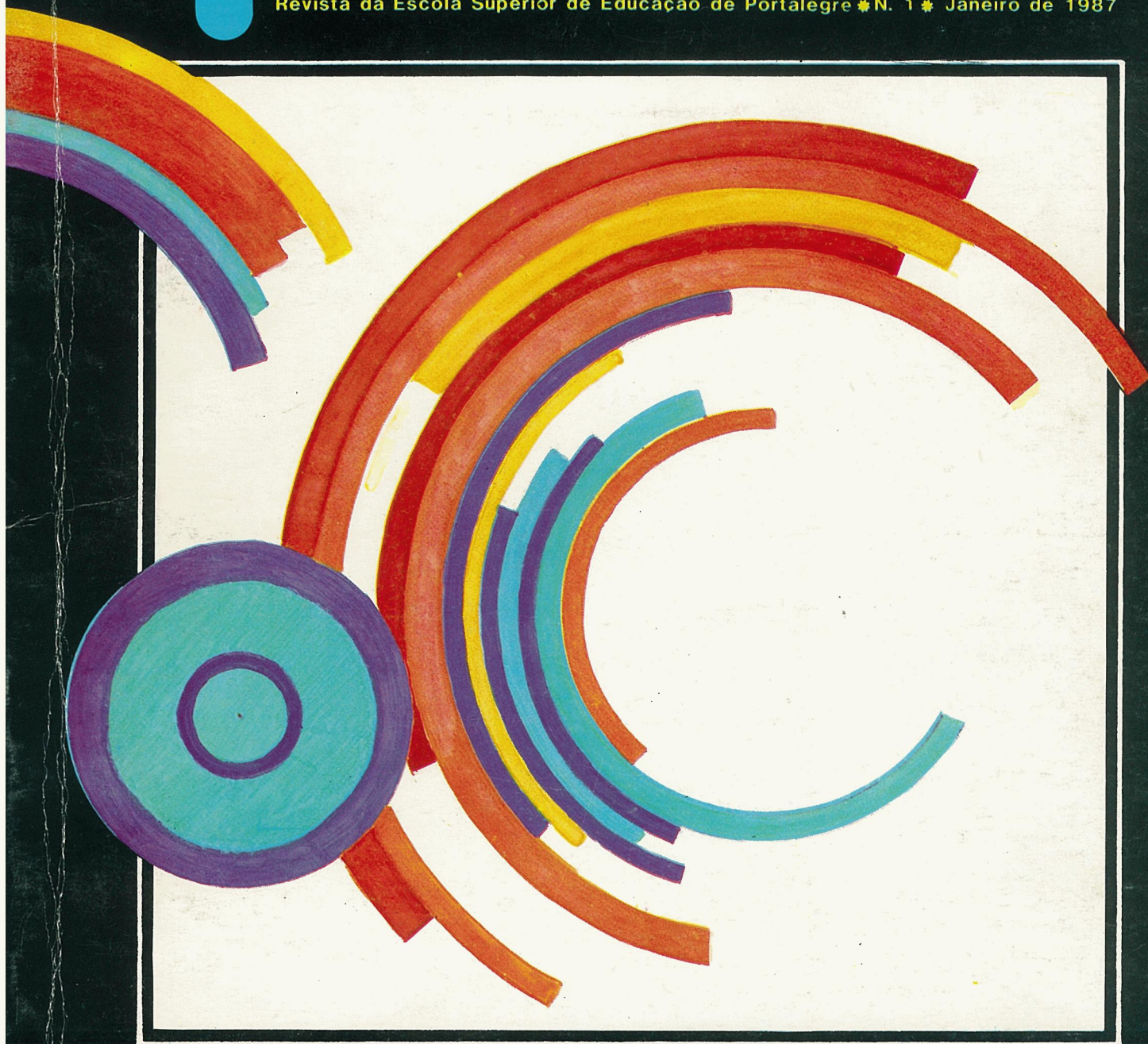


# aprender

Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre \*N. 1\* Janeiro de 1987

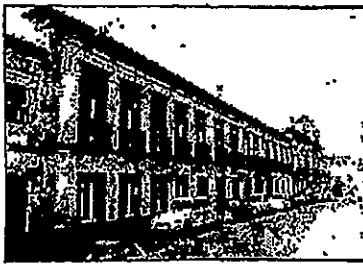


**Debate:** Não se aprende Português por despacho

**Tema:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES

---

**BONECOS DE STO. ALEIXO**



# aprender

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE

## Ficha Técnica

**DIRECÇÃO DE:** Rui Canário

**SECRETARIADO COORDENADOR:**

Ana Maria Martinho, António Martinó,  
Maria do Céu Mendonça, Maria João  
Mogarro, Rui Canário

**CONSELHO DE REDACÇÃO:** Abílio

Amiguiinho, António Maria de Sousa,  
Avelino Bento, Carlos Alves, Carlos  
Brandão, Clementina Miranda, Domín-  
gas Valente, Isabel Vila Maior, Maria  
Margarida Sequeira, Mário Moura

**COLABORARAM NESTE NÚMERO:**

Alexandra Passos, Hermenegildo Cor-  
reia, Isilda Garralo, João Barroso, José  
Alberto Correia, José Travassos, Mário  
Ceia, Mário Freire, Natércio Afonso

**AR. ANJO GRÁFICO:** Maria do Céu  
Mendonça e Aurélio Bentes Bravo

**REVISÃO:** Ana Maria Martinho, Maria  
João Mogarro

**ADMINISTRAÇÃO:** Nuno Oliveira.

**EDIÇÃO E PROPRIEDADE:** Escola  
Superior de Educação de Portalegre

Portalegre

Apartado 125

7300 Portalegre

**COMPOSIÇÃO E MONTAGEM:**

Publicarvis

Largo do Município, No. 35

7300 Portalegre

**IMPRESSÃO:**

Cograpor, Lda

Rua do Arco, No. 20

7300 Portalegre

**TIRAGEM:** 1000 exemplares

**DEPÓSITO LEGAL:** 14.293/86

Preço — 150\$00

Desenho da capa de Maria do Céu Mendonça

## Índice

<b>Editorial</b> .....	1
Rui Canário	
<b>Debate</b>	
Não se aprende Português por despacho .....	3
João Barroso	
<b>Tema Central</b>	
E.S.E. : que modelo para a formação inicial ? .....	9
Natércio Afonso	
Prioridade à formação contínua centrada na Escola .....	12
Rui Canário	
Regionalização e Formação de Professores .....	15
José Alberto Correia	
A evolução do papel do Professor : consequências para a formação .....	19
Carlos Brandão	
Nível de qualificação dos Professores no Distrito de Portalegre — diagnóstico da situação .....	25
Abílio Amiguiinho	
Ensino Primário : um testemunho sobre a formação de professores .....	32
Domíngas Valente	
O Ensino-Aprendizagem de uma Língua Estrangeira : competência comunicativa valores em comunicação ...	35
José Travassos	
O Construtivismo de Piaget e o Desenvolvimento vocacional .....	42
Mário Silva Freire	
<b>Crónicas Docentes :</b>	
O Achado .....	47
Domíngas Valente	
O Jardim de Infância indisciplina as crianças ? .....	48
Maria Margarida Sequeira	
<b>Como Fazer :</b>	
Como organizar uma visita de estudo .....	50
Mário Moura	
Da importância de uma educação pela Arte .....	57
Avelino Bento	
Bonacos de Santo Aleixo .....	59
Alexandre Passos	
<b>História Regional :</b>	
O pão Espanhol .....	64
Isilda Garralo	
Os meios Informáticos ao serviço da Educação .....	66
Fernando Carneiro	
<b>Vida Cultural da Região :</b>	
II Exposição de Artes Plásticas dos Artistas do Distrito de Portalegre .....	67
António Martinó	
Exposição de Arte de Georgia — Teatro .....	68
Maria do Céu Mendonça — Avelino Bento	
<b>Notícias :</b>	
Profmat 88 — Segundo Encontro Nacional de Profes- sores de Matemática — Associação .....	69
Mário Ceia	
Acções de Formação de Curta Duração .....	71
António Martinó	
<b>Notas de Leitura :</b>	
Tratado da Cidade de Portalegre .....	72
Maria João Mogarro	
Sociologia de l'Education .....	73
Educação e Mudança Social em Portugal .....	74
Hermenegildo Correia	
O Computador : um instrumento de Educação .....	76
Mário Ceia	

## Editorial

A expansão rápida dos sistemas educativos, traduzida na "explosão escolar" dos anos sessenta, corresponde a um período de optimismo e mesmo de certa euforia, tendo por base a convicção generalizada de que o crescimento dos sistemas educativos seria um factor decisivo para promover o desenvolvimento económico e, simultaneamente, uma maior justiça social. A teoria do capital humano e os princípios meritocráticos sustentavam esta visão optimista que se traduziu na subida em flecha dos orçamentos governamentais destinados à educação, e na corrida à escola por parte de populações que viam nela um meio de promoção social.

O optimismo cedeu rapidamente lugar ao desencanto. A uma expansão quantitativa não corresponderam alterações qualitativas. A crise instalou-se e o diagnóstico estabelecido por COOMBS numa obra que é hoje clássica ("A crise mundial da educação"), publicada no fim dos anos sessenta, permanece, de forma perturbante, extremamente actual.

A solução de dar "mais escola" não se revelou pertinente, a procura de modelos alternativos, a busca de "uma outra escola", tornou-se uma preocupação central no debate das questões educativas.

A publicação, no início dos anos setenta, do famoso relatório da UNESCO "Aprender a Ser" é um sinal de esperança. Considerado por alguns como um documento "generoso" ou pejorativamente como "utópico", ele marca a nosso ver o fim do optimismo mal informado que ainda hoje alimenta a crença de que o simples crescimento do sistema educativo, tendo como referência o modelo que prevaleceu nos anos sessenta nos países industrializados, pode ser portador de futuro.

A utopia de "Aprender a Ser" é a nosso ver a orientação "realista" que permite perspectivar os grandes eixos da mudança em educação, em torno de três grandes tendências que (em oposição ao mito da GRANDE REFORMA), a partir de experiências parcelares, se vão desenhando:

- à educação permanente, como princípio organizador de todo o sistema educativo conduzindo à inversão da importância relativa da educação escolar e extra-escolar;
- à inovação permanente como estratégia de transformação global do sistema, apostando na criatividade e participação dos diferentes actores sociais e na busca sistemática de novas soluções, num quadro plural que se contrapõe a modelos uniformizados;

- redimensionamento à escala comunitária das instituições educativas (escolas e não escolares) na polivalência e integração das suas funções sociais.

"Aprender" é uma revista que pretende ser uma ferramenta ao serviço desta estratégia de mudança. O nosso objectivo não é o de criar uma revista de educação que se vá alimentando de artigos que alguns rebuscam no fundo da gaveta ou que laboriosamente produzem na mira de "enriquecer" o seu currículo pessoal. Pretende

ser um instrumento de trabalho construído colectivamente que, em consonância com os objectivos programáticos da Escola Superior de Educação de Portalegre, contribua para, através do debate de ideias, da troca de experiências, do incentivo à investigação, de um melhor conhecimento dos problemas educativos da região, criar uma rede regional de formação de que a ESEP pretende ser um dos polos dinamizadores.

Tendo em conta a vocação fundamental das ESES, este primeiro número tem como tema central a formação de professores. A partir de um conjunto de artigos que exprimem uma salutar diversidade de pontos de vista, pretende-se não apenas dar a conhecer o que podem ser orientações fundamentais da ESEP neste domínio, mas, principalmente, contribuir para iniciar, a nível regional, um debate em torno de uma questão "quente" da nossa realidade educativa.

As carências no domínio da formação de professores do nosso país podem alimentar a ilusão perigosa de que o fundamental é actuar depressa e em "força", com a economia de um debate sério e profundo sobre a natureza, os fins, e os métodos, que devem nortear uma política de formação de professores.

A "qualidade" da formação não pode ter como indicadores únicos, ou principais, o número de anos de formação inicial, os graus académicos atribuídos, ou a quantidade de professores abrangidos por actividades de formação.

A formação de educadores que sejam agentes activos de mudança exige um reequacionamento das tradicionais articulações entre a formação inicial e contínua, entre teoria e prática, entre formação profissional e pessoal, entre o lugar de formação e o lugar de aplicação.

As ESEPS, se não querem ser meras herdeiras de instituições anteriores não poderão esquivar-se a esse debate, baseado e alimentado por uma avaliação permanente, rigorosa e crítica, da sua actividade.

Enquanto permaneceram como um "projecto" as ESES puderam alimentar um discurso baseado no sonho e no desejo. Hoje a realidade é outra, e por todo o país as novas instituições de formação iniciaram já as suas actividades. Se é verdade que pelo fruto se conhece a árvore, a primeira colheita não será certamente excepcional. Contudo, se pensarmos e agirmos, de forma pragmática, no sentido de exigir o impossível, ao contrário do tradicional ditado, o futuro pode pertencer-nos. Pela nossa parte assim procuraremos fazer.

RUI CANÁRIO

# NÃO SE APRENDE PORTUGUÊS POR DESPACHO

JOÃO BARROSO

*Este artigo foi escrito em dois tempos.*

*Num primeiro tempo, trata-se de uma reacção à publicação do despacho 32/EBS/86 e às declarações do Ministro da Educação num artigo publicado pelo semanário Expresso de 18/10/86.*

*Num segundo tempo, o objectivo é pôr em destaque a "fuga para a frente" em que se lançou a Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário ao publicar, dois meses depois, os despachos 41,42 e 43 EBS/86.*

*E isto, apesar de se ter estado na iminência de, numa prova de bom senso, suspender a aplicação de um despacho tão controverso, revelador de um lamentável improviso legislativo e de um profundo erro de diagnóstico.*

## Primeiro tempo: o improviso

Um primeiro sintoma de improviso e de falta de credibilidade do despacho 32/EBS/86 resulta do facto de ele servir não só para consagrar a decisão de reprovar os alunos que não tenham aproveitamento a Língua Portuguesa, mas também para "emendar a mão" de uma decisão igualmente polémica e precipitada, tomada no ano passado, e que permitia aos alunos do 5o. e 7o. anos de escolaridade passarem de ano com três níveis inferiores a três. Isto é, no curto espaço de menos de um ano, a mesma equipa dirigente do Ministério da Educação adopta medidas tão paradoxais, no domínio da avaliação dos alunos, o que mostra bem a ligeireza e irresponsabilidade com que foram tomadas. E isto, apesar das críticas que, num caso e noutro, logo se fizeram sentir!

Por outro lado, seria de esperar que, tratando-se de uma matéria de tão grande relevância e de uma decisão tão radical, o despacho contivesse os ele-

mentos mínimos que permitissem ajuizar da sua pertinência e fosse claro nas suas modalidades de execução. Em vez disso preferiu-se apresentá-lo sem qualquer fundamentação, como simples medida administrativa integrada nas condições necessárias à aprovação ou transição de ano. Ao mesmo tempo, para precaver do excessivo rigor e impopularidade que a medida comporta, deixa-se à "consciência" dos Conselhos Pedagógicos das escolas a possibilidade de abrir excepções, sem critérios definidos. Não é por acaso, aliás, que o despacho utiliza neste ponto uma linguagem técnico-jurídica (demasiado hermética para um despacho que pretende contribuir para o desenvolvimento da língua como instrumento de comunicação): "2. Mediante proposta fundamentada do Conselho de turma, pode o Conselho Pedagógico excepcionar "casuisticamente" a aplicação da condição da alínea b) do No. 1." Se o termo "excepcionar" (por exceptuar)

é típico dos tribunais, já o "casuisticamente" remete-nos para a teologia moral: "*Casuística, s.f. - Estudo dos casos de consciência, ou seja da aplicação das normas morais a tais ou tais circunstâncias particulares. P. Ext. Processo de analisar e discutir casos por meio de subtilezas e artifícios, de modo que se justifiquem os actos menos aceitáveis*" (*Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*). Esperemos que não seja este último sentido que estava na mente do legislador...

Mas imprevisto, principalmente, porque o despacho não se funda sobre qualquer estudo sério da realidade do ensino e da aprendizagem do Português, nas nossas escolas, e dos resultados obtidos.

Esta preocupação pela rentabilidade do ensino ministrado nas escolas, principalmente no que se refere às aprendizagens de base, não é nova nos países industrializados. Desde as crises petrolíferas dos anos 70 que por razões economicistas, mais ou menos reforçadas por motivações culturais, se procedeu à avaliação dos investimentos educativos, nomeadamente no que se refere ao domínio da leitura e da es-

crita, à saída da escolaridade obrigatória. Citemos, por exemplo, no Reino Unido o "Assessment of Performance Unit", organismo ministerial que nos princípios dos anos 80 avaliou, região por região, o nível de competência atingido pelos alunos nos conhecimentos de base; na França, o relatório de Laurent Schwartz que em 1981, calculava que um terço dos alunos que terminavam a escola primária não dominavam os rudimentos da gramática e da ortografia; o mesmo na Suécia, onde inquéritos sistemáticos trouxeram para a opinião pública o escândalo dos "analfabetos modernos", isto é, mais de 10.000 alunos que saíam em cada ano do ciclo obrigatório sem saber ler ou escrever correctamente (*V. le Monde* de 20 de Maio de 1983).

Como se vê, trata-se de um fenómeno geral que em Portugal tem certamente componentes específicas, mas que não pode ser analisado com observações meramente intuitivas, nem tratado com medidas espontaneístas que procuram o efeito fácil. E todos sabemos os equívocos que o espontaneísmo tem provocado na política educativa dos últimos anos, em Portugal!

## Um caso concreto

Na falta de elementos mais consistentes, e como contributo para habilitar o Conselho Pedagógico da escola onde lecciono a organizar um debate com os professores sobre as implicações do despacho 32/EBS/86, já referido, procurei avaliar da incidência do fenómeno reprovação a Português nos alunos que frequentaram a escola nos últimos três anos lectivos e sua eventual correlação com a reprovação de ano. Trata-se de uma escola preparatória do centro de Lisboa com uma população escolar largamente diversificada no que se refere à sua origem sócio-económica.

Embora os dados não possam ser generalizados (e mesmo correndo o risco de cair na alçada da circular que proíbe a divulgação de dados estatísticos das escolas que não sejam tratados

pelos serviços competentes do Ministério!!!), vale a pena atentar no seu significado.

Os dados recolhidos em cada ano lectivo, por turma e por ano de escolaridade, foram os seguintes: inscritos; reprovados; reprovados na disciplina de Português; reprovados na disciplina de Português que não passaram de ano; reprovados na disciplina de Português que passaram de 1.º ano; reprovados de ano que não reprovaram na disciplina de Português; alunos que teriam reprovado de ano se estivesse em vigor o despacho 32/EBS/86.

Para não sobrecarregar este artigo fiquemo-nos pela apresentação dos resultados globais.

Alunos do 1o. e 2o. anos	1985/86	1984/85	1983/84
Inscritos	1.424	1.399	1.359
Reprovados	223	293	223
Percentagem reprovados	15,6 por cento	20,9 por cento	16,4 por cento
Reprovados a Português	300	309	296
Reprovados a Português que reprovaram de ano	193	230	195
Percentagem dos alunos que reprovaram de ano e que também reprovaram a Português	86,5 por cento	78,4 por cento	87,4 por cento
Alunos que teriam reprovado de ano se estivesse em vigor o despacho 32/EBS/86	330	372	324
Percentagem de alunos que teriam reprovado	23,1 por cento	26,5 por cento	23,8 por cento
Varição da Percentagem de reprovados na hipótese de aplicação do despacho	+ 7,5 por cento	+ 5,6 por cento	+ 7,4 por cento

*Os dados recolhidos permitem tirar algumas conclusões sobre a reprovação na disciplina de Português e suscitam algumas hipóteses explicativas que necessitam de investigações complementares para serem avaliadas.*

**1\*** EXISTE UMA FORTE CORRELAÇÃO ENTRE A REPROVAÇÃO A PORTUGUÊS E A REPROVAÇÃO DE ANO QUE É MANIFESTA NA ELEVADA PERCENTAGEM DE ALUNOS QUE TENDO REPROVADO DE ANO, TAMBÉM REPROVARAM A PORTUGUÊS. (1)

Todavia não podemos (mesmo sob o ponto de vista estatístico, confundir correlação com causalidade! Isto é, não podemos dizer que os alunos reprovaram a outras disciplinas porque reprovaram a Português, mas sim que existe uma forte ligação entre a reprovação a Português e a reprovação a um número de disciplinas (pelo menos

mais duas) suficiente para implicar a perda de ano.

*A reprovação a Português é uma variável chave do insucesso escolar dos alunos. Ela funciona como um revelador privilegiado de dificuldades de aprendizagem e de integração escolar que se manifestam igualmente noutras disciplinas.*

Daf que importa mais adoptar estratégias de intervenção dirigidas à raiz do problema, do que estratégias pontuais que visam isolar aspectos específicos da aprendizagem do Português. Por outro lado, qualquer intervenção neste domínio não pode ignorar que as

"competências linguísticas" dos alunos e a "linguagem padrão" utilizada na escola estão relacionadas com as características socio-culturais de alunos e professores.

**2 A REPROVAÇÃO A PORTUGUÊS NÃO É UM FENÓMENO UNIFORME. DIVERGE NECESSÁRIAMENTE NAS CAUSAS E NAS CONSEQUÊNCIAS, EM FUNÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS, DOS PROFESSORES E DOS CONSELHOS DE TURMA.**

De uma maneira um pouco esquemática, mas de profundo significado, podemos dizer que há dois grandes grupos de alunos: aqueles para quem reprovar a Português representa reprovar de ano (grupo largamente maioritário); e aqueles para quem reprovar a Português não impede de passar o ano.

Em relação a ambos os grupos o despacho utiliza a mesma solução! Para lá de saber se a reprovação é uma solução, importa considerar que, em última análise, ela irá provocar um aumento das reprovações.

Na verdade, utilizar a reprovação como factor intimidatório (que é a filosofia do despacho) só resultará, eventualmente, com os alunos que tendo competências linguísticas adequadas à "cultura escolar" reprovam a Português, por circunstâncias eventuais, normalmente designadas por "falta de estudo ... de atenção ... de interesse". Para os outros (que constituem a larga maioria) a solução passa pela diversificação de estratégias, por parte do professor, e por uma intervenção extra-escolar. Ao defender a reprovação o despacho não só não suscita essa mudança de atitudes, como reforça o sentimento de que as coisas

estão bem do lado da Escola, dos programas, dos métodos, etc. e do lado das famílias, e por isso só é preciso combater os que não dão grande importância ao estudo do Português (revelando "falta de estudo" ou de "aplicação"), ameaçando-os com a reprovação. Ora, não é este o mal de que padece a grande maioria dos alunos que reprovam a Português, nem é este o remédio adequado a tratá-los.

**3 O CARÁCTER FORMALMENTE SELECTIVO QUE É ATRIBUÍDO À AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS PODE GERAR EFEITOS PERVERSOS NOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS PELOS PROFESSORES.**

A análise dos dados por turmas permite verificar a existência de uma relativa diferença de critérios entre os professores de Português. (Há turmas que apresentam percentagens de reprovações a Português muito acima da média e em número muito superior ao das reprovações de ano). O despacho pode acentuar essa diferença de critérios. Em muitos casos o professor pode ser levado a ser mais "benévolo", face à responsabilidade que tem na reprovação ou passagem dos alunos, ou contraditoriamente, a ser "mais rigoroso", se sugestionado pela importância decisiva da "sua" disciplina, isto é, pelo "seu poder".

Num caso e noutro (e ainda devido à possibilidade do Conselho Pedagógico poder avaliar excepções propostas pelo Conselho de turma), o despacho vem reforçar a ambiguidade do processo de avaliação e diminuir a clareza dos critérios com as consequências já conhecidas para os alunos.

## **Erro de diagnóstico**

Claro que há efeitos esperados nesta ameaça de reprovação que são patentes nas declarações do Ministro ao *Expresso*: "O mais ambicioso foi o de chamar a atenção dos alunos e professores para a importância especial da

*língua portuguesa neste currículo. O outro foi o de combater o insucesso escolar. Sabemos que há menos preparação no domínio da língua portuguesa que acaba por ter reflexos nas outras disciplinas".*



Mas os meios utilizados pelo despacho dificilmente satisfarão a ambição do Ministro da Educação. Além de revelarem, potencialmente, efeitos perversos nas atitudes dos professores e dos alunos, baseiam-se num diagnóstico errado. E quando o diagnóstico está errado arriscamo-nos a que os remédios, em vez de curarem o doente, ajudem a matá-lo...

Na verdade, o diagnóstico do Ministro parece fazer crer que, ou os alunos reprovam a Português, porque não têm em devida conta a importância desta disciplina e por isso não estudam o suficiente, ou os professores são pouco rigorosos e não reprovam em número suficiente os alunos a Português, com as desvantagens que isso tem no aproveitamento das outras disciplinas. Para uns e outros, à velha maneira das antigas lições de catequese, se acena com o Inferno, para fazer lembrar as vantagens de praticar as virtudes.

Ora, como é evidente, o problema da reprovação dos alunos a Português e a sua correlação com a reprovação em outras disciplinas é muito mais complexo e não se resolve com um único remédio e de resultados tão duvidosos como é a reprovação.

O que nos parece constituir um maior erro, contudo, é confundir-se "a doença" com o sintoma. Não é tanto a "menor preparação no domínio da língua portuguesa que acaba por ter reflexos nas outras disciplinas", como diz o Ministro, mas antes, as dificuldades na aprendizagem da língua materna (e os consequentes "maus resultados") que constituem a expressão mais significativa dum desajustamento entre o aluno e a escola que atinge, logicamente, outras disciplinas, como por exemplo a Matemática e a Língua Estrangeira.

De há muito que estudos de sociolinguística vieram pôr em relevo o facto de, entre as diferentes aprendizagens escolares, ser a da língua materna a que está mais intimamente ligada às características do meio familiar, devendo às diferentes práticas de linguagem em função das classes sociais.

Quer nos coloquemos na perspectiva de Basil Bernstein (com a teoria do código restrito e do código elaborado) e do Instituto de Educação da Universidade de Londres que consideram que as "competências linguísticas" e "a inteligência verbal" próprias aos alunos oriundos dos meios populares diminuem as possibilidades de êxito na escola (o que deu lugar ao conceito de "défice cultural" e às pedagogias de compensação);

Quer nos coloquemos na perspectiva de outros sociólogos que rejeitam a "teoria do handicap linguístico", defendendo que as diferenças no uso da língua se situam ao nível das normas sócio-culturais (e não ao nível do funcionamento de base da linguagem) e que portanto, o que está em causa é o funcionamento da escola e dos obstáculos que ela levanta aos alunos dos meios populares (por exemplo em França, CRESAS);

O certo é que não se pode tratar isoladamente o problema da aprendizagem da língua materna, fora do contexto escolar e do contexto socio-cultural dos alunos. As estratégias a utilizar terão que partir da análise do "insucesso escolar" no seu conjunto e não isoladamente desta ou daquela disciplina, deste ou daquele factor.

A não ser assim, qualquer medida do tipo da que é proposta pelo despacho 32/EBS/86, longe de ser uma terapêutica, não passa de uma simples certidão de óbito.

## Segundo tempo: a fuga para a frente

Quando todos esperavam que o bom senso imperasse, apesar de tudo, e depois de várias críticas divulgadas pelos jornais e no interior da própria Assembleia da República, eis que a Se-

cretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário publica uma catadupa de despachos, tentando colmatar algumas das brechas mais repetidamente abertas pela crítica: ausência de medidas

destinadas a compensar as deficiências da formação dos professores encarregados de leccionarem a disciplina de Português; e falta de apoio aos alunos em dificuldade.

Se as medidas contidas nos despachos da SEBS 41, 42 e 43 (de eficácia reduzida e concretização duvidosa) não deixam de ter, pelo menos, o mérito de apontarem para áreas de intervenção prioritária - a formação dos professores e a renovação dos métodos - elas acabam, contudo por perder a sua validade, quando confrontadas com a sequência legislativa em que se inserem e com as contradições existentes entre os objectivos do primeiro despacho (32/EBS/86) e o dos despachos agora publicados.

Quanto à sequência legislativa ela é sintomática da leviandade com que se tomaram decisões tão graves e de tão grande impacto na vida escolar dos alunos: primeiro determina-se que os alunos reprovem de ano se não obtiveram nível superior a dois da disciplina de Português (como se a "dignificação, preservação e desenvolvimento da Língua e Cultura Portuguesa" passasse pela reprovação dos alunos); e só dois meses depois é que a Secretária de Estado se lembra que existe uma "diversidade de formação científica dos professores de Língua Portuguesa", que existem "professores com habilitação não própria", e que existem "assimetrias regionais na distribuição de professores quanto às habilitações que possuem" (ver considerando ao despacho 41/EBS/86), o que a leva a determinar as acções de formação já referidas. É caso para perguntar se, quando se diz no despacho 32/EBS/86 que "o Conselho Pedagógico pode excepcionar casuisticamente a aplicação" do referido despacho, se está a pensar nos alunos que têm professores sem habilitação própria ou com preparação científica pouco adequada à disciplina de Português, e que não recebe-

ram a formação prometida!

Quanto às contradições existentes entre os despachos, elas são flagrantes e só uma teimosia inexplicável é que faz com que a segunda série de despachos não anule o primeiro. Enquanto o primeiro despacho parte do princípio que tudo está bem na escola e que portanto a solução está em penalizar os alunos que reprovam a Português (funcionando ao mesmo tempo como ameaça e sanção); os três últimos despachos partem do princípio que existem graves problemas no domínio da formação dos professores, dos métodos utilizados e da preparação de alguns alunos, pelo que propõe medidas que tendem (ainda que incipientemente) obviar a essas situações, numa perspectiva correctiva que não tem nada a ver com a pretensão meramente punitiva do primeiro despacho.

Mas perante tão grandes contradições no conteúdo e no tempo entre estes despachos cabe perguntar se a segunda série de despachos é mesmo para ser cumprida, ou se não se trata de mera fantasia legislativa destinada a iludir a má consciência que o primeiro despacho suscitou em vários sectores.

Na verdade, sabendo nós quão precária tem sido a acção das Direcções-gerais pedagógicas no domínio da formação contínua dos professores, como imaginar que, de um momento para outro, elas vão dar resposta eficaz às necessidades variadas de formação dos professores de Português? Com que meios, se pensarmos nos cerca de 50.000 professores que leccionam esta disciplina, do primário ao unificado? E de que maneira as instituições de ensino superior podem acorrer tão massivamente a fazer protocolos para a formação científica dos professores sem habilitação própria, sabendo que estes se situam exactamente nas zonas mais excêntricas em relação à zona de influência dessas instituições, e que estas se debatem com o excesso de alunos e

a falta de recursos (casos das Faculdades de Letras) e com a "formação em serviço" e problemas de instalação (caso das Escolas Superiores de Educação)? E quanto ao reforço "até duas horas" dos tempos lectivos previstos para a disciplina de Português, para os alunos que denotem dificuldades de aprendizagem ou aproveitamento escolar insuficiente, nesta disciplina, como é que isso será possível, sabendo que na maioria das escolas esses alunos ultrapassam os 25 por cento da população escolar (a avaliar pelas percentagens de reprovações) e que não existem professores suficientemente qualificados, nem instalações?

Mas não é só ao nível dos princípios e das modalidades de aplicação que estes despachos suscitam perplexidade! Repara-se, a título de exemplo, neste excerto do Despacho 42/EBS/86: "Tal obrigatoriedade (de obtenção na disciplina de Língua Portuguesa de um nível superior a dois) tem por objectivo dignificar, preservar e desenvolver a língua e cultura portuguesa. Para atingir tal desiderato, há que fomentar acções de formação de professores do ensino da Língua Portuguesa". Então agora, o aluno que reprova a Português está a atentar contra a preservação, dignificação da língua e da cultura portuguesa? E se é reconhecida a necessidade da formação dos professores "para atingir tal desiderato" por que razão fazer recair o odioso da questão sobre os alunos?

Muitos outros comentários se poderiam fazer sobre esta trilogia de despachos com que a SEBS pretende complementar as medidas do despacho 32/EBS/86. Mas, como vimos na primeira parte deste artigo, não é com este tipo de medidas que se resolve o problema de fundo. Os despachos publicados só agravam a confusão e iludem as verdadeiras soluções. Até quando?

# **E.S.E. :**

## **QUE MODELO PARA A FORMAÇÃO INICIAL ?**

NATÉRCIO AFONSO

As inúmeras dificuldades que têm rodeado o início do funcionamento das Escolas Superiores de Educação radicam em grande parte no facto de elas constituírem um factor de inovação no seio do sistema de ensino, e em particular, no ultra-sensível subsistema da Formação dos Professores. Na realidade, com a sua abertura na maior parte das capitais de distrito e na Região Autónoma da Madeira ocorre uma ruptura significativa em relação aos modelos anteriores de formação inicial e estratificação sócio-profissional dos professores, modelos profundamente enraizados nas imagens e práticas sociais ligadas à profissão docente.

Tais modelos têm-se caracterizado pela existência de escolas profissionais de nível académico não-superior, destinadas à formação de educadores de infância e de professores de ensino primário, em contraposição com a exigência de cursos superiores (em geral, licenciaturas), para o ensino preparatório e secundário, de âmbito científico especializado, muitas vezes sem referência a qualquer componente de formação técnico-pedagógica. Esse componente tem sido "acrescentado" à formação inicial através da frequência de um estágio profissional, em serviço, por vezes após longos anos do exercício da profissão, organizado pelas respectivas Direcções Gerais de Ensino, sem a validação científico-pedagógica de qualquer instituição de formação, sob a pressão das necessidades de pessoal e das exigências sindicais, assumindo o carácter de pouco mais que uma certificação administrativa para efeitos de concurso e progressão na carreira.

Assim, tais modelos favorecem o contraste entre uma formação técnico-profissional específica dos educadores de infância e professores do ensino primário, e uma formação fundamentalmente de carácter académico, valorizando o conhecimento científico universitário, própria dos restantes professores.

### **1. Uma formação integrada**

O modelo de formação das Escolas Superiores de Educação permite ultrapassar esta dicotomia entre dois tipos de formação, social e profissionalmente discriminatória. Assim, estas escolas possibilitarão o funcionamento integrado de cursos de formação de professores destinados a diversos níveis de ensino, desde o Jardim de Infância até ao 9o. ano de escolaridade.

O funcionamento de tais cursos numa mesma instituição permite uma melhor harmonização da formação de diversos tipos de professores, desde o educador de infância ao professor especialista numa área disciplinar, pelo envolvimento numa mesma abordagem da educação e de princípios metodológicos coerentes. Para além disso, será possível definir um tronco comum de formação, tanto no plano curricular propriamente dito, como no das experiências de aprendizagem mais informais, no sentido de se prepararem docentes capazes de garantir uma melhor coordenação vertical e horizontal do processo educativo. Será assim possível caminhar para a eliminação de procedimentos contraditórios na passagem de um para o outro nível de ensino, e assim facilitar, pela generalização de uma linguagem comum, as abordagens transdisciplinares no mesmo nível de ensino.

---

## 2. Uma formação de nível superior

---

Outro factor importante decorre do facto de todo o sistema de formação de professores passar a inserir-se no ensino superior. Com o início do funcionamento dos cursos de formação de educadores de infância, professores do ensino primário e professores do ensino básico nas Escolas Superiores de Educação, todos os professores de todos os níveis de ensino terão uma formação de grau superior a que corresponderá um diploma académico (bacharelato, diploma de estudos superiores especializados, licenciatura). Trata-se de uma transformação de enorme alcance social e profissional que atinge um sector muito significativo de docentes, ou seja, os educadores de infância e os professores do ensino primário, a cuja formação profissional se tem recusado injustamente a dignificação de um diploma académico de ensino superior.

É certo que permanecem distinções de grau académico a que não correspondem quaisquer diferenças em termos de responsabilidades educativas e de nível de preparação profissional, e que só se justificam pelo peso de uma tradição discriminatória de muitas décadas. Contudo, os novos cursos representam um progresso notável em termos de prosseguimento de estudos e obtenção de graus académicos superiores, em comparação com a situação actual em que os diplomados pelas Escolas do Magistério Primário e pelas Escolas Normais de Educadores de Infância estão equiparados aos estudantes que terminam o ensino secundário, para ingresso no ensino superior.

Os novos cursos das Escolas Superiores de Educação acabam com a situação de "beco" curricular em que se encontram os cursos de formação de educadores de infância e professores do ensino primário, abrindo-lhes o acesso à própria docência no ensino superior nomeadamente nas suas escolas de formação. Será possível, então uma melhor integração da experiência profissional no processo da formação inicial, generalizando-se a situação, hoje rara, em que o formador não é alheio às futuras vivências profissionais dos formandos.

---

## 3. Uma formação para a regionalização

---

Apesar das previsíveis dificuldades de implementação, e de divergentes entendimentos do conceito, o projecto da regionalização do país, nos planos político e administrativo, é largamente consensual na sociedade portuguesa. Justifica-se assim que a regionalização possa constituir uma referência política global para a caracterização do projecto das Escolas Superiores de Educação, como instituições de ensino superior de âmbito regional.

Um dos factores decisivos no desenvolvimento do processo de regionalização será sempre a formação de quadros a nível regional que possam constituir o suporte de uma dinâmica própria. A regionalização não pode limitar-se a um projecto político-administrativo, tem que radicar-se na identidade e vida própria de uma região, nos planos económico, social e cultural. As Escolas Superiores de Educação podem constituir centros importantes na formação destes quadros profundamente conhecedores da realidade regional, através de um modelo de formação que valorize o estudo e a intervenção na comunidade, o aproveitamento dos recursos próprios, a procura de métodos e procedimentos formalizados a partir da realidade observada ou da experiência vivida. Em tais condições, será possível constituir-se "teoria" em termos de Desenvolvimento Curricular, Pedagogia ou qualquer área das Ciências da Educação que efectivamente tenha a ver com a realidade portuguesa, e não seja mera importação da produção teórica francesa ou americana. Em tais condições, será possível implementar projectos de investigação em educação, concebidos integralmente com o processo de formação, com garantia da sua qualidade técnica e científica.

---

## 4. Uma formação de qualidade

---

Este novo modelo procura garantir uma formação científica sólida, tanto no plano das Ciências da Educação como no das diversas áreas do conhecimento científico ou da expressão, de acordo com as diversas especializações previstas, ao nível do que é exigível num ensino superior de qualidade.

Por outro lado, continua a ser sublinhado o carácter profissionalizante dos cursos, através da definição de perfis profissionais de saída que determinam a estrutura e o conteúdo do currículo de formação. Assim, diversos níveis de aprendizagem no âmbito da prática pedagógica, com o peso curricular significativo, garantem o conhecimento "vívido" mínimo da relação educativa e do ambiente escolar. Assim, a selecção de disciplinas e áreas disciplinares, no plano científico, ocorre numa perspectiva pragmática, sem cedência a tradições académicas, de reduzido ou nulo valor formativo no plano profissional.

O equilíbrio entre estes dois vectores fundamentais da formação constitui precisamente o factor inovador do modelo, na medida em que, até agora, a generalidade dos modelos em vigor descarta a preparação académica em nome do carácter profissionalizante dos cursos, ou ignora o "destino" profissional dos formandos, em nome da "profundidade" da preparação científica.

Para a concretização de tal equilíbrio, as Escolas Superiores de Educação poderão implementar formas de cooperação com outras instituições de ensino superior, nomeadamente outras Escolas Superiores e Universidades, envolvendo trocas de docentes, experiências curriculares e projectos de investigação comuns, etc., ao mesmo tempo que desenvolverão a sua actividade em íntima colaboração com os estabelecimentos de ensino pré-primário, primário, preparatório e secundário da região, através, nomeadamente da realização de contratos de cooperação/formação com os docentes ou os órgãos de gestão pedagógica dessas escolas, e em função de protocolos acordados com as respectivas Direcções Gerais de Ensino.

---

## 5. Uma formação permanente

---

A diversidade e multiplicidade do conhecimento científico, a rapidez da mudança tecnológica, a própria mutação acelerada da vida social e económica, impõem um tipo de formação que garanta uma constante capacidade de adaptação a novas condições profissionais, isto é, uma formação permanente.

Assim, não só as Escolas Superiores de Educação se devem constituir em centros de formação permanente, satisfazendo as necessidades de formação dos profissionais em serviço, integrando os recursos materiais, humanos e financeiros indispensáveis, como a própria formação inicial deve ser concebida como uma fase significativamente aberta para a continuação de formação. Nesta perspectiva, a formação inicial deverá constituir fundamentalmente um período de formação intelectual e humana do professor-aluno, onde, a par da aquisição de conhecimentos básicos, e do treino de competências específicas, se garanta uma educação humanista, se desenvolva o sentido da responsabilidade cívica, se adquira a vontade e a capacidade de prolongar e gerir adequadamente a própria formação, ao longo da carreira profissional.

A garantia de uma formação centrada no desenvolvimento da autonomia intelectual constitui pois um elemento decisivo na obtenção de profissionais com elevada capacidade de adaptação a novas situações, abertos à inovação e à mudança, constituindo o corpo docente de formação maleável, responsável e competente que a transformação do sistema de ensino requer, e a que os alunos têm direito.

# PRIORIDADE À FORMAÇÃO CONTÍNUA CENTRADA NA ESCOLA

RUI CANÁRIO

A idéia de que a formação de professores constitui um ponto crítico do sistema educativo é hoje uma idéia consensual. Em última análise, é fundamentalmente da acção dos professores que depende a correcta aplicação das políticas educativas a nível global ou sectorial.

Não é possível pretender corrigir os disfuncionamentos do sistema educativo, introduzir ou suscitar inovações pedagógicas, planejar e aplicar reformas, sem prever uma intervenção simultânea no domínio da formação de professores.

No entanto, se relativamente à importância da formação de professores as opiniões são convergentes, o mesmo não se verifica quanto às modalidades que essa formação deve revestir, quanto às suas diferentes etapas e respectiva importância relativa.

Neste artigo pretende-se fazer a defesa de duas idéias principais: a primeira, é a de que em termos estratégicos a formação contínua de professores deve ser considerada como prioritária relativamente à formação inicial; a segunda é a de que a formação contínua de professores deverá organizar-se tendo como ponto de referência principal o estabelecimento escolar, entendido como lugar de aplicação dos resultados da formação.

A distinção tradicionalmente estabelecida entre formação inicial (a que precede o exercício da profissão de professor) e a formação contínua (que tem lugar durante o exercício da profissão) tem implícita simultaneamente uma ordem cronológica mas também uma hierarquia de importância. Durante muito tempo a questão da formação de professores foi encarada reduzindo-a fundamentalmente à questão da formação inicial de professores. Porém, o progresso acelerado dos conhecimentos, as mudanças a nível social, científico e técnico, conduziram no domínio da educação, como em muitas outras áreas profissionais a pôr em causa a validade de uma formação inicial com carácter definitivo, condenada a ser ultrapassada pelos acontecimentos e tornar-se caduca. O reconhecimento desta realidade fez emergir a necessidade de uma formação complementar que historicamente assumiu a forma de "reciclagens" que periodicamente, permitam "actualizar" a formação inicial.

A tendência actual é a de rever este tipo de articulação entre as duas etapas, mas, mais do que isso, inverter a importância relativa da formação inicial e da formação contínua. Três razões principais justificam esta inversão de prioridade:

— A primeira reside no facto de que, após o período da "explosão escolar", que nos anos sessenta exigiu o recrutamento em massa de novos professores, se entrou numa fase de clara desaceleração no recrutamento de novos docentes (o que é particularmente evidente no ensino primário). A subida em flecha do número de professores (acompanhando o rápido crescimento dos efectivos escolares) conduziu à existência de corpos docentes relativamente jovens e estáveis, o que exige sobretudo uma acção eficaz no domínio da formação contínua. De facto, não é razoável esperar que sejam os professores recém formados (cujo peso relativo será diminuto nos próximos anos), saídos das instituições de formação inicial, a trazer ao sistema educativo o dinamismo de que ele necessita. É neste sentido que é legítimo afirmar que a ausência de uma política clara, global e coerente, no domínio da formação contínua de professores constitui sem dúvida um dos mais sérios entraves à mudança na educação.

— Uma segunda razão diz respeito às dificuldades de "transferir" as aquisições feitas durante a formação inicial para os lugares da prática de ensino. Estas dificuldades são frequentemente referidas por jovens professores no início da sua carreira profissional. M.T. ESTRELA e A. ESTRELA, citam resultados de investigações sobre formação de professores que autorizam a conclusão de que a prática profissional tende a contrariar ou mesmo a anular parcialmente os efeitos da formação inicial (1). A explicação deste fenómeno de *deformação* residiria num esforço, mais ou

menos consciente, do jovem professor para se adaptar às normas e comportamentos existentes no estabelecimento escolar onde é colocado, procurando, deste modo, conseguir evitar a hostilidade ou rejeição dos professores mais antigos. Tratar-se-ia pois, de um fenómeno de socialização.

Este mesmo fenómeno é evocado num relatório do CERI (organismo da OCDE especializado na inovação pedagógica), segundo o qual as atitudes "progressistas" adquiridas pelos professores durante o período da formação inicial deixam de existir após o início do exercício da prática profissional. A verificação deste facto conduz à conclusão de que a formação de professores não pode ter como principal momento "forte" a fase de formação inicial, mas que deve ser encarado como um processo a prosseguir ao longo de toda a carreira profissional (2).

— Uma terceira razão é fornecida pela pertinência, cada vez mais reconhecida, da noção de *educação permanente*. Este conceito remete-nos para uma concepção de formação como processo ininterrupto, a desenvolver durante toda a vida de cada indivíduo, processo em que as actividades de auto-formação assumem uma importância fundamental. Nesta perspectiva, as fronteiras entre formação inicial e contínua tornam-se menos nítidas e menos rígidas. A formação de professores apareceria desde início como "*um empreendimento de formação contínua*" (3).

O desenvolvimento da autonomia pessoal e a capacidade de assumir a auto-formação tornam-se, no quadro da formação encarada como um processo permanente, finalidades que se ajustam mal a um tipo de formação inicial centrada em conteúdos disciplinares e "receitas" didácticas, e organizada segundo uma lógica de *acumulação* prévia de conhecimentos e competências, que "reciclagens" posteriores viriam "actualizar".

O reconhecimento da necessidade de apostar prioritariamente na formação contínua conduz a modificar a perspectiva de organização interna dos momentos de formação inicial e contínua, como também a relação recíproca entre as duas etapas.

Com efeito não se trata já de organizar a formação contínua à imagem da formação inicial clássica, para preencher eventuais lacunas ou permitir reajustamentos exigidos pela rápida evolução aos níveis social, científico e técnico.

Trata-se, pelo contrário, de repensar a organização da formação inicial em função dos princípios e orientação admitidos como os mais adequados à formação durante o período de exercício da prática profissional. Deste ponto de vista a formação inicial é encarada como a primeira etapa *preparatória* do processo de formação permanente, em que a etapa de formação contínua é não só a mais longa mas também a mais determinante. É nesta perspectiva que será legítimo atribuir à formação inicial o objectivo de: "*permitir ao futuro professor adquirir os meios da formação contínua, quer dizer, um treino mental, uma bagagem metodológica que lhe permitiria assumir a responsabilidade da sua formação*" (4). Para FERRY (5) a formação contínua dos professores deve ser encarada como um caso particular da formação dos adultos, cuja experiência permite concluir pela inadequação da elaboração "à priori" de programas de formação rígidos, sem a participação das pessoas em formação. Este autor defende um modelo que se situaria "*nos antípodas dos modelos didácticos da pedagogia escolar*" e em que "*a elaboração dos objectivos e a escolha das modalidades de formação é um momento importante do processo de formação*" (5).

Não é difícil admitir que uma orientação desta natureza exige necessariamente uma grande diversidade de dispositivos pedagógicos, adequados a diferentes situações, mas cujo ponto de referência seria, sempre, um conjunto de princípios base, nomeadamente:

- Considerar a análise de necessidades como um elemento fundamental, e integrado, de todo o processo de formação;
- Organizar a formação a partir dos problemas sentidos e identificados pelas pessoas em formação no decurso da sua actividade profissional;
- Tomar em consideração as experiências das pessoas em formação permitindo-lhes a apropriação de informações e a produção de saberes;
- Facilitar às pessoas em formação o assumir de responsabilidades, e a participação na gestão da sua própria formação.

A consideração da formação de professores como um caso particular da formação de adultos e a adopção dos princípios de base que acabamos de enunciar, estão em convergência com uma outra tendência que emerge na hora actual: a de considerar o estabelecimento escolar como o lugar privilegiado da formação de professores. Conferir um carácter prioritário à formação contínua e centrar as actividades de formação no estabelecimento escolar e seus problemas reais, são as principais conclusões de um projecto de investigação, conduzido pelo CERI, durante seis anos (1976 - 1982). (7)

Tomar o estabelecimento escolar como centro das actividades de formação supõe uma maior autonomia dos estabelecimentos escolares, de modo que estes possam, de forma dinâmica, responder aos problemas cada vez mais complexos que têm de enfrentar. É necessário, simultaneamente que os centros de decisão escolares criem estruturas de apoio às escolas que possam combinar funções de formação, de investigação e de inovação.

Uma orientação desta natureza está estreitamente associada à problemática da inovação educativa, e em ruptura com as estratégias "verticais" da inovação (imposição da inovação de "cima" para "baixo" através de meios coercitivos ou de estratégias ditas "racionais"). Ora a experiência acumulada no domínio da inovação pedagógica, e os resultados frustrantes frequentemente alcançados, permitem concluir que, para garantir mudanças reais, é necessário "trabalhar com os professores na situação e nos lugares onde a mudança se deverá produzir". (8)

Nesta óptica a inovação pedagógica é encarada como algo que se constrói ao nível local, a partir de um processo de investigação que se confunde com um processo de formação.

O estabelecimento escolar aparece como um elemento chave de um sistema de formação orientado para a *transformação social*, portanto para a formação de educadores capazes de agir como *produtores de inovação* o que significa:

- capazes de identificar problemas no contexto da sua actividade;
- capazes de encontrar soluções adequadas;
- capazes de avaliar resultados e processos e comunicar o produto dessa avaliação;
- capazes de gerir a sua formação num processo de formação permanente.

Transformar o estabelecimento escolar no lugar privilegiado da formação contínua de professores permite descentrar a formação dos conteúdos disciplinares especializados, para permitir a articulação da inovação ao nível pedagógico (num sentido restrito) com as necessárias mudanças estruturais ao nível do estabelecimento escolar como organização social.

Esta perspectiva permite valorizar o conhecimento e a elucidação por parte dos professores do campo institucional onde trabalham, enquanto estratégia para conduzir à sua modificação. (9)

A partir do momento em que a produção da inovação pedagógica a nível local (como resposta a problemas locais) é encarada como um processo colectivo de aprendizagem, cujo eixo fundamental é uma atitude de investigação (ligando *conhecimento e acção*), o estabelecimento escolar torna-se o lugar onde a investigação, inovação e formação, podem confundir-se num processo único.

É num quadro deste tipo que é possível encarar o estabelecimento escolar como a unidade crucial de uma estratégia de inovação contínua, baseada na criatividade das escolas e dos professores.

#### NOTAS:

- (1) ESTRELA (M.T) e ESTRELA (A.) - *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. - Lisboa: Estampa, 1977, pp. 65 - 67
- (2) CERI - *L'élaboration des programmes à partir de l'école*. Paris: OCDE, 1979, p. 33
- (3) C.O.I.P.E. (conseil franco-québécois d'orientation pour la perspective et l'innovation en éducation). Formation des enseignants, problématique - orientations - perspectives. In: Cahiers du Copie No. 1, 1979 p. 86.
- (4) Idem, p. 167
- (5) FERRY (Gilles). - *Problématique et pratiques de l'éducation des adultes*. In: Revue Française de Pédagogie, No. 50, 1980, p. 42
- (6) Idem, p. 43
- (7) CERI - *La formation en cours d'exercice des enseignants. Condition de changement à l'école*. Paris: OCDE, 1982, pp. 90 - 91
- (8) Idem, p. 23
- (9) Cf. FORMOSINHO (João) e outros. - *A contribuição das perspectivas sociológica e organizacional para a formação de professores*. Comunicação apresentada ao Colóquio "Ensino Superior e Formação de Professores". Universidade de Aveiro, Maio de 1985, p. 10



# REGIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

JOSÉ ALBERTO CORREIA

Definir um projecto de intervenção regional na formação de professores, não é uma figura de retórica característica de uma época em que se diz irmos entrar na Europa das regiões. Essa intervenção é fundamentalmente um esforço orientado segundo determinados pressupostos pedagógicos na resolução de um problema específico: a regionalização do ensino.

## As desigualdade regionais perante o Ensino

Indicadores estatísticos e reflexão crítica da experiência vivida por todos aqueles que, directa ou indirectamente, estão implicados no acto educativo, mostram de uma forma clara que:

- globalmente, os resultados escolares dos alunos dos distritos rurais são inferiores aos dos alunos do litoral ou das zonas urbanas;
- no interior de cada um dos distritos persiste uma desigual distribuição do êxito escolar entre a cidade e o campo.

Há, na realidade, uma desigualdade inter e intra-regional na distribuição do insucesso escolar, ou melhor, na distribuição dos índices estatísticos que, directa ou indirectamente, se referenciam ao êxito e ao fracasso escolar.

O êxito e o fracasso escolar não são no entanto, mais do que um dos aspectos das disponibilidades regionais perante o ensino. Na realidade, mesmo que as percentagens de reprovações se distribuissem mais ou menos uniformemente sobre o território nacional, tornava-se necessário caracterizar os efeitos sócio-culturais produzidos pelos sistemas de ensino nas comunidades onde ela se insere. Sendo de facto a cultura escolar uma das expressões de uma cultura urbana da classe média, os alunos das regiões rurais e / ou os alunos pertencentes aos extratos sócio-económicos mais desfavorecidos, não conseguem em geral obter sucesso escolar senão à custa de um processo de aculturação, ou seja, de um processo de transfiguração da sua identidade cultural. Como efeito cumulativo deste, podemos acrescentar que o êxito escolar dos alunos das regiões rurais é em geral acompanhado por uma tendência à desertificação dos campos, uma vez que, quer cultural quer economicamente, eles não encontram na sua comunidade de origem as condições sócio-institucionais necessárias à realização do valor de troca da sua formação.

*As regiões predominantemente rurais são assim duplamente penalizadas pelo actual sistema de ensino: por um lado, este oferece-lhes piores condições materiais de êxito escolar; por outro lado o êxito escolar é aí normalmente acompanhado por uma tendência para a desertificação cultural e territorial.*

## A Região, a oferta de Ensino e a procura de Formação

São numerosos e inter actuantes os factores que se encontram na génese e na reprodução das desigualdades regionais perante o ensino. A sua inventariação seria sempre incompleta e não nos facilitaria necessariamente uma compreensão activa, isto é uma compreensão actuante deste processus. No entanto, analiticamente é importante distinguir os factores de carácter "objectivo" daqueles que, por estarem directamente relacionados com as expectativas e comportamentos dos actores são subjectivamente estruturados, isto é, têm a sua origem na experiência vivida pelos actores sociais, directa ou indirectamente implicados no serviço educativo.

Dentre os factores de carácter objectivo interessa referir aquêles que estruturam materialmente a oferta de ensino. Esta designação referencia um conjunto de factores que vão desde as condições materiais das salas de aula até à situação profissional do corpo docente passando pelo material didáctico de que dispõem as escolas.

Uma gestão centralizada destes recursos formais da educação é sempre uma gestão onde os factores administrativos desempenham um papel importante que tende a ser orientada por critérios de tratamento uniforme, válidos para um espaço educativo nacional caracterizado pela diversidade de situações e problemas. Os efeitos desta situação são conhecidos de todos nós: as regiões onde pedagogicamente seria necessário concentrar os recursos educativos de melhor "qualidade" são precisamente as regiões que dispõem de piores recursos educativos. Esta tendência que deriva das próprias características estruturais dos sistemas centralizados e administrativos de "gestão pedagógica" é, evidentemente, reforçada quando aqueles que gerem o sistema adoptam deliberadamente uma política de discriminação negativa das regiões mais desfavorecidas.

Regionalizar o ensino exige portanto a adopção de uma política de discriminação positiva das regiões mais desfavorecidas acompanhada por uma gestão descentralizada dos recursos educativos. Estes dois níveis de intervenção, se bem que importantes, não resolvem contudo por si sós o problema da desigualdade regional perante o ensino. Na realidade, se bem que possam conduzir a uma igualização da oferta das condições materiais de ensino eles não interferem directamente na resolução do problema da necessária diferenciação da acção pedagógica que seja capaz de respeitar as heterogeneidades culturais intra e inter-regionais.

E se nós nos colocarmos numa perspectiva da regionalização de ensino que privilegie a gestão pedagógica dos espaços culturais em detrimento da gestão administrativa dos espaços físicos, é necessariamente com este problema que teremos de nos debater. Do ponto de vista sócio-antropológico e cultural, uma região, sejam quais forem os critérios (todos eles mais ou menos arbitrários) utilizados para a sua delimitação, nunca é um todo homogéneo mas é um espaço cultural caracterizado pela sua diversidade. Uma diversidade que produz necessariamente uma procura heterogénea de formação.

Ora, é na relação entre oferta de educação e a procura (nem sempre explicitada) de formação, que é possível encontrar espaços para uma intervenção pedagógica diferenciada dos professores e, portanto, espaços para a estruturação de projectos de formação de professores. Será pois sobre a estruturação institucional deste espaço que nós nos iremos debruçar mais pormenorizadamente.

A qualidade de uma acção educativa pode globalmente ser expressa pelo grau de adequação entre aquilo que ela oferece em termos de educação e as procuras de formação integradas no espaço sócio-cultural da sua intervenção.

Num sistema de ensino centralizado é em larga medida o poder central que administra a oferta de educação distribuindo-a uniformemente sobre todo o território. Quer o conjunto de condições materiais que integram esta oferta (salas de aula, materiais didácticos; etc) quer os seus aspectos institucionais (processos de elaboração dos currícula, características organizativas de gestão escolar; etc.) quer ainda os seus aspectos humanos (qualidade da formação dos professores; número de alunos por professor, etc.) são em geral definidos sem a participação das comunidades regionais e sociais. Estas, no entanto, em geral formulam um pedido de educação normalmente adequado a esta oferta. Podemos na realidade admitir que tendencialmente as expectativas que cada comunidade cria relativamente à escola são geralmente determinadas por aquilo que essa mesma escola lhe oferece. É de facto um dado de observação que a pressão social sobre a escola é menor nos espaços sociais mais desfavorecidos do ponto de vista da oferta de educação. Poder-se-ia pensar, portanto, que a oferta da educação é adequada à procura de formação. Todavia, o pedido de educação não coincide necessariamente com a procura de formação. Enquanto que o pedido de educação é criado por uma oferta pré-existente, a procura de formação é mais ampla e é capaz de criar alguns espaços de formação onde se estrutura, informalmente, uma oferta de formação. As associações culturais e desportivas, os movimentos cooperativos e mesmo os espaços informais de troca de saberes entre membros de uma comunidade, são na sua génese, estruturas de ofertas de formação criadas informalmente pelos actores que o procuram.

A adopção de uma acção pedagógica diferenciada por parte da escola exige necessariamente que o serviço que esta oferece à comunidade seja influenciado por esta procura não explicitada de formação. Ela exige portanto o estabelecimento de relações complexas entre a escola e o meio. Estas relações não devem no entanto ser entendidas como uma aproximação entre dois espaços

culturais mais ou menos homogêneos e fisicamente distintos. O meio não é de facto fisicamente exterior à escola e à sala de aula, mas está no interior da própria escola através dos alunos que para aí transportam elementos integrantes da identidade cultural da sua comunidade de origem. A relação pedagógica que os professores estabelecem com os alunos é assim uma relação intercultural através da qual a escola se relaciona com o meio participando desta forma no desenvolvimento ou desvalorização das culturas sociais.

Existe portanto uma dimensão pedagógica do processo de regionalização do ensino. Nestas circunstâncias, existe também um espaço institucional para a intervenção dos professores e para as estruturas que directa ou indirectamente estão implicadas na sua formação. E se é certo que este espaço é estruturado por uma constelação de factores e de circunstâncias que escapam ao controle dos professores, é também certo que estes são intérpretes por excelência de uma acção pedagógica que se pretende diversificada e orientada, não tanto para a compensação dos "atrasos" das regiões mais desfavorecidas mas mais para a emergência e o reforço duma consciência regional estruturada no respeito e desenvolvimento das culturas sociais.

---

## Aspectos institucionais e pedagógicos da Formação de Professores

---

Um serviço de formação de professores que deliberadamente vise uma regionalização do ensino tendo em conta os aspectos sócio-culturais que nós definimos em traços gerais deverá assumir um processo de ruptura com os pressupostos pedagógicos tradicionais dos modelos centralizados. Assim a nível institucional torna-se necessário num primeiro momento articular horizontalmente todos os serviços de formação que existem numa dada região administrativa de forma a que estes não funcionem como compartimentos estanques controlando áreas específicas de influência, mas estabeleçam entre si relações de colaboração suficientemente flexíveis para que a experiência singular de cada um deles possa melhorar a qualidade de formação oferecida aos professores. Em seguida ou paralelamente, torna-se necessário integrar neste sistema de formação os serviços de vocação não educativa ou de educação não formal, de forma a que estes possam ser utilizados com recursos educativos e beneficiar da utilização dos recursos de educação formal. Não se visa com esta integração escolarizar a educação não formal, mas desenvolver uma componente extra escolar na formação daqueles que agem na escola. Finalmente torna-se necessário que os professores participem activamente na gestão dos seus serviços de formação, ou melhor, que eles se apropriem da instituição da sua formação.

A gestão regional e coordenada da formação de professores não deve no entanto limitar-se a uma intervenção articulada nos domínios clássicos da formação. Esta formação não deve por outro lado ser uma mera transposição para uma dada região dos regimes de formação geridos a nível nacional. Os seus pressupostos pedagógicos devem ser qualitativamente diferentes e o seu âmbito de actuação deve ser alargado a domínios que tradicionalmente lhe são "exteriores". Em última análise uma gestão regionalizante da formação de professores não deve visar apenas melhorar a formação mas institucionalizá-la em moldes diferentes e prosseguindo objectivos qualitativamente também diferentes.

São vários os aspectos pedagógicos a ter em conta na institucionalização desta formação. Pela sua importância gostaríamos de destacar os seguintes:

- 1) A formação de professores deve integrar e ser integrada num processo de análise de necessidades de formação que permita encontrar respostas diversificadas às situações problemáticas, também diversificadas, que são vividas pelos professores.
- 2) A intervenção nos domínios da formação inicial e da formação contínua dos professores deve ser articulada de tal forma que a nível dos conteúdos, métodos, estratégias e formas organizativas, a formação inicial dos professores seja o primeiro momento de uma formação contínua e integrada num processo de educação permanente. Isto exige que estruturalmente se possam integrar actividades de formação contínua e da animação sócio-pedagógica e que elas actuem como um estímulo à sua auto-formação.
- 3) Os espaços institucionais de formação devem ser articulados com os espaços onde se exercem os efeitos dessa formação.

Sem prejuízo da realização de acções que integrem professores de diferentes escolas (eventualmente exercendo funções pedagógicas similares) torna-se necessário considerar os planos de escola ou os projectos elaborados por equipas de professores como a expressão mais importante das suas necessidades de formação. Ao considerar-se a escola e as equipas pedagógicas como estruturas capazes de identificar situações problemáticas e traduzi-las em termos de procura de formulação, deveremos também considerá-las como espaços organizativos de estruturação de situações de formação.

4) A investigação e a produção de inovações pedagógicas devem ser consideradas como eixos metodológicos e finalidades centrais de formação de professores. Significa isto, que os momentos de formação não devem ser pedagogicamente organizados como espaços de transmissão de uma informação dos formadores para os formandos, mas que esta transmissão se deverá integrar em situações de formação organizadas numa perspectiva de pedagogia investigativa e centrada numa reflexão sobre as práticas. Pretende-se deste modo desenvolver simultaneamente capacidades de adaptação a mudança e capacidades de produção e avaliação de inovações. A aquisição dos saberes e dos saberes-fazer deve assim articular-se com o desenvolvimento de capacidades visando o saber-estar e o saber-transformar, desenvolvendo-se práticas pedagógicas preocupadas com as dimensões formativas da sua acção e que visem a apropriação de três mecanismos fundamentais da aprendizagem: auto-avaliação, auto-formação e capacidade criativa.

5) Um sistema de formação organizado em torno destes princípios deve necessariamente integrar:

- a) Uma rede de troca de experiências inovadoras que permita vencer o seu isolamento, estimular a sua avaliação e as utilize como material de formação.
- b) Um serviço de apoio técnico e pedagógico à construção de documentos em vários suportes (escrito, video, diaporamas, etc.) que estimule a divulgação de experiências inovadoras e apoie os professores na construção de documentos pedagógicos.
- c) Uma rede documental organizada de forma a que os utilizadores tenham acesso fácil a uma diversidade de documentos para que esta aja como estímulo à auto-formação e à investigação.

Finalmente, e em consequência do que atrás ficou dito, torna-se importante que, sempre que possível, os projectos de formação de professores e os projectos de desenvolvimento comunitário se articulem de forma a que, a nível local, as estruturas de educação não formal encontrem formas originais e criativas de colaboração.

Evidentemente que estes princípios pedagógicos são incompatíveis com uma gestão centralizada de formação de professores. Eles exigem de facto uma flexibilidade de respostas e uma ligação institucional com as escolas, os professores e as comunidades só possíveis de construir a nível regional por estruturas com experiências pedagógicas diversificadas.

As escolas superiores de educação enquanto estruturas que têm um âmbito de intervenção regional podem ser factores importantes de dinamização de uma formação regionalizante de professores. É no entanto necessário que elas articulem os seus projectos de intervenção com as outras estruturas institucionalmente ligadas à formação de professores e que encontrem soluções funcionais de colaboração com os organismos mais directamente implicados na animação sócio-cultural.

Não basta portanto que elas sejam estruturas novas e regionais de formação de professores. É necessário que elas dinamizem a criação de estruturas regionalizantes e inovadoras.

# A EVOLUÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO

CARLOS BRANDÃO

Ao perspectivar-se a evolução do papel do professor num mundo em contínua e rápida mudança, convém fazê-lo, em minha opinião, com referência à sociedade e à escola. As relações entre a instituição escolar e a realidade envolvente são tais que não podem nem devem ser ignoradas, sob o risco de se perder o sentido de uma qualquer análise que se pretenda desenvolver.

É frequente, contudo, ouvir dizer que a escola tem estado desfasada da realidade que a rodeia, que não tem sido capaz de responder às necessidades e aspirações de quem a frequenta, que não desempenha adequadamente as funções para que foi criada, etc. Este desfasamento é real em muitos aspectos e variável segundo os contextos, podendo por vezes assumir a forma de um certo isolamento e alheamento. Mas não tem que ser necessariamente sempre assim em toda a parte e em todas as ocasiões. Importa, por isso, analisá-la enquanto microcosmos que é, por comparação ao todo em que se integra, e nesse sentido tende a ser a expressão, do conjunto de princípios e orientações predominantes numa dada época e num certo espaço. Acresce ainda que a instituição escolar é parte de um sistema de ensino (nacional), que por sua vez a enquadra, condiciona e orienta. É sob este ponto de vista que ela se situa numa área complexa para onde confluem solicitações e pressões, vindas tanto do interior do sistema, como do exterior (comunidade, sociedade).

Em certa medida, a escola é muito aquilo que se define para o conjunto da comunidade e, por via disso, para o sistema de ensino em geral. Isto não invalida, no entanto, que a instituição escolar tenha vida autónoma própria e se projectem no "exterior" os efeitos de algumas das suas acções, mediatizadas embora por diversos agentes a ela directa ou indirectamente ligados.

Os desfasamentos a que frequentemente se faz referência são também uma questão de ritmo. Isto é, as mudanças ocorrem hoje com tal frequência e em tal qualidade que a escola não tem sido capaz de as acompanhar, pelo menos nos termos em que funciona. Além disto, vê-se hoje cada vez mais confrontada com outras "agências" que com ela concorrem, principalmente no domínio da divulgação e difusão da informação, como é o caso da televisão; por isso, já alguém considerou este meio de comunicação como o "currículo" mais importante. Juntamente com os dois factores enunciados, subsistem igualmente factores de resistência à mudança, intrínsecos à instituição e que derivam das suas características, embora sedimentados nas antigas funções e atribuições da escola e do professor.

## As funções da Escola

Depois da síntese anterior, importa agora rever algumas das funções da escola, dita tradicional, bem como as novas tendências que se projectam no horizonte e que a escola terá necessariamente de acolher. Norman M. Goble (1977) enumera quatro funções que entende serem aquelas que a escola tradicional desempenha:

- . A função de *vigilância* que permite preencher algumas das tarefas dos pais, nomeadamente no domínio do comportamento e das regras de conduta.
- . A função de *doutrinação*, que possibilita a transmissão dos valores predominantes numa dada época e num dado contexto.
- . A função *profissional*, que proporciona a preparação necessária aos alunos segundo as exigências da sociedade.

É a função de *reputação*, pela qual a instituição confere o diploma que "habilita" o seu detentor a exercer um cargo em função da área em que foi aprovado.

É claro que, relativamente às duas últimas, principalmente, se colocam hoje múltiplos problemas e reservas, tendo em conta as mudanças sucessivas que têm tido lugar, nomeadamente no domínio tecnológico. Daí o avolumar de críticas, segundo as quais a escola não tem sido capaz de preparar adequadamente os seus diplomados para o mercado de trabalho. Como consequência desta realidade, os diplomas vão também perdendo credibilidade e os diplomados vão tendo cada vez maior dificuldade em conseguir empregos "compatíveis". A questão não é assim tão linear e não se esgota apenas a este nível, já que outros factores económico-sociais e medidas de política económica e de ensino também interferem.

Por outro lado ainda, a concorrência que outras instituições têm vindo a fazer no domínio da formação e informação técnica e tecnológica, usando cada vez mais os recursos dos áudio-visuais e outros, têm levantado problemas à escola no seu actual enquadramento organizacional e funcional que levam a questionar algumas das suas funções predominantes. É facto que este questionar não arrasta consigo obrigatoriamente a necessidade de fazer desaparecer a instituição, antes ajuda a reflectir sobre a sua organização presente, a forma como se estrutura e funciona, permitindo equacioná-la noutros termos, principalmente ao nível dos processos a utilizar e das funções a desempenhar.

Neste sentido, é necessário traçar novos rumos, buscar novos caminhos e implementar novas políticas a vários níveis, para que a escola não continue a ser apenas aquilo que tem sido e como o tem sido, mas sobretudo uma instituição dinâmica, interligada a outras que concorrem para fins idênticos.

É facto que se esboça hoje um movimento de reforma crescente através do qual se procura alterar a escola, circunscrevendo-se, no entanto, às grandes reformas legislativas, acrescentando novos enquadramentos jurídicos, principalmente ao nível institucional, descurando-se frequentemente, porém, a dinâmica interna que a escola comporta e que assenta, em grande medida, nos professores que a integram. Nesta lógica também, não é menos frequente assistir-se à adesão às novas políticas e aos novos princípios, embora se continuem a manter - consciente ou inconscientemente - as mesmas práticas. O inverso pode também acontecer: mantendo-se embora os enquadramentos jurídico-institucionais, surgem factores de inovação, fundamentalmente por via de alguns agentes da instituição. Daqui decorre a necessidade de intervir cada vez mais ao nível do professor ( formação), identificado factores que estejam associados à resistência à mudança e que obstaculizam a inovação, bem como que aqueles que impedem por si só o aparecimento e o prosseguimento dessa mudança.

---

## A Evolução do Papel do Professor

---

É neste contexto que se afigura pertinente analisar a evolução do papel do professor na nossa sociedade. Tal como se referiu, num mundo em permanente mudança, com o volume de conhecimentos cada vez maior, com novas e diferenciadas solicitações, torna-se difícil, senão mesmo impossível, manter o anterior papel tradicional de professor-autoridade, dominando simultaneamente diversos saberes e elemento privilegiado na transmissão desses conhecimentos a terceiros. A este nível, o professor é (deve ser) cada vez menos a única fonte depositária de todo o saber, que se limita apenas a transmitir alguns desses conhecimentos; mas acima de tudo, o organizador da enorme massa de informação dispersa, o animador no seio do grupo que leva a despertar a curiosidade, o orientador que ajuda a descobrir, o avaliador atento ao grupo, às circunstâncias e aos processos de aprendizagem.

Segundo Vidal Madjar (1976), entre as diversas funções que o professor hoje tem de assegurar, distinguem-se dois grupos:

- a) as antigas, que foram sendo modificadas ao longo dos tempos e
- b) aquelas que, pela sua natureza, são tipicamente novas. Relativamente ao primeiro grupo, o autor enumera quatro níveis distintos.

O dos *saberes a transmitir*, em que o professor tende a executar esta tarefa de forma cada vez mais adequada ao tipo de destinatário, tendo em conta a heterogeneidade do grupo e privilegiando o ensino individualizado. Esta mudança implica, obviamente, o cumprimento de novas atribuições, como sejam a observação e a avaliação do grupo, dos processos e das circunstâncias em

que decorre a aprendizagem.

Simultaneamente, o centro do processo de aprendizagem desloca-se do professor para o contexto onde ela decorre. Segundo ainda o mesmo autor, assume particular importância o processo de encorajamento constante dos alunos, levando-os assim a construir, com frequência, os materiais com que trabalham.

*O das actividades de análise e síntese*, onde o professor procura sobretudo orientar, evitando tanto quanto possível impôr esquemas conceptuais de interpretação, de modo a permitir uma certa autonomia ao aluno no seu trabalho.

*O da expressão linguagem*, em que o professor procura utilizar e privilegiar cada vez mais uma linguagem autónoma e autêntica, em detrimento de um código linguístico excessivamente exacto.

*O dos métodos*, através dos quais o professor procura privilegiar sobretudo os processos que podem levar ao conhecimento, em vez de se centrar no objecto e nos resultados desse conhecimento. Procura fundamentalmente dotar o aluno de instrumentos capazes que lhe permitam chegar ao conhecimento, mesmo autonomamente, em vez de os transmitir simplesmente.

Relativamente às novas funções, o mesmo autor enumera as seguintes:

1. A de animador;
2. A de avaliador;
3. A de investigador;
4. A de utilizador capaz das novas técnicas pedagógicas.

Qualquer das novas funções anteriormente enunciadas, requerem o domínio de certas áreas do conhecimento por parte do professor, assim como o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de determinadas competências, para além da alteração de algumas das práticas tradicionais predominantes que dificultam a inovação.

A investigação, por exemplo, pode auxiliar o professor a tornar-se cada vez mais num elemento actuante, que observa e questiona continuamente, procurando respostas para os problemas reais que enfrenta no seu quotidiano. Ao organizar, sistematizar e enquadrar teoricamente as suas observações e registos, obtém elementos preciosos que lhe possibilitam uma melhor e mais profunda compreensão do fenómeno educativo, ficando deste modo mais habilitado a poder intervir na comunidade, na escola ou na turma, de forma eficaz.

Na opinião de Vidal Madjar (1976), a utilização das novas *técnicas pedagógicas* não deve afastar o professor de outros níveis mais complexos, tais como o da experimentação e da concepção dos instrumentos que usa. Cada vez mais, o professor sente necessidade de testar, experimentar, modificar, melhorar e mesmo conceber novos processos, de acordo com as circunstâncias concretas em que se move. Acrescenta ainda o autor que "é necessário ver que a introdução de novas técnicas pedagógicas é indispensável por corresponder às novas exigências dos alunos e, de uma forma mais geral, à evolução do papel das instituições educativas". (p. 208)

Neste contexto merece particular atenção o impacto dos "mass-média" no papel do professor, designadamente a televisão. As opiniões divergem bastante, havendo quem conteste as vantagens de alguns desses meios de comunicação (televisão, por ex.), enquanto outros os aplaudem e defendem a sua introdução e uso cada vez mais frequente na escola, como recurso privilegiado da aprendizagem. Entre a aceitação passiva e a recusa obstinada, vai uma grande distância e outras opções existem, mais realistas e pragmáticas, que sustentam um ponto de vista diferente. É o caso dos que afirmam ser mais consentâneo aproveitar e capitalizar as potencialidades de alguns desses meios, fazendo reverter a favor da aprendizagem todos os benefícios que deles se possam extrair. Propõem assim que, em vez do clima de competição que por vezes se quer alimentar, se deve, inversamente, conceber formas para tirar partido de muita da informação divulgada, para sobre ela se reflectir e organizá-la, isto é, dar-lhe algum sentido. No caso concreto da televisão, este é hoje o meio de comunicação que mais horas tem vindo a ocupar no quotidiano das crianças e dos adolescentes, com especial relevo nos países desenvolvidos. É uma realidade que a escola não pode ignorar na sua nova estrutura e nas suas novas funções, assim como o professor. Independentemente das críticas que se possam tecer a este ou àquele programa, o professor deve procurar orientar e ajudar o aluno, habilitando-o, tanto quanto possível, a ser capaz de analisar criticamente a informação recebida, socorrendo-se mesmo, se for caso disso, de programas televisivos vistos em casa ou noutra local, fora da escola. A predominância cada vez maior da imagem é um facto que o professor não deve descurar nos nossos dias. No estudo conduzido por A. Ruth em 1980 nos E.U.A., pode ler-se a dado passo: "Não devemos fechar os nossos olhos - de uma forma li-

teral ou não - ao papel poderoso que os meios audio-visuais hoje desempenham e continuarão a desempenhar na vida de todos os dias dos nossos alunos, bem assim no futuro quando adultos. Neste contexto, é imperativo que incluamos no ensino os meios não escritos porque eles são essenciais para a educação dos nossos estudantes hoje em dia". (p. 9)

Ainda a este propósito, respiga-se do projecto "Southwest Education Developmental Laboratory, 1977", levado a cabo pelo Departamento de Educação dos U.S.A., o seguinte comentário: "a televisão mostra frequentemente às crianças acções que se circunscrevem' mais ao mundo dos adultos, para o qual elas ainda não estão preparadas. (...) são assim colocadas perante situações para as quais não dispõem ainda de informação e maturidade suficientes. A forma como a televisão afecta a criança depende sobretudo como ela interpreta o que vê e o uso que faz dessa informação. Os pais e os outros adultos (professores, por ex.) podem ser o factor determinante em tornarem a televisão numa experiência de aprendizagem positiva". (p. 1)

As tendências mais recentes, que dão conta das funções e tarefas que o professor hoje em dia é solicitado, cada vez mais, a desempenhar e a cumprir, estão contidas de uma forma sumária num documento de trabalho elaborado pelos países membros da UNESCO e citado por Norman M. Goble (1977) na obra "A Evolução do Papel do Professor". Com base no referido documento, o autor cita as seguintes:

1. Diversificação das funções pedagógicas e uma maior participação na organização do conteúdo do ensino e da aprendizagem.
2. Recuo da função de transmissão do saber em proveito da organização da aprendizagem dos alunos, com maior uso das novas fontes de aprendizagem na comunidade.
3. Individualização da aprendizagem e alteração da estrutura de relações professor/aluno.
4. Utilização crescente da tecnologia educativa moderna e aquisição de conhecimentos e de competências necessárias a este fim.
5. Cooperação com os outros professores no interior dos estabelecimentos de ensino e modificação da estrutura de relações entre os professores.
6. Colaboração mais estreita com a família e os outros membros da comunidade e uma maior participação na vida da colectividade.
7. Participação nos diversos serviços escolares e nas actividades extra-curriculares.
8. Diminuição da autoridade tradicional exercida sobre os alunos....

Este conjunto de funções implica naturalmente profundas alterações no posicionamento do professor face à profissão, à escola e à comunidade. O professor é (deve ser) visto como aquele que ajuda a desenvolver capacidades. A ênfase centra-se nos processos de aprendizagem e não nos de ensino. O professor deverá, assim, procurar criar com maior frequência situações propícias à aprendizagem. Tudo isto, porém, não é simples de concretizar. Como se viu, os obstáculos situam-se aos mais diversos níveis: no interior do sistema globalmente considerado, fora dele e na escola. Por isso, não é de admirar que os velhos modelos já referidos continuem a persistir, variando é certo, consoante os diversos contextos.

As tendências enunciadas anteriormente e referidas como as dominantes na caracterização do novo papel do professor, arrastam consigo acrescidas responsabilidades, uma maior diversidade de domínios do saber a abarcar e uma maior profundidade nos processos de formação. Esta alteração, contudo, para além de ser lenta e difícil como se referiu, não se opera por simples transferências dos princípios para o plano da nossa actual realidade sócio-profissional, nem apenas com o recurso exclusivo a medidas legislativas ou formais, que visem sobretudo os aspectos institucionais, como única forma capaz de dar resposta às constantes solicitações e aos novos desafios colocados ao professor e à escola.

É necessário intervir, prioritariamente, no domínio da formação, revendo modelos e processos, actualmente predominantes no nosso sistema.

Quando o professor é visto como a principal fonte de um certo saber, tendo por única missão transmiti-lo, as necessidades de formação são necessariamente diversas daquele que é encarado essencialmente como um facilitador da aprendizagem.

As acrescidas responsabilidades, por exemplo, derivam de vários factores. Em primeiro lugar, o facto de o professor não ser visto apenas como o elemento que se encontra com os alunos no interior da sala, preocupado sobretudo em transmitir conhecimentos naquele espaço, durante aquele período e naquelas circunstâncias; mas principalmente um orientador, um avaliador e um



dinamizador, que se move nessas circunstâncias, mas que também é capaz de ir para além delas, tentando compreender melhor o grupo com que trabalha. Porque deve ser, simultaneamente, um agente que também reflecte sobre a sua prática, a instituição escolar e a sociedade em geral. Por que deve ser igualmente aquele que busca respostas e soluções para as situações que enfrenta no dia a dia. Finalmente porque deve ser um elemento actuante que procura intervir, pelas formas mais diversas, tanto na aula como na escola.

Esta multiplicidade de tarefas supõe determinado (s) modelo(s) de formação, distinto do(s) tradicional(s) nos princípios e finalidades, nos domínios a estudar, nos meios e recursos a utilizar e nos processos que o(s) corporizam.

A diversidade, cada vez maior, de conhecimentos que o professor tem de abarcar, por força das suas actuais (futuras) alargadas funções, levam a integrar no processo de formação disciplinas que até então eram consideradas dispensáveis, pelo menos em algumas especialidades ou áreas. Estão neste caso as psicologias e as sociologias, independentemente da área científica específica ou do grau de ensino do docente.

O terceiro aspecto, relativo a uma maior profundidade no processo de formação, é uma consequência dos dois anteriores. É uma complexidade que advém da quantidade das novas funções e também da sua qualidade: são substancialmente diferentes das tradicionais.

A formação deverá, por outro lado, responder igualmente às necessidades do professor enquanto cidadão responsável, em contínuo crescimento, aperfeiçoamento e formação. Assim, ao conceber e implementar programas de formação de professores é imperativo que, para além da formação profissional, se acentue a formação pessoal, no sentido referido, tanto ao nível da formação inicial como da contínua, e também da formação em serviço.

---

## **Formação Inicial, Formação Contínua e Formação em Serviço: que articulação?**

---

Num mundo em constante mutação e à luz das novas tendências gerais que caracterizam o actual papel do professor, é pertinente que se encare a formação de professores como um processo permanente, que não se circunscreve a uma só instituição, durante um certo período e com objectivos exclusivamente imediatistas.

A formação no sentido mais lato, é tão ampla e tão longa, que tem início com o processo gradual de socialização do indivíduo e só termina com o seu desaparecimento. Neste caso mais específico a formação de professores começa, ao nível institucional e formal, com a formação inicial, segundo os modelos implantados. Constitui, por isso, a primeira fase de um processo global de formação. Assim sendo, qualquer programa de formação inicial é somente uma parcela, que permite a sua continuação, mesmo em moldes diferentes, embora sob os mesmos princípios e tendo em vista as mesmas finalidades. Daí que ela se deva desenvolver num quadro geral de formação permanente, a vertente que é hoje cada vez mais predominante.

A formação contínua, mesmo que não assuma um carácter predominantemente formal e institucional como a anterior, nem por isso deixa de ser tão ou mais importante. Permite, por um lado, dar sequência ao processo iniciado anteriormente e, por outro, criar condições de reflexão sobre a prática desenvolvida, corrigindo eventuais erros, melhorar e aperfeiçoar métodos, processos e competências, e ainda actualizar múltiplos domínios relacionados com o docente e a docência. É por via da formação contínua que os professores, maioritariamente, podem ficar mais habilitados a intervir de uma forma decisiva, na instituição e no sistema, contribuindo para a melhoria das condições de aprendizagem e sobrepondo deste modo os factores de inovação aos de permanência.

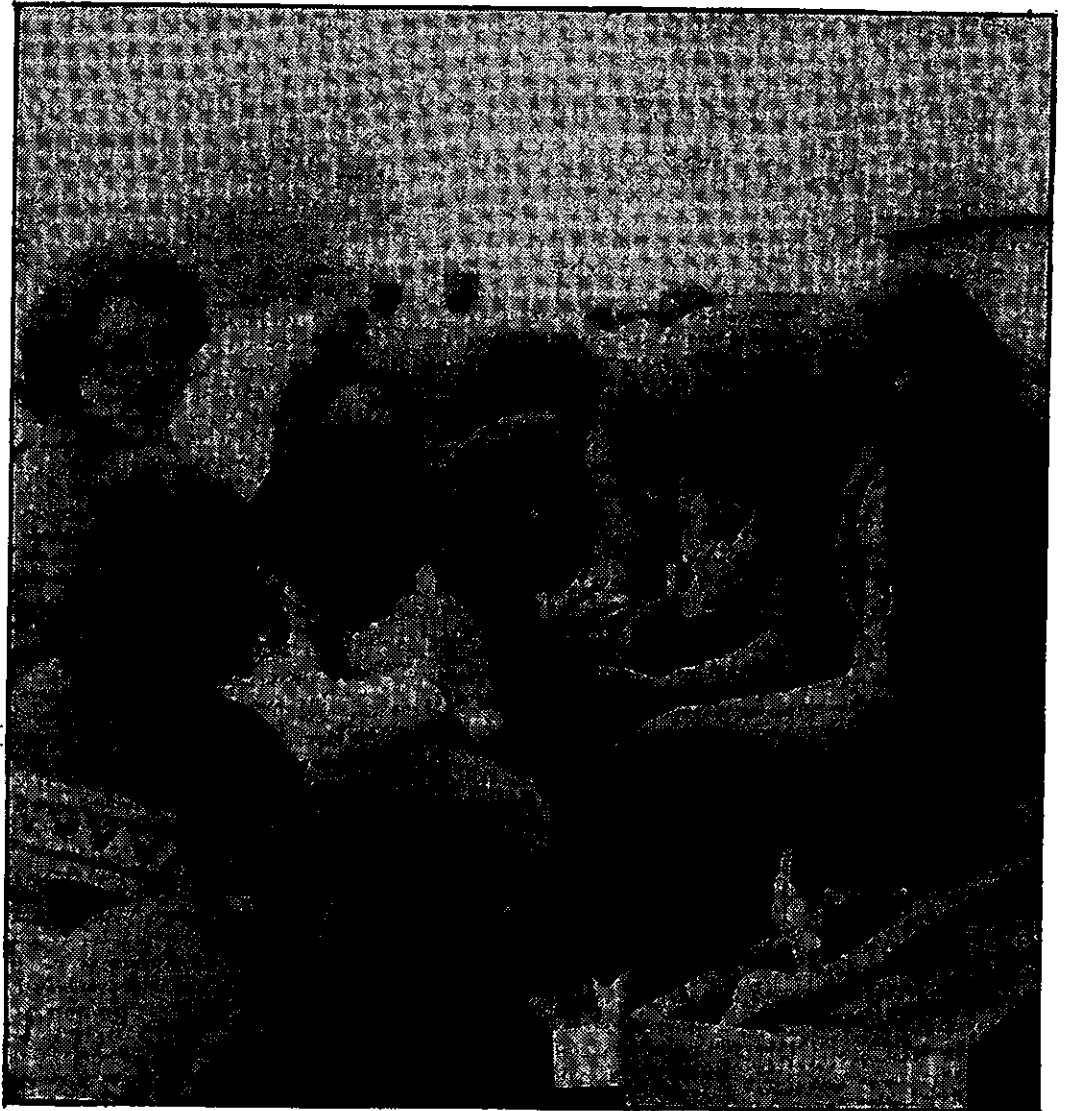
A formação em serviço, no nosso caso, constitui um aspecto particular do sistema de formação, que se enquadra igualmente no processo global, embora os princípios que lhe estão subjacentes se prendam mais com as circunstâncias que têm envolvido o recrutamento e selecção dos agentes de ensino, e também a(s) forma(s) como se tem processado e encarado a formação de professores no nosso país. Por isso mesmo, também ela é uma fase na formação do professor, que deverá procurar dar resposta às novas exigências já referidas, subordinando-se aos princípios de articulação e complementaridade entre os diferentes ciclos de formação.

## Referências Bibliográficas

GOBLE, NORMAN M. e PORTER, JAMES F. (1977). A Evolução do Papel do Professor.  
UNESCO. Paris

LOUREIRO, JOÃO EVANGELISTA (1985). O Futuro da Educação nas Novas Condições Sociais, Económicas e Tecnológicas.  
Universidade de Aveiro. Aveiro

MADJAR, A. VIDAL(1976). As Novas Tendências da Formação e das Tarefas dos Professores.  
O.C.D.E. Paris



# NÍVEL DE QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES no Distrito de Portalegre DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO

ABÍLIO AMIGUINHO

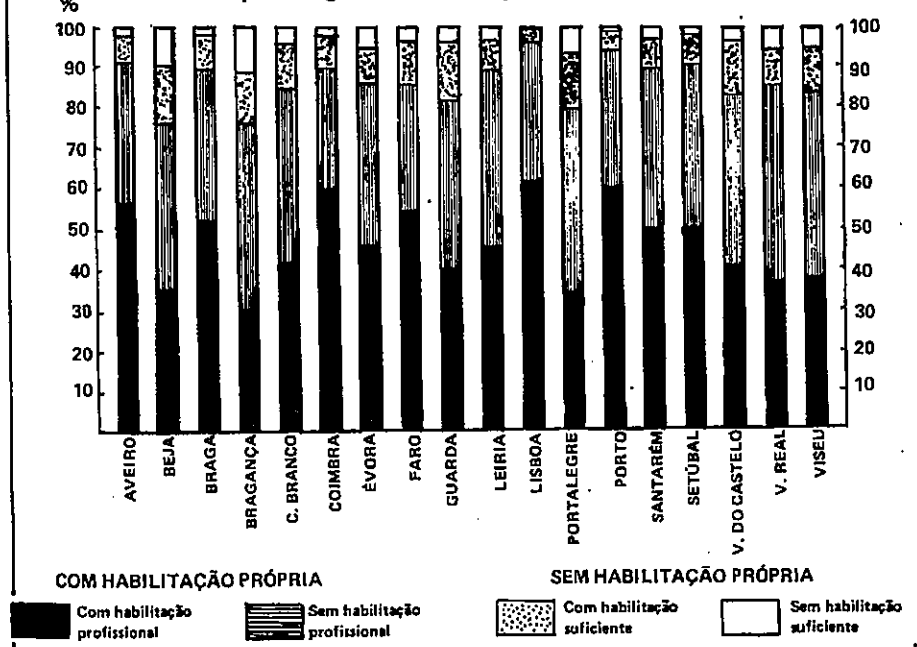
É mais ou menos conhecida a situação a que se assiste, nos Ensinos Preparatório e Secundário, no que diz respeito ao número ainda significativamente baixo de professores devidamente habilitados para o exercício da função. Assim acontece, de facto, a despeito das intenções que presidiram aos modelos de formação em serviço que entretanto estiveram em funcionamento, no sentido de profissionalizarem um grande número de professores, conferindo-lhes uma formação pedagógica e didáctica, complementar da formação académica adquirida e que permitiu aos professores começarem a ensinar.

Sabe-se, igualmente, que esta tendência observada a nível nacional se apresenta bastante diversificada, quando procedemos a uma análise que incida sobre as realidades regionais e locais. Este fenómeno prende-se, naturalmente, com as assimetrias em termos de desenvolvimento económico, social e cultural dessas mesmas regiões, crescentes à medida que caminhamos do Litoral para o Interior ou, o que é o mesmo, com a centralidade e acessibilidade dos locais onde as escolas se situam. Por sua vez, esta desigual distribuição dos docentes, pensamos nós, reforça ainda mais as tradicionais assimetrias no território nacional, contribuindo, a seu modo, para o afastamento das populações mais carenciadas, de uma dinâmica de progresso e inovação.

No momento em que a formação em serviço se tornou quase preocupação dominante das ESES, justamente pelo grande número de recursos materiais e humanos que envolve, pareceu-nos oportuno proceder a uma caracterização do nosso Distrito no que a este aspecto se refere, com base nas estatísticas disponíveis, cujas limitações são também por demais conhecidas.

## Ensino Preparatório

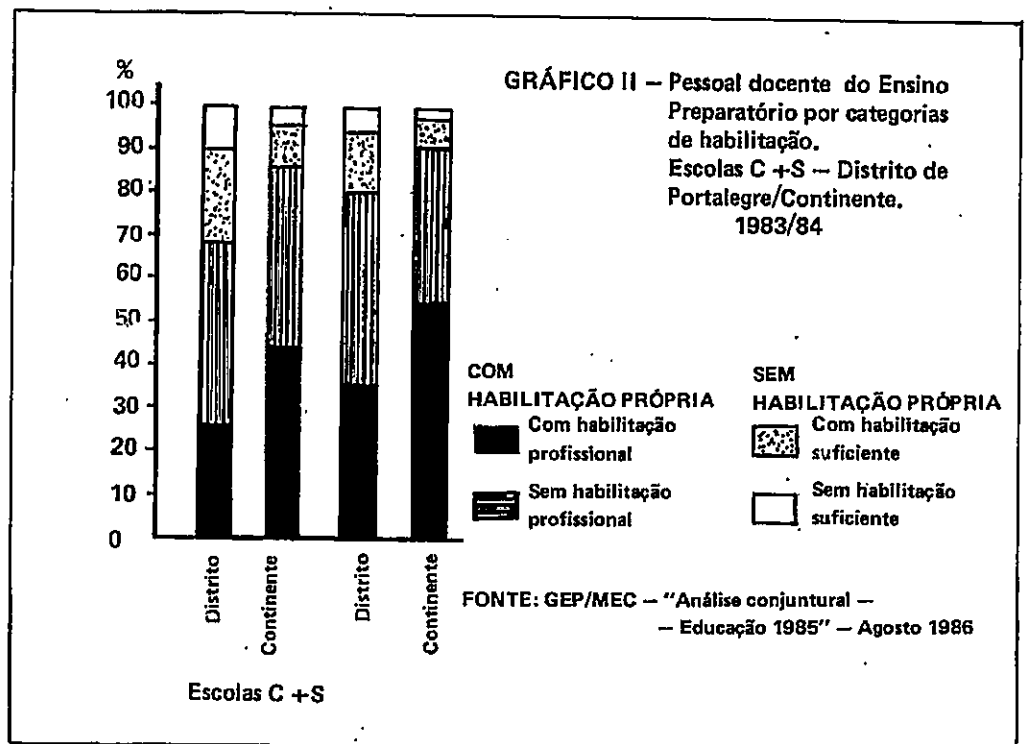
GRÁFICO I - Situação em 1983/84 - Professores do Ensino Preparatório por categorias de habilitações e por distritos



FONTE: GEP/MEC - "ANÁLISE CONJUNTURAL - Educação 1985" - Agosto de 1986

Pela observação do gráfico 1, torna-se evidente a posição que o Distrito de Portalegre ocupa no contexto mais geral do país. De facto, somente Bragança se encontra em pior situação que Portalegre; estamos bem longe da percentagem nacional de professores com habilitação profissional (34,6 por cento para 53,3 por cento) e bastante mais aquém das percentagens registadas nos Distritos que englobam os grandes centros (Lisboa - 62 por cento, Porto 60,1 por cento e Coimbra - 59,1 por cento). Paralelamente, verificam-se aqui elevadas percentagens de professores com habilitação suficiente ou mesmo sem este tipo de habilitação, 13,7 por cento e 7 por cento, respectivamente, para 6,8 por cento e 2,6 por cento a nível nacional.

Mesmo no interior do Distrito se constata uma desigual distribuição dos docentes. Com efeito, as escolas C+S possuem um quadro de efectivos bastante exíguo, como adiante nos é dado observar por intermédio do gráfico 2.



Os efeitos da interioridade surgem aqui com mais acuidade, a par do pouco tempo de vida da maioria destas escolas, determinando, por um lado, uma percentagem ainda mais baixa de professores com habilitação profissional ( 26,0 por cento) e, por outro, uma percentagem mais elevada de professores com habilitação suficiente (18,3 por cento).

## Grupos de Docência

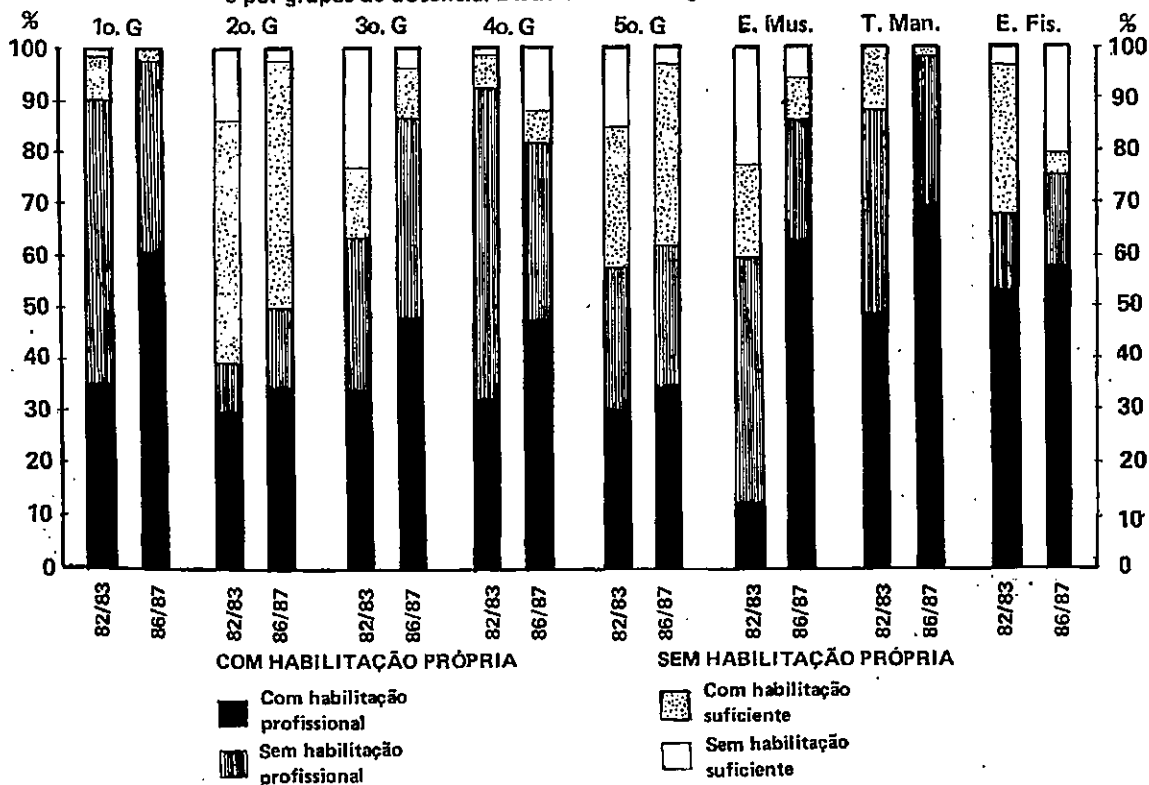
No quadro e no gráfico que a seguir apresentamos, pretendemos dar conta da situação, em termos de qualificação dos professores, relativamente ao ano lectivo actual, bem como da evolução verificada a partir de 1982/83. Dado que os anos considerados representam, talvez, os de maior impacto, no que se refere ao número dos professores que entretanto adquiriram habilitação profissional pela extinta “profissionalização em exercício”, podemos, assim, fazer uma apreciação sobre os resultados dos esforços realizados em torno daquele modelo de formação.

**QUADRO I – Distribuição dos professores por categorias de habilitação e por grupos de docência**  
 Distrito de Portalegre – 1982/83 e 1986/87

Categorias de Habilitação Grupos de docência	COM HABILITAÇÃO PRÓPRIA						SEM HABILITAÇÃO PRÓPRIA						TOTALS	
	Com habilitação profissional			Sem habilitação profissional			Com habilitação suficiente			Sem habilitação suficiente				
	82/83	86/87	Var. %	82/83	86/87	Var. %	82/83	86/87	Var. %	82/83	86/87	Var. %	82/83	86/87
1º Grupo Por./E.Soc./H.	17 % 34,5	36 61,0	+26,5	27 55,1	22 37,3	-17,8	4 8,2	1 1,7	-0,5	1 2,2	6 0	-2,2	49	59
2º Grupo Port./Fran.	9 % 32,1	13 34,2	+2,1	2 7,2	6 15,8	+8,6	13 45,4	18 47,4	+1,0	4 14,3	1 2,6	-11,7	28	38
3º Grupo Port./Ing.	10 % 33,3	20 47,6	+14,3	9 30,0	16 38,1	+8,1	4 13,3	4 9,5	-3,8	7 23,4	2 4,8	-18,6	30	42
4º Grupo Mat./C.Nat.	20 % 31,7	38 46,9	+15,2	38 60,4	28 34,6	-25,8	4 6,3	5 6,2	-6,01	1 1,6	10 12,3	+10,7	63	81
5º Grupo Ed. Visual	7 % 26,9	10 34,5	+7,6	8 30,8	8 27,6	-3,2	7 26,9	10 34,5	+7,6	4 15,4	1 3,4	-12,0	26	29
Ed. Musical	2 % 11,8	10 52,5	+50,7	8 47,1	3 18,8	-28,3	3 17,6	2 12,4	-5,2	4 23,5	1 6,3	-17,2	17	16
Trab. Manuais	35 % 53,0	49 69,0	+16,0	23 34,8	21 29,8	-5,0	8 12,2	1 1,4	-10,8	0 0	0 0	-	66	71
Ed. Física	11 % 52,4	16 57,1	+4,7	3 14,3	5 17,9	+3,6	6 28,6	1 3,6	-25,0	1 4,7	6 21,4	+16,7	21	28
R. e Moral	1 % 8,3	-	-	7 58,3	-	-	2 16,7	-	-	2 16,7	-	-	12	-
<b>TOTAL</b>	<b>112</b> <b>% 35,9</b>	<b>192</b> <b>52,8</b>	<b>+16,9</b>	<b>125</b> <b>40,1</b>	<b>109</b> <b>29,9</b>	<b>-10,2</b>	<b>51</b> <b>16,3</b>	<b>42</b> <b>11,6</b>	<b>-4,7</b>	<b>24</b> <b>7,7</b>	<b>21</b> <b>5,8</b>	<b>-1,9</b>	<b>312</b>	<b>364</b>

FONTES: 1982/83 – GEP/MEC, Quem ensina em Portugal, Tomo II, Maio, 1986; 1986/87 – Delegação de Portalegre da DGP.

**GRÁFICO III – Distribuição dos Professores por categorias de habilitação e por grupos de docência. Distrito de Portalegre – 1982/83 e 1986/87**



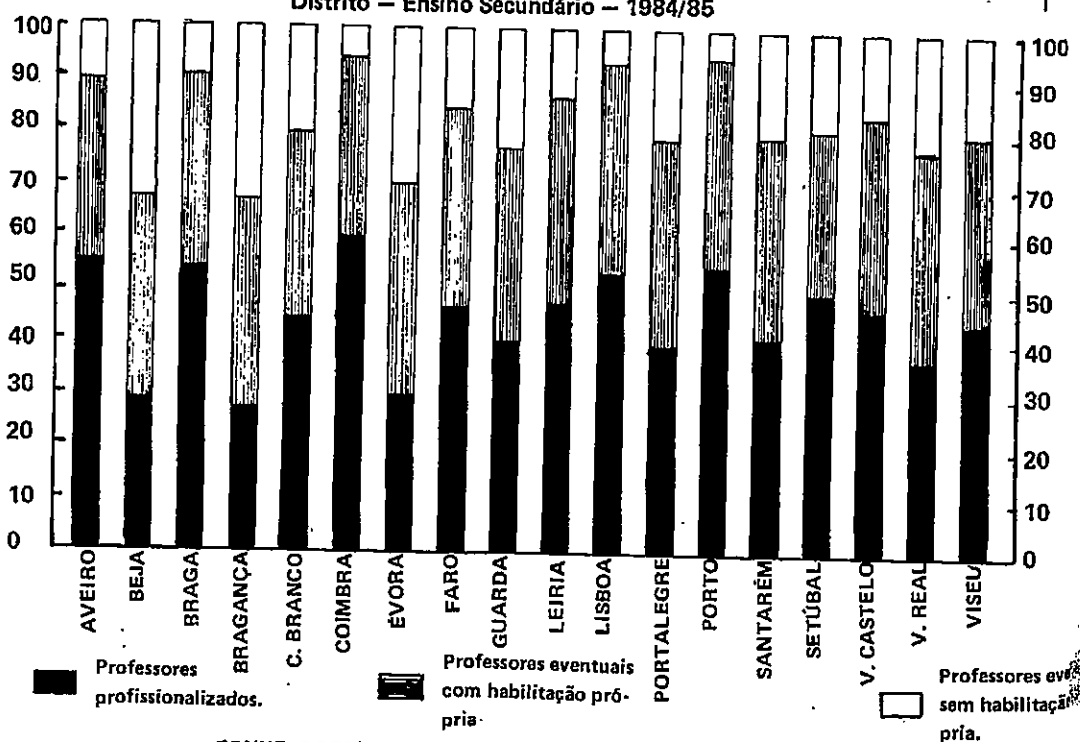
Da análise do quadro 1 e do gráfico 3, algumas ilações se podem extrair:

- Em 1986/87, 52,8 por cento dos professores colocados no Distrito possuem habilitação profissional (ainda abaixo da percentagem nacional em 1983/84) registando-se uma variação positiva de 16,9 por cento de 82/83 para 86/87;
- Todavia, a percentagem de professores com habilitação própria apenas aumentou 6,7 por cento, situando-se agora pelos 82,7 por cento;
- O segundo e quinto grupos são os mais carenciados;
- Relativamente ao segundo grupo é ainda bastante elevada a percentagem de professores sem habilitação própria, 50 por cento actualmente para 60,7 por cento em 82/83. De notar ainda que, no período considerado, é neste grupo que acontece o menor aumento percentual de professores com habilitação profissional, apenas 2,1 por cento;
- O quinto grupo regista, apesar de tudo, um maior acréscimo percentual de professores habilitados profissionalmente em relação ao segundo grupo;
- Em termos evolutivos, o destaque vai para o grupo Educação Musical que possui agora 62,5 por cento de professores com habilitação profissional, quando em 82/83 se ficava pelos 11,8 por cento, precisamente o mais carenciado na altura;
- Os grupos de Trabalhos Manuais (69 por cento), Educação Musical (62,5 por cento) e Português / Estudos Sociais/História (61 por cento), possuem um número bastante significativo de professores profissionalmente habilitados, qualquer deles beneficiando mais do que qualquer outro grupo da "profissionalização em exercício", no período considerado;
- No grupo de Educação Física, se bem que a percentagem de professores com habilitação profissional seja de realçar (57,1 por cento), é de notar a percentagem igualmente significativa de professores sem habilitação suficiente (21,4 por cento) e a baixa percentagem de professores profissionalizados entre 1982/83 e 1986/87;
- Sublinhe-se ainda o retrocesso (aparente?) verificado no quarto grupo, agora com uma percentagem inferior de professores com habilitação própria em relação a 1982/83

## Ensino Secundário

À semelhança do que fizemos para o Ensino Preparatório, começaremos por abordar a distribuição dos professores deste grau de ensino pelas diferentes categorias de habilitação no distrito de Portalegre, utilizando para o efeito o gráfico 4.

GRÁFICO IV— Distribuição dos docentes por categorias profissionais e por Distrito — Ensino Secundário — 1984/85



FONTE: DGES/MEC — "Formação de Professores" — Março de 1986

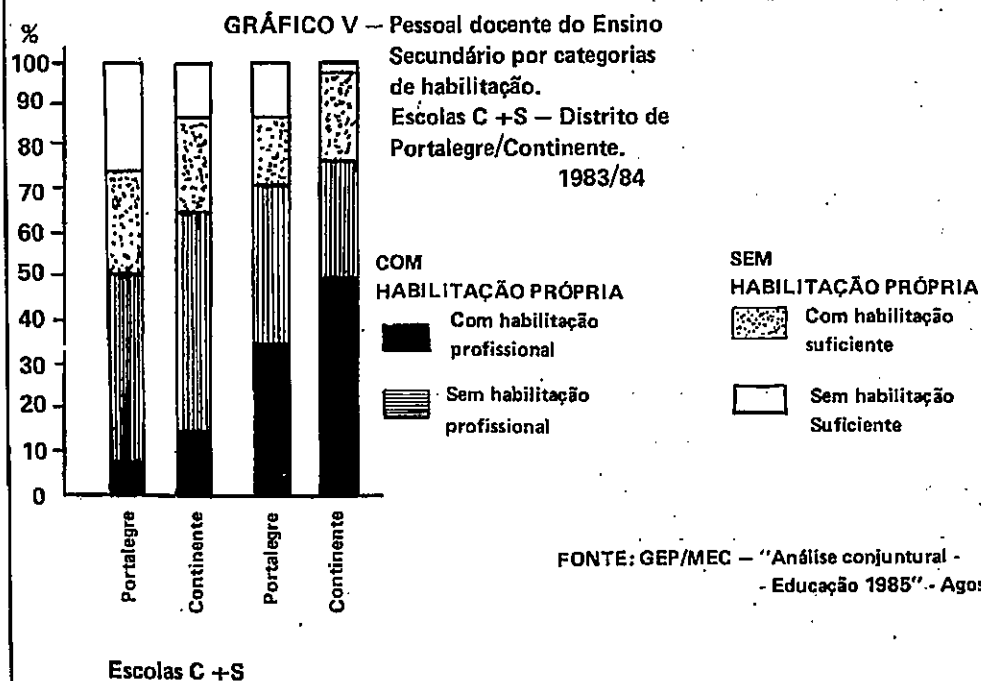
Portalegre, tal como outros distritos do interior, possui uma baixa percentagem de professores profissionalizados (39,5 por cento), apesar de tudo em melhor situação que o grupo do qual fazem parte os distritos de Beja, Bragança, Évora e Vila Real, estes últimos bastante longe da média nacional (49,5 por cento). Acima desta, Coimbra, com 59,4 por cento, regista a mais elevada proporção de professores profissionalmente habilitados.

A percentagem de professores com habilitação própria não profissionalizados, cifra-se em 39,3 por cento, muito próxima, portanto, da média nacional (38,5 por cento).

Consideramos igualmente significativo o número de professores eventuais sem habilitação própria: 74 em valor absoluto e 21,2 em percentagem. Sobretudo se o compararmos com distritos como Porto (5,1 por cento), Lisboa (6,3 por cento), Coimbra (6,5 por cento), ou mesmo com Aveiro (10,7 por cento), sendo a média nacional de 12 por cento.

É naturalmente preocupante a situação nas escolas C+S, tal como o gráfico 5 o demonstra. Na verdade, somente 6 por cento dos professores colocados no distrito estão profissionalmente habilitados, ao passo que a percentagem dos docentes sem habilitação própria ronda os 50 por cento, 25 por cento dos quais sem habilitação suficiente!

Nestas circunstâncias não são difíceis de imaginar os problemas com que estas escolas se debatem, o que, obviamente, se vai repercutir na qualidade de ensino aí ministrado. A nível local são pois bastante desiguais as oportunidades que se oferecem aos alunos, também no que a este aspecto diz respeito.



## Grupos de Docência

Consideremos agora a situação por grupos pedagógicos, atendendo ao que se descreve no quadro 2 e ao gráfico 6 que lhe corresponde.

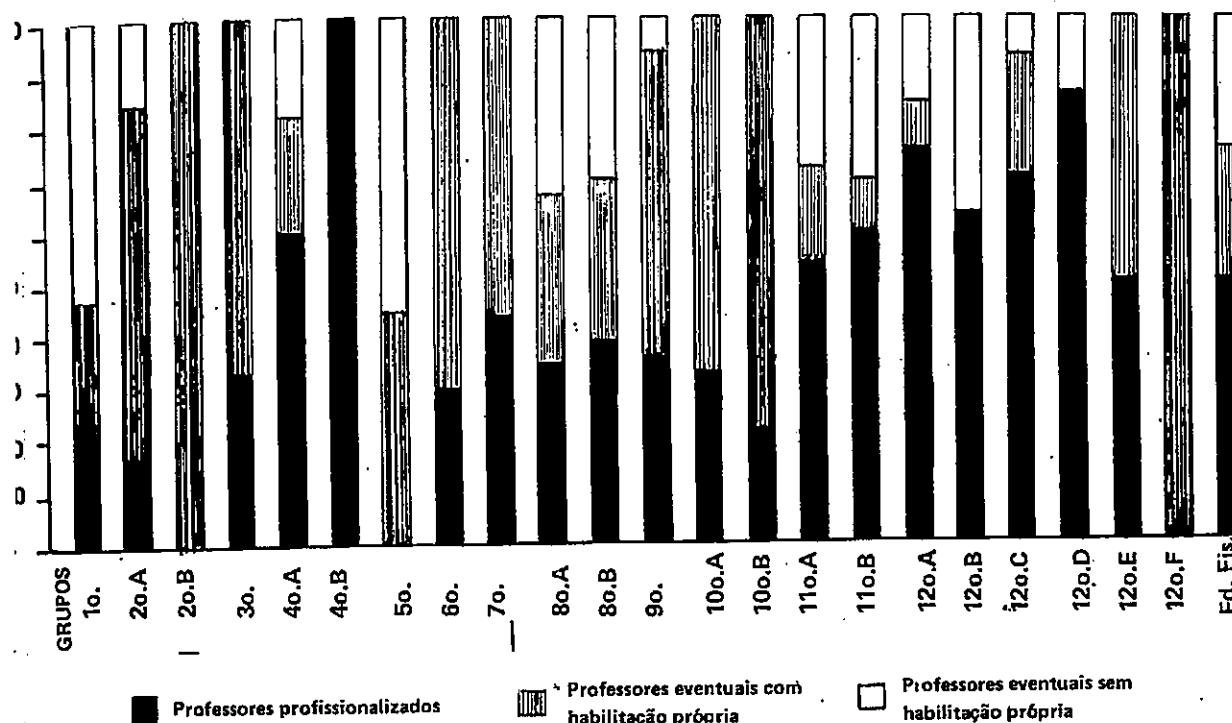
QUADRO II – Situação profissional dos docentes do Ensino Secundário por grupos de docência – Distrito de Portalegre 1984/85

Categorias Prof. GRUPOS	PROFISSIONALIZADOS		EVENTUAIS COM HAB. PRÓPRIA		EVENTUAIS SEM HAB. PRÓPRIA		TOTAL
	nº	%	nº	%	nº	%	
1o. grupo Matemática	8	21,0	10	26,2	20	52,8	38
2o. grup. A Mecanotec.	1	16,7	4	66,6	1	16,7	6
2o. grup. B Electrotec.	-	-	5	100	-	-	5
3o. grupo C.Civil	1	33,3	2	66,7	-	-	3
4o. grup. A Física	13	59,1	5	22,7	4	18,2	22
4o. grup. B Química	1	100	-	-	-	-	1
5o. grupo Ed. Visual	-	-	4	44,4	5	55,6	9
6o. grupo Contabili.	5	29,4	12	70,6	-	-	17
7o. grupo Economia	7	43,8	9	56,2	-	-	16
8o. grup. A Português	8	34,8	7	30,4	8	34,8	23
8o. grup. B Francês	15	38,6	12	30,7	12	30,7	39
9o. grupo Inglês	10	35,7	16	57,1	2	7,2	28
10o. grup. A História	9	33,3	13	66,7	-	-	27
10o. grup. B Filosofia	3	21,4	11	78,6	-	-	14
11o. grup. A Geografia	8	57,1	2	14,3	4	28,6	14
11o. grup. B Biologia	13	59,1	2	9,1	7	31,8	22
12o. grup. A Mecanotec.	9	75,0	1	8,3	2	16,7	12
12o. grup. B Electrotec.	5	62,5	3	37,5	-	-	8
12o. grup. C Secretariado	9	69,2	3	23,1	1	7,7	13
12o. grup. D Textéis	6	85,7	-	-	1	14,3	7
12o. grup. E Madeiras	1	50,0	1	50,0	-	-	2
A. Gráficas Floricultura	-	-	1	100	-	-	1
Ed. Física	6	50,0	3	25,0	3	25,0	12
Rel. e Moral	-	-	1	25,0	3	75,0	4
Técnicas especiais	-	-	-	-	1	100	1
Grupos A e B	-	-	5	100	-	-	5
<b>TOTAL</b>	<b>138</b>	<b>39,5</b>	<b>137</b>	<b>39,3</b>	<b>74</b>	<b>21,2</b>	<b>349</b>

FONTE: DGES/MEC – “ Formação de professores ” – Março de 1986



GRÁFICO VI — Situação profissional dos docentes do Ensino Secundário por grupos de docência —  
— Distrito de Portalegre — 1984/85.



FONTE: DGES/ MEC — "Formação de Professores" — Março de 1986

Da análise dos dados apresentados derivam algumas conclusões:

- Verifica-se grande diversidade de distribuição dos docentes por categorias de habilitação nos grupos considerados;
- De facto, existem grupos em que é bastante baixa a percentagem de professores profissionalizados, a par de outros onde a totalidade dos professores possui habilitação própria, ou de outros ainda, com elevada percentagem de eventuais sem habilitação própria;
- O 1o. grupo é bastante carenciado, tendo em conta, por um lado, a baixa percentagem de profissionalizados e, por outro, a elevadíssima percentagem de eventuais sem habilitação própria (52,8 por cento);
- O 5o. grupo não se encontra em melhor situação, se bem que seja menor o número de professores que envolve. Com efeito, não tendo docentes profissionalizados, possui, simultaneamente, a mais alta proporção de docentes sem habilitação própria (56,8 por cento).
- De salientar que grupos como os de Português, Francês e Biologia, registam percentagens de eventuais sem habilitação própria acima dos 30 por cento: 34,8 por cento, 30,7 e 31,8 por cento, respectivamente;
- No entanto, o 2o. grupo B, o 3o., o 4o. B, o 6o., o 7o., o 10o. A, o 10o. B, o 12o. E e F, apenas integram professores com habilitação própria, embora alguns deles verifiquem ainda baixas percentagens de profissionalizados (10o. A e 10o. B, por exemplo).

Pelo precedente, julgamos ter contribuído, de algum modo, para uma clarificação das áreas de intervenção a considerar prioritariamente, no que toca à formação dos professores. Portalegre, distrito carenciado tanto num como noutro grau de ensino, tal como ficou demonstrado, necessita de uma actuação coerente neste sentido, em ordem à melhoria da qualidade de ensino. Para além disso, importa ainda criar os instrumentos e mecanismos capazes de proporcionar uma estabilização do corpo docente, o que passa, simultaneamente, pelo gerar de incentivos à fixação dos professores, particularmente no nosso distrito. É óbvio que as decisões a tomar deverão acontecer num quadro de descentralização administrativa e pedagógica a implementar.

# ENSINO PRIMÁRIO:

## Um testemunho sobre a Formação de Professores

DOMINGAS VALENTE

Continua a ser apaixonante para mim participar numa experiência nova. Como se esta motivação não fosse suficientemente forte, surge outra que tem muito a ver com aquilo que sou. Uma Professora sem uma formação inicial adequada, com um tradicionalíssimo estágio, trabalhando sempre sem o mínimo de apoio estruturado, resolvendo (?) à minha maneira os inúmeros problemas que se me vão deparando — e sentindo sempre a falha e o erro de que assim se faça. Apesar de tudo, não desisti de acreditar que alguma vez a tarefa da formação se iria realizar noutros moldes. É por isso, decerto, que aqui estou e escrevendo acerca da formação inicial no Ensino Primário. É hoje impossível ignorar o papel determinante que o sistema escolar desempenha na formação da juventude, no progresso científico e tecnológico e na criação dos quadros intelectuais e técnicos necessários ao desenvolvimento económico, social e cultural do País.

É igualmente impossível ignorar que a eficácia de um sistema educativo depende, em grande medida, da qualificação dos professores. A melhor preparação do pessoal docente é, sem dúvida, um dos factores essenciais ao desenvolvimento e renovação da educação. Dada a grande responsabilidade que cabe aos professores do ensino primário, somos levados a repensar a sua preparação intelectual, científica e pedagógica, a sua capacidade de raciocinar e analisar.

É nas mãos dos professores do ensino primário que ainda hoje se encontra a grande massa de população discente, dado o seu carácter de obrigatoriedade, que aliás nem sempre é cumprida devido a numerosos factores. E vejamos: Que formação tem sido exigida aos docentes encarregados da espinhosa tarefa de iniciar os alunos nas primeiras aquisições sistemáticas e organizadas? No meu tempo, já lá vão trinta anos, os conteúdos programáticos das Escolas do Magistério, fixados pelo decreto No. 32.629, de 16 de Janeiro de 1943 revelam claramente os objectivos a atingir. Nas instruções que acompanham o programa de pedagogia afirma-se que, o que interessa ensinar é de pouca extensão, não devendo por isso ocupar os cuidados do professor por longo tempo... Preconiza-se igualmente que nas Escolas do Magistério Primário não deve "dar-se guarida a qualquer discussão acerca dos fins últimos que intenta o processo de formação dos seres humanos na fase de crescimento".

Para além de outras justificações surge esta: Os alunos não possuem formação cultural necessária para se embrenharem em tão intrincados problemas... No que concerne à Didáctica Geral afirma-se que se retirou das matérias de estudo e exercício, tudo quanto nos anteriores programas se inspirava na lógica própria da direcção do espírito adulto, não fazendo por isso qualquer referência aos métodos de investigação ou demonstração científicas, a que apenas se alude para que o aluno-mestre saiba como pode fazer a auto-crítica do seu labor docente".

No respeitante à Psicologia, as instruções esclarecem que esta disciplina "se ocupa das aplicações técnicas dos conhecimentos relativos ao corpo e à alma da criança e à sua evolução, em ordem à consecução de fins educativos".

Tratando-se de uma disciplina técnica, como se afirma, a informação a dar aos futuros professores incidirá sobre a anatomia, a fisiologia e patologia infantil. Na psicologia da criança e do adolescente apenas se dirá o necessário, tendo em vista "o governo e instrução dos educandos". As citações feitas são suficientes para percebermos qual o tipo de professores que se procurava formar: Um profissional subjugado por um certo número de princípios normativos da sua conduta pedagógica, possuindo conhecimentos superficiais de algumas disciplinas, dominando certas técnicas

para poder transmiti-las esquematicamente sem reflectir sobre os seus fundamentos ou a validade da sua aplicação. Enfim, o modelo do professor ignorante de temas fundamentais da cultura para bem exercer a sua actividade profissional, superficialmente informado desprezando os dados da ciência... Foi este o "modelo" com que me confrontei durante anos.

A partir do 25 de Abril de 74, toda esta formação é posta em causa, por não corresponder minimamente às novas exigências sociais, à concepção de uma Escola Democrática, directamente relacionada com a vida, aberta à experiência e preparando as gerações futuras para as diferentes responsabilidades que a intervenção activa implica no meio que nós cerca.

As Escolas do Magistério Primário foram reestruturadas no sentido de uma melhoria qualitativa. Prolongou-se a duração do curso para três anos e introduziram-se novas disciplinas curriculares proporcionando o conhecimento de outros ramos da ciência, como a Sociologia e a Linguística. Alterou-se o funcionamento das Escolas as relações professor/alunos, os processos de trabalho. Também me confrontei com esta nova situação, trabalhava então na Escola do Magistério. Vivi esta experiência com intensa alegria. Vi surgir o diálogo, o debate de ideias, a permuta e confronto de experiências.

A pedagogia passou a ocupar-se das crianças, como seres em evolução para quem urge descobrir uma orientação tanto quanto possível exacta em cada momento diferente. Aprofundou-se o estudo da Psicologia do desenvolvimento, tendo em conta as etapas evolutivas do ser humano, para melhor interpretar o seu relacionamento com as fases de aprendizagem. Começou a ter-se em conta a importância da influência do meio como agente modificador de tendências individuais e a acção do indivíduo na transformação do meio físico e social. Nas célebres "Actividades de contacto" e Seminários, descobriram professores e alunos, uma nova dimensão de actividade cooperante, enriquecedora mutuamente e verdadeiramente formativa. Mas novas alterações se seguiram e todo este dinamismo foi interrompido ou pelo menos diminuído. Em 1977/78 é apresentado um novo Plano de Estudos. Nele se prevê a exigência do Curso Complementar do Ensino Secundário para acesso aos Magistérios, medida que vinha a ser, de resto, ponderada desde há tempos. Para além de outros reparos a este Plano, registo alguns que na altura mais me "afligiram"...

- Que espaço para os professores e alunos. constroem o seu trabalho na investigação e na reflexão conjunta?
- Como assegurar condições para o trabalho de grupo ou outras técnicas que façam apelo à cooperação e à responsabilização colectiva?
- Como oferecer condições aos alunos que permitam a sua realização nos domínios associativo, cultural, recreativo, tanto na escola, como fora dela?

Professores e alunos das actuais Escolas do Magistério, vêm dando sinais de uma certa inquietação quanto a este estado de coisas. Todavia, soluções de fundo não se tomaram em nome, diz-se, da situação transitória em que as Escolas se encontravam, encerrando, progressivamente as suas portas. Neste momento (também agora estou vivendo esta experiência) e com a abertura das Escolas Superiores de Educação, ressalta, portanto, necessidade de se meditar seriamente sobre o tipo de formação a propor aos futuros professores, tendo em conta as experiências anteriores, as carências do presente e as perspectivas que se abram no futuro.

É essencial que o professor na Escola desempenhe um papel eminentemente social, e isso implica sólida formação de base, uma disponibilidade intelectual que permita mobilizar novos conhecimentos integrando-os no já adquirido, e uma estrutura que permita e proporcione actualização científica e pedagógica para benefício da sua acção educativa, associada à investigação.

Penso que as Escolas Superiores de Educação deverão dar atenção à relação educativa, aos processos, aos métodos, à avaliação, ao desenvolvimento da capacidade e também aos conteúdos e sua evolução, criando no futuro professor uma atitude científica, criativa e socialmente empenhada, capaz de se adaptar ao progresso e de ser ela própria factor de transformação.



# ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA:

## Competência Comunicativa/Valores em Comunicação

JOSÉ TRAVASSOS

O processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira passou nas duas últimas décadas por diversas vicissitudes, influências e práticas metodológicas, sem que uma análise rigorosa das consequências de toda esta evolução tivesse sido feita e as necessárias recomendações apresentadas aos professores.

Se nos fosse possível fazer, hoje, um corte transversal das diferentes metodologias seguidas nas nossas escolas, veríamos que, a par dos bons exemplos de aulas de língua estrangeira em que a competência comunicativa dos alunos é um objectivo prioritário entendido e implementado por muitos professores, se pratica um ensino de Inglês, Francês e Alemão ainda pouco inovador.

Tudo isto acontece, principalmente, porque a formação inicial dos professores não permitiu a necessária preparação pedagógico-didáctica, adequada reflexão crítica das diferentes abordagens metodológicas e a formação contínua não passou, ou não passa, de sessões desgarradas (quando as houve ou há), desarticuladas de uma política educacional sistematicamente coerente

e atendendo às mais recentes aquisições da investigação em Ciências de Educação. O que houve e continua a haver é uma colagem, por vezes precipitada, a qualquer inovação que, importada hoje, é transferida, amanhã, para um qualquer programa disciplinar, esperando-se que os professores, todos os professores, o apliquem capazmente. Assim aconteceu com a introdução do "Functional/Notional approach" que os professores, preparados antes da linha estruturalista, tiveram que aplicar, sem que o menor apoio lhes tivesse sido dado.

O "Functional Approach" representa uma resposta adequada a um método — o método estruturalista — que, atomizando a língua, a encerrava em compartimentos, em categorias gramaticais, ensinadas em sequências linguísticas que iam das estruturas mais simples para as mais complexas. A repetição mecânica dessas estruturas levava à memorização, à interiorização e o aluno, por acumulação, ficava "equipado" para falar uma língua estrangeira.

## Fundamentalmente uma língua aprende-se para comunicar

Sabemos, hoje, que a abordagem estruturalista não respeitava a mais maravilhosa função de uma língua, considerada numa perspectiva global e dinâmica: a comunicação. Uma língua aprende-se fundamentalmente, para *comunicar*, não para a conhecermos nas suas diversas estruturas, ao gosto dos gramáticos, ou dos responsáveis pelos programas escolares. Quanto mais próxima ela se nos apresentar da maneira como um nativo em situação real *utiliza*, tanto mais correc-

ta será a aprendizagem.

Do "functional-notional approach", indubitavelmente um bom plano de intenções, uma proposta para uma aprendizagem mais lógica de uma língua passou-se, naturalmente, para outra fase, outra abordagem, a "communicative approach". Nestas duas últimas décadas demos, com efeito, saltos significativos, insuspeitáveis, no plano metodológico, quando éramos alunos do ensino secundário ou universitário!

## Problemas no processo ensino-aprendizagem

Alguns problemas se põem, no entanto, aos professores de língua estrangeira na aplicação dos princípios e das metodologias. Vimos atrás que a formação pedagógica dos professores, considerada genericamente, não conheceu, nos últimos tempos, progres-

so consideráveis e muito do que tem sido realizado tem-se baseado, consideravelmente, no investimento a título pessoal, na adesão a determinados valores que, em maior ou menor grau, possuímos.

### Que problemas ?

É hoje globalmente assente que os alunos deverão aprender uma língua o mais próximo possível do modelo utilizado por um nativo dessa língua, e, para que tal finalidade seja conseguida, sugere-se a utilização de materiais autênticos, admitem-se expressões coloquiais, antes banidas das salas de aula, e a correcção linguística não é hoje aquela preocupação por que tantos sofremos nos bancos das nossas escolas. O erro gramatical, ou o desvio à "norma", melhor dizendo, se não é um crime de lesa-cultura ou honra do professor, como o foi em tempos não muito distantes, já é tolerado, caso ele não impeça a comunicação, a troca de uma mensagem entre o emissor e o receptor. O "erro", diríamos, já é menos erro, e já é entendido mais como um passo, uma fase de acesso a um estado linguístico em que o ritmo do aluno, a sua maturidade, o seu estilo e as suas estratégias de aprendizagem são factores de extrema importância para conseguir a tão almejada competência comunicativa.

Apesar de os progressos a nível de objectivos programáticos e a nível metodológico serem assinaláveis, há determinadas questões que permanecem e devem merecer a nossa reflexão.

1a. QUESTÃO: Havendo orientações para que os alunos aprendam uma língua estrangeira numa perspectiva comunicativa, utilizando textos, materiais autênticos (que têm pelo menos, o condão de estarem intimamente relacionados com a cultura do povo cuja língua estão aprendendo); sendo esses materiais mais motivantes do que eram há anos, como explicar que a taxa de

insucesso escolar seja tão elevada em Inglês, Francês e Alemão?

2a. QUESTÃO: Apesar de a ênfase, a nível programático ser posta na comunicação, e apesar dos recursos utilizados serem de certo modo facilitadores de uma aprendizagem numa linha comunicativa, como vimos atrás, poder-se-á dizer que há *comunicação* na sala de aula de uma língua estrangeira, entendendo comunicação no sentido profundo que a palavra encerra?

3a. QUESTÃO: Se admitirmos que não há, não nos será lícito perguntar se não reside aí uma das principais causas, se não a principal, para que tantos alunos reprovem, desanimem, e se desinteressem pela aprendizagem da língua estrangeira?

4a. QUESTÃO: Quem de nós não constata e, neste momento, não se recorda do interesse, entusiasmo que os nossos alunos manifestam nos primeiros dias em que se iniciam na aprendizagem da língua inglesa, francesa ou alemã? Como explicar que tal entusiasmo estiole tão depressa para tantos milhares de estudantes?

5a. QUESTÃO: Apesar das diferenças sócio-culturais tão marcantes no nosso país, serão o Francês, o Inglês, principalmente, tão estranhos e complexos para os nossos jovens que justifiquem semelhante alheamento, a nível escolar, quando, pelo contrário, constatamos que estas duas línguas invadem o nosso quotidiano, estão omnipresentes nos meios de comunicação, nos aparelhos que compramos, na música que, a todo o momento, ouvimos, nos filmes que vemos, etc?

6a. QUESTÃO: Como é possível que

tamanho "input" não afecte positivamente ainda que minimamente a aprendizagem que os nossos alunos fazem nas escolas?

7a. QUESTÃO: No plano metodológico, serão as estratégias que concebemos, os recursos que utilizamos, a organização do espaço, os mais adequados para que haja comunicação, conforme os objectivos programáticos estabelecem?

Pensamos que os objectivos estabelecidos para as línguas estrangeiras não são atingidos, principalmente pelas seguintes razões:

a) *Ênfase em itens linguísticos: ainda o isomorfismo?*

É inegável que a preocupação fundamental de qualquer professor de língua estrangeira, como de qualquer outra área, é cumprir o programa, que resulta do entendimento de que há determinados conteúdos que devem ser do conhecimento dos alunos. Esse programa inclui um conjunto de itens e a orientação que lhe subjaz pode assumir uma linha mais ou menos "funcional", mais ou menos gramatical, consoante a disciplina seja o Inglês, o Francês ou o Alemão, reflectindo cada uma destas línguas os desenvolvimentos curriculares que se foram registando ao longo dos últimos anos. (Poder-se-á dizer, a este respeito, que o ensino da língua francesa saiu mais tarde do que a língua inglesa da concepção estruturalista).

A nível da implementação regista-se uma certa prática estruturalista, mesmo com programas preocupados com uma aprendizagem comunicativa da língua. Tal pendor, prende-se directamente com a formação ( universitária e em serviço) que tivémos e que punham a ênfase na consecução dos objectivos programáticos através de um ensino predominantemente gramatical.

Há em cada um de nós, reconhecamo-lo, uma tendência isomorfizante, e o professor que hoje somos tem, em muitos aspectos, a ver com o aluno que ontem fomos e com o modelo por que aprendemos! Talvez resida aqui um dos principais óbices ao estabele-

cimento das melhores condições para que haja realmente comunicação na sala de aula, como temos vindo a referir!

b) *Modelo de ensino: o aluno como eco da professor e do manual.*

Não podemos falar de comunicação quando os alunos, de um modo geral, se limitam a repetir modelos fornecidos pelos professores ou, na melhor das hipóteses, a recriar minimamente. Comunicar implica uma dose considerável de imprevisibilidade, de risco, e só a circunstância de o nosso interlocutor poder usar de uma total liberdade para responder, para contornar questões, para reforçar, para deduzir, induzir, contrariar, etc., etc., dá ao fenómeno comunicação uma dimensão que não se coaduna com os parâmetros estreitos e rotineiros em que normalmente se cai nos diálogos na sala de aula. Quando falamos, não somos, normalmente, o eco do nosso interlocutor, ou de outrem, somos nós próprios, com as nossas capacidades e as nossas limitações. Na sala de aula, tendo em consideração as estratégias normalmente seguidas por muitos professores, os alunos são o eco dos docentes ou do manual. Tentar recriar, inovar, ou não é permitido porque não está no programa ou, então, é demasiado arriscado, suscita erros, pode trazer, confessamo-lo, uma certa insegurança, ao aluno, e quantas vezes ao professor! A conversão surge, assim, planeada, medida, expurgada da vida que corre lá fora, e, como não reflecte essa vida, não é motivante, não contém os ingredientes que suscitam o interesse de *falar de e falar com*.

Aprender uma língua, falar essa língua, não serve prioritariamente para o professor ouvir, ou para mais tarde avaliar. *Comunicar* não é falar porque nos pedem que o façamos. *Comunicar* é dar um pouco de nós próprios e receber. Ensinar, ou aprender comunicativamente, exige, portanto, utilizar estratégias, contextos e tópicos tão próximos quanto possível dos que empregamos fora da situação da sala de aula. Não significa "papaguear" um modelo frequentemente artificial e condicionado.

c) *Os manuais*

A maior parte dos manuais que utilizamos inscrevem-se na linha anti-comunicação que temos vindo a referir e são, por si, mais um factor responsável pelo desinteresse dos nossos alunos. Com efeito, que interesse tem para eles conversar acerca dos êxitos escolares ou "hobbies" do filho do Sr. Brown, ou do Sr. Dupont que é médico, casado com uma professora, que tem um automóvel caro, que habita uma boa vivenda e passa férias no estrangeiro todos os anos, que toma o pequeno almoço às 8 horas e vai a correr para o seu emprego e que à noite lê o jornal, vê televisão ou vai jantar fora com a sua família, conforme nos caricaturam Haley and Duff?

Sabemos que determinados manuais e muitos professores utilizam já textos autênticos. Tal inclusão e preocupação favorecem e reforçam efectivamente, a adesão e a participação do aluno no processo ensino-aprendizagem, mas, frequentemente, as estratégias utilizadas não são as mais facilitadoras dessa adesão. Teremos, assim, materiais autênticos na sala de aula convivendo com estratégias tradicionalistas, mais consentâneas com uma abordagem estruturalista.

Será possível falar de comunicação, quando todos sentimos que trabalhamos sobre um texto artificial, e nos limitamos a discuti-lo, sem que daí resultem desafios autênticos, tentativas de solução de problemas que realmente afectam os jovens, as pessoas em geral, e sem que os nossos sentimentos, o nosso entusiasmo, as nossas capacidades, sejam mobilizadas, para que resulte um produto com interesse social, como nos propôs John Dewey?

Servirão esses materiais autênticos, apenas como tópicos para falar de qualquer coisa, e, acontecendo que, enquanto falamos na língua estrangeira, vamos exercitando *estruturas gramaticais*, ou, se quisermos, expoentes de funções de linguagem que o programa impõe? Se assim acontece, então, o objectivo será tão-somente cumprir o programa, a nível de conteúdos gramaticais!

A comunicação exige, no entanto, muito mais do que conteúdos, se-

jam programáticos ou não, exige a participação dos falantes como seres integrais que não só fazem perguntas, respondem, repetem, interrompem, mas também pensam livremente, optam, exprimem sentimentos, comunicam para intervir, para influenciar, para manifestar reservas ou concordâncias, para defender os seus pontos de vista e apresentar propostas com interesse social!

d) *A organização do espaço nas nossas salas de aula*

Sabemos, como ainda em muitas escolas as carteiras ou mesas dos alunos estão dispostas em filas uma atrás das outras, e como é difícil convencer determinados colegas de diferentes áreas disciplinares a adoptar uma disposição que permita que os alunos estejam sentados frente a frente, tipo mesa-redonda. Há hábitos de tal maneira enraizados que levam anos a modificar!

São, assim, ainda numerosas escolas em que uma língua estrangeira é aprendida com os alunos sentados de costas uns para os outros. Pelas razões que têm vindo a ser apontadas, será possível falar de comunicação em tais contextos de aprendizagem? A resposta é demasiado óbvia, não valendo, portanto, a pena alongar-nos mais.

e) *O ambiente na sala de aula*

Se relativamente à disposição das mesas da sala de aula podemos dizer que é, genericamente, já entendido, pela maioria das escolas como um factor que pode ser falcitador ou inibidor, talvez no que respeita ao clima de trabalho haja uma percepção menos clara da sua importância, da sua função e das características que devem revestir.

Vejamos porquê:

Sabemos que os professores se preocupam com o clima na sala de aula e que, melhor ou pior, se esforçam, embora nem sempre o consigam, por criar um bom ambiente de trabalho. Há, pois, por um lado, as boas intenções e, por outro, a realidade. Sabemos, contudo, como diversos factores concorrem para que esse ambiente possa ser facilitado ou contrariado, e como o professor é, por vezes, não



tanto o dificultador como, frequentemente, também a vítima.

Não é tanto esta problemática que quero aqui referir. O que pretendo salientar é que o ambiente de trabalho facilitador da comunicação plena não pode ser um ardil, um truque, passo a expressão, uma montagem que se emprega para atrair o aluno. Todos sabemos como é prática corrente (todos assim aprendemos nos nossos estágios) começar uma aula por um assunto que consideramos motivante para os alunos, falando, por exemplo, de uma experiência por que tenham passado ou um acontecimento que tenham vivido, esperar a adesão do aluno, lançar o estímulo e depois... o encanto inicial vai-se diluindo sem que o professor se aperceba que o aluno já se desinteressou! O professor mais atento, ou mais experiente, esse, mantém a motivação em bom nível do princípio ao fim e obtém, certamente, bons resultados.

O que importa referir é que, o clima de trabalho tem que ser para além de motivante no sentido em que normalmente se tem deste conceito,

franco, caloroso, facilitador, mas tal ambiente tem que acontecer *sistemáticamente*, e não de vez em quando, ou só em certos momentos, tem que ser *coerente* com os diferentes comportamentos que o professor assume nos contactos com os alunos e não ao sabor das suas disposições de momento ou dos seus problemas.

A comunicação tem exigências próprias e se nos contextos em que ela ocorre há atropelos, variações frequentes de humor, conflitos, incoerência, falta de autenticidade, ela não se realiza plenamente, e o que é mais grave é que os nossos alunos, mesmo os mais pequenos, apercebem-se das nossas próprias falhas, das nossas próprias incoerências, e não aderem, como desejamos, às actividades da aprendizagem. Como pode a competência comunicativa dos nossos alunos ser plenamente desenvolvida quando nós, professores, não correspondemos às suas necessidades de comunicação, às suas necessidades afectivas e os desiludimos?

---

## O acto educativo não é uma soma de partes: é um todo

---

Procurámos explicar porque pensamos que em muitas das nossas aulas de língua estrangeira não há comunicação realmente, embora se verifiquem determinadas situações, se apliquem determinadas técnicas e se utilizem determinados materiais que foram concebidos de molde a facilitá-la. Com efeito, qualquer dos factores referidos significa um progresso sob o ponto de vista metodológico. O que deverá ser salientado é que não é apenas com *uma aplicação inovadora, ou duas*, que se criam as condições facilitadoras da comunicação que, por sua vez, permitirão desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Só uma aplicação *global, sistemática e coerente* dos vários sectores intervenientes (destacamos apenas alguns) permitirá criar

essas condições facilitadoras da comunicação.

De pouco serve utilizar materiais autênticos se as estratégias forem tradicionalistas; de pouco serve preocupar-mo-nos com a interacção na sala de aula, se os alunos continuarão colados aos bancos das carteiras! De pouco serve utilizar materiais autênticos e preocupar-mo-nos com a interacção verbal, se o ambiente for de conflito permanente entre o professor e os alunos, mesmo entre os próprios alunos. Só uma interacção do professor que atende a *todos* os factores que facilitam ou prejudicam uma autêntica dinâmica do grupo, que é a turma, e os valores que os diferentes intervenientes possuem ou deverão possuir, facilitarão o processo ensino/aprendizagem.

Falámos de competência comunicativa na sua relação directa com factores facilitadores ou inibidores da comunicação na sala de aula. Apresentámos a nossa convicção de que só uma aplicação *global, sistemática e coerente* das diversas variáveis em jogo permitirá falar de comunicação com mais rigor.

Entendemos, no entanto, que comunicação não se resume, apenas, ao intercâmbio verbal ou não verbal, segundo a qual os alunos trocarão informações, exprimirão ideias, produzirão frases próximas das de um nativo.

Efectivamente, os nossos programas não vão mais longe do que uma simples listagem de itens linguísticos a serem aprendidos pelos nossos alunos. Algo mais pode e deve ser pedido a cada área disciplinar dos nossos currículos. Os nossos alunos frequentam uma escola não apenas para *saber e saber fazer*, mas, tão importante ou mais ainda do que as competências anteriores, para *saber se*.

Uma sociedade que em si é fonte de um currículo não pode deixar de estabelecer os princípios por que quer que as futuras gerações sejam orienta-

das. Uma sociedade democrática tem, obrigatoriamente, que criar as condições para que os valores em que se fundamenta e que a inspiram sejam clarificados, reflectidos nos mais diversos sectores da população, e, muito em particular, entre a juventude. Significa tal entendimento que a escola deverá facilitar e desenvolver uma reflexão de natureza axiológica, com carácter sistemático e não permitir a institucionalização de práticas, que não sendo abertamente anti-democráticas, pelo menos no plano do consciente, o são no plano das omissões, das estratégias seguidas pelo professor, da transmissão do saber sem a participação dos alunos, pelas abordagens feitas a determinados temas do programa, pelo clima tenso e autoritário na sala de aula. É o currículo oculto ainda e sempre!

Democracia implica respeito pelo outro, atenção, solidariedade, liberdade, justiça, responsabilização, deveres e direitos de todos os intervenientes, compreensão pelas opiniões dos outros, etc. Democracia é simultaneamente um ideal, uma vivência que carece de *prática* para se tornar visível e facilitadora das relações interpessoais.

## Valores em comunicação na sala de aula

Situemo-nos, de imediato, na escola, na sala de aula, e, concretamente, no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, à luz dos princípios atrás enunciados.

Na aula de uma língua estrangeira, já referimos que quer os materiais, quer os recursos, quer o ambiente na sala de aula devem ser tão próximos quanto possível da vida que corre fora dos muros da escola. Lamentamos que numa sociedade não democrática a vida na escola se reja por princípios de igual índole e o ambiente na sala de aula reflecta esses mesmos princípios não democráticos. Haverá neste modelo de ensino alguma coerência! O mesmo não se nos afigura aceitável se nos afirmamos democratas e desejamos viver em democracia e a instituição escolar se situar entre as primeiras instituições - alfobre de vivências democrá-

ticas, e, pelo contrário, estigmatizar os jovens para quem os princípios democráticos serão os únicos onde mais facilmente poderão viver em paz e desenvolver plenamente as capacidades, que lhe permitirão vir a ser cidadãos conscientes da sua quota-parte no total social.

Quando ensinamos a língua inglesa, francesa ou alemã e nos pedem que os alunos *comuniquem, desenvolvam a sua competência comunicativa*; quando nos apercebemos que estas disciplinas são *aproximadamente 1/9 ou 2/9* de um currículo do curso unificado, por exemplo, não devemos interrogar-nos se estamos a contribuir, com a nossa quarta-parte, para uma formação integral do aluno, ou se não estaremos antes com as nossas omissões, superficialidade, neutralidade, ou, até mesmo, inadvertidamente,

com as *estratégias* que diariamente seguimos nas nossas aulas a lançar no mundo dos adultos jovens frustrados, agressivos, intolerantes, desinteressados pelos problemas sociais, imprevistos para uma vivência numa sociedade complexa e carecida da participação adequada de cada um de nós?

Entendemos que *comunicar* é não só trocar informação, seja verbal ou não verbal, mas é também darmos aos outros, e recebermos dos outros, sinais que, se forem positivos, facilitam a relação entre as pessoas e dão prazer, ou, se forem negativos e bloqueadores, levam ao corte, à ruptura, que pode situar-se apenas ao nível das ideias mas chega frequentemente (quando somos menos tolerantes) à ruptura nas relações entre os indivíduos. Se formos um pouco humildes e auto-críticos, talvez percebamos que, frequentemente, a comunicação não existe, nem pode existir, porque logo à partida a comunicação, que não é só verbal, não se verifica entre o professor e o aluno, no plano das atitudes e dos comportamentos. E às vezes, por *sinais* bem ténues! E às vezes sem que o próprio professor se aperceba do que está a acontecer. Às vezes, mesmo utilizando materiais autênticos, criando um clima de trabalho teoricamente facilitador, organizando o espaço mais adequadamente, ou, mesmo, desenvolvendo *estratégias* menos tradicionalistas. Mesmo com boas intenções! Acresce a tudo isto que, na aula de língua estrangeira o aluno tem que comunicar num outro código, que não o seu, e que tal situação, se não for facilitada, é, em si, mais bloqueadora e redutora do que motivante.

A aula de língua estrangeira, põe, indubitavelmente, maiores dificuldades aos alunos do que uma aula de Geografia, História, Biologia ou Português.

Aprender uma língua estrangeira é caminhar entre a "correção" e o "erro", é aproveitar a experiência que temos da língua materna e não nos deixarmos vencer pela sua interferência negativa. É "caminhar por cima das inibições que fomos sofrendo ao longo da nossa pré-adolescência, ou avançar ao lado do nosso auto-conceito positivo, pujante e facilitador. Aprender uma língua estrangeira é assumir uma nova identidade e recriar ou deixar-nos submergir e acrescentarmos fracasso atrás de fracasso. Aprender uma língua estrangeira pode depender, e acreditamos que depende muito, de um bom professor.

O professor de língua estrangeira não pode limitar-se a ser um transmissor de saberes e um facilitador do saber fazer, não sabendo, ele próprio, *ser*. Ele tem que possuir um bem organizado sistema de valores, tem que ter uma consciência muito apurada de quanto o sucesso ou insucesso do aluno se liga fortemente às suas qualidades como ser humano (ou ausência delas), bem como à *magia* das suas técnicas e das suas palavras. Ele tem que conhecer-se a si próprio, tem que *saber comunicar consigo próprio* antes de comunicar com os outros e de esperar que eles comuniquem consigo. As suas *estratégias*, técnicas e saber têm que assentar em estruturas humanas muito profundas, como nos diz Stevick (1976), e que eu acrescento, deverão ser servidas por um sistema de valores ao serviço do homem. Uma língua estrangeira não pode ser ensinada por um "funcionário" dotado de uma boa competência linguística. Tem que ser ensinada por alguém que conhecendo as dificuldades inerentes a uma aprendizagem feita num contexto difícil (turmas enormes e noutra país) tenha um elevado conceito de aluno e do que significa o sucesso para o seu desenvolvimento psicológico, social e moral.

## Bibliografia

- DEWEY, JOHN Democracy and Education, New York, Macmillan Rub, 1916  
HORROW, K Communication in the classroom, Applications and Methods for a Communicative Approach, London, 1981  
HALEY AND DUFF, Drama Techniques in Language Learning, Cambridge, 1978.  
MOSTER, R./ PURPEL D., Supervision: the Reluctant Profession, N.Y., 1972  
STEVICK, E. Memory, Meaning and Method, Rowley, Mass, Newbury House Pub, 1976

# O CONSTRUTIVISMO DE PIAGET E O DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

MÁRIO SILVA FREIRE

O desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, é um processo que consiste na construção sucessiva de estratégias capazes de apreenderem e de organizarem o real. A edificação dessas estratégias resulta da inter-acção dos fenómenos mentais (ou estruturas cognitivas) com o ambiente. Pode, pois, falar-se de um "construtivismo sequencial" (1) na medida em que vão aparecendo, sucessivamente, novas maneiras de resolver problemas, cada vez mais complicados, decorrentes da estimulação ambiental sobre a estrutura psíquica. Esta construção assenta na possibilidade de os organismos se adaptarem ao meio. Duas situações,

porém, há que destacar: ou a estimulação é suficientemente "branda" e o organismo assimila-a; neste caso o estímulo é transformado, passando a fazer parte do organismo. Ou a estimulação é suficientemente enérgica. Nesta circunstância, o organismo pode soçobrar ou acomodar-se à nova situação. Caso se acomode, ele modificou a sua estrutura para poder continuar a assimilar. Houve, pois, uma adaptação ao meio, ou seja, uma equilibração entre a assimilação e a acomodação. Esta auto-regulação que teve lugar, traduzível numa modificação da estrutura psíquica, torna o organismo melhor capacitado para enfrentar as estimulações do meio. (Fig. 1 e 2)

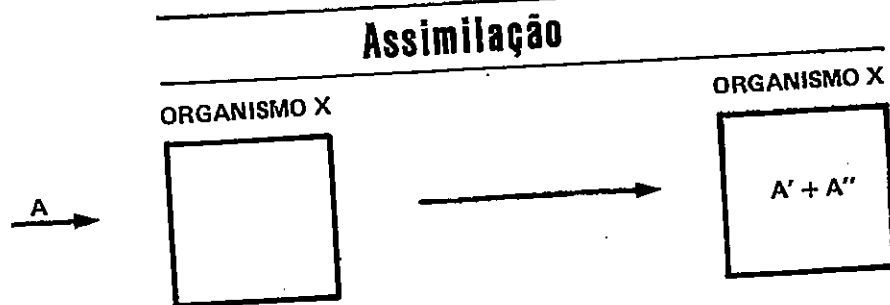


Fig. 1 - O objecto A, gerador do estímulo, foi assimilado, transformando-se em A' - A''. A estrutura de organismos manteve-se.

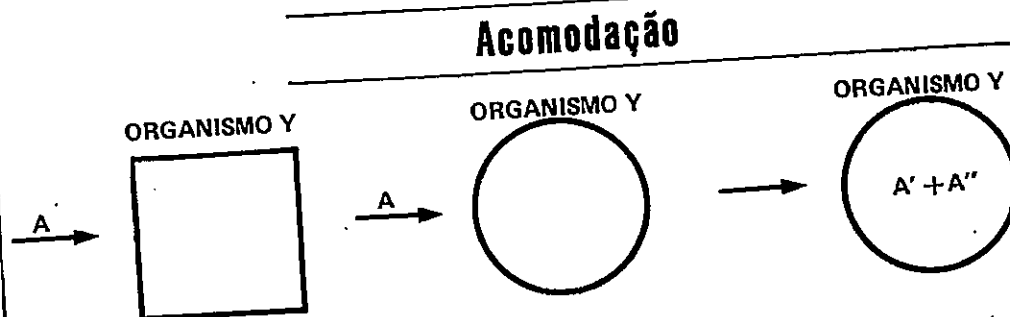


Fig. 2 - O objecto A, gerador do estímulo, provocou a mudança de estrutura do organismo. Este, agora, com a sua nova estrutura, está em condições de assimilar A, transformando-se em A' - A''.

O desenvolvimento psicológico, segundo Piaget, resulta, pois, de um conflito entre a assimilação e a acomodação. Traduzindo, em termos pedagógicos, esta conclusão, poderíamos dizer que ao professor, mais do que ser um agente para facilitar, para ensinar, deve estar-lhe reservado um papel "provocador", de criador de estímulos que gerem, de uma maneira controlada, acomodações seguidas de assimilações. Serão estas equilibrações sucessivas, que o acto educativo deve suscitar, o motor de um desenvolvimento cognitivo capaz de fazer face às estimulações mais ou menos agressivas que o meio pode proporcionar.

Esse desenvolvimento cognitivo vai traduzir-se pelo aparecimento de quatro estádios cujas idades, não sendo rígidas, se situam aproximadamente entre:

0 - 2 anos - estádio sensório-motor

2 - 6 anos - estádio pré-operacional

7 - 11 anos - estádio das operações concretas

12 anos em diante - estádio das operações formais (2)

A concepção piagetiana de desenvolvimento psicológico dá ênfase, pois, à estimulação do meio. Ora, em que medida essa estimulação, geradora de majorâncias (aumento de "competência") pode influenciar o processo da escolha vocacional?

Várias são as teorias que pretendem dar uma explicação para o processo da escolha vocacional e para a multiplicidade de factores nele envolvidos, com ênfase quer para os sociológicos quer para os económicos, quer ainda, para os psicológicos, de acordo com as perspectivas dos diferentes autores.

É certo que as condicionantes sociológicas e económicas desempenham uma importância real nessa escolha. Não será a causalidade que envolve o nascimento que determina a família, a classe social, o tipo de residência, e em grande medida, as oportunidades educacionais e, conseqüentemente, o tipo de profissão a seguir?

Contudo, para idêntico "status" económico-social são sem dúvida, as

determinantes psicológicas (hereditárias, congénitas ou adquiridas na interacção com o meio) que vão determinar, fundamentalmente, o processo de escolha vocacional.

Dentro de uma perspectiva psicológica toma hoje grande relevo o ponto de vista desenvolvimentista de que Ginzberg (3), Tiedemann (4) e, Super (5) são expoentes maiores. Segundo esse ponto de vista, afirma-se que a escolha vocacional é um processo evolutivo; que o comportamento vocacional evidencia um aspecto sequencial em que as ligações existentes entre os vários tipos de decisões vocacionais são evidentes; "as escolhas não são repentinas e sem antecedentes, mas estas emergem de um processo evolutivo" (6).

Para essa evolução contribuíram, em nosso entender, a assimilação e a acomodação piagetianas.

Assim, um adolescente portador de uma personalidade resultante de toda uma carga biopsicossociológica, inter-age com a realidade, com vista a fas. Se este desempenho não colide significativamente com a sua personalidade, ele é assimilado, isto é, transformado de modo que não decorra daí qualquer modificação de relevo para a sua estrutura biopsíquica. Se o referido desempenho induz uma situação conflitual, duas maneiras de resolução podem, então, ocorrer: ou o adolescente abandona as tarefas em que esteve implicado, tentando outras mais conformes com a sua estrutura ou ele consegue modificar-se de modo a poder ultrapassar o conflito. Neste último caso houve uma acomodação. Esta acomodação traduziu-se numa modificação qualitativa, sob o ponto de vista psicológico, pela qual o indivíduo passa a poder efectuar determinado tipo de operações que, até então, não tinha possibilidade de realizar.

Vemos, pois, que no nosso ponto de vista, da interacção do ambiente com o manancial biopsíquico que uma pessoa traz consigo resulta, através de acomodações e assimilações sucessivas, um constante reorganizar e reconstruir das estratégias de captação do real capazes de provocarem uma adaptação da pessoa às solicitações a que o am-

biente a sujeita.

Estas situações de conflito decorrem durante toda a existência, e serão elas, de acordo com o modo como foram resolvidas ou ultrapassadas, que irão determinar a sua passagem pelos sucessivos estádios de desenvolvimento cognitivo e, para o caso que nos interessa, pelos diferentes momentos caracterizadores do desenvolvimento vocacional. Este desenvolvimento ocorre na infância, na adolescência, durante a vida profissional activa e na fase pós-profissional da aposentação. Desta maneira são explicáveis as mudanças de profissão ou de ascensão profissional dentro de uma carreira ou as situações de natureza ocupacional que ocorrem após a aposentação. Todas estas situações, para serem bem resolvidas, devem implicar assimilações do ambiente por parte das pessoas em questão, ou acomodações das suas estruturas biopsicológicas seguidas de assimilações adequadas quando estímulos de natureza ocupacional suficientemente marcados ocorrem. Quando tal não acontece, os desajustamentos são frequentes e de efeitos, por vezes, desastrosos.

Foram definidos pelos autores, defensores da teoria do desenvolvimento vocacional, vários estádios ao longo dos quais se iriam evidenciando determinados tipos de escolhas interdependentes. Embora haja algumas diferenças de pormenor, pode dizer-se que esses estádios, definidos por Ginzberg e Super, estabelecem a existência de um período fantasista, que decorre na infância, de um período de tentativas, tendo lugar na pré-adolescência, e de um período realista, com desenvolvimento na adolescência.

O período fantasista coincidiria no tempo com o estádio piagetiano das operações concretas. Ora, enquanto a criança não atinge o estádio das operações lógico-formais, ela é incapaz de distinguir o real do possível; em função de um problema, não consegue prever as relações que poderiam ser válidas; não tem possibilidade, ainda, de determinar a realidade no contexto da possibilidade. A descoberta do real, entre um conjunto de possibilidades,

supõe a consideração do possível como um conjunto de hipóteses. Ora a criança, no estádio das operações concretas, não possui ainda a capacidade de estabelecer hipóteses e, consequentemente, de apreender o real como uma das possibilidades. Com estas características cognitivas, a criança, sob o ponto de vista vocacional, não poderá fazer mais do que fantasiar, estabelecer ligações inconsistentes entre o real e o possível, sem qualquer apoio naquele a não ser o que assenta nas estimulações concretas, perceptíveis, que ela recebe do meio em que vive.

Segundo a perspectiva de Super, o processo de desenvolvimento vocacional é, fundamentalmente, o do desenvolvimento e da implementação de um auto-conceito. Significa isto que uma pessoa será levada a escolher uma ocupação que lhe permita ser a pessoa que é ou que deseja ser, isto é, que lhe proporcione a realização dos seus desejos, a utilização das suas capacidades, a possibilidade de utilizar as suas ambições e aspirações. Dito de outro modo: a escolha de uma profissão, a mudança de profissão ou a procura de um novo estatuto profissional reflectem a imagem que as pessoas têm de si ou a tentativa que fazem para actualizar essa mesma imagem.

Super afirma que a organização desse auto-conceito, dessa imagem que a pessoa tem de si própria, se inicia durante a infância, se clarifica em termos ocupacionais durante a adolescência e se actualiza no final da adolescência e no início da idade adulta.

Ora, ao atingir os 11 - 12 anos, a criança começa a entrar no estádio das operações formais. Sob o ponto de vista físico e fisiológico é uma altura em que ocorrem modificações acentuadas ligadas à maturação sexual. A criança passa do pensamento concreto, isto é, aquele em que operava com situações palpáveis, percebidas através dos sentidos, para o pensamento formal, caracterizado pela abstracção, operando já sobre conceitos e ideias.

É nesta fase inicial do pensamento formal que o pré-adolescente faz as suas escolhas tendo em conta já os seus interesses e capacidades. Na verdade, o auto-conceito que ele já

possui, manifestado através desses interesses e dessas capacidades, foi-se construindo a partir das estimulações do ambiente sobre a sua estrutura biopsíquica, por intermédio de equilíbrios sucessivos entre a assimilação e a acomodação. Encontra-se, sob o ponto de vista vocacional, no período das tentativas, atrás referido. Ele manifesta as suas preferências ocupacionais não tendo em conta, ainda, as determinantes sócio-económicas da escolha e as informações sobre o ambiente mas, por outro lado, já abandonou a fase fantasista, em que essas preferências poucas relações tinham com o real (de si próprio e do ambiente).

Finalmente, com o termo da puberdade, a partir dos 13 - 14 anos, inicia-se a fase realista de desenvolvimento vocacional. O adolescente é já detentor de estratégias cognitivas capazes de imprimirem ao pensamento um carácter hipotético-dedutivo. Ao enfrentar um problema ele tenta determinar todas as relações possíveis inerentes a esse problema, isolando as variáveis e submetendo-as a uma "análise combinacional". Por isso, ele encontra-se em condições, perante o problema da escolha vocacional, de o abordar de uma maneira racional e de o resolver ajustadamente. Pelletier, Noiseux e Bujold (7) definiram, em termos operatórios, as etapas estabelecidas por Super, Tiedemann e O'Hara enquadráveis na fase realista e que são: exploração, cristalização, especificação e realização.

Segundo aqueles autores, ter comportamentos exploratórios é descobrir que existem, no meio imediato e na sociedade em geral, problemas para resolver e tarefas para realizar; é colectar informações sobre o ambiente e sobre si próprio; é experimentar papéis profissionais, mesmo que sejam apenas na imaginação.

Os comportamentos de cristalização traduzem-se pela necessidade de fazer escolhas; pelo dar-se conta da multiplicidade dos pontos de vista a partir dos quais se podem associar as ocupações; pela identificação das actividades para as quais se mostrem interesses duradouros; pela organização do mundo do trabalho com base

nas características que identificam o auto-conceito.

Os comportamentos de especificação caracterizam-se pelo adolescente ordenar, segundo a importância, as necessidades e os valores; obter informações segundo critérios determinados e tomar decisões, integrando todos os elementos considerados.

A realização consiste em reunir as etapas que serviram para se tomar determinada decisão e para se ter a certeza dessa mesma decisão; em antecipar dificuldades e em formular escolhas alternativas.

Verifica-se, pois, que existe uma correlação bem evidente entre as estratégias cognitivas utilizadas pelo adolescente e pela criança e o processo de desenvolvimento vocacional. Esta relação foi de tal modo explicitada entre o modelo intelectual de Guilford e as tarefas da fase realista, atrás referidas, que levou Pelletier, Noiseux e Bujold a afirmarem que "uma boa parte da psicologia cognitiva poderia contribuir notavelmente para a conceptualização do comportamento vocacional e para a elaboração de estratégias capazes de facilitá-lo" (ob. cit. pag. 59).

Não foi a relação do modelo de Guilford com o desenvolvimento vocacional que foi objecto de estudo neste trabalho; foi a relação entre o modelo cognitivo de Piaget e esse mesmo desenvolvimento que esteve em causa. Por outro lado, este estudo não se limitou apenas a identificar algumas relações entre a fase realista do desenvolvimento vocacional e o estágio das operações formais; ele pretendeu alargar o espectro dessa relação, a partir da fase fantasista. Esta maneira, ainda que muito sumária, de encarar o desenvolvimento vocacional, numa sua relação com um modelo cognitivo relativamente simples e muito bem estudado, pode trazer, se aprofundada, contribuições relevantes sob o ponto de vista pedagógico.

Dois princípios há, segundo Piaget, que orientam o desenvolvimento cognitivo: o da adaptação, traduzível no equilíbrio dos processos de acomodação e assimilação, e o da organização, isto é, a tendência que os organismos têm para sistematizar ou or-

ganizar os seus processos em sistemas coerentes, sejam eles físicos ou psicológicos. Ora uma operacionalização das diferentes etapas do desenvolvimento vocacional que tivesse em conta os princípios atrás referidos e as estruturas definidas para os estádios das ope-

rações concretas e operações formais contribuiria, certamente, a partir do ensino primário, para a aquisição de uma maturidade geral por parte da criança e adolescente que, na altura adequada, seria explicitada numa escolha vocacional ajustada.

---

## Bibliografia

---

- (1) LIMA, Lauro de Oliveira — "A construção do Homem segundo Piaget (Uma teoria da Educação)"  
Summers Editorial, S. Paulo, 1984
- (2) GOULART, I — "Piaget — Experiências básicas para utilização pelo professor"  
Vozes, Petrópolis, 1985
- (3) GINZBERG, G; Ginsburg, S.W.; Axelrod, S., Herma, J. L. — Occupational Choice: An Approach to a General Theory, New York, Columbia University Press, 1951
- (4) TIEDEMANN, D.; O'HARA, R. — Careers Development: Choice and Adjustment New York: College Entrance Examination Board 1963
- (5) SUPER, D. — The Psychology of Careers; N. York, Harper and Row, 1953
- (6) SUPER, D — "Les théories du choix professionnel: leur évolution, leur condition courante et leur utilité pour le conseiller", in Claude Laffame et André Petit, L'information scolaire et professionnelle dans l'orientation: approche multidisciplinaire, Centre de Documentation Scolaire et Professionnel. Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Sherbrooke, Sherbrooke, 1973
- (7) Pelletier, D.; Noiseux G.; Bajold, C. — "Developpement vocationnel et Croissance Personnelle: Approche opératoire", Mc Graw-Hill Ryerson Ltd. Canadá, 1974.



# O ACHADO

DOMINGAS VALENTE

Lá vem ela com mais uma das suas "histórias"...

Eu não me espanto nem me aborreço de que o digam! Até podem não gostar delas... Mas eu vivi-as, ameias guardei-as na memória, tenho-as no coração.

As minhas "histórias", de um passado recente, com as personagens vivas, a saltitarem ali na Escola Preparatória, são a razão de ser do meu entusiasmo, da força e do amor que ponho em tudo o que faço.

Mas vamos lá então a mais uma "história"...

Naquele ano mudámos de sala de aula. Irfamos ter o nosso espaço, utilizá-lo à nossa maneira, poderíamos escolher os nossos lugares, discutir o arranjo e decoração da sala de aula, fazer as "encenações" que os momentos de trabalho exigissem. Enfim, teríamos o nosso "Mundo" como disse a Carla Rute. E mãos à obra... Uma certa barafunda, com vozes a sobreporem-se, mesas e cadeiras e arrastarem-se, o normal em "mudanças" deste género e com este tipo de "inquilinos". De repente, surgiu um grande silêncio antecedido de um AH! muito especial. A professora, rodeada de livros, caixas, papéis, e tantas outras coisas, assustada com a reacção das crianças, procurou saber o que se passava. Mais silêncio ainda e depois o apontar para o "achado"...

Professora, um ponteiro! O quê?! perguntei com ar muito admirado. Um pon-tei-ro, repetiu o Cláudio Jorge com os olhos espetados em mim, esperando a minha reacção. Mais vozes se juntaram e o Hugo trouxe o "achado". Atrás dele toda a turma. Era de receio e medo o sentimento estampado nos seus rostos. Virei-me para eles dizendo que não sabia o que era um pon-tei-ro. Incrédulos a princípio, não foi difícil convencê-los disso ao lembrar-lhes que ao longo dos três anos já vividos comigo nunca tinham visto tal "coisa" nas minhas mãos. Lá isso

é verdade, disse a Ana Cristina, muito viva e expressiva. Mais calmos, continuámos a nossa conversa. Sim, porque todas as coisas têm a sua utilidade (dizia eu) só que nem sempre são utilizadas da melhor maneira. Passados momentos e após a discussão da utilidade ou não da ripa de madeira, eu apresentei a minha ideia: E se nós a colocássemos naquele vaso? A florinha está a partir-se, a perder-se, é uma pena... O que dizem? Uma revoadada de palmas e sorrisos de alegria, foi a resposta. Num instante se arranhou um fio, enterrou-se a ripa na terra, prendeu-se a planta e colocou-se o vaso no meio da sala de aula. Assim amparada, a florinha parecia dizer-nos: Obrigada pela ajuda, assim vou crescer melhor, esta varinha veio mesmo a calhar...

Fizemos uma roda à volta do vaso e cantámos. Que linda estava agora a sala de aula! Uma expressão de alegria, dessa alegria contagiante que nos mantém sempre crianças, bailava nos olhos de todos. Alegria? Tranquilidade? As duas coisas, naturalmente, não fosse eu alguma vez tentada a utilizar "mal" aquela ripa de madeira... Como podia "aquilo" servir para bater na cabeça dos meninos! Claro, o seu lugar era ali, naquele vaso, ajudando uma planta a crescer... Ainda hoje ela está, no meio da sala de aula, cheia de folhas e dando florinhas de vez em quando. E assim amparada, vai crescendo... Estarão "eles" a crescer, como a planta da sala de aula? Não, lhes faltará carinho, amparò, e todos os cuidados que eles dedicaram àquela planta, prestes a perder-se? Creio que têm tudo. Estão bem entregues.

A "história" só terminou no dia em que o pai da Vera levou para a Escola um vaso em corticite, feito por ele e no qual colocámos a nossa florinha. É que numa reunião de pais, quando se discutia o tema — O castigo na educação — esta "história" encontrou eco...

# O JARDIM DE INFÂNCIA "INDISCIPLINA" AS CRIANÇAS ?

MARIA MARGARIDA SEQUEIRA

"O que se aprende antes de entrar para a escola é qualitativa e quantitativamente mais importante do que o que se aprende posteriormente em muitos anos de vida" (1)

Está demonstrada a importância do jardim de infância no futuro das crianças, nomeadamente durante os primeiros anos de escolaridade. Por isso, enquanto educadoras, defendemos a sua institucionalização. Isto significa que se nos afigura fundamental que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades; não atribuímos no entanto à educação pré-escolar um carácter compulsivo de frequência diária, pois temos consciência de que nestas idades há a necessidade de permanecer o máximo de tempo possível com os pais ou familiares. Se pensarmos na enorme importância que o jardim de infância tem como meio determinante do desenvolvimento global da criança, uma questão se nos coloca obrigatoriamente: Porque está um sem número de educadores no desemprego? Não poderíamos criar outro modelo de atendimento às crianças, família e meio, sem esperar burocracias para se abrirem jardins de infância oficiais?

Retomemos o problema inicial citando ainda João Santos: "A educação deve estimular todas as capacidades potenciais existentes na criança. É preciso que na escola se brinque, cante, desenhe, pinte e fale em liberdade".

(1) Como educadores, consideramos que os jardins de infância têm a função de proporcionar às crianças todo o espaço disponível para a preparação de futuras aquisições — sociabilização — interacção em grupo, autonomia e criatividade (educação pelas expressões).

Afirmar que todos os jardins organizam o seu trabalho neste sentido seria ocioso, dadas as diferenças metodológicas e de formação dos educadores. O que lhes deve ser comum é a sua definição como pessoas, no quadro de uma filosofia de vida própria e de acordo com um esforço constante de criatividade. Por este meio poderão superar as dificuldades inerentes ao cargo que desempenham dentro da própria comunidade em que estão inseridos os seus jardins. Não podemos ainda esquecer as dificuldades económicas, problema com que nos deparamos na maioria dos casos. Por isso chamamos a atenção para a descoberta e rentabilização de todos os meios existentes e disponíveis, no local onde trabalhamos. Utilizando materiais de desperdícios de fábricas, casas de electrodomésticos, bancos e instituições afins, bem como material trazido pelos pais e pelas próprias crianças, estamos desafiando a nossa criatividade no sentido de uma descoberta de muitíssimos mais recursos com possível aplicação prática.

Como educadores, preocupamo-nos portanto que as crianças ao longo de três anos conheçam e experimentem novas vivências. Todo o seu dia a dia deverá decorrer em constante actividade. Sabemos também que se muitas das crianças em idade escolar estão aptas a uma aprendizagem mais concreta, outras há no entanto, com um diferente grau de maturidade porque grande parte do seu potencial afectivo está por explorar. Terríveis condicionismos derivam da inexistência de uma acção integrada sobre as suas capacidades comunicativa e expressiva.

Que resposta tem a escola e al-

guns professores primários a dar a toda esta situação? Que continuidade é assegurada ao trabalho feito no jardim de infância? Qual o grau de compreensão de alguns professores para a nossa actividade e para estes problemas?

Os educadores são por vezes criticados pelos professores do ensino primário porque as crianças que saem dos jardins de infância ao entrarem na escola são "indisciplinadas" — não conseguem permanecer muito tempo sentadas, estão constantemente a fazer perguntas, são pouco conformistas e querem sobretudo expressar-se e jogar. A isto contrapomos que todo o incómodo causado por estas crianças, é fruto de uma vivência de de autonomia e independência fomentada no jardim. Aí têm um espaço disponível, criado e organizado por elas e de livre utilização. Neste ambiente é-lhes permitido falar, relatar acontecimentos, contar histórias, etc. De grande importância, e essencial para o seu desenvolvimento, é de facto o aspecto lúdico que no jardim tem grande relevo e pode revestir várias formas.

Seria muito importante que todos os professores primários se debruçassem sobre a variedade das formas de aquisição, reservando espaço para a criança pôr em "acção" a sua criatividade! "A escola primária deveria ser uma instituição onde se reflectisse sobre o saber espontaneamente adquirido pela criança, (...) e como ele se pode registar pelo diálogo com o adulto e

com as outras crianças"(2).

Nós, educadores, por todas as explicações já atrás referidas, propunhamos:

— Que as escolas primárias tivessem um sistema de ensino completamente apto a encontrar soluções adequadas para obstar à desconexão que existe entre estes dois níveis de aprendizagem: jardim de infância/escola primária.

Que a escola fosse a continuidade do jardim de infância; por isso consideramos essencial que se façam encontros periódicos de educadores e professoras primários para uma melhor IN/FORMAÇÃO mútua e definição de possibilidades de trabalho futuro. Deste modo, e através da troca de experiências, os educadores terão conhecimento da diversidade dos condicionalismos escolares e os professores primários poderão constatar a realidade de um jardim de infância. Se nos juntássemos numa reflexão comum, poderíamos de certeza criar uma escola diferente, renovada, onde os interesses da criança fossem respeitados e devidamente rentabilizados.

Gostaríamos de terminar como começámos - aduzindo a este problema um motivo de reflexão: "Ensinar a escrever antes de permitir que a criança experimente a desenhar, pintar, é tão absurdo como pretender ensinar uma criança a ler antes que ela saiba falar".

#### NOTAS

(1) SANTOS (João) — A criança quem é, BEP — p. 17, 18

(2) SANTOS (João) — O falar das letras BEP — p. 65



# COMO ORGANIZAR UMA VISITA DE ESTUDO

MÁRIO MOURO

## 1. A importância das Visitas de Estudo

Os professores sentem, muitas vezes, que as suas aulas se poderiam prolongar para além do espaço físico onde são habitualmente desenvolvidas. O lugar que se refere, a fábrica que se indica, o monumento que se dá como exemplo, chegam ao aluno através de uma imagem do seu manual. Não raras vezes, fica-se simplesmente pela referência ao mesmo, deixando o aluno, na sua mente, construir o significado de algo objectivo mas que ele recria conforme o exercício que o seu espírito fizer. Bem poderíamos dizer que ao falarmos nas nossas aulas, por exemplo, num belo Templo Grego, e tendo em conta as dificuldades na comunicação, o mesmo poderá ser diferente para cada um dos alunos que nos ouve. Assim, e para melhor compreensão de certas matérias, o recurso às visitas de estudo afigura-se-nos de primordial importância. O contacto com a realidade dará ao aluno toda uma nova dimensão dos assuntos tratados nas aulas o que, se bem programado e orientado, servirá, entre demais finalidades, para estimular os alunos relativamente ao interesse que devem ter pelo estudo das diferentes disciplinas. É evidente que há disciplinas que se prestam mais do que outras para o desenvolvimento destas actividades, bem sabemos, mas isso até pode ser aproveitado para se realizarem visitas em conjunto. Noutra ocasião retomaremos o assunto e daremos exemplos de

visitas de estudo que se podem planificar no âmbito das diferentes áreas leccionadas nas nossas escolas.

Para além do que expusémos, estamos convictos de que a visita de estudo vale por si só - a perspectiva de um dia diferente, fora da Escola, motiva e excita os alunos a tal ponto que a sua adesão é total. Será sempre um dia diferente e que jamais sairá da memória dos seus participantes.

Numa outra perspectiva complementar, entendemos que a relação pedagógica se reveste, agora, de uma nova dinâmica: o professor pode ser, numa visita de estudo, mais ouvinte, mais observador dos comportamentos dos seus alunos, um orientador e companheiro, e deixar que a iniciativa parta daqueles, esbatendo-se, então, qualquer indício de directividade na dinâmica do grupo. O aluno, agora, longe das quatro paredes da sala de aula, num outro ambiente, tende a tornar-se igual a si próprio. A oportunidade rara para a observação de algumas das suas atitudes será preciosa para a recolha de indicações que ajudarão o professor a formular um melhor juízo dos alunos que já pensa conhecer muito bem.

Nas páginas seguintes, iremos desenvolver um raciocínio e um esquema que - sem serem únicos ou modelares - ajudarão os que, pelas mais variadas razões têm dificuldade em organizar uma visita de estudo de uma forma que se julga correcta do ponto de vista pedagógico.

como fazer

## 2. Visita de Estudo ou Excurção ?

Convém precisar e marcar a diferença entre visita de estudo e excursão. É normal ouvirmos dizer na véspera da partida de uma visita de estudo, que é necessário arranjar as coisas para a excursão! Convenhamos que muitas das visitas de estudo se transformam em excursões mais ou menos pitorescas, não sendo de desprezar a culpa que muitos de nós, professores, temos pelo fracasso da actividade. Somos, portanto, favoráveis à elaboração de toda uma série de actividades preliminares que hão-de permitir que a visita constitua um êxito dentro do ensino-aprendizagem em que estamos envolvidos. Contudo, somos de opinião que, apesar do carácter, sério e organizado, há, necessariamente, que reservar alguns períodos para que os alunos usufruam de um certo descanso na medida em que o cansaço seria contra-productivo. Afinal, a visita de estudo não é uma aula ao ar livre? Ou, melhor, não estamos perante um dia de aulas consecutivas? Os intervalos constituirão, portanto, como que uma pausa na acção e permitirão, a alunos e profes-

sores, recuperar algumas energias que se dispenderam na atenção com que todos estiveram nos diferentes momentos de trabalho.

Por oposição, a excursão está, pois, definida. Os objectivos de ambas são formulados por pessoas diferentes. A organização das excursões está a cargo de técnicos de turismo. A planificação das visitas de estudo carece de uma definição rigorosa de objectivos e passa por uma criteriosa escolha dos locais a estudar. Para o excursionista o importante é ver por onde vai passando, para o participante numa visita de estudo o fundamental é estudar o que, previamente, foi escolhido e rigorosamente seleccionado. O turista está de férias, os alunos e professores encontram-se a trabalhar! As diferenças devem ser marcadas, pois, e o êxito de uma visita de estudo depende bastante da maneira como soubermos distinguir as duas actividades. Uma visita de estudo só o será plenamente se a sua execução corresponder a uma metodologia adequada às circunstâncias.

## 3. A Organização de uma Visita de Estudo

Estamos perante uma actividade que merece um tratamento especial para evitar problemas de última hora e que se revelam, de resto, praticamente impossíveis de resolver.

Ao pensar no enquadramento duma visita de estudo nas matérias programáticas convém não esquecer que a mesma deve ser levada à prática até finais do 2o. período lectivo. Por outro lado, é importante medir os recursos materiais com que se pode contar bem como solicitar a Entidades competentes algum apoio, designadamente às Autarquias Locais e demais Instituições com responsabilidades de âmbito cultural. Estes apoios serão muitíssimo

importantes para que nenhum aluno fique em casa no dia de uma visita de estudo por não poder pagar o custo do bilhete. Todos os alunos devem fazer parte do grupo e o professor deverá desenvolver todos os esforços nesse sentido. Aqui funcionará o bom senso para evitar que este ou aquele aluno se sinta envergonhado por não ter dinheiro para custear as despesas. Em particular, o professor conversará com algum que se mostre pouco à vontade para explicar as razões pelas quais diz não poder participar, tomando então medidas adequadas para a solução de todos os problemas.

A visita de estudo é um prolonga-

mento das aulas, é uma actividade igualmente importante e, como tal, assim será avaliada no contexto específico da avaliação contínua. Os alunos e pais devem ser conhecedores de tal situação, mas defendemos que, se algum pai, pelos mais diversos motivos se opuser à participação do seu filho no trabalho programado, este não deverá ser penalizado nem obrigado às tarefas que pedirmos aos que realizarem a visita.

A partir daqui há um conjunto de tarefas a pôr em marcha. O primeiro passo a dar será a realização de uma ida ao local ou locais a estudar. Nunca se deve fazer uma visita de estudo sem que previamente o professor tenha feito um levantamento antecipado da zona a explorar. Não é muito razoável que se desconheçam determinados pormenores que podem constituir entraves para o bom desenrolar da visita, como sejam, por exemplo, os horários do local a visitar ou as características próprias de cada zona. Em última análise, o professor não pode ter um conhecimento incompleto do trabalho que vai coordenar, sob pena de estar em pé de igualdade com os alunos e, por isso, não lhes poder dar os esclarecimentos que eles, nestas situações, sempre solicitam. Assim, propomos uma ida ao local colhendo dessa

visita exploratória os elementos essenciais para, na Escola, em conjunto com os alunos, se fazer a discussão do plano a pôr em prática. Simultaneamente, o professor redigirá alguns textos e compilará outros cuja distribuição deve fazer. Os dados estão lançados: alunos e professor já dispõem de alguns elementos para a efectivação do trabalho e concordaram em executá-lo. Porém, há ainda uma série de tarefas a levar a efeito sem as quais não será possível concretizar o que se idealizou e que se indicam seguidamente. Depois ... é só realizar o trabalho!

A — Apresentação de uma proposta, para a realização da visita, ao Conselho Pedagógico.

B — Pedido de autorização ao Conselho Directivo.

C — Comunicação aos Directores das Turmas que tomam parte na Visita.

D — Contactos com a Empresa Transportadora.

E — Carta aos Encarregados de Educação anunciando-lhes a Visita e solicitando a sua autorização para que os respectivos educandos nela participem.

F — Marcação da visita a Museus, Fábricas, Monumentos, etc.

G — Elaboração de um Roteiro circunstanciado.

(Proposta a apresentar no Conselho Pedagógico)

Proposta de projecto para uma Visita de Estudo

Data: \_\_\_\_\_

Local a Visitar: \_\_\_\_\_

Turmas: \_\_\_\_\_

Número de alunos: \_\_\_\_\_

Professores responsáveis: \_\_\_\_\_

Objectivos: \_\_\_\_\_

(...) \_\_\_\_\_

O Delegado de Grupo,

\_\_\_\_\_

(Pedido de autorização dirigido ao Conselho Directivo)

Ex. mo Sr. Presidente do Conselho Directivo:

Tendo sido aprovada pelo Conselho Pedagógico uma proposta para a realização de uma visita de estudo a \_\_\_\_\_, no dia \_\_\_\_\_ da qual serei o coordenador responsável, solicito autorização para a realização da mesma de acordo com as datas indicadas.

O Professor responsável pela visita,

\_\_\_\_\_

(Comunicação aos Directores de Turma)

Ao Director da Turma: \_\_\_\_\_ : Para os devidos efeitos venho comunicar-lhe que a turma de que é Director-estará ocupada numa visita de estudo a \_\_\_\_\_ no dia \_\_\_\_\_. Peço, que informe os respectivos Professores para tal facto.

O Professor responsável pela visita,

\_\_\_\_\_

(Pedido de confirmação, por escrito, da marcação da viagem)

Ex.mos Senhores:  
Tendo acordado com essa Empresa a realização de uma viagem a levar a efeito no dia \_\_\_\_\_, visitando \_\_\_\_\_ e a realizar entre as \_\_\_\_\_ horas; solicito confirmação, por parte dessa transportadora, do serviço a efectuar.

O Professor responsável pela visita,

\_\_\_\_\_

(Carta aos Encarregados de Educação)

Ex.mo Senhor Encarregado de Educação

do aluno \_\_\_\_\_ (No. \_\_\_\_\_, Turma \_\_\_\_\_,  
Ano \_\_\_\_\_):

A turma de que o seu educando faz parte vai realizar uma visita de estudo a \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, no dia \_\_\_\_\_, estando esta iniciativa incluída no desenrolar nor-  
mal das actividades lectivas. Assím, seria importante que o seu educando nela participasse com o seu  
consentimento. Para tal queira fazer o favor de preencher e devolver, cortando pelo tracejado, o cu-  
pão em anexo.

A partida e a chegada terão lugar junto da Escola pelas \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_, respecti-  
vamente.

O Director da Turma ou Professor responsável,

-----  
(Cortar por aqui)

Declaro que autorizo o meu Educando \_\_\_\_\_  
a tomar parte na visita de estudo no dia \_\_\_\_\_, a qual faz parte da pro-  
gramação das actividades escolares.

Assinatura,  
-----

**ASSUNTO: VISITA DE ESTUDO**

Exmo. Senhor Director:

Estando a organizar uma Visita de Estudo para \_\_\_\_\_ alunos desta Escola, do \_\_\_\_\_ ano de  
escolaridade, e pensando efectuar tal visita no dia \_\_\_\_\_ do mês de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ e de-  
sejando visitar \_\_\_\_\_  
de que V. Exa. é Director, agradecemos o favor de nos informar com a brevidade possível o se-  
guinte:

- Se as Instalações estão abertas nessa data;
- Qual o horário de abertura ao público;
- Número de alunos a integrar cada grupo e que as Instalações comportam ao mesmo tempo.

Tendo em consideração as despesas de transporte e as carências, a todos os níveis, de grande parte  
dos nossos alunos, tomamos a liberdade de solicitar a V. Exa. o obséquo de lhes facultar a entrada  
grátis. Se tal for impossível, gostaríamos de ser informados da quantia a cobrar por cada pessoa.

Com os nossos agradecimentos.

O Grupo de Professores Organizadores



**(ROTEIRO)**

ESCOLA \_\_\_\_\_

**VISITA DE ESTUDO**

(Local) _____
Dia _____ / _____ / _____
Duração: _____

**(MAPA DE ZONA A VISITAR)**

**LOCAL DE PARTIDA:** \_\_\_\_\_  
**HORA DE PARTIDA:** \_\_\_\_\_  
**LOCAL DE CHEGADA:** \_\_\_\_\_  
**HORA DE CHEGADA:** \_\_\_\_\_

---

### HORÁRIO/ITINERÁRIO

---

8 Horas ..... Partida  
9 Horas ..... Passagem por...  
11 Horas ..... Chegada a....  
13 Horas ..... Almoço  
(...)  
18 Horas ..... Regresso

*(Indicar concretamente o horário que se prevê cumprir.)*

---

### OBJECTIVOS A VISITAR

---

- Sociabilizar os alunos.
- Descentralizar a Instituição Escolar.
- Renovar o interesse dos alunos pelo trabalho, pela alteração do ritmo escolar.
- (...)
- (...)
- (...)

---

### RECOMENDAÇÕES ÚTEIS AOS ALUNOS

---

*Aqui cabem alguns conselhos para que a visita decorra dentro da normalidade bem como a indicação de algum material que pode ser necessário. Não esquecer a importância que terá um bom lanche que será saboreado, de preferência, na companhia dos professores e se possível num parque aprazível.*

*A máquina fotográfica, o lápis, papel ... um saco para o enjoo, tudo pode fazer jeito.*

---

### RESENHA HISTÓRIA

---

*Em colaboração com o colega de História, se não for este o dinamizador da actividade, deverão esboçar-se alguns apontamentos de interesse histórico para que o aluno, mesmo sem conhecer os pontos a visitar, tenha deles uma primeira impressão.*

*Questões de natureza social, económica, cultural, desportiva, também poderão figurar neste espaço até porque são assuntos que o aluno sempre lê com alguma atenção.*

---

### REGISTOS/IMPRESSÕES DA VIAGEM

---

*(Este é o espaço onde o aluno deixará as suas impressões sobre a visita de estudo e que lhe servirão para a elaboração de fichas de trabalho, por exemplo.)*

---

### FICHA DE OBSERVAÇÃO

---

*( O professor marcará aqui uma possível forma de ver e sentir a visita de estudo. Igualmente pode indicar inquéritos a realizar, fichas para completar, recolha de dados para elaboração de estatísticas, etc..)*

# DA IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO PELA ARTE

AVELINO BENTO

A escola é normalmente desejada pelas crianças dos 6, 7 anos; no entanto, desejando-a, ela não sabe que muito bruscamente irá passar de um ambiente livre onde a sua expressão e actividade será regulada por regras constringedoras que lhe são completamente estranhas.

Toda a actividade corporal livremente praticada, a palavra espontânea e a corrente imaginativa, vão transformar-se em turbulência, ou seja, "mau comportamento" como vulgarmente se diz. A ordem e a disciplina, sacrificarão toda a actividade viva, à aprendizagem meramente intelectual. É assim que a Escola rouba à criança o direito de o ser. Precocemente a criança inicia uma formação adulta, segundo um modelo pré-determinado.

"A corrente inventiva da idade pré-escolar choca com um movimento hiper-organizado onde os jogos livres são proscritos e substituídos por exercícios comandados." (1)

A adaptação da criança às necessidades do adulto, é um objectivo preconizado pela escola enquanto sistema educativo. O desenvolvimento global e harmonioso da criança, esse, a escola despreza-o; não faz sentido educar o sentido estético, nem tão pouco desenvolver a criatividade.

" (...) a primeira vantagem da mera ideia da educação dos sentidos, a meu ver, estaria na educação pedagógica dos próprios professores.

(...) Os conhecimentos devem servir para o exercício da inteligência, e não a inteligência para a aquisição dos conhecimentos. Quando se descrevem boas técnicas pedagógicas, vem logo a objecção: "é muito bonito, mas se se

fizer assim, não haverá tempo para mais nada". Não percebem os objectores que esse *mais*, para que não há tempo, não é necessário impingir-lo ao aluno, desde que, abrindo-lhe o espírito, fomentando-lhe a curiosidade, introduzindo a ciência na corrente impetuosa da acção *espontânea* da própria criança, treinando-a no manejo dos livros de consulta, dando-lhe o domínio bem claro do método de investigação experimental, tornámo-la apta a adquirir por si própria todos os conhecimentos de que precisar. E os conhecimentos que não precisar? Esses... não são necessários, como diria o amigo banana." (2)

Esta Escola-Instituição, é a esta sempre que nos referimos, alicerçada no século XIX, estabeleceu até aos nossos dias uma incompatibilidade radical entre o trabalho intelectual meramente utilitário e as actividades de expressão. Escola que se fechou completamente às potencialidades inventivas de cada criança, para exigir apenas uma boa assimilação de um saber totalmente elaborado - o do mestre. Escola que voltou sempre as costas ao corpo, à afectividade, à imaginação.

Por tudo isto, a filosofia e a pedagogia moderna repudiam-na, porque repudiam uma visão mutilada do homem, e propõem-nos uma Educação pela Arte. Esta proposta assenta num ponto de vista de que a inteligência não é uma faculdade autónoma, isolada de todo o conjunto que compõe o homem. Conferem à inteligência uma função de conhecimentos e criação.

- "Ninguém aprende ou produz

a não ser num acto criador que empenhe toda a personalidade." (3)

Quando se fala de uma Educação pela Arte, surge normalmente uma questão: será que a criança pratica realmente arte? ou melhor: Educação pela Arte significa necessariamente a existência de uma arte infantil? João Simões responde a estas questões muito claramente (4). Segundo a sua opinião, a questão, de um ponto de vista pedagógico, não tem qualquer interesse, pois que o professor não precisa de admitir a existência de uma arte infantil para introduzir no seu programa actividades de expressão artística. (Nem seria aceitável que uma educação visasse formar pequenos artistas).

O problema apresenta-se-lhe importante quando analisado de um ponto de vista psicológico, pois que a educação deve estimular as capacidades potenciais que existem na criança; e ninguém duvida de que a evolução da criança está absolutamente dependente de estímulos exteriores.

É urgente que a escola admita que a "aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem genericamente um ponto de partida condicional. Toda a educação que anule o afecto e elimine certa liberdade de experiência emocional não é mais

que um mau adestramento." (5)

É por essa razão que João Simões quando nos fala destes problemas dá toda a importância ao aperfeiçoamento das percepções e à aquisição e desenvolvimento dos instrumentos básicos do pensar: sentimentos, imagens, palavras, ideias. Quanto mais estes "forem variados e ricos, mais rico será o próprio pensamento".

Evidentemente que as manifestações emocionais são de vária ordem: umas positivas, outras negativas. O papel da educação é exactamente canalizar estas emoções para tarefas que libertem a criança de perturbações que eventualmente elas possam provocar. Ora a Educação pela Arte cumpre esta função. É com efeito nas diferentes actividades de expressão artística que a criança se liberta, se manifesta e constrói a sua personalidade devagar e livremente. De resto a própria ciência o confirma - a psicoterapia infantil é uma espécie de Educação pela Arte.

Assim, a Educação pela Arte, mais do que um processo de ensino, de um método, é uma aprendizagem na descoberta de uma maneira de viver, baseada nas actividades criadoras, nas expressões artísticas. É uma forma *diferente* de estar no mundo tecnicista,

tecnológico.

É imperativo lutar por uma escola em que a instrução clássica e a educação artística façam parte de um mesmo programa conjunto. Só fundindo estas várias formas de aprendizagem a escola poderá proporcionar um desenvolvimento harmónico da personalidade. . . . .

O futuro do adulto é marcado decididamente pela educação. Hoje o adulto é um "reumático" que, inconsciente da rigidez adquirida, se sente incapaz de mudar, de alargar os seus horizontes, pois perde porque não desenvolve, a plasticidade dos primeiros anos de vida. No entanto vai-se apercebendo desta situação, ficando receptivo a ideias novas, sendo necessário contudo um enorme esforço para fugir às normas estabelecidas.

Era importante que todos nós, educadores, numa atitude de coragem desafiássemos a educação que tivemos no sentido de despertar em nós essa tão cara virtualidade de renascer cada dia.

Deixemo-nos alertados para evitar o perigo de encaminhar as nossas crianças para a "aprendizagem exclusiva do que é aparentemente útil e prático."

O diploma surgirá nas suas vidas; no entanto não foram crianças, e serão provavelmente adultos desequilibrados e infelizes.

(1) - in Educação Estética e Ensino Escolar - cap. Fundamentos Psicológicos de Educação pela Arte Pub. Europa - América

(2) Extratos de um artigo de ANTÓNIO SÉRGIO "Sobre a Educação dos Sentidos e dos Músculos", in Educação Social No. 12; 25 de Junho de 1924.

(3) - in A Actividade Criadora Na Criança - Cap. Criação e Criatividade Editorial Estampa Técnicas de Educação

(4) in Educação Estética e Ensino Escolar - cap. Fundamentos Psicológicos da Educação pela Arte Pub. Europa - América

(5) - João Simões (op. cit.)

NOTA - Quanto ao problema da existência ou não de uma "arte infantil", remetemos à obra e cap. já citados de João Simões.

# BONECOS DE STO. ALEIXO

Apontamentos sobre a sua história, a sua técnica,  
as relações com as grandes marionetas de varão

ALEXANDRE PASSOS

*A marioneta terá nascido da violação,  
seguida de abandono, de uma rapariga  
do povo (o povo) pelo rei (o poder),  
com o consentimento da rainha (a hipocrisia  
da moral, a podridão dos costumes).*

APUD ANNIE GILES

Quando se escreve ou fala sobre os BONECOS DE SANTO ALEIXO, por duas vertentes se poderá alcançar tal desideratum: ou o artigo jornalístico, de análise aprioristicamente feita, e por consequência às vezes de simplicidade exagerada, na abordagem da sua história, ou a posição diametralmente oposta à primeira - a erudição borbulhante, as análises semiológicas ou estruturalistas do texto, que só a especialistas interessam.

Nem de um modo nem de outro desejáramos aqui abordar este belíssimo e extraordinário fenómeno do teatro popular - queríamos antes escrever: tradicional -, da região alentejana que circunda Estremoz e Vila Viçosa, mas antes num equilíbrio médio que pudesse dá-los a conhecer a "estranhos" e interessasse outros - sim os já "conhecidos".

Pertencendo a uma das três grandes divisões da técnica da manipulação - *por cima* (de fios ou de varão); *por baixo* (de luva ou de vareta, ou ainda os "marottes") e *ao nível* do manipulador e de que são exemplos fortes, no primeiro caso os "pupi" de varão italianos e que "emigram" no final do século XIX para a Flandres; no segundo o Guignol lionês - de luva - e no último o bunraku japonês e todas as suas derivações técnicas) - são no entanto parentes pobres das

marionetas europeias que usam aquela primeira maneira de manipulação.

Fabricados de materiais baratos, de tamanho diminuto - 20 a 40 cms. - e conservando as técnicas incipientes auxiliares do espectáculo: a iluminação a candeia de azeite e o acompanhamento musical efectuado em guitarra portuguesa, mas com a afinação da antiga viola campaniça do Alentejo; virá precisamente dessa simplicidade, o encanto que deles emana e que faz com que os "Bonecos de Santo Aleixo" sejam admirados e elogiados pelos maiores especialistas mundiais da marioneta.

"São diminutos, movem-se num cenário de brinquedo, mas impõem a sua presença pelo ritmo alucado, frenético, com que bailam e cantam o fado e outras facetas do folclore tradicional do país vizinho". Isto publicou-se num dos números deste ano da revista que o Instituto de Artes Cénicas e da Música de Espanha, edita.

É nesse ritmo frenético, o nunca estarem parados, a elocução sem um segundo de descanso - com o seu ritmo próprio, ora apressado, ora lento - como muito bem compreendeu o articulista da revista *El Publico*, que "agarra" o espectador desta jóia da marioneta mundial.

Os bonecos serão mais ou menos bem feitos, mais belos ou mais feios,

mas quando parados, não passam de objectos. É o manipulador que "respira" por ele, lhes empresta a voz e se liga ao "sujeito" por meio de um cordão umbilical, que no caso dos Bonecos de Santo Aleixo não passa de um simples pedaço de arame de ferro ligado à cabeça do títere. E então a marioneta " não nos parecerá ter adquirido vida porque mexe, mas porque mexe no parecerá que perisa" (Hubert Jappele).

Deixemos de lado a polémica, que nunca terminará, se as marionetas se devem dirigir a um público adulto ou a um público de crianças. Nunca se chegará a um consenso.

Tentemos dar a conhecer o pouco que se sabe das origens deste teatro de títeres que conservando o nome de Santo Aleixo (no concelho de Monforte, distrito de Portalegre), se instalaram em São Romão (Vila Viçosa) e quase em nossos dias na freguesia de Santiago de Rio de Moínhos (Borba).

Na dinastia que julgávamos ser a única que estudámos - antes de nós o fizeram Michel Giacometti, Henrique Delgado e Azinhal Abelho -, a qual vem dos meados do século XIX, foram "inventados" ou "reelaborados" os seus textos por um certo Nepmoceno - o velho Promocena - guarda de herdades ao que consta, natural de Santo Aleixo e que vendo-se envolvido numa contenda de que resultou uma morte, se refugia em São Romão, onde passou a residir, e que para a sua subsistência se dedica ao ofício de "bonecreiro".

Pensamos não ter surgido por geração espontânea a ideia de "factura" deste teatro. É natural que o seu "autor" ou tivesse visto ou lhe tivessem falado desta técnica, porque como diz o dramaturgo do século XVIII Manuel de Figueiredo existiam "muitos/estojos/volantes que percorriam todo o reino".

De pais para filhos foi o estojo passando por herança, até que chegou a Santiago. Passou pelas mãos de Ti' Manuel Jaleca, descendente de Nepmoceno (e que foi um excelente titereteiro e executante de guitarra)

que no final da vida os vendeu a António Talhinhos, o António Águas (que era seu empregado), passando Jaleca a assalariado daquele.

Os Bonecos que ora existem foram pertença da família Talhinhos durante mais de três décadas e a partir de 1967 " dados a conhecer ao mundo culto" por Giacometti e Delgado.

Por volta dos anos 75 ou 76, e ainda após uma tentativa, gorada, por parte de Norberto Ávila, então funcionário da Secretaria de Estado da Cultura, para revivificar a sua apresentação, Talhinhos viu-se sózinho e impossibilitado de realizar espectáculos.

Somente em 1978/79 o projecto de conservação dos Bonecos se pode concretizar, graças à intervenção da Assembleia Distrital de Évora, que adquiriu todo o material ao Mestre Talhinhos.

Foi o Centro Cultural de Évora considerado depositário desse material (e desde o ano corrente seu detentor) e a recolha do reportório, assim como os primeiros ensaios de elocução e manipulação, dirigidos pelo Mestre, processaram-se durante o ano de 1980, através do Grupo IV de alunos da Escola de Formação Teatral do Centro Cultural de Évora, chegando-se posteriormente à fase de fixação estável do espectáculo a cargo de um grupo de seis actores profissionais da companhia do Centro, e sendo encarregado da recolha e transcrição dos textos, bem como da investigação da história dos "bonecos", o signatário deste artigo.

O palco do retábulo onde evoluem estes títeres tem a forma trapezoidal, os cenários (3 "panos" pintados em cartão) são colocados ao fundo e dos lados, adocados a grades de madeira cravadas no "palco" e possui dois "quadros" verticais e que fazem a boca de cena, distantes entre si cerca de 40 cms. onde estão coladas duas fieiras de cordéis afastados uns 4 cms.

Estes fios, que a quase maioria dos investigadores afirma servirem para escamotear o arame que sustenta a marioneta, quer parecer-nos que



serviria prioritariamente para a "defesa" do elenco por parte de qualquer criança mais curiosa ou espectador mais exaltado, visto a segunda parte do espectáculo pedir uma participação activa do público, com o qual os manipuladores "se metem" ou troçam.

O espectáculo inicia-se ao som de um tambor que serve para chamar os espectadores e em todas as preparações da subida do pano de boca é tocado um apito.

Os lados do retábulo, as partes de cima e de baixo são tapados com cortinas de chita às ramagens.



O seu reportório inclui autos religiosos : o "Auto da Criação do Mundo", o "Auto do Nascimento do Menino", "os Martírios do Senhor" (ainda não recuperado) e uma "Vida de Santo" - o "Auto de São João Baptista", de muito difícil, se não impossível recuperação, por não ser representada há muitíssimos anos); pequenas comédias em que um dos apresentadores - o Mestre-Salas - tem um comportamento violento, comparável ao dos outros fantoches seus *primos*: Mister Punch, na Inglaterra, Guignol, em França e D. Cristobal, em Espanha. Numa dessas comédias - "O Passo do Barbeiro" - Mestre-Salas subverte toda a noção de poder e autoridade: depois de matar o freguês que não queria pagar o trabalho do Barbeiro, mata ainda os dois cabos de ordens, sova o sargento, o oficial que vem comandar a tropa que o há-de fuzilar e por fim suborna os soldados. O reportório é composto ainda por pequenos números cantados, representados ou dançados: os "balinhos". O outro apresentador do espectáculo - por vezes igualmente protagonista de pequenas comédias - e vítima das pauladas do Mestre-Salas, é o Padre Chanca ( deturpação - da palavra Chantre).

Esta violência, ainda que controlada, do Mestre-Salas tem conexão com a violência, liberdade de linguagem (por vezes "libertinagem") que em todo o mundo a marioneta possui. Ela nasceu e de imediato gritou NÃO!, diz Marcel Maréchal na sua peça "Une anémone pour Guignol" É "a voz dos que não têm voz" e as mais das vezes esses titeriteiros foram perseguidos quer pela censura religiosa, quer pela censura política.

Não foi só um titeriteiro (por essa Europa fora) que acabou na fogueira, de mistura com os seus bonecos!

Foram, são e serão sempre um contra-poder, subvertem a linguagem e o "status" da burguesia e por isso rechaçados e "eternamente ambulantes".

O *nosso* grupo de Bonecos, ao que parece, não é, ou melhor: não foi, o único nesta região. Já em 1798 o Pa-

dre Vicente Pedro da Rosa mandara apreender e queimar, defronte de sua casa, uns títeres "a que chamava de Santo Aleixo e onde figurava desonesta e vilmente o Padre Chanca", como diz o Padre Rocha Espanca nas suas "Memórias de Vila Viçosa".

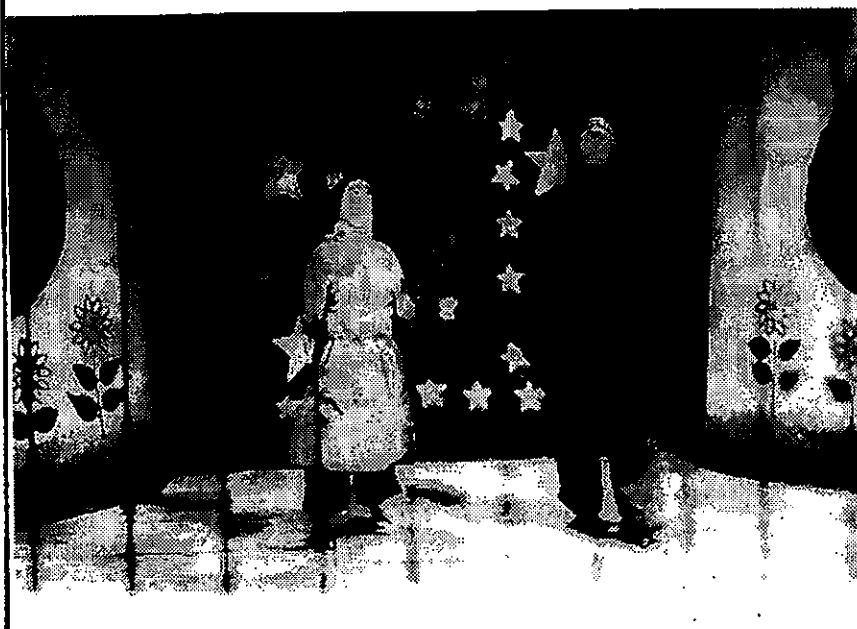
Era um fenómeno rural. E enquanto se exibiam para os seus "pares" tudo ia bem. Mas no final do século passado visitaram Évora e realizaram espectáculos numa casa da Rua da Mouraria. E logo um articulista do Jornal SUL, numa local, pedia ao Senhor Administrador do Concelho mandasse proibir esses "espectáculos por serem uma escola de imoralidade".

É bem verdade e ficou demonstrado que quando a classe dominante não consegue infiltrar-se ou fazer infiltrar a sua ideologia, se serve da repressão.

Os "Bonecos de Santo Aleixo" tinham uma actividade sazonal, à semelhança de muitos outros títeres tradicionais da vizinha Espanha. Começavam os seus espectáculos pelo S. Martinho, e durante o Inverno, nos celeiros vazios, efectuavam as suas representações. Deslocavam-se numa carrocita puxada por uma muar e regressavam a casa em Maio, segundo nos comunicou Talhinhas, ou pelo Carnaval, como teria informado em 1967 à Michel Giacometti.

Julgávamos estar de posse de todos - os possíveis - dados sobre a história dos bonecos. Até que há poucos meses soubemos da existência de duas idosas senhoras, residentes uma em Santiago de Rio de Moinhos e a outra na aldeia da Nora, filhas de um José Jaleca, improvisador, cantador de fados e guitarrista, com quem conversámos, e que afirmam ter o pai, que morreu nos primeiros vinte anos deste século, tê-los trazido de Espanha para Santiago, associando-se a outro poeta popular - Inácio Farrifa - e contratando um dos Promocenas e uma filha deste, a Antónia "titareira", que andara com ele até à sua morte e que continuaram com o retábulo, por venda, o segundo parece, pela viúva do empresário. Estes acrescentaram ao nome Nepomoceno o apelido *Jaleca* (e que era alcunha do pai daquelas duas Senhoras), para "terem assim mais gente 'ós' espectáculos".

É um caso polémico. Ainda não podemos afirmar e confirmar da sua veracidade, mas continuaremos a explorá-lo, até conseguirmos chegar - talvez - à verdade ... Contudo afigura-se-nos muito pouco provável esta *mudança* dos títeres de Espanha para cá, em pleno século XX, dado que não há traços ou lembranças na Estremadura espanhola de fenómeno semelhante.





Não vem agora à colação uma análise sociológica dos públicos tradicionais (não os de agora, pois é totalmente diferente o que em nossos dias se passa nos actuais espectáculos dos bonifrates alentejanos - quanto mais o público é "evoluído" e apanhado de surpresa, maior é a admiração - ), mas ainda assim não queremos deixar de chamar a atenção para a "brandura" de costumes - apesar da linguagem por vezes nada clerical do Padre Chanca e um pouco desbragada do Mestre-Salas - traduzida pela forma dos espectáculos dos nossos *bonecos*, em comparação com a das peças em que intervêm marionetas "populares" no Norte da Europa. Afigura-se-nos que a principal causa residia no público da Flandres quer francesa quer belga, ser formado por um proletariado urbano muito mais politizado que o público rural de uma aldeia onde poderia dominar uma relação quase feudal entre amo/servo.

É difícil "dar vida" às marionetas. E no caso dos actores do Centro Cultural de Évora (e agora manipuladores) as dificuldades que tiveram de superar residiam no hábito de representar com o seu "corpo", com a sua

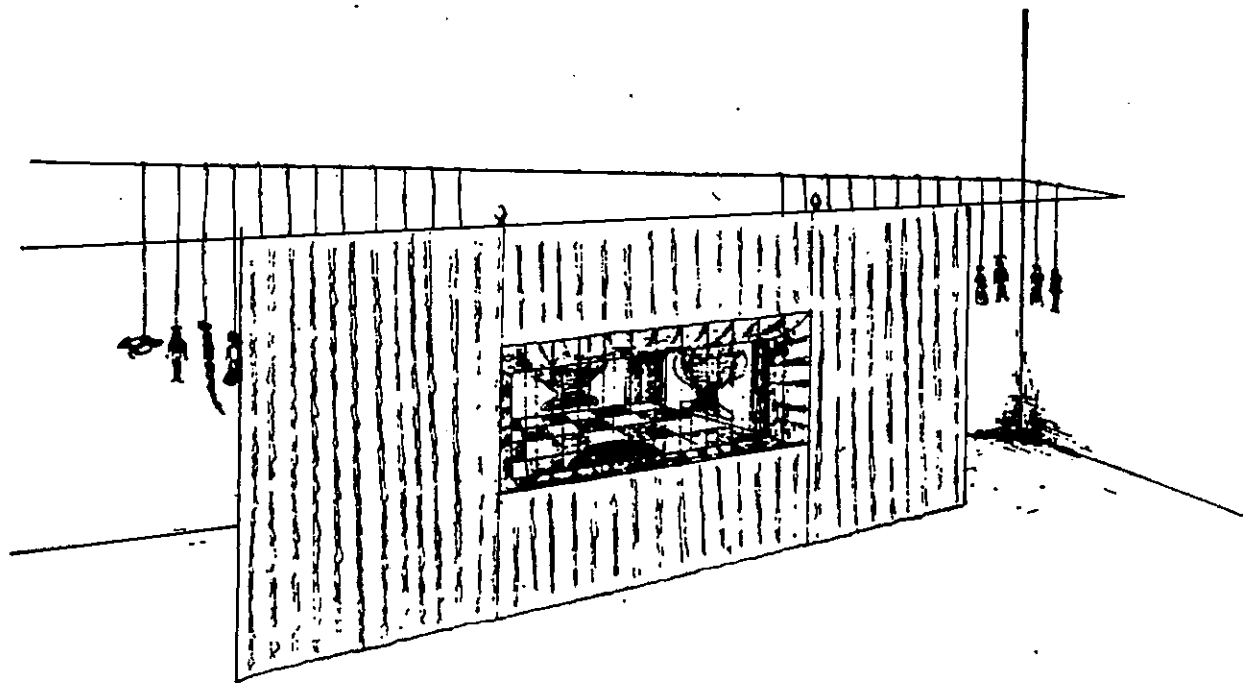
"voz" num cenário "à sua medida", e a necessidade que terão agora de "conter" a representação, mas deixando-lhe tanta ou mais força que a necessária para um espectáculo de actores vivos, num espaço pouco maior que um écran de televisão.

Será para contornar essas dificuldades de contenção que os marionetistas modernos se "mostram" mais do que mostram as marionetas. Eles estão à vista do público - "olhem-me!" - e o boneco perde parte do seu poder mágico e encantatório.

Se bem que não nos interesse fazer aqui a história da evolução da marioneta, abordar as relações semióticas e sociológicas entre texto (emissor) e o público (receptor), não queremos deixar de transcrever uma "quase" definição desse teatro, extraída de um estudo de Henryk Jurkowsky, secretário geral da UNIMA Internacional e agora um dos maiores admiradores desta faceta da nossa arte tradicional: - "o teatro de marionetas será pois um teatro em que o traço principal e fundamental, que o distingue do teatro de actores vivos, reside no facto de o sujeito que fala e age beneficiar de fontes de energia articuladora e motriz que lhe são ex-



teriores e que somente lhe são "emprestadas". As relações entre o sujeito-a marioneta - e as fontes de energia mudam incessantemente e esta variabilidade possui um significado semiológico e estético essencial".



# O PÃO ESPANHOL

ISILDA GARRAIO

Portalegre e arredores, assim como o país em geral, viveu nos finais do séc. XIX, início do séc. XX, uma profunda crise no sector agrícola, nomeadamente no campo da produção cerealífera.

Ficou este facto a dever-se ao aumento populacional então registado, aliado a uma maior concentração urbana, para além das práticas ancestrais utilizadas no sector.

A agricultura é então descrita na nossa região, como a actividade que se entrega a "práticas rotineiras sem consequências comerciais" (1).

Daqui resulta ser o Alentejo uma província despovoada, sem trabalho, sofrendo as consequências de uma estrutura agrária secular, para quem os olhares governamentais não se dirigiam preferindo projectar"... empresas grandiosas em África..."(2).

"Que falta de vida! tudo morto! ... não há dinheiro! Falta de trabalho... a miséria campeia"(3).

Para remediar tal estado de coisas, a solução encontrada pela população é, em alguns casos a emigração, contra o que se insurgia a imprensa local, chegando a propor a criação de condições para a instalação de colonos no Alentejo, vindos do Norte, como a construção de habitações.

Uma agricultura deficitária, aliada a maus anos agrícolas, criaram as condições para a entrada de pão Espanhol na cidade e na região, clandestinamente, por vezes, ou até a coberto dos poderes locais, gozando de uma situação de legalidade.

Porém, em 15 de Julho de 1889, o governo publica a lei subordinada ao título "Lei dos cereais" que inaugurará uma série de providências a prolongar por dois decénios, sem que, contudo, a magna questão cerealífera encontrasse solução.

Em 1892/1893, e por serem igualmente maus anos agrícolas, pede-se a intervenção do estado para que fosse possível conciliar os interesses dos agricultores com os dos moageiros que se encontravam em competição com as fábricas dos grandes centros, sendo obrigados a paralizar a sua indústria e a despedir os operários. (a)

Em 1892, o Conselho de Agricultura Distrital delibera, entre outras medidas, que se empreguem todos os esforços para:

— a fundação de uma sociedade agrícola com sede em Portalegre;

— que se faça o pedido ao governo de dois depósitos de máquinas agrícolas.

Tais medidas parecem não surtir grande efeito, porquanto a situação de miséria e de fome se mantém:

"As companhias que aí mendigam com aleijões verdadeiros ou pintados..."(4)

Trabalhadores despedidos, trabalhos paralizados... Fome e miséria! E as gentes como animais selvagens". (5)

No ano seguinte os pedidos dirigidos ao governo para que protegesse a indústria cerealífera, garantindo-lhe um preço remunerador, foram feitos, aproveitando-se a oportunidade oferecida pelo 1o. de Maio.

Porém, a lei 1889 seria modificada sucessivamente para em Julho de 1899, ser apelidada por uns de "lei benemérita", por outros de "lei da fome".

De acordo com esta lei proibiu-se a entrada de trigo e farinha estrangeira, a fim de se garantir à lavoura nacional a colocação do seu trigo por um preço compensador. Para tal, o cereal teria de ser manifestado a partir do dia 31 de Agosto no Mercado Central dos Produtos Agrícolas, o qual fa-

ria a sua distribuição por todas as fábricas e moagens do país, ficando deste modo os moageiros obrigados por lei e sujeitos a penalidades, a pagar à vista todo o trigo nacional que lhes fosse distribuído.

A referida lei, longe de resolver o problema, veio agravá-lo, uma vez que o produtor se vê obrigado a custear o transporte do cereal, suportar as esperas nas estações do caminho de ferro, com o agravamento provocado pela deterioração. Depois o Mercado Central não o informa do preço, ficando unicamente a seu cargo a classificação dos trigos em moles e rijos, registando-se frequentes e importantes enganoses.

Deste modo, o produtor irá por todos os meios, procurar não manifestar o cereal vendendo-o por preço mais baixo, 65 rs em lugar de 66rs de acordo com a tabela, e clandestinamente. Se, por um lado a produtividade vai aumentar, por outro, em consequência da legislação vigente o preço do trigo duplicará.

Apesar de tudo, o moageiro, por várias vezes se queixa de não possuir cereal, fechando as suas portas, ou ameaçando fazê-lo, como aconteceu com a firma Costa e Irmão, que chegou a dirigir-se ao governo por não possuir trigo, ao mesmo tempo que mostrava a urgência da sua importação.

Igual pedido é feito pelas Câmaras Municipais de Arronches, Campo Maior e Castelo de Vide. No mesmo sentido se registou o pedido de Boaventura Costa, o qual, dirigindo-se ao Rei, pede para que seja decretada a importação de 64 milhões de Kg. de trigo, sem o que se via obrigado a fechar a fábrica.

O preço do pão sofre um aumento de 10 réis, ao mesmo tempo que o peso é falsificado.

"Chamamos a atenção da polícia para a falta de peso do pão. O abuso é de tal ordem que, num destes dias, fomos apresentados um pão a que faltavam 150 gr." (6)

Por decreto de 11/2/1905, o número de padarias na cidade, passaria de 16 para 8, monopólio que só viria a terminar em 14/8/1910.

Dores, se bem que encorajada pelas autoridades.

Finalmente, em Maio desse ano autorizou-se a importação de centeio estrangeiro. Mas os abusos no peso do pão continuavam:

"... demos (notícia)... de se vender aí pão com 155 gr. a menos em cada Kg.... podemos garantir que também se tem vendido com 200 e 250 gr. a menos!" (7)

Em Outubro, instalava-se na cidade uma companhia espanhola para moer e fazer pão, o que agrava ainda mais a situação. Por isso, a população continua, em dias certos, e à parte das casas abastadas, fazendo peditórios. No sentido de acabar com esta situação, George Robinson convida os principais indivíduos da cidade, para que se crie uma associação de socorros à mendicidade.

E, com todo este pano de fundo, os lavradores afirmam que existe trigo nacional, os moageiros queixam-se de o não possuírem, o "... conselho de agricultura resolveu aconselhar o governo a proceder a uma nova chamada de trigo..." (8), "... agita-se de novo essa questão (do pão), porque está entrando diariamente na cidade grande quantidade de pão espanhol, mediana, que se vende com o peso legal e mais barato..." (9)

Os roubos e assaltos a estabelecimentos, gados, produtos de primeira necessidade afligem a população.

"Anda desenfreada a gatuna-

gem..." (10).

. Fogo posto:

"... aparecem incendiadas várias medas de cereal... numas eiras em Alpalhão..." (11).

Mas a sorte dos alentejanos não mudara, pelo que o Visconde de Oliveira dizia na Câmara dos Deputados:

"Que fazer? Pedir esmola? Primeiro isso não resolveria o problema, depois o alentejano é trabalhador e é ativo; não se humilha facilmente..." (12)

A falta de cereal, com o consequente recurso ao pão espanhol será uma constante, pelo menos até à implantação da República (data limite do nosso trabalho).

Estamos em presença de uma profunda crise. As duas fábricas de moagem de Pina e Carvalho e de Costa e Irmão encerraram, assim como a dos lanifícios.

A crise agrícola é cada vez mais aguda. Daí os pedidos constantes da população da cidade e arredores, junto do Governo Civil e respectivas Câmaras, para que as obras de interesse público se realizassem, tais como: estradas, canalizações, a linha de caminho de ferro de Estremoz a Castelo de Vide passando por Portalegre, o cemitério, o hospital suburbano. Como tentativa de resposta surge ainda a associação de carácter operário, denominada Cooperativa Operária Portalegrense, constituída exclusivamente por trabalhadores.

A condição económica do sector da população menos favorecido não melhorará. Em 1909, era inaugurado o hospital suburbano e apontava-se no primeiro aniversário como causas da tuberculose:

"A carestia dos géneros de primeira necessidade; a acumulação de muitas pessoas em pequenas e insalubres habitações..." (13)

## Bibliografia

- |                                       |   |              |
|---------------------------------------|---|--------------|
| 1 - Distrito de Portalegre - 1884     | 8 - "                                   | - 5/11/1905  |
| 2 - " " " - 25/1/1888                 | 9 - "                                   | - 21/10/1906 |
| 3 - " " " - 13/11/1888                | 10 - "                                  | - 14/1/1906  |
| 4 - Campeão de Portalegre - 29/5/1895 | 11 - "                                  | - 29/7/1907  |
| 4 - Plebe - 6/3/1898                  | 12 - Distrito de Portalegre - 23/8/1908 |              |
| 6 - " - 5/2/1905                      | 13 - Intransigente - 2/10/1910          |              |
| 7 - " - 14/5/1905                     |   |              |

# OS MEIOS INFORMÁTICOS

## ao Serviço da Educação

FERNANDO CARRAPIÇO

A introdução dos meios informáticos no ensino começa a ser uma realidade. De facto, na sequência de outras experiências em algumas escolas do país, a Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) no âmbito do Projecto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino, Racionalização, Valorização, Actualização) cedeu em Dezembro p/p algum equipamento a três escolas da cidade, Escola Primária da Corredoura, Escola Preparatória de Portalegre e Escola Secundária de S. Lourenço. A primeira fase da formação dos professores que vão animar e desenvolver o projecto nessas escolas já terminou. Outras se seguirão.

No Ensino Primário pretende-se essencialmente a introdução da linguagem de programação LOGO visando a concretização de trabalhos de projecto por parte dos alunos tendo atenção os conteúdos programáticos dos anos em que se está a fazer a experiência (2o. ano da 2a. fase).

Nos ensinos Preparatório e Secundário, o projecto começou com a criação de um núcleo de trabalho centrado num espaço da escola apenas a isso destinado. Com a criação de um núcleo de trabalho centrado num espaço da escola apenas a isso destinado. Com este núcleo pretende-se sensibilizar o Professor e o Aluno para o uso do computador dentro e fora da sala de

aula. Para isso estão planeadas diversas acções de sensibilização e cursos de formação, especialmente em programas utilitários, pois não é objectivo do projecto formar técnicos de informática, mas sim utilizadores capazes de retirar deste meio tecnológico algumas das suas vantagens. Posteriormente estes núcleos deverão evoluir para Centros Escolares de Informática que manterão as características anteriores e alargarão as suas actividades de uma forma institucionalizada. Paralelamente o núcleo vai desenvolver actividades no sentido de criar um Clube de Informática na Escola aberto a alunos e professores onde irão também ser desenvolvidos alguns projectos de iniciativa dos interessados empregando utilitários (como o Processamento de texto, Bases de dados, Folhas de cálculo ou Desenho livre), a linguagem de programação LOGO e eventualmente BASIC.

O início das actividades nas escolas foi previsto para Janeiro de 1987.

Entretanto a ESEP está a acompanhar o desenvolver do projecto e prestará o apoio pedagógico e técnico que se revelar necessário.

Numa segunda fase, o leque de escolas em experiência será alargado a todo o distrito, devendo o projecto estar implementado definitivamente em 1992.



## *Vida Cultural da Região*

---

# II EXPOSIÇÃO DE ARTES PLÁSTICAS dos Artistas do Distrito de Portalegre

---

ANTÓNIO MARTINÓ

---

Numa organização da Associação de Artes Plásticas de Campo Maior, realizou-se, de 30 de Novembro a 14 de Dezembro, a II Exposição de Artes Plásticas dos Artistas do Distrito de Portalegre.

Contando com o apoio do Governo Civil de Portalegre e da Câmara Municipal de Campo Maior, a mostra reuniu na sala do Castelo desta vila Alentejana trabalhos de duas dezenas e meia de artistas vivos, naturais ou residentes no Distrito.

No belo espaço da Fortaleza, com uma disposição e iluminação tão sóbrias como eficazes, as pinturas, desenhos e esculturas presentes foram pretexto para o diálogo entre os criadores e entre estes e o público que, maciçamente, visitou o certame.

Foram plenamente atingidos os objectivos expressos pelos organizadores no Catálogo da Exposição: uma oportunidade para os artistas exporem, uma possibilidade de encontro, convívio e troca de experiências.

Muito mais importante do que o balanço do nível qualitativo da mos-

tra, salienta-se o resultado visível da acção persistente e pragmática da jovem A.A.P.C.M. junto da sua comunidade. Os Campomaiorenses habituaram-se ao contacto com as obras de arte e aderem com naturalidade às propostas que lhes são feitas.

Noutro vasto espaço do Castelo, uma feira-mostra de Artesanato constituiu o oportuno e sugestivo complemento da exposição de arte. Aí, muitas das vastas potencialidades regionais no sector estavam presentes, não faltando alguns artesãos trabalhando ao vivo. A madeira, a pedra, o couro, o barro, a verga ou o metal significavam a réplica material das formas, traços e cores das produções vizinhas, equivalendo-se afinal na sua intenção de funcionalidade estético-utilitária.

No momento em que temas como a defesa do património, a educação permanente e a cultura popular são objecto - e objectivo - de frequentes Seminários, Encontros e Congressos, o caso de Campo Maior constitui, seguramente, um exemplo a reter.

## *Vida Cultural da Região*

### **Exposição de Arte da GEÓRGIA**

No mês de Novembro esteve patente na Galeria de Exposições da Câmara de Portalegre uma exposição de arte e cultura da Geórgia, com a colaboração da Associação Portugal URSS.

Da mostra constavam obras contemporâneas de pintura, cerâmica, gravura, tapeçaria, cinzelagem e fotografia.

Mereceu a minha atenção o renascer da arte da cinzelagem, milenar nesta região. Artista actuais, utilizando as antigas técnicas em metais da actualidade como o alumínio, buscam novas formas plásticas, atingindo grande qualidade e beleza.



### **TEATRO**

Falar de descentralização cultural, implica necessariamente falar de Descentralização Teatral, tema que oportunamente será focado em profundidade. Hoje, aqui, vamos antecipá-lo com uma referência à Companhia Profissional de Teatro de Portalegre, para dizer que vai na sua 18a. produção com uma " NOITE DE TEATRO COM KARL VALENTIN" no seu espaço magnífico de café-concerto, a funcionar no Convento de Santa Clara.

Espectáculo sóbrio, divertido, que está aos Sábados e Terças - Feiras em Portalegre e nos outros dias da semana percorrendo o distrito, sendo esta uma das magníficas tarefas das companhias de descentralização. Companhias precariamente subsidiadas pela SEC, que graças à força e determinação dos seus actores, conseguem manter apesar de tudo, o TEATRO VIVO.

# **PROFMAT/86**

## **Segundo Encontro Nacional de Professores de Matemática**

MÁRIO CEIA

Realizou-se nos dias 17, 18, 19 e 20 do passado mês de Setembro, no Colégio Diocesano de Santo António em Portalegre, o Segundo Encontro Nacional de Professores de Matemática, PROFMAT/86. Este encontro de professores, tal como o anterior, PROFMAT/85, pretendeu fazer face a uma crescente necessidade de discutir os problemas do ensino da Matemática. Por outro lado, a escolha do local onde este ano se realizou o PROFMAT/86, deveu-se essencialmente à vontade de descentralizar este tipo de iniciativas, a que se veio juntar um forte apoio dado à comissão organizadora quer por individualidades oficiais quer por diversas empresas do Distrito.

Logo na sessão de abertura se notou a presença de diversas individualidades, nomeadamente o Governador Civil do Distrito, um representante do Presidente da Câmara Municipal de Portalegre, o Presidente da Câmara Municipal de Marvão, o Comandante do Centro de Instrução de Praças da GNR, o Director do Colégio Diocesano de Santo António e o Presidente da Escola Secundária Mouzinho da Silveira.

A conferência de abertura foi proferida pelo Presidente da Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação de Portalegre e teve como tema "O Ensino Politécnico: Tradição e Mudança no Sistema Educativo."

Durante os trabalhos foram tratados temas ligados ao ensino da Matemática no nosso país, tendo tido um relevo especial as experiências que visam introduzir as novas tecnologias no ensino. Assim, foram realizadas diversas comunicações em que foram abordadas possíveis utilizações dos computadores como auxiliares da aprendiza-

gem, quer recorrendo a programas previamente elaborados, quer utilizando linguagens de programação, caso da linguagem LOGO.

É de referir a presença de vários professores estrangeiros que vieram trazer ao nosso conhecimento as experiências realizadas nos seus países. Entre essas experiências é de focar um trabalho sobre as relações entre a cristalografia e a geometria, realizado pelo professor Francis Michel.

Durante o PROFMAT/86, e na sequência de um trabalho realizado ao longo de um ano, tendo como base a necessidade de criar uma organização onde fossem discutidos os problemas do ensino da Matemática, foi proposta a formação da Associação de Professores de Matemática, tendo sido eleita como primeira Presidente desta Associação a professora Léonor Filipe.

Na sessão de encerramento foi notada, mais uma vez, a presença de algumas individualidades locais a demonstrar o interesse que põem em organizações deste tipo, tendo a conferência de encerramento sido proferida pelo professor João Pedro da Ponte sobre o tema "Três Tarefas Para a Renovação da Educação Matemática".

Por fim resta salientar a organização de três passeios turísticos, e para os quais a organização contou com a colaboração de algumas autarquias e de empresas particulares. Estas visitas realizaram-se no segundo dia do encontro e levaram os congressistas a conhecer Alter do Chão e Crato, ou Marvão e Castelo de Vide, ou ainda a Manufatura de Tapeçarias de Portalegre e a Casa Museu José Régio.

Para que este encontro fosse possível colaboraram com a organização as seguintes individualidades:

Governo Civil de Portalegre; Câmara Municipal de Portalegre; Câmara Municipal de Alter do Chão; Câmara Municipal de Castelo de Vide; Câmara Municipal de Crato; Câmara Municipal de Marvão; Centro de Instrução de Praças da GNR; Comissão Regional de Turismo de S. Mamede; Escola Superior de Educação de Portalegre; Escola Secun-

dária Mouzinho da Silveira; Escola Secundária de S. Lourenço; Escola Preparatória de Portalegre; Banco Espírito Santo e Comercial de Lisboa; Caixa Geral de Depósitos; Cafés Delta; Empresa de Águas Alcalinas e Medicinais de Castelo de Vide; Finicisa; Singranova.

---

## Associação de Professores de Matemática

---

Durante o Segundo Encontro Nacional de Professores de Matemática, PROFMAT/86, que decorreu em Portalegre de 17 a 20 de Setembro último, realizou-se a Assembleia Constituinte da Associação de Professores de Matemática.

A Constituição desta Associação resulta de um longo trabalho preparatório que se iniciou há cerca de um ano no PROFMAT/85, Primeiro encontro Nacional de Professores de Matemática, onde os professores presentes manifestaram necessidade de se criar uma Associação em que um dos objectivos principais fosse a discussão dos problemas da aprendizagem da Matemática.

Todo o trabalho preparatório foi realizado por um grupo de profes-

sores próximo da revista "Inflexão" e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa. A este grupo juntaram-se outros professores e mercê do dinamismo então criado desenvolveu-se um trabalho mais profundo em vários sectores, nomeadamente na elaboração dos estatutos, ou em aspectos mais ligados à educação Matemática.

A realização da Assembleia Constituinte da Associação de Professores de Matemática veio fechar a primeira etapa deste processo. Nesta Assembleia foram aprovados os Estatutos da Associação e eleita a primeira direcção, presidida pela professora Leonor Filipe, e onde estão representadas todas as regiões do país, bem como todos os níveis de ensino.



# ACÇÕES DE FORMAÇÃO DE CURTA DURAÇÃO

ANTÓNIO MARTINÓ

A Escola Superior de Educação tem vindo a promover diversas actividades relacionadas com as múltiplas funções que lhe competem. Entre aquelas destaca-se, pela projecção entre os professores de vários graus de ensino da sua zona de influência, o conjunto das Acções de Formação de Curta Duração.

Apostando na formação contínua como uma tarefa fundamental a manter e a desenvolver após o próximo arranque da formação inicial, a Escola organizou um leque diversificado de acções que vem concretizando desde meados do passado mês de Novembro. Até ao final do corrente ano lectivo prevêem-se cerca de seis dezenas de acções com duração entre um e três dias.

O acolhimento desde início dispensado a esta iniciativa pelos professores ultrapassou as expectativas, confirmando a necessidade por todos sentida de actualização e aprofundamento dos conhecimentos de natureza científica, técnica e pedagógica inerentes ao pleno exercício das funções docentes.

Por parte da Escola, para além da resposta possível a estas necessidades, pretende-se fomentar a inovação, a

criatividade e a investigação em educação, desenvolvendo a utilização educativa das novas tecnologias, visando sempre o contributo possível para o estreitamento das relações com a comunidade, reduzindo ao mesmo tempo o persistente isolamento cultural da região.

Algumas dificuldades organizativas têm sido sentidas, contando-se com a cooperação das autoridades educativas locais na ultrapassagem de escolhas burocráticas que entravam a desejável e normal implementação das acções.

Numa outra fase deste projecto pretende-se estreitar o diálogo com grupos organizados de professores, nomeadamente a nível de Conselhos Escolares e Pedagógicos, de modo a dar resposta oportuna e eficaz às solicitações recebidas quanto aos temas e às datas consideradas mais desejáveis.

O contributo de todos os intervenientes neste tipo de acções constituirá um factor decisivo na concretização da formação contínua, assumida como um direito fundamental inerente à dignificação de uma autêntica e gratificante carreira docente.

# TRATADO DA CIDADE DE PORTALEGRE

por DIOGO PEREIRA SOTTO MAIOR  
com introdução e notas de Leonel Cardoso Martins  
(Lisboa) Imprensa Nacional – Casa da Moeda / Câmara Municipal de Portalegre,  
1984, pp.

MARIA JOÃO MOGARRO

Junto à capela de S. Tiago, o padre Diogo Sotto Maior dizia "dar fim", no Natal de 1616, a um manuscrito intitulado *Tratado da Cidade de Portalegre*, que dedicou e ofereceu ao então bispo desta cidade, D. Rodrigo da Cunha. Contudo, a parte final da obra teria a data de 31 de Março (Maio) de 1619.

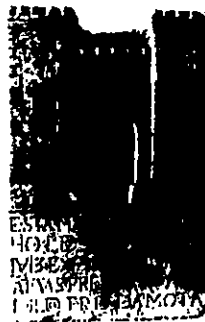
No início do séc. XX, Luis Keil adquire o manuscrito num alfarrabista de Lisboa e virá a fazer uma edição restrita (165 exemplares) em 1919. Seguindo-lhe o rasto desde 1619 até entrar na sua posse, Luis Keil não consegue, contudo, estabelecer totalmente o percurso do pergaminho, que virá a ser adquirido pela Câmara Municipal de Portalegre em 1973/74. Estudos efectuados pelo mesmo Luis Keil provaram que o documento em questão é o manuscrito original, e foi este que serviu de base à presente reedição.

O seu autor era natural de Alegrete, viveu os primeiros anos em Portalegre e afirma-se que terá estudado em alguma Universidade espanhola, formando-se em Cânones e tomando ordens religiosas. Desempenhou funções de cura em Monte Galegos e em 1592 foi nomeado subtesoureiro da Sé de Portalegre. Aqui foi ascendendo na hierarquia católica como "sancristão", "tisoireiro", capelão e cura. Faleceu em 6 de Agosto de 1632.

Detentor de um nível cultural acima da média para o seu tempo, o padre Diogo Sotto Maior era também um bom conhecedor da região onde nasceu e viveu. Foi registando em "borrões, cadernos, cartapácios" os acontecimentos a que assistiu e de que ouviu falar. O seu interesse pelas coisas antigas levam-no a deter-se, com pormenores, sobre a fundação da cidade de Portalegre, assim como a referir-se não raras vezes a "antigualhas", ruínas, tesouros es-

Diogo Pereira Sotto Maior

TRATADO DA CIDADE DE PORTALEGRE  
Introdução, Edição e notas de LEONEL CARDOSO MARTINS



temas portugueses

CORREIA IMPRENSA NACIONAL CASA DA MOEDA/CÂMARA MUNICIPAL DE PORTALEGRE

condidos, moedas antigas, lendas e fábulas que as pessoas lhe contavam.

Para além dos factos recolhidos através da oralidade popular, o autor socorre-se de citações de obras clássicas para fundamentar opiniões. No entanto, o suporte fundamental desta obra é a sua própria vivência. Daí que se debruce principalmente sobre a vida religiosa em Portalegre, muito particularmente sobre a Sé e seus bispos.

Os primeiros três capítulos versam sobre a fundação da cidade de Portalegre e a configuração que esta apresenta no séc. XVII (cap. III). Aqui se podem encontrar referências a locais conhecidos, mas como eles eram então. O padre Diogo Pereira entra depois no âmbito que lhe é particularmente familiar, falando dos conventos e igrejas da cidade. A "insigne igreja catedral e sé" ocupa um espaço muito especial (cap. V), demorando-se nas refe-

notas de leitura

rências às suas pratas e ornamentos (cap. VI). Seguem-se as biografias dos cinco bispos que exerceram funções até 1619; destaca principalmente os actos de caridade que os distinguiram, os benefícios que custearam para engrandecimento da sua Sé e as medidas que caracterizaram a administração do bispado durante o governo de cada prelado.

No mesmo tom apologético, destaca outras pessoas importantes que desempenharam funções na Sé. Seguidamente, debruça-se sobre a fundação, por D. Jorge de Melo, do mosteiro da Virgem Nossa Senhora da Conceição, actual convento de S. Bernardo (cap. XIII). Apesar de afirmar que "quer dar fim a este breve tratado" (p. 117) ao terminar este capítulo, acabará por acrescentar "algumas antigualhas" e relatar casos ocorridos no reino e na cidade de Portalegre. O padre Diogo Sotto Maior refere, ainda, os casos reservados "aos bispos e a outros clérigos com responsabilidades. Termina, de facto, com uma nova referência a D. Rodrigo da Cunha, e data o manuscrito de 31 de Mar-

ço (o mês correcto é Maio) de 1619.

"O *Tratado da Cidade de Portalegre* tem ainda hoje um inegável interesse, e o seu valor foi devidamente tomado em conta com esta nova reedição.

Fruto do seu tempo, a obra é representativa da estrutura mental seiscentista e presta tributo à formação e vida religiosas do autor. Paralelamente, o texto é marcado pela posição de humildade em que se coloca o padre Sotto Maior, ao mesmo tempo que usa um tom barroco e reverente.

O sabor arcaizante da leitura não retira interesse a esta obra onde se podem procurar formas e pessoas que então preenchiam os espaços da cidade. Se sacrificou uma fidelidade ao texto original, que foi mantida na edição de 1919, ganhou a presente reedição maior audiência ao propôr-se como orientação "tornar acessível ao público actual à leitura e compreensão de uma obra fundamental para a história da cidade de Portalegre" (p. 31).

## Sociologie de l'Education

CHERKAOUI, Mohamed — Paris: PUF, 1986

HERMENEGILDO CORREIA

Esta obra de Cherkaoui, constitui uma abordagem sintética dos problemas que mais têm preocupado a Sociologia da Educação, sobretudo desde a II Grande Guerra, altura em que se inicia o impulso da investigação naquela disciplina.

Temas como o crescimento dos sistemas educativos, educação e desenvolvimento económico, educação e poder político, insucesso escolar, características do corpo docente, igualdade de oportunidades escolares e mobilidade social - são tratados nos quatro capítulos do livro.

Especial atenção é dada à questão do insucesso escolar, inventariando-se os principais tipos de explicação do mesmo e realçando-se os factores sociais e escolares que estão na sua origem. Quanto a estes últimos é referido

o sistema de interacções professor/aluno, focando-se nomeadamente o papel que o juízo de valor do professor sobre o aluno desempenha no (in) sucesso escolar deste.

"Alguns estudos empíricos fundados em observações do sistema de interacção na classe escolar enriquecem o nosso conhecimento da hierarquização revelando que a classificação dos alunos pelo professor tem consequências importantes nas relações entre os dois protagonistas. Dum lado, o professor exige, elogia e reforça as 'performances' dos alunos julgados melhores; doutro, ele usa mais frequentemente uma crítica negativa em relação às crianças das quais espera pouco. Para obter respostas às questões, insiste mais com os melhores que com os menos bons.

Ressalta então que a avaliação (...) conduz simultaneamente a uma diferenciação crescente dos alunos e a uma coerência cada vez maior da posição de um aluno determinado na escala de sucesso" (p. 91).

Constituirá a escola um trampolim eficaz de ascensão social? - tal é o problema central tratado no último capítulo, intitulado 'Igualdade de Oportunidades Escolares e Mobilidade Social'. Cherkaoui considera que a escola não tem uma influência muito significativa na mobilidade social (ascendente), apoiando-se numa investigação empírica extraída da realidade norte-americana em que é analisada a influência do factor educativo na mobilidade social intergeracional. Concluiu-se que a grande maioria dos filhos - 70 por cento - possuía um nível de instrução mais elevado do que o dos seus pais; mas daqueles 70 por cento apenas 39,4 por cento atingem um estatuto social mais elevado do que aquele que os seus pais detêm. Não há, portanto, idêntica correspondência entre nível de instrução e estatuto social.

Como explicar então este desfazamento entre estruturas educativas e estruturas profissionais? Recorrendo desta vez a Raymond Bondon - que

no livro *L'Inégalité des Chances* destaca a influência que a combinação da 'estrutura de dominação' e da 'estrutura meritocrática' têm na explicação da mobilidade intergeracional - M. Cherkaoui afirma

"A estrutura meritocrática traduz o facto segundo o qual o nível de instrução determina a posição social dos indivíduos. A estrutura de dominação, que reduz a influência do mérito, é engendrada pela aptidão dos indivíduos que têm uma origem social elevada em subtrair as melhores posições sociais aos indivíduos cuja origem social é menos elevada. Esta última proposição é verdadeira para todos os níveis escolares: com nível de instrução idêntico, os indivíduos acedem tanto mais facilmente a uma posição social elevada quanto mais elevada for a sua origem social" (p. 116)

Não se nega a influência da educação formal na determinação da mobilidade social mas há factores, nomeadamente a origem social, que têm um peso maior.

Espera-se que a referência a estes dois exemplos de problemas tratados por Cherkaoui, tenha contribuído para motivar a leitura do seu livro.

## Educação e Mudança Social em Portugal

1970 - 1980, UMA DÉCADA DE TRANSIÇÃO - PORTO  
STOER, Stephen R. -  
Edições Afrontamento, 1986

Esta obra de S. Stoer constitui uma análise do contributo da educação para o conhecimento das 'realidades portuguesas'. A apreensão das 'realidades portuguesas' é feita em termos da relação educação-desenvolvimento nacional, do significado da educação como desenvolvimento nacional, numa perspectiva diacrónica, entre 1926 e 1980 (capítulo 1).

O objecto central da análise são as mudanças que tiveram lugar no sistema educativo português, desde a reforma Veiga Simão até à 'normalização' institucional (depois da fase revolucio-

Stephen R. Stoer

### EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL EM PORTUGAL

1970-1980, Uma Década de Transição



Biblioteca das Ciências do Homem  
Edições Afrontamento

notas de leitura

nária). A gestão democrática das escolas (tratada no capítulo 3), a Campanha de Dinamização Cultural realizada pelo Movimento das Forças Armadas, o Serviço Cívico Estudantil e a Educação Cívica Politécnica promovidas pelo Ministério da Educação (analisadas no capítulo 4) - são as mudanças retidas.

O autor procura fundamentar a hipótese, segundo a qual "(...) foi a natureza mutável do Estado português que, além de dar forma, permitiu a mudança educativa em Portugal durante a década de 70" (p. 253), sendo a análise do papel do Estado na referida transformação educativa "eluciada pela distinção entre Estado e sociedade civil" (p. 26).

Consideram-se assim três períodos (aos quais correspondem acontecimentos importantes no domínio da educação): o período de 1970 até à revolução de Abril de 1974, "condensado na reforma Veiga Simão" (p.253); o período revolucionário de 1974 até à tomada de posse do I governo constitucional em 1976, "tipificado pelas actividades de mobilização que incluíam a introdução da gestão democrática nas escolas e nas universidades e pelas actividades centralmente planeadas e controladas, tais como a Campanha de Dinamização Cultural do MFA" (p. 253); finalmente, o período de 1976 a 1980, "marcado pela intervenção do Banco Mundial no Ensino Médio Superior" (p. 253).

Em cada um destes períodos ocorre uma importante mudança na natureza do Estado (bem como na natureza das relações entre este e a sociedade civil). Assim, o período da reforma Veiga Simão é caracterizado por um domí-

nio do Estado sobre a sociedade civil apesar "duma crise severa e crescente, provocada em larga medida pela incapacidade dos governantes portugueses para encontrar uma solução face ao problema da descolonização e por uma administração do Estado incapaz de adaptar-se à mudança exigida pela modernização da sociedade" (p. 253). Tratava-se pois, de um domínio em crise, "cada vez mais incapaz de sustentar, organizar e articular as exigências da sociedade civil" (p.253).

Com o '25 de Abril' inverte-se a natureza das relações, "o Estado português viu-se submerso pela cheia de energias e organizações duma sociedade civil revitalizada e refeita" (p. 254), consequência, por um lado, da "desarticulação da ideologia e das práticas do regime salazarista e, por outro, da tentativa de definir a sociedade portuguesa como 'num estágio de transição entre o capitalismo e o socialismo'" (p. 254).

Por fim, com a 'normalização' - para a qual contribui decisivamente a intervenção estrangeira, (designadamente do Banco Mundial), tratada pormenorizadamente no 5o. capítulo - dá-se a recuperação do Estado, "Embora agora no contexto duma sociedade civil mais forte, mais capaz e mais resistente" (p. 254). Ou seja, "a força e a influência da sociedade civil (através das suas organizações e associações populares ou de classe), são ainda factores muito poderosos - moderando, modificando, combatendo e fazendo inflectir a actividade e os objectivos do Estado" (p. 70).

# O COMPUTADOR

## Um instrumento da Educação

JOÃO PEDRO PONTE  
TEXTO - EDITORA - EDUCAÇÃO  
HOJE  
LISBOA, 1986

Começam a aparecer em Portugal alguns textos em que se avaliam as capacidades dos computadores, e em que se perspectiva a sua utilização futura. No entanto, poucos são os que o fazem tendo em conta o que esta máquina pode representar para a educação no nosso país. É essa análise que encontramos neste livro.

Nos primeiros capítulos é feita uma breve descrição das componentes de um computador e do respectivo funcionamento, seguida de uma avaliação sumária das linguagens mais conhecidas.

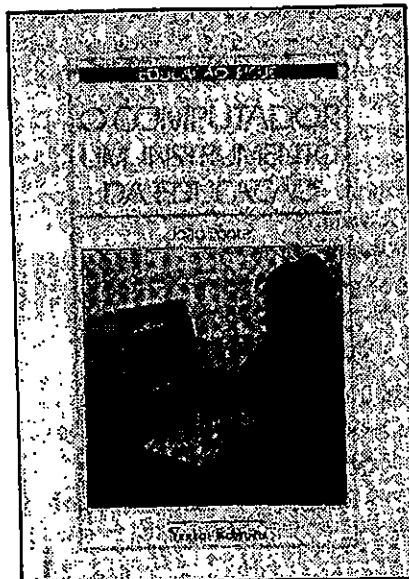
O aspecto social da utilização desta máquina é tratado com algum cuidado, sendo referidas as diferenças com que adultos e crianças encaram esta nova tecnologia. Em seguida traça em linhas gerais a evolução dos computadores, dando uma perspectiva histórica da sua utilização, indicando algumas das áreas onde a sua implantação tem sido mais rápida.

Mas é no que diz respeito à educação que o autor demora mais tempo, fazendo uma análise cuidada de todas as implicações da introdução desta tecnologia nas Escolas. O aparecimento deste equipamento nas Escolas é apontado como criador de inovação quer do ponto de vista pedagógico, quer do ponto de vista da relação professor-aluno.

A utilização dos computadores pelos professores é também analisada, quer do ponto de vista profissional destes, quer como auxiliar educativo, sendo feita a discussão da necessidade de obter conhecimentos de programação.

Refere-se, ainda, a premência de traçar uma política de utilização dos computadores nas Escolas, sendo de realçar a necessidade de definir os tipos de equipamentos a utilizar, de construir programas educativos, e adaptar os actuais currículos.

Finalmente, o autor faz uma análise das consequências da futura utilização dos computadores, mostrando a necessidade de confluência de esforços bem como de um trabalho sistemático de investigação.



MÁRIO CEIA




---

**APRENDER**

Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre  
Portalegre — Janeiro de 1987 — 1000 exemplares.

---

Composto e montado pela Publiarvis, Publicidade e Artes Visuais, Lda  
Impresso pela Cograpor, Gráfica de Portalegre Lda.



O objectivo fundamental da ESEP, enquanto instituição pública de ensino, ao serviço da população, consiste em contribuir para o desenvolvimento económico, social e cultural da região (distrito) de Portalegre. Tal finalidade será atingida nomeadamente através da formação de profissionais de educação a nível regional, motivados para o desenvolvimento regional, dispostos a participar num processo que venha a contrariar a desertificação demográfica e o isolamento cultural a que as regiões do interior têm vindo a ser submetidas..

Aquela finalidade geral, que a ESEP deve partilhar com outras instituições públicas ou privadas da região, concretiza-se, no seu âmbito de actuação próprio, através dos seguintes objectivos específicos:

1. Melhorar a qualidade do serviço de educação prestado nas escolas públicas do ensino básico e secundário, assim como nas instituições de educação pré-escolar.
2. Criar e desenvolver, a oferta de ensino superior na região, adequado às suas características e necessidades.
3. Animar a região no plano sócio-cultural, dinamizando a produção cultural e regional, e o acesso diversificado ao conhecimento científico e à fruição artística.