas usados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Assistir à apresentação dos trabalhos realizados pelos grupos; ➤ Debater em grande grupo, as vantagens/desvantagens das manifestações artísticas apresentadas nos trabalhos; ➤ Preencher a ficha de avaliação da Oficina de Formação.
<p>Disposições práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Uma sala multimédia; ➤ Projector e /ou Retroprojector ➤ Computador ➤ Colunas
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalhos elaborados pelos grupos; ➤ Ficha de Avaliação da Oficina de Formação
<p>Tópico para reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual a mais valia e ganho social, resultante da aplicação prática de actividades expressivas nas escolas, na disciplina de Geografia?
<p>Calendarização: Sábado dia</p> <p>Horário: 10h-13h e das 14h30- 16h30</p> <p>Total de Horas: 5 horas</p>
<p>Local: Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros</p>

Adaptado de Pestalozzi Programme (Council of Europe Training Programme for education professionals)

1.2.4. Espaços

A Oficina de Formação “**Geo’Arte....que cidades queremos no futuro?**” desenvolver-se-á, na primeira fase, na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros .

Em relação à sala de formação, como já foi referido ao longo da planificação da formação, a mesma deverá ser preferencialmente multimédia, ou seja equipada de computadores, com videoprojector e colunas. Seria desejável que a sala pudesse ser ampla para permitir a realização de exercícios práticos, a livre circulação dos participantes; a formação de grupos e suas dinâmicas; a possibilidade para afixar material elaborado pelos formandos e algum fornecido pelo formador.

1.2.5. Recursos

a) Humanos

Poderão participar nesta Oficina de Formação os professores inscritos na mesma. É de elevado interesse a participação de professores convidados de outras áreas disciplinares, com o intuito de que possam contribuir com informações que elevem a qualidade as sessões através de um conhecimento mais aprofundado relativamente às manifestações artísticas a utilizar.

b) Materiais

Alguns dos materiais inerentes à formação e exercícios práticos, já descritos nas acções a desenvolver, no ponto n.º 1.2.3, serão da responsabilidade da formadora.

Poderão ser necessários outros materiais à execução das actividades tais como: cartolinas, papel de cenário, papel vegetal, marcadores, entre outros.

Para esta Oficina de Formação será indispensável computador(es) com rede wi-fi, projector, quadro e colunas.

1.2.6. Calendarização

A Oficina de Formação decorrerá ao longo do ano lectivo 2013/2014 e terá uma carga horária de cinquenta horas, trinta das quais presenciais e as outras vinte horas destinadas a trabalho autónomo. As trinta horas presenciais serão distribuídas por seis sessões, sendo a última sessão destinada à apresentação dos trabalhos realizados pelos grupos, para a reflexão conjunta de todos os participantes sobre a pertinência da oficina de formação e avaliação da mesma.

Tendo em conta o estipulado no Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de Fevereiro, nomeadamente, ao ponto 2, do artigo 22.º, referente à formação contínua, verifica-se que esta “deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente, privilegiando-se a formação em contexto escolar e nos períodos de interrupção da actividade lectiva”.

1.2.7. Avaliação

Como em qualquer formação realizada, a avaliação dos formandos é um aspecto a ter em conta e a forma como a mesma irá ser feita deve ser clara, concreta e dada a conhecer na primeira sessão.

Assim sendo, avaliação dos formandos inscritos na Oficina de Formação “**Geo'Arte...que cidades queremos no futuro?**” será feita na proporção de 60% para as sessões presenciais, com incidência na assiduidade, participação e empenho nas actividades propostas, discussão e reflexão pessoal das actividades.

Nas sessões autónomas, a proporção será de 40 % que corresponderá ao trabalho realizado em grupo e à auto-reflexão individual, e cuja classificação será de acordo com a avaliação de desempenho docente, na escala de 1 até 10.

Serão posteriormente, enviados a todos os participantes, os trabalhos realizados pelos grupos de trabalho indo portanto de encontro de um dos objectivos desta Oficina de Formação: a partilha dos materiais realizados e a dessiminação da formação.

2. SÍNTESE REFLEXIVA

O presente trabalho constitui o resultado de um período de reflexão teórica sobre o percurso pessoal e profissional da mestrandia e sobre um conjunto de questões que, de uma forma premente, foram emergindo e a interpelavam, suscitando aprofundamento, clarificação e a definição de caminhos mais conscientemente assumidos e teoricamente fundamentados. A autobiografia, enquanto narrativa que se baseia na percepção, na memória, na cognição e na reflexão, ancorada na discussão teórica que a revisão da literatura proporciona, foi utilizada como uma técnica de abordagem qualitativa no processo de formação e autoformação, logo de desenvolvimento da sua identidade pessoal e profissional (Perrenoud, Schön e Nóvoa)

A educação formal desempenha um papel organizador na sociedade actual e, por isso incontornável, pelo que apesar de todos os condicionalismos que se vivem hoje, especialmente os económicos, importa que as escolas melhorarem a sua oferta no que diz respeito à qualidade e equidade da aprendizagem dos alunos. Travar fenómenos como a indisciplina, o absentismo, o abandono e o insucesso escolares, tornaram-se os grandes desafios numa sociedade em que a escolaridade obrigatória se alargou até aos dezoito anos e em que é cada vez mais global, logo mais interdependente e competitiva.

O domínio das competências que o mundo do trabalho reclama hoje e reclamará no futuro, tornou-se um desígnio exigente e complexo que continua a reproduzir a selecção daqueles que futuramente prosseguem os estudos, dos que optam pela via profissionalizante e dos que os abandonam (Bourdieu, Passeron). Em qualquer das situações, importa valorizar e desenvolver todas as potencialidades que os alunos evidenciam, uma vez que delas pode depender a sua integração social e o seu sucesso futuro.

A escola e a família, apesar do auxílio dos diversos serviços especializados internos ou da comunidade e das parcerias com instituições comunitárias e empresas, nomeadamente para estágios, continuam a carecer de novas respostas, pois confrontam-se diariamente com problemas numa sociedade em constante mudança. E é sobretudo ao nível da sala de aula que estas questões mais se fazem sentir e onde podem ser prioritariamente identificadas e respondidas de forma adequada. Tal não exclui contudo que também para este nível *micro* (Canário) seja necessário o envolvimento de toda a escola enquanto organização (Barroso), a qual, numa perspectiva ecológica (Bronfenbrenner) seja capaz de mobilizar os apoios necessários, que o professor isolado não consegue disponibilizar. É por isso fundamental que

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

o trabalho colaborativo e a partilha em equipa, sejam elementos fundadores, não apenas ao nível das práticas pedagógicas com os alunos, mas também entre pares, de modo a desenvolver uma “comunidade de práticas” (Wenger, 1998a), considerando as suas três características principais: uma empresa conjunta, um compromisso mútuo e um repertório partilhado.

Do trabalho empírico ao longo de todos estes anos em várias escolas e com vários alunos foram surgindo e repetindo-se algumas perguntas: De que modo devem os professores reformular a sua prática pedagógica? Poderá a formação contínua de professores contribuir para essa reformulação? Que práticas pedagógicas podem contribuir de forma mais determinante para que os alunos desejem permanecer na escola e aí se sintam motivados a aprender? A utilização de manifestações artísticas será uma prática comum a todos os professores? Até que ponto a educação expressiva na sala de aula poderá ser determinante no sucesso de todos os alunos? Que papel pode a supervisão pedagógica assumir na reformulação das práticas em sala de aula?

Sendo que a questão inicial era de que forma o trabalho colaborativo na formação de professores de Geografia, pode auxiliar na reformulação de práticas pedagógicas, através da utilização de manifestações artísticas com recurso à educação expressiva?

A reflexão final deste projecto de investigação incide exactamente sobre as vantagens da utilização de algumas manifestações artísticas na abordagem de alguns conteúdos científicos específicos da disciplina de Geografia, e também das disciplinas de CMA e na área de competência chave de CP, de modo a transformá-los em aprendizagem significativas. Partindo do pressuposto de que a investigação deve integrar e valorizar a formação contínua e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, dotando-o da capacidade de coligir evidências e reflectir sobre estas de uma forma teoricamente sustentada e partilhada, a mestranda propôs-se organizar uma oficina de formação de professores. Com a formação proposta pretende-se não apenas colocar em prática estratégias de formação de professores, mas também iniciar uma formação baseada no conceito da investigação-acção.

Os objectivos que se desejam atingir são:

- Aprofundar o que são as práticas de um conjunto de professores de Geografia;
- Fomentar o desenvolvimento de actividades expressivas nas aulas, com base na Educação Expressiva;
- Produzir e testar materiais de suporte à utilização de manifestações artísticas;

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

- Recolher dados que permitam fundamentar as opções tomadas;
- Apontar novos caminhos de investigação de uma forma sustentada.

Ao longo deste projecto de investigação, a mestranda-investigadora foi-se deparando com algumas dificuldades, nomeadamente com a definição da temática a desenvolver no curso de formação. Esta dificuldade derivou fundamentalmente da necessidade de cruzar conceitos Geográficos, visto a formação ser orientada para professores de Geografia e precisar os objectivos de cada sessão, dando o devido valor a cada manifestação artística escolhida e às actividades, conteúdos e estratégias a desenvolver em cada sessão presencial.

Outro dos aspectos que houve necessidade de trabalhar prendeu-se com o facto de o projecto da Oficina de Formação ser direccionado especificamente a professores de Geografia, dado tratar-se da área de formação científica da mestranda. Contudo, a formação parte também da auscultação dos colegas sobre as próprias práticas e pretende envolvê-los na própria formação, levando-os a reflectirem sobre a sua pertinência e sobre as possíveis formas de lhe dar continuidade.

O facto deste projecto de Oficina de Formação ser destinado aos professores de uma escola, reduz significativamente o universo do número de professores envolvidos caso a mesma fosse aplicada a um universo maior de professores de Geografia, mas permite também o aprofundamento qualitativo de algumas questões.

Relativamente a linhas de investigação futuras seria positivo apresentar Oficina de Formação a professores de outras disciplinas, dado a temática do Desenvolvimento Sustentável e da Cidadania relacionada com a urbanização poder ser abordada numa perspectiva mais transversal ou pelo menos interdisciplinar.

Será também importante que esta Oficina de Formação possa ser acreditada pelo conselho científico-pedagógico da formação contínua, e vir a ser replicada noutras escolas da Região Autónoma da Madeira, Continente e Região Autónoma dos Açores, ampliando por este meio e de uma forma progressiva a perspectiva sobre o ensino da Geografia nas nossas escolas e o conhecimento sobre a Educação Expressiva na formação integral dos alunos.

Numa linha mais pragmática a Oficina de Formação poderá dar o seu contributo na constituição de um banco de recursos pedagógicos que utilizem as artes na formação, ou ainda contribuir para enriquecer o roteiro para uma educação artística, para a utilização das diferentes formas (manifestações) de arte em educação, nomeadamente nas disciplinas de Geografia, Cidadania e Mundo Actual e Cidadania e Profissionalidade.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Dadas as dificuldades com que os professores se deparam no seu dia-a-dia: alunos desmotivados, poucos recursos disponíveis; falta de empenho e brio nos trabalhos apresentados; demasiada burocracia para preencher após as aulas e pouco tempo disponível para preparar aulas diferenciadas e estimulantes, aliadas à falta de progressão na carreira... esta Oficina poderá resultar numa motivação acrescida para que os professores encontrem um espaço de partilha colaborativa, que os leve para além das rotinas e os motive para em conjunto investigarem e inovarem, aliviando as suas rotinas

Por último importa fazer referência ao papel que este tipo de formação poderá ter na supervisão pedagógica e nomeadamente na formação das lideranças intermédias das escolas, precisamente pelo facto da formação se centrar na própria escola. Cabe ao coordenador de grupo apoiar as práticas dos professores, incentivar a partilha e a colaboração entre pares e dar sequência a um trabalho de reflexão conjunta feito sobre a prática pedagógica, motivando o grupo a usar novas ferramentas como seja o apelo à expressividade dos alunos, chamando a ARTE para dentro da sala de aula.

FONTES DE CONSULTA

1. BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão*. In Isabel Alarcão (Org.), *Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a ed.). Coleções Ciências da Educação. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.

Arroteia, J.C. (2001). *A formação continua dos professores: Continuidade ou Mudança* In: Manuel Patrício (Org.), *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. (p.61-67). Porto: Porto Editora

Bahia, S. (2009). *Especificidades da formação de professores de artes e de humanidades in Sísifo*. Revista de Ciências da Educação. n°8, pág. 101-112

Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836- 1960)* Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.

Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia constituída*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1999). *A Escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: CO-Ed. Educa e Forum Português de Administração Educacional.

Barroso, J. (2002). *A investigação sobre a escola: contributos da administração educacional in Investigar sobre a Escola, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vol 1, n° 1, pp 277-320.*

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Baudrillard, J. (2009). *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70.

Bertaux, D. (1988). “*Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche*” in *Sociétés, revue des sciences humaines et sociales*, nº 18, pp 18-22. Paris: Ed. Masson.

Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Asa Editores.

Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bourdieu, P., & Passeron, C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris. Éditions de Minuit.

Bragança, I. F. S. (2011). *Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica*. About the concept of formation in auto-biographical approach. *Educação*. Porto Alegre. Volume 34, nº 2, p. 157-164.

Bronfenbrenner, V. (1981). “*L'écologie expérimentale de l'éducation*” in A. Beaudot, *Sociologie de l'école : pour une analyse des établissements scolaires*. Paris: Ed. Dunod.

Câmara, A.C.; Ferreira, C.C.; Silva, L.U.; Alves, M.L. & Brazão, M.M. (2002). *Geografia - Orientações curriculares – 3.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Canário, R. (1996). “*Os estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas*” in João Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. pp. (121-149). Porto: Porto Editora

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Cavaco, M. H. (1995). “*Ofício do Professor: O tempo e as mudanças*. In: António Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (155-190). Porto: Porto Editora

Comissão Nacional da Unesco (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Tradução: Francisco Agarez. Lisboa:Touch, artes gráficas.

Coutinho, C. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Editora: Colégio Internato dos Carvalhos.

Coutinho, C. P. (2011). *A Revisão da Literatura*. In C. P. Coutinho, *Metodologia de investigação e Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (pp. 55-63). Coimbra: Almedina.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. In *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII, n.º 2, Dezembro de 2009, pp.355-379.

Damiani, A.L.(1999). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Edições Contexto.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Portugal: Edições ASA.

Dicionário de Psicopatologia da Criança e do Adolescente. (2004). (1ª ed., p.470). Lisboa: CLIMEPSI Editores.

Estrela, M. T. (2001). *Realidades e perspectivas da formação contínua de professores*. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), pp. 27-48.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Ferraz, M. (coord) (2011). *Educação Expressiva – um novo paradigma*. Coleção: Expressão em terapia. Volume II. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial, Lda

Formosinho, J. (2009). *Ser professor na escola de massas*. In J. F. (Coord.), Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente (pp. 37-69). Porto: Porto Editora.

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização* (3ª edição). Loures: Lusociência.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Garcia, C. (1992). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação (pp. 51-76). Lisboa: D. Quixote.

Garcia, C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gardner, H.(1994). *Estruturas da Mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.

Gonçalves, J. (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases de carreira currículo e supervisão*. Revista de Ciências da Educação, n.º8, Jan/Abr 2009.

Goodson, I. (2007). *Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: A. Nóvoa (Org.), Vidas de Professores (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.

Guerra, M. (2000). *A escola que Aprende*. Coleção Cadernos do CRIAP. Investigação e Práticas. 2.ª Edição. Porto: ASA Editores II, S.A.

Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la Educación*. Madrid: Ed. Narcea.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw Hill.

Hargreaves, A.; Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora

Huberman, M. (1989) *Vidas de Professores. O ciclo de vida profissional dos professores*. Coleção Ciências de Educação. Este texto é a tradução do capítulo inicial da obra *La vie des enseignants — Evolution et Bilan d'une profession* (Neuchâtel - Paris: DeJachaux et Niestlé.

Huberman, M. (1992). *Teacher development and instructional mastery in Understanding teacher development*. Ed. Teachers College Press. pp. 122-142.

Huberman, M. (2007). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: António Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.

Jares, X.R. (2001) *Educação e conflito: guia de educação para a convivência*. Porto: Asa

Jesus, S.N.; Campos, P.; Alaiz, V., & Alves, J. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Coleção Cadernos do CRIAP (pp. 4-11). Investigação e Práticas. Porto: ASA Editores II, S.A.

Kaufmann, J.C. (1996) *L'entretien compréhensive*. Paris: Éditions Nathan.

Kelchtermans, G. (2009). *O Comprometimento Profissional para além do contrato: A autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores*. In M. A. Flores, & A.M. Veiga Simão. *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 61-98). Edições Pedagogo.

Lamy, F. (2008). *Supervisão pedagógica*. Correio da Educação n° 339. pp. 1-9.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Lima, J.M.A. (1996) *O papel de professor nas sociedades contemporâneas*. Educação, Sociedade & Culturas. n.º6, pp. 47-72.

Matias, J. A. (2003). *Organização gestão e projecto educativo das escolas*, in Cadernos Correio pedagógico, n.º5. Edições ASA

Martins, E. C. (2006). *Ideias e Tendências Educativas no Cenário Escolar. Onde estamos, para onde vamos?* Revista Lusófona de Educação, n.º7, (pp. 71-90). Lisboa.

Maués, O. C. (2010) *A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?*. Volume 34, n.º 1, jan./abr. 2011 pp. 75-85. Porto Alegre

Moreira, M. A. (2009). *A avaliação do (des) empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica*. In Vieira, Flávia [et al.] (org) – “Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia. pp. 241-258. Braga.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In: António Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Instituto de Educação, Educa.

Nóvoa, A. (2010). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I - da sala à escola*. Lisboa: Porto Editora.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Patrício, M.F. (2001) [org] *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Coleção Mundo dos Saberes 28. Porto: Porto Editora

Peneff, J.(1990). *La méthode biographique*, Paris. Ed. Armand Colin.

Perrenoud, P.(1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia.

Perrenoud, P. (2002). *A Prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Pires, M. A.G. (2001). *Sonha e Constroi... com os Outros*. In: Manuel Patrício (Org.), *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. (p.169-176). Porto: Porto Editora

Rand, H. (1993). *Hundertwasser*. Germany: Benedikt Taschen

Read, H.(1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70

Reis, F. L. (2010). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso. NOESIS, n.º 71. pp. 24-29.

Roteiro para uma Educação Artística.(2006). Comissão Nacional da UNESCO. Tradução: Francisco Agarez. Lisboa: Touch, artes gráficas

Santos, A.S. (1989). *Mediações Artístico – Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizontes.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Música e Artes Plásticas. III volume. Lisboa: Edições Instituto Piaget.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Stoer, S. (1983). *A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»?* *Análise Social. Documento*. Vol. XIX (77-78-79), 3.º, 4.º 5.º, 793-822.

Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para a uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2.ª Edições Petrópolis, RJ: Vozes???

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação na construção da cidadania* in *Revista Saber (e) Educar*, nº 12 ,Ed. ESEPF.

Vasconcelos, T. (2007). *Supervisão como um “TEAR” : Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas*. *Revista da Educação*, XV nº 2, pp. 5-26.

Veiga, A. (2003). *A Educação Hoje - A realização integral e feliz da pessoa humana*. Col. “Obras básicas” 1, 6.ª ed. Porto: Editorial Perpétuo Socorro.

Veiga, A.; Flores, M.; Morgado, J.; Forte, A., & Fragoso, T. (2009). *Formação de Professores em contextos Colaborativos. Um projecto de investigação em curso*. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*. nº8, pp. 61-74

Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Edições ASA.

Woods, P. (1986). *Inside schools- Ethnography in Educational Research*. NY:Broutledge

Woods, P. (1995). *Aspectos Sociais da Criatividade do Professor*. In: António Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* (pp. 125-153). Porto: Porto Editora

2. ELECTRÓNICAS

Ambrosetti, N.B.; & Almeida, P.C. (2009) Revista brasileira Est. pedag., Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Acedido a 10 de Janeiro de 2014 em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1509/1281>

Câmara, Maria. M. G. (2007). *Contributos da Experiência da Educação pela Arte (1971 – 1982) para a Educação Artística em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Letras Clássicas e Modernas Acedido em 10 de Janeiro de 2013 em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/455/1/MARIA%20MARGARITA%20GOMES%20C%3%82MARA.pdf>

Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua – CCPFC (1999). Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação na modalidade Oficina de Formação. Acedido em 10 de setembro de 2013 em <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Regulamento%20para%20acredita%C3%A7%C3%A3o%20e%20credita%C3%A7%C3%A3o%20de%20ac%C3%A7%C3%B5es%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20na%20modalidade%20Oficina%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Conselho Nacional de Educação (2007). Debate Nacional sobre Educação. Relatório Final. *Como vai melhorar a Educação em Portugal, Novos Compromissos Sociais pela Educação*. Acedido em 15 de Setembro de 2012 em <http://www.cm-montalegre.pt/showPG.php?Id=63>

Curriculo Nacional do Ensino Básico (2001). Acedido a 15 de Janeiro de 2013 em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico>

Gadoti, M. (2003) *Escola Cidadã, Cidade Educadora. Projetos e práticas em processo*. Acedido em 17 de Janeiro de 2014 em <http://nunosilvafraga.net/?p=3265>

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36. Acedido em 20 de agosto de 2013 em [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_J.A.Gonc%CC%A7alves\(2\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_J.A.Gonc%CC%A7alves(2).pdf)

Lalanda, P. (1998). *Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica in Análise Social*. vol. .XXXIII (148), pp 871-883. Lisboa: Ed. ICS. Acedido a 24 de Novembro de 2014 em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224154176E1jDU8rb4Nc15SI4.pdf>

Lopes, M. (2011). *O contributo do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das aprendizagens*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Acedido em 25 Setembro de 2013 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6151/1/ulfpie039977_tm.pdf

Martins, F.(2009). *A disciplina de Geografia no Currículo do Ensino Básico (3.º Ciclo): Possíveis Interpretações e (Re) Interpretações por parte de diferentes Actores*. Comunicação apresentada no X Congresso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Acedido a 27 de Fevereiro de 2013 em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t7/t7c189.pdf>

Martins, F. (2010). *O currículo Nacional e as Orientações Curriculares de Geografia no Ensino Básico: das concepções às práticas*. Comunicação apresentada no XII Colóquio Ibérico de Geografia. Porto: Faculdade de Letras. Acedido em 4 de Março de 2013 em <http://web.letras.up.pt/xiicig/comunicacoes/39.pdf>

Parsons, M. (1999). NOESIS, n.º 52. Acedido a 18 de Fevereiro de 2012 em <http://area..min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe52/dossier4.htm>.

Rupel, M. A. P. (2008). *Atividades lúdicas, proposições metodológicas para o ensino da Geografia Escolar. PDE/2008-2009, SEED/UFPR*. Acedido a 15 de Outubro de 2012 em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Savieli, E.L. (2006). *Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação*. Acedido em 20 de Setembro de 2012 em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2677043>.

Santos, A. (2000). NOESIS, n.º 55. Acedido a 24 de Fevereiro de 2012 em <http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe55/conversa.htm>.

Silva, A.M.C.(2000). A Formação Contínua de Professores: Uma reflexão sobre as Práticas de Reflexão em Formação Acedido a 10 de Outubro de 2013 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pfd>.

Sousa, M. (2009) IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação – PUCRS. Acedido a 14 de Janeiro de 2014 em http://www.pucrs.br/edipucrs/IVmostra/IV_MOSTRA_PDF/Educacao/71554

Wenger , E. (1998) – *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. USA Ed. Cambridge University Press. Acedido a 20 de Outubro de 2013 em [http://www.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=heBZpgYUKdAC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Lave,+J.,+%26+Wenger+,+E.+\(1998\)+%E2%80%93+Communities+of+Practice:+Learning,+meaning+and+identity.+Ed.+Cambridge+University+Press.&ots=kdtf-tcuYe&sig=nLnwUnwqv2r2mMSnU6fUdWnOqoM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=heBZpgYUKdAC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Lave,+J.,+%26+Wenger+,+E.+(1998)+%E2%80%93+Communities+of+Practice:+Learning,+meaning+and+identity.+Ed.+Cambridge+University+Press.&ots=kdtf-tcuYe&sig=nLnwUnwqv2r2mMSnU6fUdWnOqoM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

3. LEGISLAÇÃO

Decreto-lei n.º334/90, de 2 de Novembro – estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré – escolar, escolar e extra escolar, desenvolvendo os princípios contidos na Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro – Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de Janeiro – alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro - define o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro - estabelece o novo regime jurídico da formação contínua de professores

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M – Estatuto da Carreira Docente da RAM.

Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de Outubro – Avaliação do Desempenho da Pessoal Docente da RAM.

Despacho n.º 101/2009, de 26 de maio – actualização das normas para a elaboração e apresentação de teses e dissertações na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

Lei n.º46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

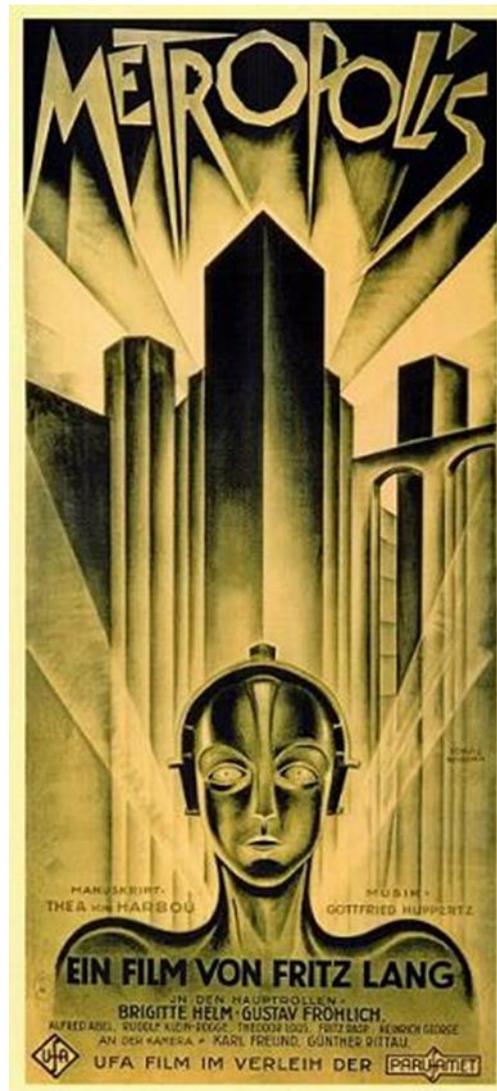
Recomendação de 28 de Janeiro de 2013. “ D.R. II Série”. 19 (2013-01-28) – Recomendação sobre a Educação Artística

Susana dos Santos Costa

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

ANEXOS

Anexo número 1 - <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Metropolisposter.jpg>



Anexo número 2 - <http://www.hundertwasserhaus.info>



Anexo número 3 - <http://www.qicstudiografico.blogspot.pt/hundertwasser-um-expressionista>.



Anexo número 4

Num Bairro Moderno

Dez horas da manhã; os transparentes
Matizam uma casa apalaçada;
Pelos jardins estancam-se as nascentes,
E fere a vista, com brancuras quentes,
A larga rua macadamizada.

Rez-de-chaussée repousam sossegados,
Abriram-se, nalguns, as persianas,
E dum ou doutro, em quartos estucados,
Ou entre a rama do papéis pintados,
Reluzem, num almoço, as porcelanas.

Como é saudável ter o seu conchego,
E a sua vida fácil! Eu descia,
Sem muita pressa, para o meu emprego,
Aonde agora quase sempre chego
Com as tonturas duma apoplexia.

E rota, pequenina, azafamada,
Notei de costas uma rapariga,
Que no xadrez marmóreo duma escada,
Como um retalho da horta aglomerada
Pousara, ajoelhando, a sua giga.

E eu, apesar do sol, examinei-a.
Pôs-se de pé, ressoam-lhe os tamancos;
E abre-se-lhe o algodão azul da meia,
Se ela se curva, esguelhada, feia,
E pendurando os seus bracinhos brancos.

Do patamar responde-lhe um criado:
"Se te convém, despacha; não converses.
Eu não dou mais." È muito descansado,
Atira um cobre lívido, oxidado,
Que vem bater nas faces duns alperces.

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Subitamente - que visão de artista! -
Se eu transformasse os simples vegetais,
À luz do Sol, o intenso colorista,
Num ser humano que se mova e exista
Cheio de belas proporções carnis?!

Bóiam aromas, fumos de cozinha;
Com o cabaz às costas, e vergando,
Sobem padeiros, claros de farinha;
E às portas, uma ou outra campainha
Toca, frenética, de vez em quando.

E eu recompunha, por anatomia,
Um novo corpo orgânico, ao bocados.
Achava os tons e as formas. Descobria
Uma cabeça numa melancia,
E nuns repolhos seios injetados.

As azeitonas, que nos dão o azeite,
Negras e unidas, entre verdes folhos,
São tranças dum cabelo que se ajeite;
E os nabos - ossos nus, da cor do leite,
E os cachos de uvas - os rosários de olhos.

Há colos, ombros, bocas, um semblante
Nas posições de certos frutos. E entre
As hortaliças, túmido, fragrante,
Como alguém que tudo aquilo jante,
Surge um melão, que lembrou um ventre.

E, como um feto, enfim, que se dilate,
Vi nos legumes carnes tentadoras,
Sangue na ginja vívida, escarlata,
Bons corações pulsando no tomate
E dedos hirtos, rubros, nas cenouras.

O Sol dourava o céu. E a regateira,
Como vendera a sua fresca alface
E dera o ramo de hortelã que cheira,
Voltando-se, gritou-me, prazenteira:
"Não passa mais ninguém!... Se me ajudasse?!..."

Abraç'arte: O trabalho colaborativo na formação de professores de geografia, com recurso à educação expressiva

Eu acerquei-me dela, sem desprezo;
E, pelas duas asas a quebrar,
Nós levantamos todo aquele peso
Que ao chão de pedra resistia preso,
Com um enorme esforço muscular.

"Muito obrigada! Deus lhe dê saúde!"
E recebi, naquela despedida,
As forças, a alegria, a plenitude,
Que brotam dum excesso de virtude
Ou duma digestão desconhecida.

E enquanto sigo para o lado oposto,
E ao longe rodam umas carruagens,
A pobre, afasta-se, ao calor de agosto,
Descolorida nas maçãs do rosto,
E sem quadris na saia de ramagens.

Um pequerrucho rega a trepadeira
Duma janela azul; e, com o ralo
Do regador, parece que joeira
Ou que borrija estrelas; e a poeira
Que eleva nuvens alvas a incensá-lo.

Chegam do gigo emanações sadias,
Ouço um canário - que infantil chilrada!
Lidam ménages entre as gelosias,
E o sol estende, pelas frontarias,
Seus raios de laranja destilada.

E pitoresca e audaz, na sua chita,
O peito erguido, os pulsos nas ilhargas,
Duma desgraça alegre que me incita,
Ela apregoa, magra, enfezadita,
As suas couves repolhudas, largas.

E, como as grossas pernas dum gigante,
Sem tronco, mas atléticas, inteiras,
Carregam sobre a pobre caminhante,
Sobre a verdura rústica, abundante,
Duas frugais abóboras carneiras.

Cesário Verde, in 'O Livro de Cesário Verde'