

aprender

Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre * Nº7 * Março 1989 * Preço: 250\$00



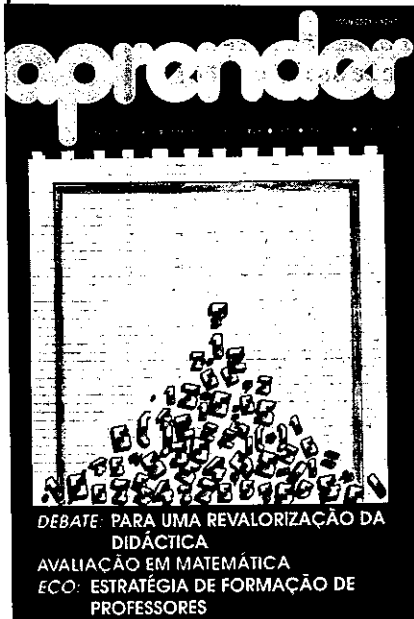
DEBATE: PARA UMA REVALORIZAÇÃO DA
DIDÁCTICA

AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA

ECO: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

aprender

SUMÁRIO



3

SUMÁRIO

4

EDITORIAL

5

DEBATE

- Para uma revalorização da Didáctica

ISABEL ALARCÃO

9

TEMA CENTRAL:
O ENSINO DA
MATEMÁTICA (II)

- Avaliação em Matemática: a necessidade de mudar de óptica

PAULO ABRANTES

15

- O mito do herói inovador

MARIA CECILIA
M. MONTEIRO

19

- O Logo e a Educação Matemática: um exemplo em Probabilidades

JOÃO FILIPE
MATOS

26

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- Projecto Eco: Para uma estratégia de formação contínua de professores

RUI CANÁRIO

34

- Algumas propostas para reflectir sobre a formação contínua

MARIA LUCIA R. OLIVEIRA
RUI ARMANDO SANTIAGO

40

- Preocupação pedagógica na disciplina de Didáctica do Francês

MARIA HELENA ARAUJO
E SA

49

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

- Projecto Eco: "O Mundo da Oliveira"

53

- Fábrica de Contos: estratégias de produção de texto em computador

MARIA ALZIRA CABRAL
MARIA CRISTINA PONTE

59

GRONTCAS DOCENTES

- Espontaneidades!

DOMINGAS VALENTE

61

HISTÓRIA REGIONAL

- A propósito do Natal Alentejano: breve análise etnoantropológica

MANUEL INACIO
PESTANA

69

NOTÍCIAS DA ESEP

72

NOTÍCIAS DA REGIÃO

75

NOTAS DE LEITURA

A publicação recente de dois despachos da Secretaria de Estado da Reforma Educativa não suscitou a controvérsia que habitualmente acompanha as decisões do Ministério da Educação. Trata-se aparentemente de decisões menores recebidas com indiferença, ou até agrado, pelos principais destinatários. Referimo-nos ao despacho 49/SERE/88 que introduz alterações nos modelos de ficha de avaliação do aproveitamento escolar dos alunos e ao despacho 46/SERE/SEAM/88 que modificou a periodicidade e duração das reuniões de conselho escolar, no ensino primário.

O primeiro introduz, sem qualquer fundamentação minimamente sólida, novos modelos de fichas de informação, reduzindo-os a meros registos de faltas e de classificações numéricas dos alunos. No caso do ensino preparatório directo desaparecem as apreciações qualitativas e individualizadas feitas pelos professores de cada disciplina, bem como a apreciação qualitativa global feita pelo Conselho de Turma. A modificação introduzida desvaloriza os aspectos formativos da avaliação bem como a necessidade de implicar nesse processo professores, alunos e pais. Ao reduzir avaliação a classificação esta medida constitui um claro retrocesso relativamente àquilo que é hoje consensual entre os profissionais da educação. Representa, aliás, uma ruptura com as orientações persistentemente defendidas, nos últimos anos pelas Direcções Gerais Pedagógicas.

O segundo reduz drasticamente a periodicidade e duração das reuniões do conselho escolar no ensino primário (uma reunião mensal de duas horas). Esta medida representa uma clara desvalorização do trabalho colectivo dos professores e da necessidade, hoje geralmente reconhecida, de institucionalizar momentos e formas de concertação entre os professores que favoreçam a emergência de equipas educativas. Acresce que, tendo em conta as características da rede escolar, maioritariamente formada por escolas de 1 ou 2 lugares, o conselho escolar constitui uma das vias para minorar o total isolamento em que trabalham muitos professores. Por outro lado, dificilmente se vislumbra qualquer coerência entre esta decisão e a anunciada vontade de reforçar a autonomia, responsabilidade e capacidade de iniciativa dos estabelecimentos de ensino.

Poder-se-á argumentar, a favor de ambas as medidas, que quer o preenchimento das fichas de avaliação quer as reuniões de conselho escolar estariam reduzidos a procedimentos burocráticos cujo único efeito seria o de sobrecarregar as tarefas quotidianas dos professores. Assim, pretender-se-ia aproximar o normativo legal da realidade existente no terreno. Mas, será este o papel que incumbe aos responsáveis pela nossa política educativa? Que melhorias efectivas se visa alcançar na qualidade do serviço prestado pelos estabelecimentos públicos do ensino básico? Qual a pertinência e coerência destas medidas avulsas relativamente à reforma do sistema educativo? Ou será que estas e outras medidas parcelares, desconexas e não fundamentadas, constituem a única reforma, de facto, em marcha?

PARA UMA REVALORIZAÇÃO DA DIDÁCTICA

ISABEL ALARCÃO *

Conforme afirmámos nou-
tro lugar (Alarcão, 1984),
a Didáctica, inicialmente
concebida como arte de en-
sinar, "adquiriu progres-
sivamente um carácter nor-
mativo e passou a confun-
dir-se com um conjunto de
técnicas de ensino que in-
dicam o caminho a seguir".
Desta forma, o conceito, e
com ele a disciplina que
lhe diz respeito, passaram

* Professora Associada na
Universidade de Aveiro -
Departamento de Didáctica
e Tecnologia Educativa

a carregar consigo uma co-
notação de sentido nega-
tivo, confirmada pela ma-
nifestação de certas con-
cepções relativas aos seus
objectivos e certos proce-
dimentos didácticos de na-
tureza prescritiva muitas
vezes baseados num empiri-
cismo não provado ou numa
pseudo-cientificidade de
teorias psicopedagógicas
não inteiramente mas pron-
tamente aplicadas.

Afirmávamos ainda, no
trabalho acima referido,
que a situação começava a
dar sinais de mudança e
que se desenhava já "uma

tendência para a consti-
tuir num ramo científico
do saber, sendo (naquele
momento) um dos campos de
investigação em (...) edu-
cação nomeadamente numa
perspectiva experimental
de investigação-acção".
Reiteramos hoje esta afir-
mação com um maior grau de
confiança que justifica-
mos, no caso português, a
partir de desenvolvimentos
que se têm vindo a fazer
sentir no nosso país e que
aproximam a Didáctica do
estatuto científico de que
ela se reclama. Meramente
a título de exemplo, cita-

remos as actas de dois Congressos recentemente realizados em Portugal (Actas do 1. Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino, 1988; Sequeira e outros, 1988), em que uma boa parte dos artigos testemunha uma preocupação e uma actuação nesse sentido. A própria criação de Mestrados em Didácticas das várias disciplinas e o número crescente de doutoramentos nessas áreas reflecte essa situação. Julgamos poder afirmar que para esse "status quo" contribuiu a formação de especialistas nas metodologias ou didácticas das várias disciplinas e a sua leccionação nas instituições de ensino superior que se dedicam à formação de professores. Caminho inicialmente traçado pelas Faculdades de Ciências das Universidades Clássicas, nomeadamente a de Lisboa, e seguido pelas Universidades Novas - com destaque para a de Aveiro que, desde praticamente a sua origem, se apercebeu da necessidade de especialização de pessoal docente nesta área - teve a sua continuação na formação dos quadros docentes para as ESES.

Este movimento, conjugado com um esforço de actualização e aperfeiçoamento profissional activamente vivido por alguns professores dos ensinos preparatório e secundário,

a que a dinamização de programas de formação de professores nas décadas de 70 e 80 e a interligação institucional do ensino superior e das escolas dos outros níveis de ensino parecem não ser alheios, tem levado ao aparecimento de trabalhos, à estruturação de programas, ao desenvolvimento de materiais para ensino e a projectos de investigação sobre o ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas.

Julgamos, porém, estar a assistir a uma nova fase no desenvolvimento desta disciplina que caminha de disciplina aplicada e pluridisciplinar para disciplina autónoma, transversal, no dizer de Galisson (1986). Com efeito, durante um certo tempo, os didactas tiveram uma preocupação exagerada em aplicar o conhecimento produzido por disciplinas com mais estatuto. Renegados por vezes pelos seus colegas da especialidade, mas de certo modo também pelos colegas das Ciências da Educação, aos didactas, ou melhor, aos professores de Didáctica, não era dado grande crédito. Considerados como não especialistas, os professores de Didáctica eram vistos como os que, pretendendo conhecer um pouco de todas as disciplinas envolvidas no processo educativo, se limitavam a aplicar teorias desenvolvidas em domínios científicos cujo objecto

de estudo só lateralmente se relacionava com o campo da Didáctica. A ser assim, compreende-se facilmente que à Didáctica fossem atribuídos epítetos como "disciplina de aplicação", "disciplina não científica", "parente pobre da pedagogia".

Situando estes desenvolvimentos nacionais num contexto internacional, verificamos que a Didáctica segue o curso normal do desenvolvimento epistemológico, igualmente percorrido por outras ciências como a medicina, a psicologia, a informática. De campo de aplicação de outras ciências "nobres" às quais estava enfeudada, a Didáctica, imbuída de um espírito heurístico, vai progressivamente delimitando o seu objecto de estudo e desenvolvendo, objectivos e métodos de investigação específicos (1).

Uma análise dos trabalhos de investigação mais recentes no âmbito da Didáctica aponta para a compreensão dos processos e produto da aprendizagem dos conteúdos das várias disciplinas e sua relação com os processos de ensino como a preocupação fundamental dos seus autores. Das conclusões apontadas percebe-se que a compreensão dos processos tem por objectivo a melhoria do ensino-aprendizagem. Consequentemente, parece-nos ser de definir o objecto

da Didáctica como a compreensão dos fenómenos de ensino-aprendizagem das várias disciplinas ou dos vários níveis de ensino; subjacente a esta delimitação do seu campo de acção está, para os didactas, o objectivo de intervir activamente na optimização do processo de aquisição ou descoberta do conhecimento. Poderá argumentar-se que, nesse caso, se sobrepõe aos campos de estudo de, pelo menos, duas outras ciências: a psicologia da aprendizagem e a pedagogia. Pensamos, porém, que, enquanto a psicologia da aprendizagem se tem preocupado com os processos de aprendizagem com especial ênfase no sujeito que aprende e a pedagogia com os processos de ensino, a especificidade da Didáctica está a emergir pelo facto de o seu campo de análise se constituir na intersecção destes dois processos e sua relação com o conteúdo a aprender, ou seja, na interacção ensino - aprendizagem com vista a um conhecimento particular. É nesse sentido que é muitas vezes caracterizada como uma disciplina de interface.

Se é certo que não podemos afirmar que a preocupação com este campo de análise constitui uma novidade na Didáctica, o que nos parece mais novo é a consciencialização de que é esse o objecto da análise das didácticas de vá-

rias disciplinas de tal modo que os professores de didácticas específicas comecem a sentir-se acompanhados pelos seus colegas, professores de didáctica das outras disciplinas, e a sentir a consciência de grupo profissional portador de preocupações comuns e detentor de uma linguagem própria. Com formações de base diferenciadas, une-os uma mesma preocupação: compreender como é que os alunos constroem o conhecimento e qual o papel do professor e dos auxiliares didácticos nessa construção. Novidade também me parece ser a preocupação pelos aspectos metodológicos da sua ciência. Para além da definição dos problemas a analisar (hoje com grande ênfase nos processos cognitivos de acesso, retenção, integração e transformação do conhecimento, e papel do discurso pedagógico nesse fenómeno), as suas preocupações viram-se também para o modo de os investigar, para o aperfeiçoamento dos processos de observação, para a identificação de hipóteses e construção de modelos de análise. Como qualquer área científica na sua infância (mas talvez também pela natureza do seu campo de análise), não é de estranhar que abundem o estudo de casos, os questionários e as entrevistas, sem esquecer o aproveitamento do conhecimento em-

pírico que dos assuntos têm os professores e sobre o qual, em muitos casos, é possível teorizar. Assistimos à constituição de um corpo de factos descritivos sobre o qual poderão começar a formular-se hipóteses com mais consistência. É claro que uma ciência não pode ficar-se por aqui mas concordemos que, como primeiro passo, este desenvolvimento é importante. Advogamos com Besse (1986) a necessidade de se proceder a estudos descritivos da situação actual a fim de se detectarem regularidades de sentido positivo ou negativo e de, a essa luz, se procurar explicação para os fenómenos encontrados e se construir uma teoria fundamentada, na senda do que nos propõem Glaser e Strauss (1967).

Nesta pesquisa e neste esforço de autonomização, a Didáctica deve contudo defender-se contra o risco de excessiva auto-suficiência que a poderia levar a voltar as costas às ciências às quais tem estado enfeudada (psicologia da educação, pedagogia, linguística aplicada, docimologia, para citar apenas algumas). Diremos até que deverá alargar os seus contactos a outras ciências (2). O que, porém, começa a ressaltar é que o didacta não deve ter a preocupação de um especialista pluridisciplinar, pois, ao tentar sê-lo, cor-

reria o risco de deixar de ser especialista. No dizer de Galisson (1986), a transversalidade da Didáctica à semelhança de outras disciplinas como a geografia, a economia, a medicina, faz com que o didacta traga consigo "un carnet d'adresses où il note les références des collègues d'autres disciplines qui travaillent sur des problèmes voisins des siens" (p. 43). Para estas disciplinas, Galisson prefere a designação de disciplinas de "appoint" a substituir disciplinas de "appui".

É este carácter de transversalidade, que nós continuaríamos a considerar um espírito de abertura e uma prática de interdisciplinaridade, que o professor de Didáctica deve também assumir nos cursos que lecciona. Não se lhe pode pedir que tenha um saber enciclopédico de natureza pluridisciplinar, mas deve exigir-se-lhe que compreenda que os problemas que o processo de ensino-aprendizagem põe aos seus intervenientes exigem os contributos de outras ciências para além da sua. Deve exigir-se-lhe ainda que, em conjunto com os seus alunos, procure os contributos relevantes que elas podem trazer-lhe, não numa atitude de mera aplicação mas numa procura de iluminação e fundamentação. Desta maneira contribuirá para que os seus

alunos façam a integração de conhecimentos das várias disciplinas que constituem o seu curso de formação de professores e desenvolverá neles o espírito de investigação didáctica. Deste modo a disciplina de Didáctica terá um carácter heurístico e não prescritivo, integrador sem necessariamente ser a aplicação do conhecimento de outros domínios. Exercerá, em resumo, as funções que Lemos (1988) e nós próprios (Alarcão, 1982) lhe atribuímos.

Nota

- (1) Pela oportunidade de que se revestem vejamo-se, sobre a autonomia da Didáctica das Línguas, os artigos de Galisson (1986) e Besse (1986).
- (2) Veja-se, por exemplo, o quadro apresentado por Galisson (1986).

Referências

Actas do 1. Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino (1988). Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. (Policopiado)

ALARCAO, ISABEL (1982) "Didácticas Especiais: sua função e objectivos", em Revista da Universidade de Aveiro, Série Ciências da

Educação, Ano 3, n. 1, págs. 41-65.

ALARCAO, ISABEL (1984) "Didáctica", em Enciclopédia Verbo Pólis Humanidades, vol. 2, Lisboa.

BESSE, H. (1986) "Pour un retour à la méthodologie", em Études de Linguistique Appliquée, n. 63, págs. 7-16.

GALISSON, R. (1986) "Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) - D/DLC", em Études de Linguistique Appliquée, n. 63, págs. 39-54.

GLASER, B. G. e A. L. STRAUSS (1967) The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Aldine, New York.

LEMOS, V. (1988) "A natureza integradora das Didácticas e Metodologias de Ensino e sua inserção nos currícula de formação de professores: um exemplo actual", em Actas do 1. Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino. Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, págs. 58-74.

SEQUEIRA, M. e outros (1988) I ESEC, Actas do 1. Encontro sobre Educação em Ciências, Universidade do Minho.

AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: A NECESSIDADE DE MUDAR DE ÓPTICA

PAULO ABRANTES *

... o exame torna-se um objectivo, o que vem para exame um programa, o ensino da matéria para exame um método

H. Freudenthal (1973)

Quando se fala em avaliação escolar pensa-se quase invariavelmente na obrigação de atribuir a

* Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa

cada aluno uma classificação ou um nível, de o aprovar ou reprovar.

E, no entanto, hoje reconhece-se que a avaliação é um processo muito mais global. Tradicionalmente, apenas o rendimento do aluno era explícita e formalmente avaliado - nos termos de Howson, Keitel e Kilpatrick (1981), a avaliação formal do currículo, por exemplo, é uma invenção do século XX. Mas, hoje, nenhum educador ou-

saria negar que é preciso avaliar o currículo, a acção do professor...

Na última década insistiu-se na necessidade de avaliar não só o comportamento dos alunos face aos objectivos de cada disciplina mas também as estratégias e métodos de ensino, os materiais auxiliares, etc. Defendeu-se a conveniência de distinguir vários tipos de avaliação. Mas a própria ideologia desta "pedagogia por ob-

jectivos" matava à partida as hipóteses de ela se converter numa alternativa interessante e inovadora. O papel central era atribuído a objectivos comportamentais a formular em estreita ligação com os instrumentos de avaliação; tudo o resto (métodos, actividades, materiais) dependia dessa definição inicial determinante. Hoje verificamos, talvez sem grande surpresa, que os testes sumativos (os pontos escritos...) não foram nunca apeados da posição dominante que sempre ocuparam. Outras formas de avaliação, nomeadamente a chamada avaliação formativa, não passaram de algo que despertou o interesse de professores mais conscientes da necessidade de mudança mas que se traduziu tantas vezes, aos olhos dos alunos (e dos professores...), por uma simulação ou uma preparação para o teste sumativo.

Há quem defenda que a avaliação dita sumativa - o acto de classificar os alunos, de os aprovar ou reprovar - não deveria fazer parte de um currículo escolar, por não estar de acordo com a vocação da escola nem com as funções de um professor. A selecção e a hierarquização seriam processos exteriores à escola, que a sociedade deveria assumir como tal. Embora esta questão seja um importante tema que merece reflexão, não é objectivo deste texto discutí-la. Aqui, o ponto de partida é o reconhecimento de que as formas de avaliação dominantes influen-

ciam fortemente o estilo de ensino e de aprendizagem, podendo, em última análise, perverter um processo de renovação ao nível dos objectivos, conteúdos e métodos. Este tema parece de grande actualidade num momento, como aquele que vivemos, de reforma global do nosso sistema de ensino.

MUDAR DE ÓPTICA

Alterações significativas ao nível dos objectivos, dos conteúdos e dos métodos, impõem mudanças no sistema de avaliação. A necessidade de reconhecer este facto é apontada, há alguns anos, como uma absoluta prioridade pelas mais prestigiadas figuras e instituições da área da Educação Matemática. An Agenda for action do NCTM (1980) afirma que:

"Os resultados dos testes, por si só, não devem ser considerados sinónimos do aproveitamento do aluno ou da qualidade do programa. Um perigo sério para a educação da nossa juventude é a tendência crescente, por parte do público, para acreditar que o grande objectivo escolar é a obtenção de um bom resultado nos testes...

A avaliação da actividade de resolução de problemas exigirá novas abordagens para a medir. Os actuais testes não são com certeza adequados...

É imperativo que os objectivos do programa de Matemática ditem a natureza das avaliações necessárias para julgar da eficácia do programa, da

aprendizagem do aluno, da actuação do professor ou da qualidade dos materiais. Demasiadas vezes o contrário é verdadeiro: os testes ditam os programas, ou os pressupostos do plano de avaliação são inconsistentes com os objectivos do programa."

(NCTM, 1980, pág.14)

Por sua vez, na brochura da APM sobre a Renovação do Currículo de Matemática (1988) pode ler-se:

"De um modo sumário, o panorama actual do Ensino da Matemática nas nossas escolas é marcado por um domínio quase absoluto dos objectivos cognitivos de níveis mais baixos (memorização de factos, algoritmos e técnicas de resolução de tipos pré-estabelecidos de exercícios) e de uma avaliação consistindo quase exclusivamente em testes e exames escritos dirigidos para aqueles objectivos. O grau de complexidade e de sofisticação técnica dos exercícios varia enormemente mas os objectivos visados não deixam de referir-se aos níveis cognitivos mais baixos..." (APM, 1988, pág. 4)

De facto, o sucesso em Matemática está mais dependente de aptidões que se esquecem e não se sabem usar - muitas vezes fazer coisas complicadas mas representando níveis cognitivos baixos - do que de ser-se capaz de apreciar e utilizar a Matemática - muitas vezes fazer coisas simples mas associadas a capacidades de níveis elevados.

O ENSINO DA MATEMÁTICA (II)

Mas, quando se insiste na necessidade de colocar em primeiro plano outros objectivos - referentes a aspectos de natureza afectiva e social, aos processos e estratégias de raciocínio, ou às "capacidades necessárias para enfrentar e resolver problemas novos, designadamente os hábitos de consultar, cooperar, comunicar, discutir, investigar ou produzir" (APM, 1988, pág. 4) - ouve-se muitas vezes objectar que, embora os testes e exames se dirijam aos níveis cognitivos mais baixos, verifica-se, ainda assim, uma enorme taxa de insucesso em Matemática.

Este tipo de debate é frequentemente viciado. Argumentos que parecem assustadores ("se eles nem sequer sabem factorizar polinómios como é que vão resolver problemas?") só se tornarão imbatíveis se imaginarmos que vamos avaliar novas capacidades sem mudar nada de especial no que respeita aos objectivos, aos métodos, às actividades, e mesmo aos processos de avaliação que utilizamos.

De facto, não encontramos saída para a actual situação se não compreendermos que é preciso mudar de óptica, que são hoje precisos - na escola em geral e na disciplina de Matemática em particular - outros objectivos, outros métodos, outras actividades e... formas correspondentes de avaliação. Avaliar novas capacidades com as actuais técnicas seria com certeza um desastre.

Os testes e exames tradicionais são utilizados como instrumentos dominantes, senão exclusivos, de avaliar os alunos. As suas características essenciais são bem conhecidas: são provas escritas, individuais, sem consulta, com tempo limitado. Pela sua natureza, estas provas são

dades como a autoconfiança intelectual ou a perseverança.

Restam os objectivos ligados à memorização, identificação de situações e utilização de técnicas e métodos previamente conhecidos. O que não deixa de ser muito pouco e porventura o menos importante...



inadequadas para avaliar capacidades:

(a) não escritas - comunicar, argumentar, discutir;

(b) não individuais - cooperar, trabalhar em grupo;

(c) que implicam consulta - estudar, investigar;

(d) que requerem tempo - desenvolver projectos, usar modelos, realizar trabalho prático, produzir.

Além disso, são ainda inadequadas para avaliar processos e estratégias, nomeadamente ligados à resolução de problemas novos, bem como aspectos de natureza afectiva e/ou social - por exemplo, quali-

Há ainda outros efeitos decorrentes da natureza e do ambiente que habitualmente rodeia os testes e exames. O aluno não tem oportunidade de mostrar aquilo que já é capaz de fazer, devendo antes não cometer erros perante um número pré-determinado de questões. Trata-se essencialmente de uma avaliação pela negativa. O professor, por sua vez, tende a dar relevo nas aulas a actividades directamente relacionadas com o tipo de questões que saem dos exames - o cálculo mental, o trabalho prático ou a investigação, por exemplo, não têm lugar no dia-a-dia em Matemática (Cockcroft, 1982).

TEMA CENTRAL

DEFINIR PRINCÍPIOS

Um ensino com outros objectivos essenciais e utilizando outros métodos requer formas diferentes de avaliação. Essa discussão deve ser feita à luz de princípios:

1. Integração. A avaliação deve fazer parte do processo de aprendizagem.

Este princípio implica, pelo menos, que:

(a) a avaliação deve corresponder (ainda) a momentos e oportunidades para aprender - isto significa reforçar o carácter formativo e motivador que a avaliação de certos projectos pode ter para quem os realizou, e aceitar que algumas provas de avaliação não deixam de o ser (por vezes, pelo contrário!) pelo facto de levar o aluno a estudar e a aprender para as realizar;

(b) a avaliação não deve contrariar e/ou perturbar as práticas de trabalho na escola e na disciplina específica de Matemática - o que quer dizer que a avaliação não deve processar-se em ambientes (dramaticamente) criados para esse efeito nem revestir-se de formas que não estejam de acordo com a natureza das actividades essenciais na disciplina de Matemática.

2. Carácter positivo. A avaliação deve dirigir-se essencialmente para aquilo que o aluno é capaz de fazer.

Este princípio implica que uma parte significativa das provas de avaliação (no mínimo) deve pro-

porcionar ao aluno oportunidades para mostrar aquilo que (já) é capaz de fazer - seja pouco, alguma coisa ou muito - e não constituir um teste para determinar aquilo que ele (ainda) não sabe. Uma perspectiva de valorizar os aspectos positivos sobrepõe-se a uma atitude de descontar os erros.

3. Generalidade. A avaliação deve visar essencialmente objectivos gerais.

Propõe-se, com este princípio, dar primazia a objectivos gerais em detrimento de objectivos que se traduzem por comportamentos muito específicos. Naturalmente, isto implica que a avaliação no curto prazo perderá importância face à avaliação a médio ou longo prazo, que o tempo é um elemento essencial e a paciência uma importante virtude pedagógica, e que... surgirão acrescidas dificuldades de objectividade na avaliação dos alunos.

4. Variedade. A avaliação deve incidir em todos os domínios de aprendizagem e nos diversos tipos de aptidões.

Este princípio aponta para a necessidade de considerar não só os vários níveis do domínio cognitivo e diferentes tipos de capacidades - orais como escritas, de grupo como individuais, de produção e criação como de memorização e interpretação - mas também os aspectos afectivos e sociais da aprendizagem, nomeadamente as atitudes desenvolvidas e os hábitos criados.

5. Consistência. A avaliação deve ser consistente com os objectivos definidos e com as actividades realizadas.

USAR NOVOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Aceitar estes princípios implica uma autêntica revolução nos processos e práticas de avaliação usuais na Matemática escolar. Um dos aspectos mais evidentes é a necessidade de criar e implementar novos instrumentos de avaliação.

Este problema surge como uma das maiores dificuldades quando se tenta renovar o currículo de Matemática de forma significativa. Por exemplo, a equipa do Projecto Hewet - que na Holanda, entre 1981 e 1985, operou uma profunda transformação no currículo dos últimos anos do Ensino Secundário - refere que a avaliação constituiu um problema central do Projecto. Os testes usuais eram inadequados face aos novos objectivos e actividades: "A matematização, a reflexão, a criatividade são actividades essenciais (no novo currículo) difíceis de testar através de testes escritos com tempo limitado" (Lange, 1987, pág. 178).

A necessidade de dar resposta a este problema veio originar a criação de instrumentos alternativos de avaliação que foram utilizados e estudados de uma forma sistemática. Note-se que provas com características idênticas às dos nossos testes usuais

O ENSINO DA MATEMÁTICA (II)

continuaram a ser usadas, mas desempenhando apenas um papel complementar em relação a novos instrumentos considerados mais significativos.

Recorrendo, por um lado, à experiência holandesa - para mais pormenores, ver Abrantes (1988) ou, de

ta e o uso de todos os materiais necessários, e não colocar grandes restrições de tempo. Um exemplo ligado ao objectivo da matematização: o aluno recebe um artigo contendo muitos dados de natureza numérica sobre uma situação real e é-lhe proposto que o re-

ou conhecimentos factuais, ser orientada para os processos, e constituir uma oportunidade para se falar de Matemática.

Um instrumento de avaliação que poderá corresponder a uma larga diversidade de objectivos, incluindo aspectos de natureza afectiva e social, é o relatório sobre actividades realizadas. Um relatório pode ser apresentado por escrito e/ou oralmente, ser feito individualmente ou em grupo, e respeitar a um projecto desenvolvido, a um conjunto de problemas ou a uma única situação em torno da qual se trabalhou.

O uso sistemático da observação parece constituir ainda uma forma de avaliação a ser considerada pelo professor. A observação pode incidir no trabalho individual ou de grupo e, nalguns casos, basear-se em entrevistas feitas a um ou mais alunos. Embora não exista muita experiência de como usar a observação para avaliar de maneira convincente o trabalho realizado, trata-se de uma prática que pode desempenhar um papel complementar em relação a outros instrumentos e que parece insubstituível face a diversos aspectos decisivos, como o das atitudes desenvolvidas pelos alunos face à Matemática e à aprendizagem.

Um problema que estes instrumentos de avaliação colocam é o da objectividade das classificações. Sem dúvida, não é fácil atribuir-se uma pontuação,



preferência, o próprio livro de Jan de Lange (1987) - e, por outro lado, a uma reflexão sobre os princípios atrás enunciados e a sua relação com os principais objectivos desejáveis para a Matemática escolar - a este propósito, ver APM (1988) - podemos conceber instrumentos de avaliação mais adequados do que aqueles que actualmente se utilizam.

Uma hipótese será uma prova consistindo num ensaio escrito sobre uma situação, um problema ou um artigo que é dado ao aluno para estudar. Uma prova deste tipo poderá ser realizada na aula ou não, mas deverá encorajar a consul-

escreva tirando o maior partido possível de representações gráficas apropriadas e incluindo eventuais comentários.

Um outro instrumento a ser usado é a discussão oral. Discutir ideias corresponde a uma prática importante em Matemática, que deve ser conduzida num ambiente positivo - e não assumir um carácter intimidatório. A discussão pode ser feita sobre um tema previamente escolhido, um artigo dado ao aluno para estudar na aula, ou ainda uma prova que o aluno tenha completado em casa. Deve centrar-se na compreensão das grandes ideias e não no domínio de técnicas

por exemplo, a uma prova de tipo ensaio que não é classificável em certo-ou-errado mas sim apreciada de uma, forma qualitativa: o trabalho é fraco, ou é bom, ou é excelente... No entanto, os resultados da experiência holandesa são, a este respeito, muito animadores uma vez que: (a) verificou-se uma elevada correlação entre classificações atribuídas a diferentes provas de avaliação: e (b) os resultados mostraram uma forte intersubjectividade - as diferenças de apreciação feitas por diferentes professores relativamente aos mesmos trabalhos foram reduzidas.

De um modo geral, o processo satisfaz tanto os alunos como os professores envolvidos. Lange considera que a perda de objectividade é largamente compensada pela justiça feita aos estudantes e aos novos objectivos do currículo, acrescentando que as classificações (dadas por diferentes professores) seriam ainda mais próximas se "os professores trabalhassem em conjunto, tivessem um contrato didáctico claro com os estudantes sobre o valor dos diferentes aspectos do trabalho, e fossem mais experientes no uso deste tipo de actividades" (pág. 221).

Realizar trabalhos, escrever ou falar sobre eles, não está menos de acordo com a natureza da actividade matemática ou com os objectivos essenciais da disciplina de Matemática do que submeter-

-se aos nossos habituais testes e exames escritos. Pelo contrário. Mas, evidentemente, modificar as práticas usuais de avaliação escolar em Matemática, no sentido que aqui se propõe, para além das grandes dificuldades que acarreta, obriga a questionar alguns tabus. Voltando ao projecto holandês atrás referido, vale a pena citar o comentário de um professor perante a necessidade de avaliar trabalhos, afinal uma prática usual em várias outras disciplinas: "Não encontrei nenhum trabalho para dar uma classificação negativa. Pergunto-me se devo considerar isto um ponto fraco deste tipo de prova ou se devo ficar feliz pelo facto do Ensino da Matemática parecer tão frutuoso... Mas, definitivamente, isto terá os seus efeitos no estatuto da disciplina".

ACEITAR O DESAFIO

A avaliação escolar deve ser um processo global, continuado e com um carácter essencialmente formativo, tanto para o professor como para o aluno.

Em termos práticos, o recurso a uma combinação adequada de diversos instrumentos, cuja escolha deve ser discutida em relação com os princípios estabelecidos, parece ser uma solução genérica aceitável. Mas sabemos muito pouco sobre como poderá implementar-se um programa de avaliação como aquele que aqui se propõe em tra-

ços gerais. São precisas experiências concretas e, sobre elas, uma profunda reflexão e discussão.

Surgirão muitas dificuldades. A avaliação é um processo extremamente complexo mas que é preciso enfrentar na sua complexidade. Posições simplistas apenas conduziriam a resultados desastrosos, comprometendo seriamente as melhores intenções de renovação do Ensino da Matemática.

REFERENCIAS

- Abrantes, P. (1988). "Avaliação em Matemática: um problema para enfrentar." Comunicação apresentada no Profmat88 (Faro, Setembro de 1988) - a publicar
- A.P.M. (1988). Renovação do currículo de Matemática. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Cockcroft, W. (1982). Mathematics Counts. London: HMSO.
- Freudenthal, H. (1973). Mathematics as an educational task. Dordrecht: Reidel.
- Howson, G., Keitel, C. & Kilpatrick, J. (1981). Curriculum development in mathematics. Cambridge University Press.
- Lange, Jan de (1987). Mathematics, insight and meaning. Utrecht: OW&OC.
- NCTM (1980). "An agenda for action". USA, Reston: The National Council of Teachers of Mathematics.

O MITO DO HERÓI INOVADOR

MARIA CECÍLIA M. MONTEIRO *

"Como seres humanos que somos e porque as nossas vidas e personalidades se tornam incontestavelmente ligadas àquilo que fazemos, queremos muitas vezes influenciar os outros e ofendemo-nos quando nos querem mudar.

* Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Mas também, muitas vezes esperamos que nos apareça o Herói-Inovador, isto é, aquele que chega e num golpe de magia institucionaliza mudanças em si próprio e nos outros". Patrick Easen (1985)

Quantos de nós, professores de Matemática, não desejámos já, um dia, que alguém chegasse junto de nós e com um golpe de magia nos fornecesse a solu-

ção inovadora para os inúmeros problemas que nos afligem? Na verdade, os alunos continuam desinteressados da disciplina, o insucesso apresenta números assustadores. Os esforços que por vezes fazemos de alterar a rotina de há seis anos da sala de aula e de adocicar a Matemática nem sempre resultam e quantas vezes sentimos que não valeu a pena.

Mais grave ainda, é

TEMA CENTRAL

percebermos que a escola não está a cumprir a sua função cultural, providenciando o necessário conhecimento a todos, desenvolvendo o gosto de aprender e de saber, promovendo o desenvolvimento da criatividade. Pelo contrário, a escola está a causar nalguns alunos uma certa aversão à cultura e ao saber, sendo como sabemos a Matemática uma das disciplinas que mais contribui para esse "efeito perverso".

RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Numa tentativa de tornar a escola mais atracente, tanto para professores como para alunos, fala-se hoje muito em animação pedagógica da escola. No entanto, esse conceito está por vezes simplesmente relacionado com actividades extra-curriculares, sem dúvida úteis e importantes, mas sem se vislumbrar que isso implique quaisquer mudanças na sala de aula, na própria organização da escola e também das relações desta com a comunidade.

Quantos clubes de Matemática não se têm limitado a entreter os alunos com actividades, algumas tão impostas aos alunos como as que se desenvolvem na sala de aula, e que não contribuíram em nada para uma animação pedagógica da escola, até porque o resto da escola nunca teve acesso aos trabalhos que foram desenvolvidos?

A reforma do nosso sistema educativo vem aí. Ela terá de ter em conta os aspectos curricular e extra-curricular, não como dois espaços separados, mas onde as relações entre

o papel da escola não é só providenciar ao aluno os meios necessários para se adaptar à sociedade, é também torná-lo capaz de contribuir para mudar a sociedade para melhor. As-



eles se torne a dimensão da VIDA, que é afinal o propósito da animação pedagógica da escola, tornando-a assim num lugar onde o desejo de aprender seja um desejo de todos os professores e de todos os alunos.

Tradicionalmente, os currículos estão concebidos em conteúdos logicamente organizados em factos, ideias e teorias com graus diferentes de complexidade. Dewey, há um século, já levantava a questão da Escola organizar actividades de aprendizagem, numa perspectiva compartimentada do conhecimento e completamente desligadas da realidade dos alunos. Para este filósofo da educação,

sim, a educação, segundo Dewey, deverá promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo, criativo e responsável. Este autor considerava que o método científico serve como um modelo de uma metodologia de instrução, em qualquer nível de ensino. Define assim o ensino como um modo de pensar e de actuar. Dewey estabeleceu uma relação muito estreita entre o conhecimento e a acção, considerando que o lado activo do ser humano precedia o passivo. Forçar os alunos a estar numa atitude passiva e unicamente de receptor é uma perda de tempo e uma das causas de insucesso escolar. A educação deve pro-

O ENSINO DA MATEMÁTICA (II)

mover no aluno o sentido da responsabilidade e desenvolver a capacidade de aprendizagem autónoma.

O aluno deve ser considerado como um ser curioso e activo e que age sempre

O conceito de "lifelong learning", onde um dos aspectos importantes da educação será o de contribuir para que os alunos se tornem capazes de aprender independentemente dos seus

envolva a capacidade de aprender a aprender. E, então, que tipo de formação para os professores?

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Todo o professor deverá ser um dinamizador de actividades que conduzam a aprendizagem dentro da sala de aula. Mas, salvo raras excepções, o saber ser professor não é uma capacidade inata, nem tão pouco aqui me parece que haja quem tenha a receita milagrosa, muito menos para os professores de Matemática, que têm que se defrontar com conteúdos muitas vezes áridos e onde não há "aplicações à vida real" ou situações de resolução de problemas que lhes valham.

Dentro da diversidade de modelos de formação contínua de professores, podemos considerar os que privilegiam a aquisição de conhecimentos e de técnicas, e os que, centrados na escola, partem dos reais problemas dos professores, promovendo assim uma auto-apropriação de novos saberes.

Ninguém nega a importância de uma sólida formação teórica para os professores, mas ela só por si não garante que eles sejam bons profissionais. Uma permanente actualização e reflexão acerca da sua própria actividade são práticas necessárias aos professores. Não basta, por exemplo, ter bons conhecimentos de psicologia



com uma intenção. O professor deverá ajudar o aluno a atingir os seus objectivos e ser um elemento desencadeador de novos interesses. A sala de aula é então encarada como um espaço físico e social onde materiais físicos e intelectuais sejam aspectos essenciais de um processo de aprendizagem.

A importância da motivação intrínseca na aprendizagem, já hoje ninguém a nega. Não se aprende se não se está envolvido. Se recordarmos as imensas matérias que fomos obrigados a estudar e de que nada ou quase nada ficou, concordamos que, na verdade só aprendemos o que vivemos, tudo o resto esquecemos.

professores, é assunto muito falado hoje em dia. É natural que, num mundo em constante e rápida evolução, onde a informação prolifera e rapidamente se desactualiza, o sistema educativo se preocupe em preparar os indivíduos para as mudanças que nos afectam e desenvolver as capacidades necessárias de aprender durante a vida, recorrendo às mais variadas fontes. A questão que se nos põe é como implementar uma verdadeira renovação pedagógica na escola, onde a sala de aula não continue a ser mais um espaço morto, onde a obrigatoriedade dos conteúdos contemple os interesses dos alunos e onde se de-

para garantir que os professores percebam melhor as motivações dos seus alunos, ou adaptem as suas estratégias e métodos ao seu nível cognitivo. Muitos autores concordam que não existe uma relação linear entre conhecimentos teóricos de Ciências de Educação e a mudança das práticas dos professores.

Segundo Roger Neil (1986) "A investigação corrente na formação contínua de professores inclui: 1) Exploração de vários meios de colaboração entre professores e formadores no planeamento e implementação de programas de formação; 2) Análise das mudanças educacionais relacionadas com o professor enquanto indivíduo; 3) Descrição dos espaços onde a formação ocorre; 4) Explicitação das necessidades dos professores a partir da sua prática profissional".

Também Pactrick Easen (1985) levanta a questão da mudança das atitudes dos professores, afirmando que mudanças impostas "de cima", ainda que bem intencionadas, raramente trazem uma mudança para o indivíduo.

O professor Bártolo de Campos defende a necessidade da formação de professores estar inserida na acção, para a resolução de situações pedagógicas, relacionada com a reflexão, de modo a que o professor possa organizar a sua intervenção em cada situação

específica, (comunicação realizada em Dezembro de 1986, no Congresso "Ciências de Educação e Formação de Professores"). Segundo este autor, a estratégia de, primeiro elaborar um currículo e seguidamente formar os professores para a sua implementação, tende a ser substituída pela formação de professores com a sua participação nas inovações. Acrescenta ainda que as pessoas não devem aprender soluções já construídas para os seus problemas, mas, com apoio, devem elaborar e assim desenvolver capacidades de modo a, no futuro, serem capazes de resolver os problemas.

A formação contínua de professores deverá contemplar espaços onde os professores possam discutir, pesquisar, investigar e inovar encontrando soluções alternativas para as suas práticas. De nada serve atafulhá-los com informação.

Não se promove a criatividade nos alunos se não se é criativo e o desenvolver e libertar a criatividade implica uma conversão da relação com os outros, implica a realização de projectos que tenham significado pessoal.

Não se aprende a ser criativo em livros. Também não basta dizerem-nos para se renovar a escola para que essa renovação seja uma realidade.

Professores e formadores irão, com certeza, estu-

dar e procurar novas formas de actuar, de modo a tornar a escola um espaço cultural onde o gosto de aprender não morra, e a criatividade tenha lugar.

Não se muda, vai-se mudando. Acompanhar e apoiar essa mudança, criando condições para que a transformação aconteça, é uma das importantes funções das instituições de formação de professores.

Hoje, felizmente, já quase todos nós sabemos que o Herói-Inovador não vem.

REFERENCIAS:

- Dewey, J.
Jonh Dewey on Education- Selected Writings.
The University of Chicago Press, Chicago 1964
- Easen, P. (1985)
Making School centred INSET work. A school of Education pack for teachers.
Open University and Croom Helm
- Campos, B. (1986)
«Formação de professores centrada na Escola e Inovação Pedagógica.»
Comunicação no Congresso de Ciências de Educação e Formação de professores - Dezembro, em Lisboa.
- Neil, R. (1986)
«Current Models Approaches to In-Service Teacher Education.»
British Journal of In-Service Education-12, 2
Spring 1986

O LOGO E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UM EXEMPLO EM PROBABILIDADES

JOÃO FILIPE MATOS *

1. INTRODUÇÃO

Estando actualmente em curso a definição das linhas orientadoras da futura reforma curricular, torna-se necessário ter em consideração a contribuição que as novas tecnologias de informação - e em particular os computadores - podem dar em diversas áreas da educação.

No que respeita à Matemática, é necessário explicitar propostas pedagógicas consistentes para a utilização dos computadores, quer no contexto curricular quer em contextos informais de aprendizagem. Por outro lado, é importante compreender os novos desafios colocados pela introdução dos computadores no sistema educativo, ao pôr em causa métodos de trabalho e abordagens em diversas áreas da Matemática.

*Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa

2. OS COMPUTADORES COMO TECNOLOGIAS COGNITIVAS

Considerando a inteligência não apenas como uma qualidade humana "potenciadora da aquisição de capacidades cognitivas" (Skemp, 1979), mas igualmente como um produto de relação entre as estruturas cognitivas e os instrumentos postos à sua disposição (Vygotsky, 1962), podemos afirmar que, muito antes da era dos computadores, diversos instrumentos - tais como a linguagem escrita - têm permitido realizar a extensão da inteligência na medida em que constituem ferramentas suporte do raciocínio. Esta extensão pode ser conceptualizada sobretudo como contributo para a elaboração e descoberta. Estes instrumentos são designados por Pea (1987) como tecnologias cognitivas. Ao permitirem a análise e discussão dos passos dados na resolução de um dado problema, eles

têm a particularidade de "tornar externos os produtos intermédios do pensamento" (Pea, 1987, p.91).

A utilização do computador como ferramenta para realizar uma primeira abordagem dum problema (por exemplo, através de uma simulação) ou para ensaiar uma dada estratégia constitui um exemplo do papel do computador como tecnologia cognitiva em educação matemática.

3. PROBABILIDADES, ESTATÍSTICA E CURRÍCULO

A ideia de que as Probabilidades e a Estatística devem ser temas integrantes do currículo de Matemática tem vindo a ser defendida desde há alguns anos em Portugal por diversos autores (Matos, 1983, Ponte, 1985; Abrantes e outros, 1986) e mesmo desde os primeiros anos de escolaridade (Bernardes, 1987; Sousa, 1987). Reflectindo por um lado uma preocupação já

sentida a nível internacional (NCTM, 1980), a introdução de elementos de Probabilidades e Estatística no currículo é também justificada na medida em que pode constituir ela mesma uma oportunidade de abordar, de uma forma natural, diferentes temas e aplicações da Matemática.

No entanto, o currículo tradicional de Matemática tende a privilegiar o raciocínio dedutivo na resolução de problemas envolvendo Probabilidades, dando pouca ênfase a abordagens de tipo intuitivo. A razão geralmente apontada é a impossibilidade de considerar um "número adequado" de ensaios de um dado acontecimento para obter uma solução do problema. Se tomarmos em consideração as actuais potencialidades dos computadores, esta posição deverá ser naturalmente re-avaliada.

Assim, ao admitir a inclusão de Probabilidades no currículo de Matemática desde os primeiros anos de escolaridade, pretende-se sensibilizar os alunos - a partir de uma avaliação qualitativa do grau de incerteza de um acontecimento aleatório - para o facto de que também o fortuito pode ser analisado racionalmente. Simultaneamente, os alunos deverão ser progressivamente sensibilizados para a realização de uma avaliação quantitativa da probabilidade de um dado acontecimento ocorrer (de acordo com a definição clássica de probabilidade como razão).

Este tipo de proposta deverá passar pela ideia de que a probabilidade de

um acontecimento ocorrer é uma avaliação ligada à informação que é possível obter sobre esse acontecimento. E é actualmente indiscutível que a recolha de informação pertinente, a sua análise e tratamento com vista à elaboração de conjecturas, constitui um dos objectivos da Educação Matemática.

Aquele tipo de informação pode ser obtido actualmente por via experimental, mesmo nos casos em que os acontecimentos em estudo não são fisicamente realizáveis. Esta perspectiva implica a aceitação de abordagens intuitivas aos problemas de Probabilidades. Pesci (1988) admite que "a probabilidade associada a um acontecimento não é algo objectivo e estritamente contido no acontecimento e que temos que descobrir, mas sim a avaliação da probabilidade desse acontecimento ocorrer numa dada situação". Ao fazermos uma avaliação daquela probabilidade baseamo-nos na compreensão da situação e portanto na informação que dele conseguimos obter.

4. COMPUTADORES, SIMULAÇÕES E PROBABILIDADES

Um dos meios interessantes de analisar a probabilidade de um acontecimento ocorrer é o recurso à simulação desse acontecimento. Naturalmente que o recurso à simulação será justificado na medida em que for possível repetir essa simulação (tantas vezes quantas quisermos) acumulando, dessa forma, mais informação sobre ele.

Cabe aqui referir que uma das questões centrais das Probabilidades é a ligação entre os conceitos de frequência e de probabilidade de um dado acontecimento, o que por si só justificaria aquele tipo de abordagem.

Naturalmente que os computadores assumem neste contexto um papel relevante, já que permitem a construção de simulações de acontecimentos (inclusive de realização perigosa ou mesmo impossível) e a sua repetição com grande economia de tempo.

O LOGO permite dar à construção de simulações um carácter pedagógico relevante, na medida em que permite envolver os alunos em projectos globais nesta temática, que poderão passar pela programação ou apenas pela exploração e ampliação de procedimentos já construídos. Tratando-se de uma linguagem de programação "transparente" (pela facilidade de compreensão e alteração de procedimentos), acessível e simultaneamente bastante potente (Matos, 1987), constitui um instrumento de trabalho a que deveremos recorrer, sobretudo quando o foco das actividades for o processo de desenvolvimento da simulação.

Uma das dificuldades inerentes ao desenvolvimento de simulações em Probabilidades é a escolha de questões interessantes para a realização de propostas de actividades inovadoras. Se é fácil encontrar bons problemas com "respostas teóricas" interessantes, tal não acontece em geral com as simula-

O ENSINO DA MATEMÁTICA (II)

ções (Chance & Brazier, 1986).

5. UM EXEMPLO: O PROBLEMA DO CONDE DE BUFFON

5.1. O problema

Se, num conjunto de rectas paralelas desenhadas à distância D (constante), lançarmos um alfinete de comprimento L ($L < D$), qual é a probabilidade de que o alfinete toque uma das rectas?

5.2. Abordagens através do LOGO

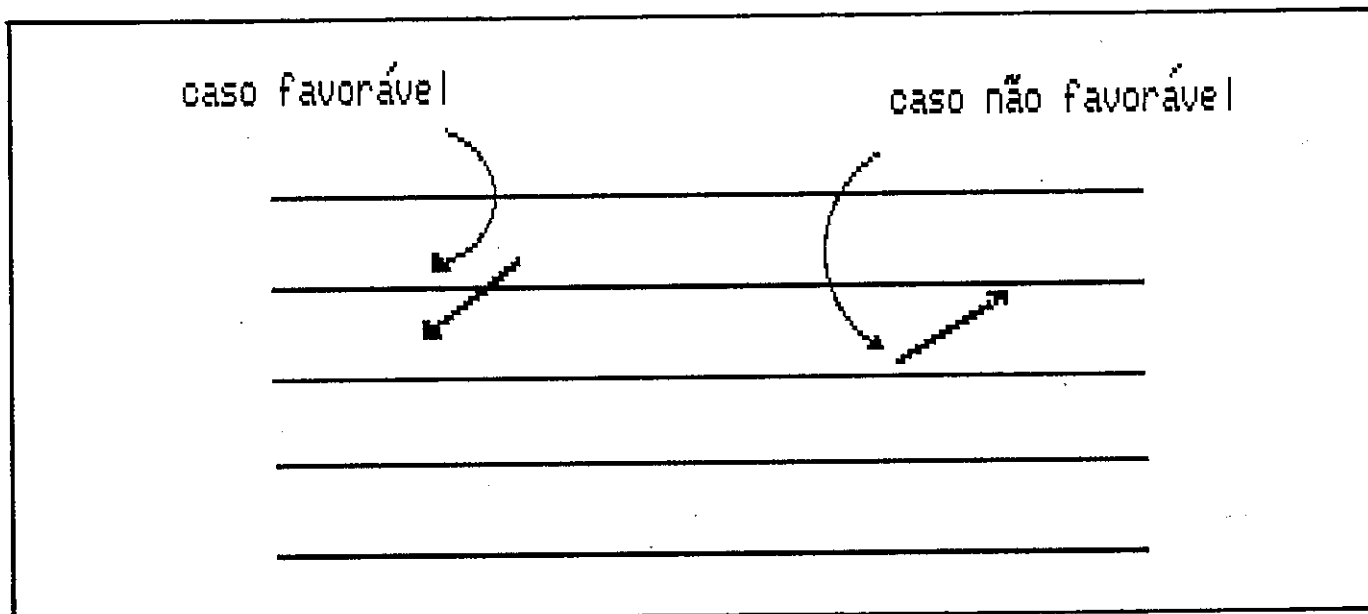
No entanto, a construção de uma simulação em LOGO pode envolver questões interessantes.

5.2.1. Abordagem "local"

Uma das características interessantes do LOGO é permitir a abor-

podermos realizar uma simulação puramente algébrica do problema, o que eventualmente retiraria um ingrediente precioso na abordagem intuitiva, designadamente a visualização do acontecimento. Optando por uma simulação visual do problema, os passos a dar poderiam ser os seguintes:

(i) desenhar as rectas paralelas;



Este problema é atribuído a Georges Louis Leclerc, Conde de Buffon, (1707 - 1788) biólogo naturalista e um dos primeiros matemáticos a explicitar a abordagem geométrica de problemas de Probabilidades.

Recorrendo a alguma Matemática menos elementar, pode obter-se a expressão que permite calcular o valor teórico da probabilidade, p :

$$P = \frac{2L}{\pi D}$$

Uma discussão e demonstração completa deste resultado encontra-se em Dorrie (1965).

dagem de problemas através do aproveitamento da informação "local" a que a tartaruga tem acesso. Em cada momento, a tartaruga "conhece" as suas coordenadas, a sua orientação, a sua cor, a sua forma, a cor do écran no ponto em que se encontra, o seu estado (visível ou invisível), a sua possibilidade ou não de deixar traço nos deslocamentos e, nalgumas versões, a sua velocidade.

Tirando partido deste tipo de informação local, podemos construir uma simulação para aquele problema. Naturalmente que

(ii) lançar um alfinete sobre as rectas;
(iii) verificar se o alfinete corta ou não uma das rectas.

O desenho das rectas não oferece grande dificuldade. Por razões que adiante serão explicitadas, será bom optar por desenhar essas rectas numa cor distinta da cor dos alfinetes (por exemplo, a cor magenta, a que é atribuído o código 2 na versão LOGOWRITER).

O lançamento aleatório de um alfinete pode ser simulado da seguinte forma:

TEMA CENTRAL

(i) colocar uma tartaruga num ponto aleatório do écran, através da função random (que gera números (pseudo) aleatórios inteiros não negativos);
(ii) orientar aleatoriamente a tartaruga (através da mesma função);
(iii) efectuar o deslocamento da tartaruga para a frente (através do comando de movimento), deixando um traço no écran com um dado comprimento (o comprimento do alfinete).

Se considerarmos, por exemplo, o comprimento do alfinete igual a 10 unidades, a sequência seguinte poderia resolver o problema do desenho do alfinete (utilizaremos a sinxe da versão LOGOWRITER).

```
PU
SETPOS LIST RANDOM 60 RANDOM 60
SETH RANDOM 360
PD
FD 10
```

Para verificarmos se o alfinete corta ou não uma das rectas paralelas, podemos igualmente utilizar informação local através da comparação da cor do écran sobre o qual a tartaruga se desloca ao desenhar o alfinete (em princípio será negro) e a cor com que foram traçadas as rectas (magenta). O deslocamento unitário da tartaruga, seguido daquela comparação, deverá ser assim repetida 10 vezes (já que o comprimento que fixámos para o alfinete foi 10).

```
PU
REPEAT 10[FD 1 IF
COLORUNDER = 2[1 STOP]]
```



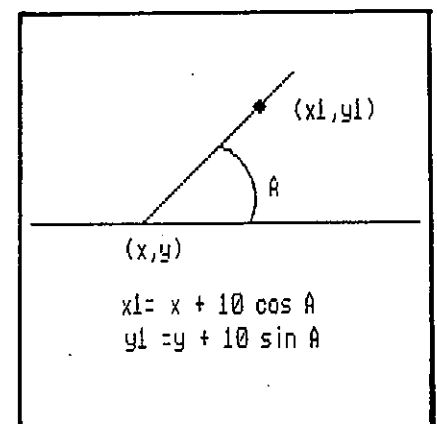
O procedimento 1 tratará de registar (e totalizar) os casos favoráveis, isto é, os casos

No Anexo 1 encontra-se um exemplo de uma listagem completa dos procedimentos que permitem concretizar esta abordagem.

5.2.2. Abordagem "global"

Tirando partido da existência no LOGO de um sistema de referência (global) para a tartaruga (sistema cartesiano clássico), é possível construir uma solução diferente para a mesma questão.

Se se considerar o ponto (x,y) e o ângulo A , temos:



Consideremos o caso em que a distância entre as rectas é igual ao compri-

O ENSINO DA MATEMÁTICA (II)

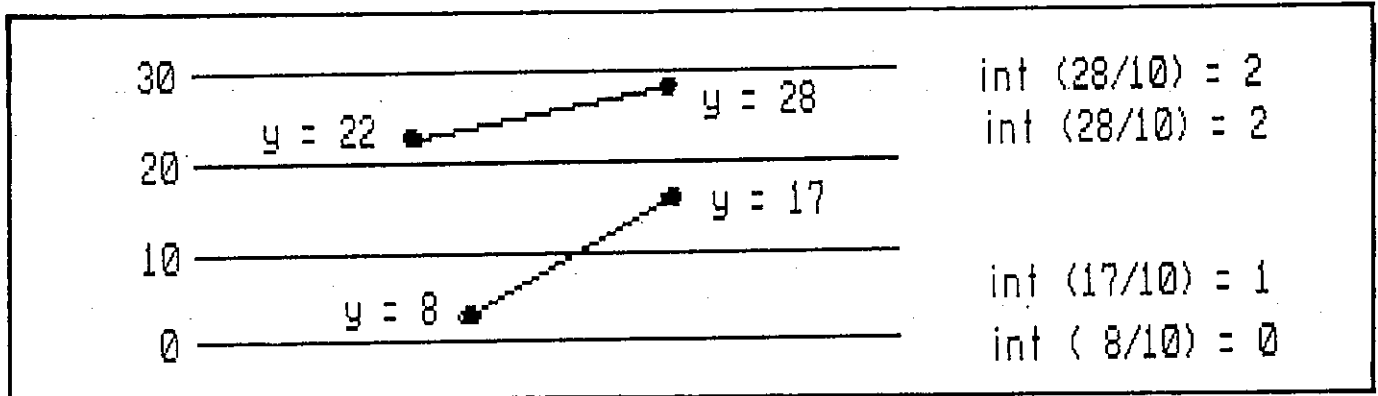
mento do alfinete (facto que não retira generalidade ao problema). Haverá vantagem em desenhar as rectas em ordenadas inteiras múltiplas de 10, dado que deste modo a condição $\text{INT } Y/10 = \text{INT } Y1/10$ resolve imediatamente a identificação dos acontecimentos favoráveis, no caso geral, tal como é sugerido pela figura seguinte.

zindo como variáveis os valores D e L, avaliando a alteração provocada pela variação de D com L, constante ou vice-versa.

Com a versão LOGO-WRITER e a segunda abordagem descrita, conseguimos o valor de 0.6366 para a probabilidade pedida, fazendo 9999 ensaios com igual número de "alfinetes".

Esta expressão irá permitir-nos obter valores "experimentais" de $\tilde{\pi}$.

Utilizando este resultado, Wolf conseguiu em 1850, com 5000 ensaios -- deitando uma agulha de 36mm de comprimento sobre um feixe de rectas paralelas desenhadas à distância de 45mm -- os valores experimentais da probabilidade $p = 0.5064$ e de $\tilde{\pi} = 3.1596$. Com 3200



No Anexo 2 encontra-se uma listagem completa desta implementação em LOGO.

5.3. A utilização destas simulações permite realizar algumas experiências através da repetição do número de ensaios, isto é, o lançamento de diversos alfinetes. E estas experiências poderão ser repetidas de modo a ser possível fazer algumas conjecturas sobre o valor da probabilidade, através da tendência dos resultados observados. Pode-se inclusivamente avaliar o número de ensaios que é necessário realizar para obter resultados com uma dada aproximação em relação à média dos resultados anteriores.

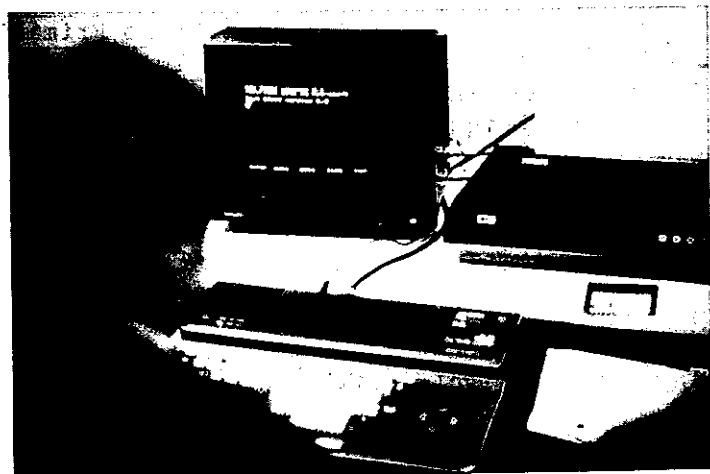
Por outro lado, pode optar-se por uma simulação mais generalizada introdu-

Curiosamente, este problema permite outras explorações. Uma das mais interessantes é a obtenção de valores aproximados de $\tilde{\pi}$ através da resolução da expressão da probabilidade, em ordem a $\tilde{\pi}$:

$$\tilde{\pi} = \frac{2L}{pD}$$

e 1100 ensaios, respectivamente, Smith conseguiu $\tilde{\pi} = 3.1553$ em 1864, e em 1855 Fox obteve $\tilde{\pi} = 3.1419$.

Utilizando a versão IBM LOGO podemos realizar, por exemplo, 1 000 000 de ensaios e obter um valor aproximado de $\tilde{\pi}$ com 1000 algarismos exactos (utilizando SETPRECISION 1000.)



TEMA CENTRAL

6. CONCLUSÃO

Ao possibilitar a construção de diferentes micromundos matemáticos -- e simultaneamente a simulação de processos e fenômenos que podem constituir um contexto interessante para a construção da Matemática -- a utilização do LOGO coloca desafios permanentes e pode constituir um meio importante para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas.

Em particular, o LOGO permite a construção de simulações de processos aleatórios que possibilitam aos alunos a realização de sucessivos ensaios, proporcionando uma abordagem experimental de diversos problemas de Probabilidades. A "transparência" da linguagem LOGO e a facilidade de manipulação de variáveis propiciam o desenvolvimento de uma atitude investigativa da parte dos alunos, através da altera-

ção de parâmetros e subsequente análise dos resultados.

Ao propor a utilização dos computadores no ensino da Matemática, devemos ter em consideração que os êxitos dessa utilização poderão passar muito mais pela qualidade das propostas pedagógicas que consigamos explicitar do que pela quantidade de software específico que consigamos reunir.

REFERENCIAS

- Abrantes, P., Barros, C., Cerqueira, F., Couto, H. & Mesquita, C. (1986). Estatística no Ensino Secundário: uma oportunidade para renovar. PROFMAT, 2, p.93-107.
- Bernardes, O. (1987). Probabilidades no Ensino Básico? PROFMAT, 3, p.147-158.
- Carlson, R. (1981). Buffon's needle problem on a microcomputer. Mathematics Teacher, 74(8), p.638-640.
- Chance, J. & Brazier, P. (1986). Two Problems that Illustrate the Techniques of Computer Simulation. Mathematics Teacher, 79(9), p. 726-731
- Dahlke, R. & Fakler, R. (1982). Geometrical Probability - a Source of Interesting and Significant Application of High School Mathematics. Mathematics Teacher, 16, p. 736-745.
- Dorrie, H. (1965). 100 Great Problems of Elementary Mathematics. New York: Dover
- Matos, J. F. (1983). A Estatística no Ensino Secundário. Página da Educação D.N.
- Matos, J. F. (1987). A Natureza do Ambiente de Aprendizagem Criado com a Utilização da Linguagem LOGO no Ensino Primário e as suas Implicações na Construção do Conceito de Variável. Lisboa: Projecto MINERVA.
- NCTM (1980) Agenda For Action. Reston: NCTM
- Pea, R. (1987) Cognitive Technologies for Mathematics Education. In Schoenfeld, A. (Ed.), Cognitive Science and Mathematics Education. New Jersey: LEA.
- Pesci, A. (1988). Proposal of curriculum for teaching Probability and Statistics. Comunicação apresentada no Internacional Congress on Mathematical Education, Budapest.
- Ponte, J. P. (1985). O impacto dos computadores no currículo de Matemática, PROFMAT, 1, p.25-39.
- Skemp, R. (1979). Intelligence, learning and action. New York: Wiley.
- Sousa, M.A. (1987). E Estatística no Ensino Primário. PROFMAT, 3, p.111-114.
- Vygotsky, L. (1962). Thought and Language. Cambridge: MIT Press.

O ENSINO DA MATEMÁTICA (II)

ANEXO 1

```
To rede
ht setc 2
repeat 20 [pd rt 90 fd 400
           1t 90 pu fd 10 pd]
pu
end

to deita
pu
make "a random 60

make "b random 60
setpos list :a :b
seth random 360
teste
pu setpos list :a :b pd
   setc 1 pd fd 10 pu
end

to teste
pu
repeat 10 [fd 1 if
           colorounder = 2 [1
           stop]]
end

to i
make "c :c+1
end

to lancar :n
cg ct cc rede
make "c 0
repeat :n [deita]
pr 2*:n/:c
end
```

ANEXO 2

```
** Construção do feixe de
rectas paralelas **

to rede
ht
repeat 20 [pd rt 90 fd 400
           1t 90 pu fd 10 pd]
pu
end

** Lançamento dos alfinetes **

to deita
make "x random 160
make "y random 99
if (random 2) = 1 [make "x
- :x]
if (random 2) = 1 [make "y
- :y]
pu setpos list :x :y
make "a random 360
seth :a
pd fd 10 pu
end

** Teste para determinar
se o alfinete corta as
rectas **

to teste
make "xl :x+10* (sin :a)
make "yl :y+10* (cos :a)
if and equal? :y :yl
equal? remainder :y
10 0 [1 stop]
if not equal? int (:y/10)
int (:yl/10) [1]
end

to i
make "c :c+1
end

** Definição das variáveis
de arranque **

to arranque
gettools "mathtool
cg ct
end

*** Ensaios ***

to lancar :n
cg ct cc rede
type [--> AGUARDE <--]
type char 13
type (se [ENSAIO COM\ ] :n
[ALFINETES])
make "c 0
tone 880 2 tone 440 2
repeat :n[deita teste]
make "pi 2*:n/:c
tone 660 2
imprime :n
end

to imprime :n
cc
type (se [N. Alfinetes:]
:n [\\ \ Pi ->] :pi)
type char 13
end
*****
```


PARA UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUA DE PROFESSORES

RUI CANÁRIO *

O Projecto ECO, tal como tem vindo a ser desenvolvido no concelho de Arronches, constitui um projecto de intervenção que visa fazer emergir, ao nível do sistema formado pelas escolas primárias e jardins de infância do concelho, um processo instituinte de produção de inovações.

Um tal processo, necessariamente global e complexo, articula num mesmo lugar e num mesmo tempo três componentes que os processos de produção e difusão "industrial" de inovações educativas dissociam: a pesquisa, a formação e a inovação. No caso do Projecto ECO a produção de inovações confunde-se com o processo formativo. A pesquisa, como eixo metodológico, estrutura todo o processo de formação e simultaneamente dá suporte à concepção, planeamento e avaliação de inovações introduzidas no sistema.

Neste artigo, pretendemos, a partir de um esforço analítico, isolar a componente formativa e explicitar os princípios orientadores que lhe são intrínsecos. No seu conjunto, definem a traço grosso uma estratégia de formação contínua de professores que pensamos ser generalizável, adequando-a a outros contextos educativos.

A explicitação desses princípios é precedida por uma breve descrição do dispositivo de formação instituído ao nível do concelho de Arronches.

O DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

O dispositivo de formação põe em relação um

sistema de utilizadores (professores e educadores do concelho de Arronches - equipa local) e um sistema

de recursos (a equipa de formadores da ESEP), segundo o modelo de assistência externa para a resolução de problemas proposto por Huberman (1).

O conselho escolar, onde reúnem quinzenalmente a equipa de formadores e a equipa local, (2) constitui um elemento "pivot" e unificador do projecto integrado ao nível do concelho. A experiência realizada mostrou a possibilidade de transformar um espaço institucional, regra geral empobrecido, num espaço de formação, de troca de experiências, de planeamento e avaliação de projectos educativos. Aí nasceu o primeiro projecto colectivo "O Mundo da Oliveira" (Outubro 87 a Janeiro 88).

Paralela, e progressivamente, foi institucionalizado um processo de acompanhamento regular de cada escola e de cada pro-

* Professor Adjunto da ESEP

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

fessor por elementos da equipa de formadores que asseguram um apoio personalizado, disponível ao longo de todo o ano escolar. Cada escola, e cada professor, é visitada pelo

dinâmica centrada nas escolas relativizou a importância do conselho escolar (transformou-o, enriquecendo-o) e permitiu o surgimento de iniciativas diferenciadas ao nível de

tam um processo de análise e elucidação do percurso colectivo. Traduz-se também em produções, realizadas pelos próprios professores, de diferentes naturezas: uma experiência de trabalho (fabricação de diapositivos pelos alunos) realizada na escola de Hortas de Cima, materializou-se numa pequena montagem audio-visual (história da alimentação) que serviu de base a uma sessão de formação realizada no conselho escolar.



Encontro Nacional das Equipas ECO, realizado em Arronches, em Julho de 1988

menos uma vez em cada três semanas.

Esta actividade de apoio externo visa facilitar e induzir a emergência de projectos educativos, centrados na dinâmica de cada escola, tendo como principais eixos de orientação:

- Promover uma relação interactiva entre a escola e a comunidade;
- Criar situações de aprendizagem em que os alunos sejam produtores.
- Incentivar a produção por parte dos professores (materiais pedagógicos, registos de actividades, descritivos de práticas, sistematização de experiências).

A emergência de uma

cada escola: projecto da correspondência escolar (Hortas de Cima), organização de uma festa com a comunidade (Hortas de Cima, Esperança), realização de um filme em conjunto com elementos da comunidade (Mosteiros), estudo do património local e concurso de fotografia (Arronches).

A sistematização e teorização da experiência acumulada e dos conhecimentos produzidos, consubstanciando-os em produtos comunicáveis, susceptíveis de serem reinvestidos no processo de formação, constitui um aspecto central do dispositivo de formação. Esta actividade pode traduzir-se em produções da autoria dos formadores, devolvidas aos professores e que alimen-

A tradução, pelos professores, das suas experiências em produtos comunicáveis não é um passo fácil. A organização, pelos professores de cada escola, de dossiers de materiais produzidos, de registos calendarizados de actividades, a produção de descritivos de práticas e de depoimentos sobre a experiência formativa, revelaram-se instrumentos de formação potencialmente muito ricos, que foram sendo incorporados na "rotina" do processo de formação.

A criação de um Centro de Recursos e Animação Pedagógica com a colaboração da Câmara Municipal, gerido por professores designados pela equipa local, constitui um terceiro elemento essencial do dispositivo de formação. O Centro responde à necessidade de gerir de forma integrada recursos disponíveis (espaços físicos, recursos humanos, equipamentos). Através da recolha, organização e difusão de diferentes tipos de documen-

tação, desempenha uma função de Informação essencial num sistema de formação. Simultaneamente produz ou incentiva a Produção de materiais que enriquecem o potencial informativo disponível e permitem a circulação de informação e a troca de experiências entre as escolas. Através de um plano de actividades próprio, desempenha ainda uma função de Animação que inter-liga e dá coerência ao conjunto de acções desenvolvidas. Este centro funciona, no quadro do dispositivo de formação, como um centro de professores, mas também como um elo de articulação entre educação escolar e extra-escolar, como um pólo de animação cultural da comunidade, constituindo um instrumento essencial para a concretização do projecto de intervenção educativa integrada (3).

Feita a necessária caracterização do dispositivo de formação implantado no terreno, passamos agora à explicitação dos princípios orientadores que, do ponto de vista teórico, lhe servem de suporte:

1 - UMA FORMAÇÃO PARA A INOVAÇÃO

A ideia da inevitabilidade da inovação como saída estratégica para a crise dos sistemas de ensino é pacificamente aceite desde o fim da década de 60. Ela está bem expressa nas palavras de COOMBS, segundo o qual a inovação deverá passar a ser "uma maneira de ser da

educação" (4). Desde então, formação de professores e inovação educativa passaram a ser problemáticas não dissociáveis.

Contudo, a transposição para o domínio educativo de um modelo "industrial" de produção da inovação, até hoje dominante, reservou aos professores o papel de "aplicar" inovações e à formação o de criar condições para essa "aplicação" (através da transmissão de saberes e do desbloqueamento de "resistências" pessoais). Este modelo organizado em três etapas (fabricação de um protótipo - experimentação - generalização) estabelece sucessivas discontinuidades, no tempo e no espaço, entre a concepção (investigadores), a experimentação (escolas-piloto) e a difusão ("aplicação" generalizada nas escolas). A formação intervém apenas na última etapa, organizando-se frequentemente segundo pressupostos "escolares", formalmente contraditórios com o processo de mudança que se pretende instituir.

O dispositivo de formação que estamos a tentar explicitar e fundamentar baseia-se numa outra lógica que consiste em ajudar os professores a construir inovações, pertinentes relativamente à singularidade de cada escola e de cada situação educativa, o que supõe um processo formativo. As inovações produzidas nas escolas não têm um carácter espontâneo, na medida em que sur-

gem no interior de um projecto mais vasto e aberto (neste caso o Projecto ECO) da iniciativa da equipa de formadores. Assim se pretende compatibilizar a intervenção e a iniciativa externas, com a optimização das potencialidades de mudança intrínsecas ao sistema de escolas abrangidas. Assim, não se propõe aos professores que "apliquem" ou "experimentem" inovações pré-determinadas mas que, por referência a problemas concretos, por si identificados, construam novas práticas pedagógicas no quadro de referências que lhes é proposto (neste caso a mudança da relação escola-comunidade). Trata-se pois de instituir um processo de inovação na inovação, em que a construção de novas práticas, com apoio externo, se confunde com o percurso de formação.

Neste quadro, entendemos por formação para a inovação um processo que contribua para que os professores possam agir de forma criativa face a situações inteiramente novas, não previsíveis no tempo e no lugar da formação. Desde logo nos distanciamos de modelos necessariamente conservadores e conformistas que visam a reprodução de modelos e comportamentos previamente estabelecidos: ensino programado (nas suas diferentes variantes), tradicionais "menus" de formação, entendimento da formação como processo de treino e adestramento.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A concepção, execução e avaliação de projectos educativos constitui o cerne de uma estratégia de formação em que os professores são agentes e sujeitos num processo de apropriação pessoal e de progressiva elucidação da natureza e limites das suas práticas pedagógicas (5).

2 - O ESTABELECIMENTO DE ENSINO COMO UNIDADE ESTRATÉGICA

Uma segunda grande orientação consiste em organizar a formação com base no pressuposto de que ela tem como destinatários, não professores individualmente considerados, mas sim equipas de um conjunto de escolas, ligadas em rede através de um único conselho escolar.

Este pressuposto baseia-se em dois argumentos principais: o primeiro consiste em considerar a escola como totalidade sistémica não redutível ao somatório das práticas individuais dos professores; o segundo consiste em considerar as escolas como organizações sociais complexas, necessariamente diversas porque também necessariamente contingentes (6).

Os professores, enquanto protagonistas fundamentais da mudança educativa, agem e interagem, de forma conflitual, num quadro institucional (a escola) que, simultaneamente, impõe limites à acção e cria espaços de autonomia que é necessário aprender a gerir. A produ-

ção de inovações na escola corresponde a um processo colectivo de aprendizagem, de elaboração e reelaboração de novas regras de jogo, dimensão fundamental de um processo formativo (7).

O modelo, dominante, de escola fechada sobre si própria, tem como base formas estruturadas de organizar e gerir os espaços, os tempos, de compartimentar os saberes e de agrupar os alunos. Este conjunto de traços estruturais define um modo de funcionamento global, mas também um modelo de professor e a natureza das práticas pedagógicas. Enquanto estes traços estruturais permanecerem como "invariantes" que não são postos em causa, serão obstáculos sérios à mudança.

Assim, conceber a formação como componente de uma estratégia de mudança educativa implica intervir no funcionamento da escola como organização social, questionando a realidade

institucional que incarna a cultura escolar, e propiciando aos professores um acréscimo de lucidez relativamente à instituição em que se inserem, enquanto sistema de acção colectiva.

Esta vertente institucional da formação traduz-se, no caso do projecto desenvolvido em Arronches, pela importância assumida no dispositivo pelo conselho escolar (órgão que reúne toda a equipa local) e pelo facto de se privilegiar o desenvolvimento de projectos educativos, ao nível de professores de uma mesma escola. Qualquer acção colectiva é obviamente suportada por dinâmicas individuais e por isso esse nível de acção não é subestimado, antes encorajado e apoiado. Não constituiu porém o ponto de partida. A mudança das práticas individuais, para que possa ter efeitos significativos no funcionamento da escola, e alterar qualitativamente a relação escola-comunidade, exige



Horta construída por um aluno da 1.ª fase da Escola dos Mosteiros

mudanças na natureza do trabalho colectivo e da relação entre os professores. Uma formação para a mudança não pode ignorá-lo.

3 - A "CONSTRUÇÃO" DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Uma terceira orientação consiste em pôr a tónica num processo de constante problematização das situações e práticas educativas, com os professores, no sentido de fazer emergir necessidades de formação.

Esta forma de encarar o problema contrapõe-se a procedimentos que pressupõem a existência de necessidades "reais", "objectivas", pré-existent às situações de formação, identificáveis por especialistas.

Do nosso ponto de vista, a identificação de necessidades de formação (no caso da formação em serviço) corresponde a um processo de representação da realidade, é um "construído social" determinado por diferentes factores, nomeadamente: valores de referência, quadro institucional em que se realiza o processo, posição institucional e diversidade dos vários intervenientes, instrumentos utilizados na recolha de informação, etc.

A variação destes factores, ou a sua diferente combinação, conduzem a diferentes leituras e representações de uma situação educativa dada e portanto à identificação diversa de

"necessidades".

Daqui resulta o carácter relativo, e provisório, das necessidades identificadas e a exigência deste processo não se confinar a um momento prévio às situações de formação. O processo de análise de necessidades deverá, pelo contrário, integrar-se no processo de formação de forma permanente, permitindo a sucessiva confrontação de representações dos diferentes actores sociais envolvidos, nomeadamente os professores em formação e a equipa de formadores.

É de acordo com esta lógica que funciona o dispositivo implantado no concelho de Arronches: professores e equipa de formadores, em interacção, questionam, analisam, elucidam situações educativas vividas, no quadro da concepção e execução de projectos educativos que respondem a problemas locais. Desse processo de problematização emergem dúvidas e dificuldades a que o processo formativo procura dar resposta. Excluiu-se pois, como ponto de partida, o "menu" de formação, sempre baseado, explícita ou implicitamente, na pré-determinação de necessidades de formação, processo frequentemente manipulatório, sobretudo quando pretende legitimar-se com a vontade expressa dos professores. A distinção entre dispositivo de formação e programa de formação permite, contudo, que no interior do dispositivo criado, e de acordo com a

sua lógica, possa fazer sentido um conjunto sequenciado de situações formalizadas de formação (o "menu" é aqui um ponto intermédio ou de chegada, subordinado à metodologia de trabalho projecto dominante no modelo).

A problematização permanente das situações educativas vividas, através do confronto de ideias e de projectos entre os professores e a equipa de formadores, permite que o dispositivo possa funcionar por referência ao "modelo de resolução de problemas" superando as limitações inerentes ao seu lado "ingénuo": a ideia de que qualquer problema identificado pelos professores seria sempre pertinente e exigiria uma resposta linear em termos de formação.

4 - A FORMAÇÃO COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL

Uma quarta orientação consiste em considerar a formação como um processo de desenvolvimento pessoal indissociável do desenvolvimento profissional (8). A profissão docente é essencialmente uma profissão de relação que põe em jogo toda a personalidade do professor. Não é possível esperar efeitos de mudança (que não sejam meramente de superfície) ao nível institucional ou da relação directa com os alunos, sem que se produzam também mudanças ao nível pessoal. Para que isto aconteça é necessária uma profunda

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

implicação dos sujeitos no processo formativo, que os conduzirá a níveis progressivamente mais autónomos relativamente aos formadores.

No caso do projecto desenvolvido em Arronches, esta orientação tem diversas consequências práticas:

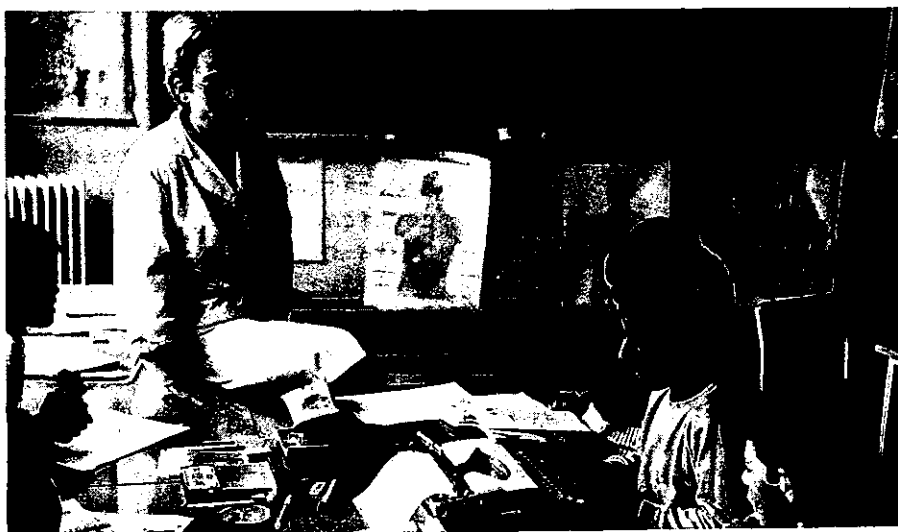
Em primeiro lugar, o processo formativo tem como ponto de partida as práticas quotidianas, as experiências, os pontos de vista dos professores. A formação é entendida como um percurso pessoal, em que cada um, com base na sua experiência vivida, no quadro de um colectivo, confronta experiências, se apropria de informações, constrói saberes (novas práticas) numa lógica de desenvolvimento e não de ruptura com o seu passado profissional. Por isso são tão importantes no interior do dispositivo de formação os mecanismos institucionais que favorecem e facilitam o trabalho colectivo, a circulação de informação, a troca de experiências, a formação auto-gerida: referimo-nos concretamente ao papel do Conselho Escolar e ao Centro de Recursos e Animação Pedagógica.

Em segundo lugar, o processo de formação organiza-se segundo uma lógica de produção e não de consumo. Não tem como base a transmissão de saberes por parte dos formadores, na suposição de que a aquisição desses saberes se traduziria linearmente por práticas diferentes. O

processo formativo tem como fulcro a produção de inovações pelos professores com o apoio externo da equipa de formadores, que também contribuem com os seus "saberes", mas cuja função principal é essencialmente de ordem metodológica. O modo de arranque do projecto ilustra esta afirmação: aos professores foi apresentada uma proposta aberta de trabalho (construção de práticas

metodológico faz parte integrante a ajuda para vencer a ansiedade inerente a qualquer processo de inovação bem como a elucidação e gestão dos conflitos, abertos ou não, que também lhe são inerentes, dada a permanente imbricação das vertentes pessoal e profissional da formação.

Neste contexto, torna-se clara a importância no dispositivo de formação de



Mudar a relação escola-comunidade implica mudar as práticas na sala de aula.

pedagógicas novas no quadro de uma articulação escola-comunidade susceptível de favorecer o sucesso escolar). Não foram (nem podiam ser) especificadas as formas de que se poderia revestir a concretização do projecto. O problema em causa admite um número indeterminado de soluções, donde a necessidade de um projecto de pesquisa. A oferta de formação consistiu na oferta de apoio para construir e avaliar soluções possíveis, ainda que modestas e parcelares. Deste apoio

dois factores: por um lado a disponibilidade dos formadores para o apoio individual ou colectivo e a frequência e regularidade dos contactos (formais ou informais) a estabelecer com os professores; por outro lado, a criação de condições que favorecem e facilitam a materialização das experiências dos professores em produtos comunicáveis (descritivos de práticas, produções de materiais pedagógicos, etc.). Eles são simultaneamente a memória das actividades

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

desenvolvidas e condição de crescimento individual e colectivo.

Na mesma medida em que se pode afirmar que o professor não ensina o que sabe mas aquilo que é, os efeitos produzidos por um sistema de formação são essencialmente determinados pela relação que institui com o saber e pela relação de poder que institui entre formandos e formadores, ou seja, pelos processos que de forma dominante utiliza. Assim, como no caso vertente, o método pode tornar-se conteúdo principal da formação.

5 - UMA FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

O modelo de escola prevalecente no nosso país privilegia a conexão com os órgãos centrais e desvaloriza as ligações horizontais inter-escolas, bem como uma articulação interactiva entre a escola e a comunidade em que se insere. Como acontece em todos os sistemas de ensino fortemente centralizados, o modelo de escola dominante rege o seu funcionamento por princípios de dependência e homogeneidade que tendem a uniformizar as práticas pedagógicas em função de critérios internos ao sistema escolar. A formação surge neste contexto com uma função essencialmente reprodutora de modelos, atitudes e comportamentos pré-estabelecidos.

No que respeita ao dispositivo de formação que estamos a fundamentar,

o objectivo é inverso: promover e incentivar, não a uniformidade, mas sim a diversidade de práticas.

Qualquer sistema (e também uma escola ou um conjunto de escolas) terá mais possibilidade de produzir mudanças pertinentes relativamente ao meio em que está inserido quanto maior for a quantidade de estados diferentes que for capaz de assumir. Uma escola ou um sistema escolar uniforme e homogéneo é um sistema rígido e portanto frágil, incapaz de se adequar a um meio envolvente sujeito a mudanças globais e rápidas. A diversidade de práticas é também uma condição para que a escola possa responder de forma positiva a públicos escolares social e culturalmente diferenciados.

Por outro lado, aceitar e promover a diversidade (em Arronches coexistem projectos e práticas muito diferenciados) significa aceitar a formação como um processo de pesquisa em que o erro desempenha um papel importante no processo colectivo de aprendizagem. Nesta perspectiva, não se espera que a acção dos professores (a produção de práticas inovadoras) se traduza por produtos "exemplares" adequáveis a qualquer contexto. O que é transferível de uma escola para outra são os processos e não os resultados, o que justifica atribuir à formação um conteúdo essencialmente metodológico.

Duas consequências decorrem deste tipo de orientação:

A primeira é a de recusar ao conjunto de escolas envolvidas no projecto o estatuto de "escolas piloto". O terreno de intervenção foi escolhido com a preocupação de agir em escolas "comuns", com a finalidade de experimentar e construir uma metodologia de intervenção, essa sim "exportável" para outros contextos.

A segunda, que, aliás, se articula estreitamente com a anterior, é a de relativizar o valor dos diferentes métodos e técnicas pedagógicas: "um método pedagógico não pode ser declarado, em absoluto, melhor do que outro. Depende do assunto, da ocasião, do grupo, do professor", (10) em suma, do conjunto de factores que fazem de cada situação educativa uma situação singular.

Em conclusão, uma formação para a diversidade implica aceitar que a acção pedagógica não é redutível a "receitas", nem a modelos acabados universalmente válidos. Se uma inovação construída numa escola não é exportável, tal qual, para outra escola, é contudo possível explicitar, descrever, justificar e teorizar os processos que lhe deram origem, processos, esses sim, transferíveis. É neste sentido que se pode afirmar que o discurso sobre as práticas pedagógicas é necessariamente teórico se quiser romper com a "receita" (11). Permitir aos professores em formação a construção e o acesso a um discurso pedagógico teórico constitui um

FORMAÇÃO DE PROFESSORES



"Criar situações de aprendizagem em que os alunos sejam produtores"

pressuposto fundamental do dispositivo de formação que tentamos construir: a esta luz deve ser lida a preocupação de que os professores traduzam a sua pesquisa pessoal, baseada na análise das práticas, em produtos comunicáveis, ou seja, na produção de saberes.

NOTAS:

- (1) Cf. DUCROS (Pierre) e FINKELSZTEIN (Diane) .- L'école face au changement .- Paris: M.E.N., 1987, pp. 114-118
- (2) A equipa local integra os professores do ensino primário, educadores de infância, professores do ensino especial, professores de apoio e extensão educativa, dois professores com a função de animadores.

- (3) Cf. CANÁRIO (Rui) .- Intervenção educativa integrada em meio rural. In: Seara Nova n. 18, Junho de 1988
- (4) COOMBS (P.M.) .- La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes .- Paris: PUF, 1968, p. 245
- (5) Cf. C.O.P.I.E. .- Formation des enseignants: problématique - orientations - perspectives .- Les Cahiers du COPIE, n.1, 1979, pp. 153-154
- (6) Para uma argumentação mais sistematizada cf: CANÁRIO (Rui) .- O estabelecimento de ensino: nível privilegiado de análise e intervenção, In: "Aprender", n.2, Junho de 1987
- (7) "Falar de formação e de pedagogia dos adultos sem estudar as relações entre a forma-

ção e as organizações sociais nas quais estão inseridos os adultos corresponderia a sustentar um discurso abstracão que permitiria supor que a formação se desenvolve num vazio social"

L'analyse sociologique des organizations. In: POUR, n.28, p.7

- (8) Sobre esta temática cf.

IFEPP .- Formation professionnelle et/ou personnelle .- Paris: Payot, 1975

- (9) "A ideia de que um estabelecimento de ensino que adopta uma inovação experimentada num outro estabelecimento piloto possa fazer a economia de todas as etapas pelas quais passou o segundo para lá chegar é uma ideia irrealista" DUCROS (Pierre) e FINKELSZTEIN (Diane), op. cit., op. cit., p.
- (10) CASTRO (Lisete) .- A escola, contexto de desenvolvimento pessoal. In: Cadernos de Consulta Psicológica, n. 3, 1987, p. 13
- (11) "A teoria é indispensável para descrever, logo, para saber o que se faz; ela facilita a análise e ao mesmo tempo dá ao olhar sobre as coisas uma pertinência crítica. Permite inovar e inventar".
LA BORDERIE (R.) e outros .- Le Projet social d'éducation .- Bordeaux: O.R.O.L.E.I.S., 1979. P. 140

ALGUMAS PROPOSTAS PARA REFLECTIR SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA

MARIA LÚCIA R. OLIVEIRA *

RUI ARMANDO SANTIAGO *

0. INTRODUÇÃO

É normalmente aceite que o volume de conhecimentos acumulados nas diferentes componentes susceptíveis de integrar a Formação de Professores é incomensurável. Os saberes que hoje predominam relativamente aos métodos, às técnicas, às atitudes e às áreas específicas a cada disciplina científica tornam-se rapidamente caducos. Assim, relativamente aos professores, mais do que o domínio cabal desses saberes, talvez seja necessário a auto-construção de atitudes e de representações pessoais e de grupo que possam ajudar a resolver problemas e situações novas que constantemente surgem no exercício da profissão docente, em referência a diferentes níveis de complexidade. Este processo não deixa simultaneamente de se relacionar de forma directa com os problemas de adaptação

*Professores adjuntos na Escola Superior de Educação de Leiria

à mudança e com os que decorrem das diferentes estratégias de a provocar.

Parece-nos então fundamental acentuar a ideia de que a Formação Contínua deve estar preferencialmente centrada no professor enquanto principal responsável pela qualidade do acto educativo, e não nos conteúdos das diferentes componentes susceptíveis de fazerem parte dessa mesma formação. Desta forma é previsível que mesmo ao nível da aquisição da informação, esta se processe segundo um modo diferente: os conteúdos poderão ser relativizados, actualizados ou postos em questão com mais facilidade.

Não se contesta que o domínio do saber e do saber fazer seja útil a um bom encaminhamento do processo ensino-aprendizagem. Porém, a evolução profissional do professor depende essencialmente do potencial das capacidades auto-construídas para uma intervenção mais activa nos diferentes aspectos da realidade educativa.

A acumulação de conhecimentos na Formação Contínua é um dado secundário relativamente às disposições subjectivas do professor na construção das capacidades referidas. Neste sentido, a auto-formação constitui um dispositivo importante na formação daquele. É ela que melhor permite a análise das experiências pessoais da prática educativa que tendo características iminentemente subjectivas, não deixa por isso de poder submeter-se a esquemas de reflexão pessoal orientados para uma maior objectividade.

Mas se a auto-formação pressupõe a hipótese do professor organizar, quantitativa e qualitativamente, os seus próprios conhecimentos, por outro lado haverá sempre lugar e a necessidade, para contributos do exterior organizados sob diversas formas.

Porém, é importante conceber as intervenções exteriores numa perspectiva, ou seja, trabalhar com o professor sobre os dife-

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

rentes conhecimentos anteriormente adquiridos e os que venham a ser considerados úteis, bem como trabalhar ao nível da construção de atitudes educativas inovadoras.

As diferentes condições e critérios de colaboração entre formadores e formandos a desenvolver ao nível da Formação Contínua devem ser definidos e aprofundados. Qualquer projecto ou qualquer actuação de colaboração com os professores, tendo por base uma reformulação de atitudes e representações, terá de ser explicitado e clarificado para criar mais facilmente as condições de sucesso na experiência profissional.

A matéria aqui apresentada à reflexão resulta de uma conceptualização de práticas de formação, nas quais os autores estiveram envolvidos, e não de conclusões a propósito de uma qualquer investigação sobre as diferentes questões em causa (2). Porém, não deixaremos de tentar delinear algumas propostas gerais que poderão constituir outros tantos pressupostos a reter na elaboração de um projecto de Formação Contínua. Pensamos que estes pressupostos se podem organizar à volta das seguintes temáticas:

- Uma Formação Contínua que responda aos problemas concretos encontrados pelos professores na sua prática pedagógica;
- Uma Formação Contínua orientada para uma reflexão e conceptualização da prática;
- Uma Formação Contínua

possibilitando a troca de experiências entre professores e entre estes e outros actores sociais;

- Uma Formação Contínua que valorize o currículo profissional dos professores.

Quando não existam modelos pessoais de prática já estruturados pelo professor, a instituição formadora pode intervir apresentando modelos externos a que o professor pode recorrer para fundamentar as suas decisões pedagógicas.



1. FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO RESPOSTA AOS PROBLEMAS CONCRETOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Um dos principais vectores possíveis a ter em conta num projecto de Formação Contínua liga-se às respostas que a Instituição formadora e os formadores podem dar à resolução de problemas concretos da prática pedagógica.

A definição de objectivos de formação é susceptível de ser orientada para um aumento da eficácia profissional a partir da ajuda que a instituição formadora pode fornecer em matéria de aperfeiçoamento e aprofundamento dos modelos pessoais de prática.

E verdade que nesta perspectiva a instituição formadora assumirá um papel mais directivo na organização e transmissão de informação (3). Este processo deverá, no entanto, estar subordinado a práticas interactivas de formação que reconheçam o papel fundamental da troca de informações e troca de experiências entre formandos e entre formandos e formadores. O saber teórico não deve ser sobrevalorizado em relação ao saber da prática, devendo antes criar-se um espaço para uma melhor integração da teoria e da prática e para contratos de colaboração entre o formador, instituição formadora e o for-

mando. Esta dinâmica de colaboração virada para a resolução de problemas concretos da prática pedagógica não deixará de suscitar novos centros de interesse, novas expectativas e novas formulações de pedidos de formação, com efeitos nas atitudes e comportamentos educativos do professor.

Neste sentido, a Formação Contínua orientada para componente mais concreta da prática pedagógica pode ultrapassar o campo mais restrito da didáctica. As estratégias de formação, para além de integrarem questões ligadas à aquisição de saberes imediatamente utilizáveis no domínio dos métodos e das técnicas úteis ao processo de ensino/aprendizagem, podem igualmente contemplar outras questões relacionadas com a análise do papel do professor na escola. Neste último caso poder-se-á considerar a análise do papel do professor enquanto educador, a tomada de consciência sobre os efeitos de uma determinada prática, os limites da acção educativa (autonomia do professor), os meios e as estratégias de optimização da relação educativa...

Parece existir, pelo menos no campo das hipóteses, uma inter-relação dinâmica entre a utilização de determinados métodos e técnicas de ensino e as representações profissionais de si e da escola em geral que o professor construiu ao longo da sua carreira.

Seria então importante, mesmo numa perspectiva de "rentabilização imediata"

da formação, aproveitar a experiência acumulada do professor no domínio dos diferentes saberes, gradualmente construídos na prática e, muitas vezes, também através da reflexão teórica.

Considera-se, deste modo, que mesmo uma formação mais próxima das preocupações didácticas não invalida conceptualizações da prática, bem assim como a experimentação de novas soluções pedagógicas com vista à procura de um melhor aperfeiçoamento profissional e à institucionalização dos processos de inovação.

O primeiro passo na colaboração já atrás referenciada entre a instituição formadora/ formador e o professor em formação deve ser então a elaboração conjunta de diagnósticos sobre a experiência acumulada deste. Esta metodologia é tanto mais importante quanto a necessidade de igualmente existir uma colaboração na formulação clara dos objectivos de formação: o formador não pode esconder o facto de a facilitação de determinados instrumentos técnicos e práticos de resolução de problemas pedagógicos ser feita com o propósito de influenciar a prática e atitudes do professor em formação. A mudança e a inovação são objectivos a atingir que naturalmente não contrariam a ideia da obtenção de uma maior eficácia pedagógica, mas tal deve ser claramente explicitado.

Deve ser igualmente explicitado o facto de que o aprofundamento e aperfei-

çoamento da formação teórica e prática não implica necessariamente uma colagem aos problemas quotidianos da escola que muitas vezes são "écran" de outros problemas mais graves. Os diferentes momentos da Formação Contínua podem ser "espaços" onde o professor se distancie da sua prática quotidiana, contribuindo assim para a aquisição duma visão mais crítica desta, sem que no entanto se quebrem os elos com o lugar da prática. No campo apenas das hipóteses, a comprovar pela investigação, é possível conceber que uma certa distanciação dos professores relativamente à sua prática quotidiana, durante a Formação Contínua, crie outras disposições afectivas e cognitivas em relação à actividade própria e à dos outros professores. Deste modo, o professor talvez possa analisar mais facilmente a sua prática e situá-la em relação a outras práticas e à teoria, empenhando-se por isso mais na sua renovação através da mudança de atitudes e representações.

2. A FORMAÇÃO CONTÍNUA ENQUANTO ESPAÇO DE REFLEXÃO E TEORIZAÇÃO

Reafirma-se da necessidade de Formação Contínua proporcionar instrumentos teóricos e práticos de resolução de problemas da prática pedagógica. Mas já

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

anteriormente se sublinhou que a Formação Contínua constitui igualmente um momento privilegiado de reflexão sobre as práticas e as instituições educativas.

Já não será tanto a aquisição de conhecimentos que está aqui em causa, mas a hipótese para o professor de poder reflectir e analisar, num espaço diferente, a actividade educativa própria e a dos outros com os quais interage na formação. Distanciar-se da prática quotidiana pode favorecer a emergência de novos sistemas representacionais sobre o processo de ensino/aprendizagem que potencializam uma mudança de atitudes em relação aos saberes ligados àquela. Para além da afirmação já sublinhada de uma concepção do papel do professor enquanto educador, é provável que surja com mais acuidade a necessidade de uma maior e melhor conceptualização das práticas pessoais e das práticas do outro com o qual se interage na formação.

Trata-se aqui, no fundo, de criar as condições subjectivas para a conquista de novas áreas de autonomia traduzíveis na conquista de novos campos de intervenção no plano dos diferentes comportamentos socio-institucionais, não só ligados à prática de professor na sala de aula, mas também à sua actuação no contexto escolar (e social) mais alargado.

O aprofundamento da autonomia referida só é, no entanto, possível se os diferentes momentos de formação, projectados sob

a orientação das ideias que aqui vêm sendo referidas, se instituírem em espaço de reflexão e expressão livre sem a submissão às normas clássicas de produção e avaliação dos saberes. Em vez de um enquadramento tradicional na organização dos conteúdos de formação, assentes na transmissão de informação sobre métodos, as técnicas, as teorias e as ideologias sobre a educação, seria agora mais pertinente um enquadramento de um novo tipo que visasse antes de tudo assegurar a qualidade da reflexão e da análise a produzir. Aliás, os momentos referidos não podem ser concebidos recorrendo a estratégias que engendram sistematicamente reproduções de situações e práticas clássicas já muitas vezes vividas e experimentadas anteriormente.

Ao professor deve reconhecer-se o direito de poder livremente manifestar opiniões sobre si próprio como actor social no processo educativo, sobre as práticas que adopta e sobre as instituições educativas e sociais em geral. A liberdade no fazer e na expressão do saber, durante a formação, passa naturalmente pela legitimação institucional do confronto entre as experiências pessoais e as ofertas explicativas das variadas teorias educativas que naturalmente não podem ser sacralizadas, assim como não poderão ser sobrevalorizados os próprios dados da experiência.

Parece-nos ser possível defender que deste modo estariam facilitadas diferentes vias no processo de

auto-formação. A problematização de fenómenos e questões ligadas à acção educativa não deixaria de surgir como tentativa de resposta a determinadas interrogações, ou como caminho na (re)descoberta de outras presentes, mas ignoradas, no universo da prática e das instituições.

É possível que neste contexto de formação se atenuasse a dicotomia teoria/prática. É possível, igualmente, que fossem assim lançadas as bases de uma acção educativa mais fundamentada na investigação. A auto-formação pressupõe, de facto, uma reflexão e análises aprofundadas sobre questões que estão na encruzilhada da investigação e da acção. Medir a prática com a teoria comporta determinados riscos no plano da coerência dos discursos, da conceptualização e da construção de um determinado estilo de intervenção no acto educativo. Mas o empirismo da prática e dos comportamentos de adesão a modelos e técnicas que a enquadram pode ser evitado se se conceber que as "práticas" do professor/investigador devem ter em conta a existência de quatro dimensões: projecto de investigação, prática de investigação, projecto de prática e prática efectiva. Só o confronto entre estas quatro dimensões permite aprofundar algumas temáticas importantes para o desenvolvimento do professor e concomitantemente para a melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem. Estas temáticas referem-se nomeadamente:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- à actividade de reflexão sobre a coerência dos discursos no âmbito da teoria e da prática;
- à aplicabilidade de teorias incidindo sobre o processo de ensino/aprendizagem;
- às funções, papéis e estatutos do professor no contexto do grupo-turma, escola e sistema educativo em geral;
- à releitura crítica das teorias sobre a educação;
- à construção de materiais úteis ao processo de ensino/aprendizagem;
- ao estudo das condições institucionais e sociais do exercício da profissão docente (autonomia de fazer e propor soluções);
- à actividade de reflexão sobre motivação dos professores...

Finalmente, sublinhamos ainda que a atitude dos formadores, numa estratégia de formação deste tipo, deve ser não-directiva. A essa estratégia está subjacente uma grande disponibilidade, abertura e flexibilidade na aceitação das diferentes temáticas que venham a ser definidas durante o processo de formação, bem assim como do estilo de intervenção de cada um dos participantes e do grupo em geral (4).

3. FORMAÇÃO CONTÍNUA ENQUANTO "DISPOSITIVO" QUE FOMENTE A NECESSIDADE DE COMUNICAÇÃO E DE TROCA DE

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Um outro aspecto que pensamos ser fundamental contemplar na elaboração de projectos de Formação Contínua prende-se com a "institucionalização" desta enquanto dispositivo que facilita a comunicação e troca de experiências profissionais. Estas são pertinentes, por razões óbvias, entre professores de diferentes níveis de ensino e de diferentes disciplinas ou áreas de ensino. Mas há que considerar ainda os contactos dos professores com outros profissionais oriundos de horizontes diferentes que não do sistema educativo, mormente os que desenvolvem actividades em determinados sectores culturais e sociais, tais como a assistência social, animação sócio-cultural... A instituição que projecta a formação deve proporcionar meios para que uma reflexão comum entre professores e entre estes e outros agentes sociais e culturais seja possível. Só assim será viável despoletar uma consciencialização mútua acerca da multiplicidade dos problemas em causa no processo educativo e a definição de estratégias comuns para a sua resolução. De facto, a troca de experiências didácticas, educativas e sociais, pode constituir um detonador para a tomada de consciência da existência de outras práticas possíveis, bem assim como de outras realidades educativas. Há provavelmente diferentes "teorias de edu-

cação" confinadas não só ao meio escolar mas também ao meio extra-escolar, que podem ser desvendadas e analisadas através desta dinâmica.

A comunicação e a troca de experiências (no sentido activo) entre os diferentes actores implicados na educação são meios importantes de formação. A situação criada facilita o desvendar de novas "revelações", de novas expectativas acerca dos processos educativos em que os diferentes "actores" estão inseridos, tanto no que concerne à sua mobilização pessoal como à procura de soluções para a resolução de problemas. Em simultâneo, surge a exigência de uma atitude de escuta mais activa e uma necessidade de empenhamento nas respostas às diferentes questões relacionadas com o acto educativo, os alunos e a comunidade.

4. FORMAÇÃO CONTÍNUA E VALORIZAÇÃO CURRICULAR

Para além das três orientações atrás mencionadas, consideramos ainda importante propor uma quarta ideia na orientação da Formação Contínua: a necessidade da definição de critérios e métodos de creditação (Patrício, 1987: 269). Estes, porém, não terão que obedecer obrigatoriamente aos esquemas clássicos de avaliação. O objectivo a atingir poderá ligar-se às maiores facilidades para o professor nas mudanças de orientação profissional e na promoção. A Formação Contínua pode facilitar o

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

recrutamento dos professores para diversas áreas educativas, estar na origem da promoção, permitir mudanças de estatuto profissional ou mudanças de campo nas práticas educativas. As acções de formação seriam créditos de formação ao mesmo título, aliás, que as investigações que viessem a ser produzidas pelos professores em diversos contextos educativos e institucionais.

CONCLUSÃO

A reflexão que aqui se propõe decorreu mais da nossa experiência enquanto formadores do que propriamente do aproveitar dos resultados de uma qualquer investigação. Não se quer defender com isto que as investigações sobre a formação de professores são estérteis e inúteis, pelo contrário, é a investigação que aponta para novas problemáticas e para soluções na elaboração dos diferentes projectos de formação de professores. Porém, apenas se quer alertar para o facto de que se, muitas vezes, as práticas da formação são influenciadas pela teoria, noutras as práticas estão à frente das teorias, suscitando problemas novos até aí não analisados ou reformulando a interpretação de outros com impacto nos modelos teóricos já construídos. É então fundamental que a investigação sobre a formação esteja mais ligada à acção, tendo em conta condicionais institucionais e as experiências vivenciadas de formandos e formadores.

NOTAS E REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Nota 1

A propósito da interacção formador/formando na construção de atitudes educativas inovadoras, algumas propostas de Gilles Ferry (1971, 1983) são paradigmáticas em relação ao papel facilitador que ambas as partes poderiam desempenhar no processo.

Nota 2

Não se quer aqui subvalorizar o papel da investigação na formação de professores, nomeadamente a que se liga mais directamente à acção. Albano Estrela (1986) demonstrou a sua imprescindibilidade nas diversas fases de um processo de formação de professores.

Nota 3

A posição mais directiva a assumir pela instituição formadora não economiza uma reflexão teórica e epistemológica sobre os diferentes modelos de formação. A propósito do enquadramento teórico destes e do problema da supervisão na formação, ver respectivamente João Formosinho (1987) e José Tavares/Isabel Alarcão (1987).

Nota 4

Estariam, talvez, assim reunidas algumas condições para, e seguindo a ideia de B. P. Campos (1987: 43-44), se lançarem as bases de um "Projecto por formação participante".

REFERENCIAS

1 - Alarcão, I; Tavares, J. Supervisão da Prática

Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, Coimbra, Alameda, 1987

2 - Campos, B. P., Formação de Professores Centrada na Escola e Inovação Pedagógica, As Ciências da Educação e a Formação de Professores (comunicações do colóquio de Dez. 86), Lisboa, G.E.P./M.E., 1987, J. 34-60

3 - Estrela, A., Teoria e Prática de Observação de Classes, uma Estratégia de Formação de Professores, Lisboa, Inic, 1986

4 - Ferry, G., La Pratique du Travail en groupe. Une Experience de Formation d'enseignants, Paris, Dunod, 1971, Col: sciences de L'Education

5 - Ferry, G., Le Trajet de la Formation, les enseignants entre la theorie et la pratique, Paris, Dunod, 1983, Col: Sciences de L'Education

6 - Formosinho, J., Quatro Modelos Ideais de Formação de Professores: o modelo empiricista, o modelo integrado, As Ciências da Educação e a Formação de Professores (comunicações do colóquio de Dez. 86), Lisboa, G.E.P./M.E., 1987, P. 83-106

7 - Patrício, M. F., Problemas e Perspectivas da Formação de Professores As Ciências da Educação e a Formação de Professores (comunicações do colóquio de Dez. 86) Lisboa, G.E.P./M.E., 1987, P.249-270

PEDAGOGIA E ENSINO SUPERIOR

A PREOCUPAÇÃO PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE DIDÁCTICA DO FRANCÊS (1)

MARIA HELENA ARAÚJO E SÁ *

ABREVIATURAS:DF: Didáctica do Francês; DLE: Didáctica das Línguas Estrangeiras; LE: Línguas Estrangeiras

A problemática do estatuto e funções da pedagogia no ensino superior é, actualmente, uma presença constante em qualquer discussão sobre a renovação deste grau de ensino. Assim, é nosso objectivo, neste texto, retomar, num primeiro momento, os vectores orientadores dessa discussão, clarificando as concepções que os termos "pedagogia" e "universidade" nela assumem, e, posteriormente, explicitar as repercussões que tal problemática pode ter no plano prático, restringindo a nossa análise à disciplina de Didáctica do Francês (DF), disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores de Português/Francês na Universidade de Aveiro, o que não implica que o modelo pedagógico que vamos delinear não contenha potencialidades de transposição para outros contextos de ensino/aprendizagem.

*Assistente de Didáctica do Francês -
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Universidade de Aveiro



FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1. PEDAGOGIA E ENSINO SUPERIOR: UM ENCONTRO DESEJÁVEL, EM VIAS DE PREPARAÇÃO

Objecto de preocupação dos docentes do ensino superior, as modalidades potenciais de articulação da pedagogia com o ensino e as acções possíveis para incrementar de forma constante e sistemática essa articulação começam a constituir uma das questões mais debatidas em reuniões internacionais da classe e um domínio de investigação privilegiado, visto que se carece, de momento, de uma teoria pedagógica do ensino superior suficientemente consistente. E neste sentido, por exemplo, que o Centro Europeu da Unesco para o Ensino Superior (CEPES) tem promovido reuniões internacionais para debater a formação pedagógica dos professores universitários, nas quais se tem vindo a enfatizar a função de ensino como uma das funções fundamentais da Universidade, de importância equivalente à tradicionalmente reconhecida função de investigação. A título ilustrativo, refira-se por exemplo que a última edição destas reuniões, o Atelier Interregional du Réseau Coopératif Européen pour la Formation Pédagogique Continue des Enseignements du Supérieur, organizado pela Unesco (CEPES) e pela Universidade de Aveiro e que teve lugar no CIFOP da mesma de 5 a 9 de Outubro de 1987, reunindo especialistas desta matéria de vários países da Europa, África, América Latina e

Ásia, tinha como objectivo exactamente o estudo do lançamento de uma rede europeia de cooperação para a formação pedagógica dos docentes do ensino superior.

Nesta linha, procura-se actualmente promover a simbiose entre a função de ensino e a de investigação dos docentes do ensino superior, o que implica o reconhecimento equitativo, como critério de sucesso na carreira, quer dos resultados obtidos no desempenho da segunda, quer nos da primeira (cf., por exemplo, o artigo 53. do Estatuto da Carreira Docente Universitária, que exige, para efeitos de promoção na carreira dos assistentes estagiários, a prestação de Provas de Aptidão Pedagógica).

Não interessa agora aqui discutir as remodelações profundas a nível de mentalidades, de condições de trabalho, de critérios de promoção na carreira, de fórmulas de avaliação do docente, etc., que um tal equilíbrio ensino/investigação exigiria no funcionamento das instituições de ensino superior. Interessa, sim, reconhecer que ele se inscreve numa tendência dinâmica moderna e reconhecida um pouco por todo o lado, de reestruturação filosófica e orgânica do ensino superior e que, sobretudo, ele aponta inequivocamente para uma nova concepção de Universidade que nos parece importante evocar neste contexto.

O professor Loureiro, na conferência que proferiu aquando da Sessão de Abertura do Simpósio sobre

Pedagogia na Universidade, organizado pela Universidade Técnica de Lisboa, e que se realizou de 21 a 23 de Março de 1985, definiu uma nova concepção de Universidade, nela baseando uma teoria pedagógica renovada, cujos vectores essenciais começou a esboçar. Referindo como ultrapassado o modelo universitário de "excelência intelectual", dos "cabeças brilhantes", da "erudição", ancorado numa perspectiva arbitrária do homem que o toma só na sua natureza essencial, isto é, naquilo que nele haveria de imutável e universal (Loureiro, 1985, p.2), o autor refere-se à universidade moderna como uma instituição que cumpre simultaneamente duas funções:

- contribuir para a construção pessoal dos seus alunos;

- comprometer-se no desenvolvimento social e cultural do meio em que se insere (cf. id., pp.2-3).

Assim, a universidade desempenha um papel importante no futuro das sociedades, o que se deve também ao ensino nela ministrado: "o futuro material e intelectual da sociedade depende (...) em grande parte, da universidade, pelo contributo que ela seja capaz de dar-lhe através da investigação e do ensino" (id., p.7).

É, pois, relativamente às funções da instituição que a noção de pedagogia no ensino superior se define. Assim, esta deve recusar, antes de mais, instalar-se numa torre de marfim, para escolher como seu espaço inspirador e

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

avaliador o "terreno", ajustando-se assim às necessidades quer dos sujeitos individuais e sociais que procura formar, quer do meio em que estes se inserem. Coloca-se-lhe então a questão fundamental da escolha e formulação de objectivos de ensino/aprendizagem, ligados à definição dos fins da formação.

Escolha que implica que a formação de nível superior seja encarada quer em termos presentes



(projecto existencial imediato do aluno), quer em termos futuros (projecto existencial mais alargado). Nesta linha, uma nova atitude pedagógica tem de responder à seguinte questão (cf. ainda id.):

- que saber, que saber-fazer e que saber-ser deve a formação no ensino superior proporcionar ao aluno, tendo em vista a situação que ele irá encontrar dentro do seu espaço de vida presente e futuro?

É uma questão que reputamos básica em qualquer desenvolvimento curricular, de cuja resposta dependem as finalidades, os conteúdos, as metodologias e as fórmulas de avaliação de um currículo. Note-se

que entendemos por "currículo" não só a lista de matérias a leccionar mas um produto inacabado e flexível que explicita um programa de acção pedagógica e inclua a definição das finalidades da educação e a especificação das actividades de ensino/aprendizagem e das modalidades de avaliação (cf. Bento e Ribeiro, 1986). Cardoso, 1987, nesta perspectiva, define "currículo" como "as experiências (ou aprendizagens) do

aluno planificadas pela escola", o que recobre, numa rede interdependente, os sujeitos (quem), os conteúdos (o quê), os métodos (como) e a escola (onde) (id., p.223).

Ora (e aqui retomamos directamente o nosso tema), para que a instituição de ensino superior possa desempenhar estas suas novas funções, tendo em vista responder cabalmente aos desafios das sociedades modernas, precisa de implementar um tipo de ensino a elas adequado, isto é, precisa de definir uma nova atitude pedagógica, para o que deve contar com pessoal docente com formação pedagógica, capaz de preparar os cidadãos de futuro, e interessado em fazê-lo.

Portugal, face aos desafios de uma pedagogia do ensino superior, que mais não é, afinal, do que indício da abertura da instituição a si mesma, à sua dinâmica histórica, social e cultural, e ao meio em que insere, está ainda num estado relativamente letárgico. Esta situação foi realçada, aliás, pelo professor J. Pedrosa, no Atelier da Unesco em Aveiro que citámos atrás. Referindo-se ao estado embrionário de Portugal nesta matéria, e, consequentemente, à incipiente formação dos professores portugueses de ensino superior, J. Pedrosa não deixou porém de realçar também a inquietação por eles sentida relativamente a essa carência, o que provaria, a par com outros factos significativos, que o nosso país se encontrava pronto para iniciar acções concretas, duradouras e eficazes no domínio da pedagogia universitária.

Estas páginas pretendem assim ser tão só mais um modesto contributo a adicionar a todos aqueles que, ainda esporádicos e sem a força que a sistematicidade lhes virá proximamente a conceder, já indiciam a preocupação pedagógica dos estabelecimentos portugueses de ensino superior.

2. REFLEXOS DE UMA PREOCUPAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA DIDÁCTICA DO FRANCES

Conscientes que estamos das funções da universidade moderna, sabemos também que cumprilas passa pelo claro

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

assumir de uma atitude pedagógica renovada, estritamente dependente da necessidade e do dever de formar integralmente os alunos segundo critérios internos (avaliados pela própria instituição), e externos (avaliados pelo meio), tendo em conta os espaços e modalidades vivenciais que estes serão chamados a preencher.

Aliás, se a preocupação pedagógica deve ser uma constante em qualquer curso superior, ela ganha uma dimensão muito particular quando nos situamos, como é o nosso caso, num contexto de formação de professores, e isto para já não referirmos o nosso vínculo a um departamento vocacionado para a educação (no qual, portanto, a discordância entre o modelo pedagógico adoptado e o defendido teoricamente pelo professor nas aulas, isto é, a incoerência entre o "feito e o "dito", é desmesuradamente ampliada e sentida como aberrante pelos alunos). Com efeito, o comportamento pedagógico seguido na instituição de formação influencia o futuro comportamento dos alunos futuros professores, isto é, os modelos de ensino/aprendizagem por eles experienciados enquanto discentes condicionam o seu futuro perfil profissional tanto ou mais do que os conteúdos veiculados. Esta importante relação, que foi analisada no seminário sobre "Pedagogia Universitária e Formação de Professores" organizado pela Unesco e que ocorreu em Praga de 25 a

29 de Novembro de 1985, impede-nos de menosprezar a teoria pedagógica no âmbito da disciplina em que se inscreve este texto, a Didáctica do Francês.

De acordo com esta reflexão preliminar, passemos sem mais delongas à explicitação das opções de cariz pedagógico das quais deriva o perfil disciplinar da DF.

2.1. Opções pedagógicas da DF

. Uma abordagem pedagógica de tipo sistémico

A DF, tal como é leccionada na Universidade de Aveiro, optando por uma construção curricular que não aliene estes pressupostos, situa-se claramente numa abordagem da situação de formação de tipo sistémico, tal como foi definida pela Unesco (1980), isto é, uma abordagem que permita analisar a complexidade das situações educacionais concretas para melhorar a eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem com vista a uma melhor integração no ambiente institucional e social; tal abordagem, tratando as situações pedagógicas como sistemas, obriga-nos a ter em conta todos os componentes da situação de ensino/aprendizagem e, simultaneamente, as suas inter-relações respectivas (cf. Richterich, 1985, p.6).

Entre as 4 "entradas" possíveis indicadas pela Unesco para uma abordagem sistémica, cada uma das quais reflectindo concepções pedagógicas diversas (cf. Unesco, 1980, pp.142-161), enquadramos na denominada "entrada

pela aprendizagem", que dá lógica, coesão e coerência às considerações anteriores (cf. anexo 1). Note-se que se trata de um modelo com duas particularidades:

1a. baseia-se na análise do perfil de formação (ou de saída), sendo portanto, de certa forma, regressivo; esta particularidade, permitindo basear o procedimento metodológico numa análise das áreas de conhecimentos e competências do professor, contribui para uma formação deste mais adequada e também, conseqüentemente, para o seu futuro êxito profissional, visto que é hoje geralmente aceite que um bom professor é uma das mais importantes variáveis de sucesso na aprendizagem;

2a. determina objectivos de aprendizagem, conteúdos, estratégias, métodos, meios auxiliares e avaliação a partir dos objectivos de formação.

Refira-se ainda que este modelo é sobretudo adaptado a públicos adultos, como o é o nosso, cuja permanência em certos esquemas de formação foi por eles escolhida.

. Uma construção disciplinar derivada da definição do perfil de formação

A construção disciplinar da DF depende, como se depreende do que ficou dito, do perfil de formação que procuramos ajudar todo o modelo de formação a construir. Neste sentido, cabe aqui uma referência mais detalhada a esse perfil.

Analisado pela perspectiva da DF, micro-sistema do macro-sistema que é o curso global, o perfil de

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

formação do professor de Francês língua estrangeira define-se por referência:

- aos objectivos gerais do curso;

- a uma concepção actual do próprio processo de ensino/aprendizagem das LE, a qual condiciona as capacidades a desenvolver no futuro professor enquanto agente dinamizador desse processo.

1. Objectivos gerais do curso: a adopção de um modelo sistémico de "entrada pela aprendizagem" para a disciplina de Didáctica do Francês implica a sua integração plena no curso de que é parte componente. Queremos com isto dizer que a sua contribuição para a formação se define relativamente à globalidade desse curso. Seria interessante procurar estabelecer conexões, hierarquias de contributos, coesões internas e externas, metodológicas e "conteudais", entre as várias disciplinas curriculares. Talvez isso permitisse um esboço mais claro da DF, no âmbito deste procedimento pedagógico, cavando-lhe o seu espaço próprio por oposição e complementaridade com outros. Mas não é esse o objectivo destas páginas. Elucidemos pois tão só, com alguma ligeireza imposta por escassez de espaço e que o leitor nos desculpará, as finalidades gerais do curso.

Para tal, recorreremos a Alarcão, 1982, quando diz que os cursos de formação de professores "têm por missão formar pessoal para determinada profissão, neste caso o ensino; e,

por obrigação, incidir sobre o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades adequados ao bom desempenho dessa profissão" (p.44). Para o poder fazer, o modelo tem de se apoiar numa concepção de professor, estritamente dependente de posições filosóficas, políticas, pedagógicas, sociais, intencionais; esclarecemo-la, de novo com a ajuda de Alarcão: o professor é "uma pessoa capaz de tomar decisões relativamente ao processo de ensino, no sentido de o encaminhar para um maior rendimento

precisa de estabelecer um contacto significativo, real ou simulado, com a língua-alvo, processando-se a aprendizagem segundo uma multiplicidade de estratégias mais ou menos individualizadas que os procedimentos de ensino/aprendizagem procurarão pôr em marcha. Assim, as novas abordagens enquadram-se num suporte metodológico multifacetado e flexível que se define em função das motivações, necessidades e estratégias de aprendizagem dos alunos (cf. entre outros, para uma informação detalhada



educativo." (id., ib).

2- Concepção do processo de ensino/aprendizagem das LE: retomemos genericamente as propostas mais recentes da DF. Elas assentam numa concepção comunicativa e funcional da aprendizagem das LE: aprender uma LE equivale a aprender a comunicar, em situações autênticas e diversificadas, com essa língua. Para isso, o aluno

desta matéria, Ellis, 1986; Gaonac'h, 1987; Kramsch, 1985; Moirand, 1982).

Dalgalian, Lieutaud e Weis, 1981, insistem em que estas novas concepções em DLE, muito particularmente as abordagens comunicativas e interaccionistas e as sócio-cognitivistas, pelas suas características, exigem uma nova formação de professores,

tanto nas suas finalidades como nos seus conteúdos, estratégias formativas e modalidades de avaliação. Também no "Symposium sur la Formation Initiale et Continue des Enseignants de Langues Vivantes", D. Girard chamou a atenção para o facto de que "toute rénovation dans le domaine de la didactique des langues passe d'abord par des contenus nouveaux de formation de maîtres" (Girard, 1983), realçando, porém, que o que está hoje em causa não são as técnicas de ensino, mas os objectivos, concebidos em função do que se pretende dos professores e que mais não é, afinal, do que torná-los aptos a produzir a sua própria metodologia, de acordo com o aqui e o agora da situação real de ensino/aprendizagem. Reencontramos aqui a definição de professor de Alarcão, 1982, na qual este é um "agente de decisões" inscritas nas condições específicas do momento de decisão.

No anexo 2 procuramos, então, definir, no âmbito circunscrito da DF, o perfil de formação adequado à actual renovação da DLE e aos objectivos do curso. Ao fazê-lo, note-se que estamos a responder à questão atrás colocada e que considerámos como básica para a definição do projecto curricular de uma disciplina que se procura ancorar numa nova atitude pedagógica. Relembremos:

- que saber, que saber-fazer e que saber-ser deve a formação no ensino superior (aqui, muito particularmente, a nossa dis-

ciplina) proporcionar ao aluno, tendo em vista a situação que ele irá encontrar dentro do seu espaço de vida presente e futuro?

2.2. Implicações disciplinares das opções pedagógicas.

As opções pedagógicas que temos vindo a expor têm implicações evidentes nas modalidades de formação que seleccionámos para a DF, nomeadamente: nos objectivos, nos conteúdos, nas estratégias de formação, na avaliação. Passamos a referi-las.

A nível dos objectivos, conduzem-nos a procurar o desenvolvimento integral do aluno, na sua tripla dimensão de ser, saber e saber-fazer (atitudes, conhecimentos e capacidades metodológicas), perspectivado em função de uma ponderação cuidada do que dele se espera e do seu projecto vivencial individual. Concretizando, é objectivo global da disciplina desenvolver no aluno conhecimentos, capacidades e atitudes que o tornem apto a, no exercício da sua futura actividade profissional, implementar a planificação de acordo com as situações de ensino-aprendizagem, analisar e avaliar os resultados obtidos.

A nível dos conteúdos, induzem-nos a uma selecção de acordo com o estado actual dos conhecimentos da matéria, mas também segundo princípios de funcionalização e de individualização. As 4 grandes unidades temáticas incluídas no programa da disciplina (objectivos de en-

sino das LE, situação do ensino do Francês no contexto escolar português, panorâmica fundamentada da evolução do ensino das LE e abordagens actuais na DLE), permitem, aquando da sua ulterior especificação, contemplar, articulando, todos estes princípios de selecção.

A nível das estratégias de formação, fazem-nos privilegiar uma formação de tipo activo, levando-nos a definir estratégias que instaurem diferentes percursos de ensino/aprendizagem (progressão flexível), que responsabilizem o aluno no seu próprio processo de formação e o ajudem a caminhar para a autonomia (estratégias, por exemplo, que possibilitem a resolução de problemas, o "transfer" de noções, as produções divergentes, a difusão pelos pares da informação recolhida em fontes diversificadas, etc.) Assim se caminhará para uma harmonização entre a formação recebida pelo aluno e a que se lhe recomenda que pratique posteriormente no exercício da sua profissão.

A nível da avaliação, orienta-nos no sentido de proporcionar momentos de auto e hetero-avaliação contínua que sejam aproveitados em termos de retroacção.

Mas, sobretudo, a preocupação pedagógica subjacente à DF permite-nos praticar uma formação coerente com:

- as expectativas do meio:

- as expectativas do aluno, que se vão formando e afinando ao longo da formação;

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- o estado actual dos conhecimentos em DF.

Com a harmonização entre o perfil de formação, os objectivos e conteúdos seleccionados e as estratégias e formas de avaliação a que recorreremos, pretendemos respeitar o princípio do isomorfismo entre a pedagogia praticada nas aulas de DF e a pedagogia que se deseja que estes alunos venham a praticar e que é defendida nas aulas de DF. Dalgalian, Lieutaud e Weiss, 1981, chamam a atenção para a importância deste princípio: "La formation doit se fonder sur le vécu même du formé plus que sur des notions théoriques (...) Tout ce qui contribuera à l'autonomie du formé-futur enseignant, sera la meilleure garantie possible d'une attitude de cet enseignant l'incitant à promouvoir à son tour l'autonomisation et la créativité de ses futurs élèves." (p.88).

O referido isomorfismo é pois, por si só, uma das condições para o futuro sucesso profissional dos alunos. Um longo caminho, porém, falta ainda percorrer, para que ele ganhe um estatuto de plena efectividade nas aulas. Este facto não deixa de proceder também da renitência dos alunos em aceitarem estas premissas pedagógicas (devido, por um lado, ao seu passado académico e, por outro, às suas expectativas, por vezes deformadas, face ao processo de formação), e da falta de concertação entre todos os docentes envolvidos no processo de formação. Uma coordenação pedagógica a este nível, dinâmica e bem

informada, parece-nos, por tudo o que foi dito, indispensável.

1.) A redacção destas páginas não teria sido possível sem a colaboração da nossa colega Ana Isabel Andrade, com quem construímos a disciplina aqui objecto de análise.

BIBLIOGRAFIA REFERIDA

ALARCAO, L. (1982), "Didácticas especiais; a sua função e objectivos", Revista da Universidade de Aveiro, Série Ciências da Educação, ano 3, n.1, pp 41-65.

BENTO, C. e RIBEIRO, M. L. (1986), "Sobre teoria curricular. Fundamentação, desenvolvimento e avaliação do currículo. Contribuição dos professores", O Professor, n.88, pp 39-47.

CARDOSO, A. (1987), "Em torno dos conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular", Revista Portuguesa de Pedagogia, ano XXI, pp 221-233.

DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S e WEISS, F. (1981), Pour un Nouvel Enseignement des Langues et une Nouvelle Formation des Professeurs, Paris, CLE International.

ELLIS, R. (1986), Understanding Second Language Acquisition, Oxford, University Press.

GAONAC'H, D. (1987) Théories d'Apprentissage et Acquisition d'une Langue Etrangère, Paris, Hatier/CREDIF.

GIRARD, D. (1983), "Contenus et méthodologie de la formation des enseignants de langues avec une référence particulière à l'enseignement des langues vivantes à l'école, notamment pour les élèves pendant la scolarité obligatoire", Symposium sur la Formation Initiale et Continue des Enseignants de Langues Vivantes, org. pelo Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de L'Europe, Delphes, 23-28 Maio, (doc. dactilografado).

KRAMSCH, C. (1984), Interaction et Discours dans la Classe de Langue, Paris, CREDIF/Hatier.

LADEIRA da CRUZ, M. D. (1987), Formação Inicial de Professores de Francês Língua Estrangeira, Análise de um Modelo Integrado, Tese para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.

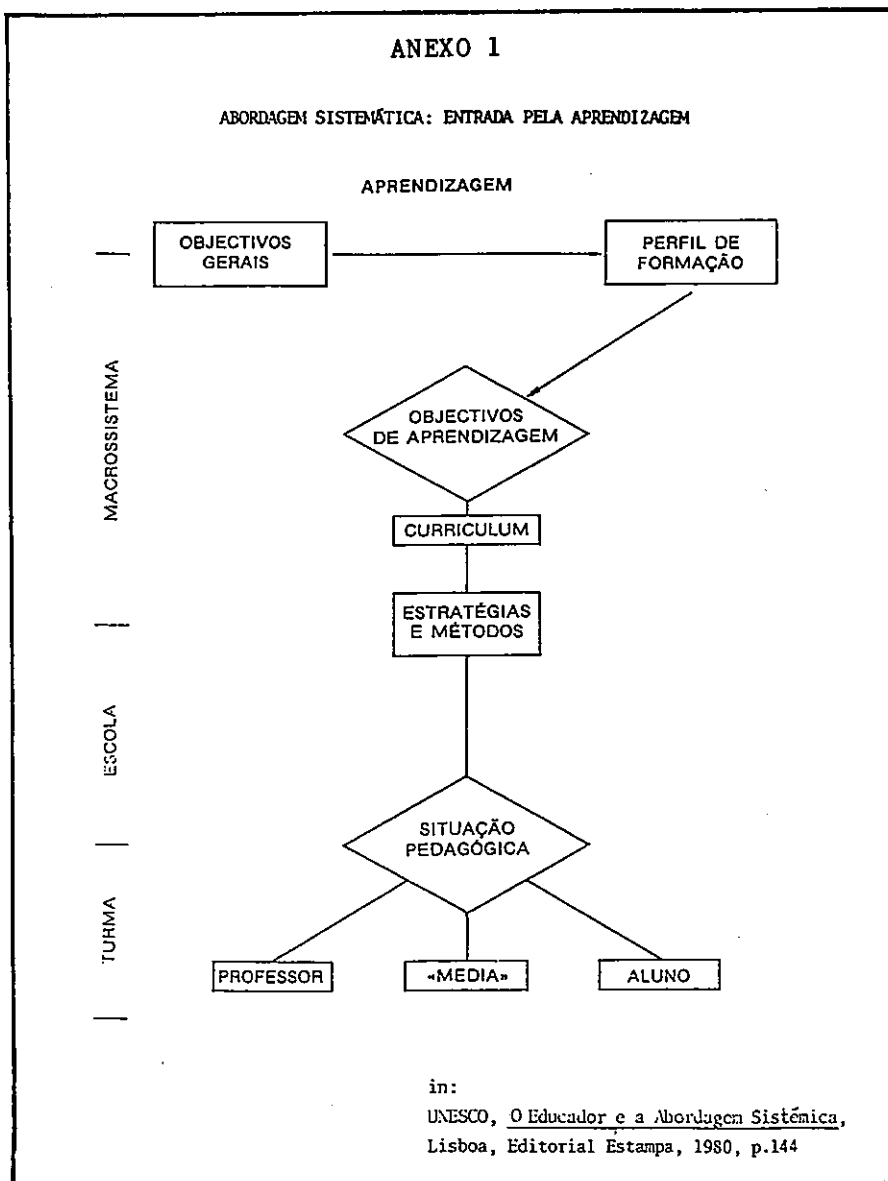
LOUREIRO, J. E. (1985), "Subsídios para uma teoria pedagógica do ensino universitário", Cadernos de Pedagogia, Aveiro, CIFOP.

MOIRAND, S. (1982), Enseigner à Communiquer en Langue Etrangère, Paris, Hachette.

RICHTERICH, R. (1985), Besoins Langagiers et Objectifs d'Apprentissage, Paris, Hachette.

UNESCO (1980), O Educador e a Abordagem Sistemática, Lisboa, Editorial Estampa, (trad.).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES



- . capacidade de inovação
- . autonomia
- . dinamismo
- . gosto pela pesquisa
- . gosto pela futura profissão

B. A nível do saber

- relativamente à língua
 - . domínio da LE numa perspectiva comunicativa
 - . conhecimento de factos socio-culturais civilizacionais
 - . domínio de códigos para-linguísticos auxiliares
- relativamente à compreensão do funcionamento da língua
 - . conhecimento de modelos de descrição dos vários níveis de funcionamento da língua
 - . conhecimentos de socio-linguística, pragmática linguística, análise discursiva, linguística contrastiva, teoria da comunicação
- relativamente à aquisição/aprendizagem da linguagem
 - . conhecimento de teorias interpretativas da aquisição/aprendizagem e desenvolvimento da linguagem
- relativamente ao ensino
 - . compreensão dos fenómenos de desenvolvimento humano e social
 - . compreensão da interacção entre sociedade/educação/pessoa
 - . conhecimento de modelos pedagógicos
 - . conhecimento de teorias de aprendizagem e das suas implicações nos modelos de ensino
 - . informações sobre modelos de organização e gestão dos sistemas educativos, particularmente do português

ANEXO 2

Perfil de formação do professor, perspectivado pela disciplina de Didáctica do Francês [cf. Alarcão (1982), Dalgalian, Lieutaud e Weiss (1981), e Ladeira da Cruz (1987)]

Nota: o perfil de formação que passamos a expor encontra-se internamente organizado em três grandes alíneas, correspondentes a outros tantos níveis de formação: o do ser, o do saber e do saber-fazer.

No termo do processo de formação, o aluno deverá demonstrar:

A. A nível do ser

- . tolerância
- . solidariedade
- . respeito pelo outro
- . adaptação à mudança
- . espírito de auto e hetero-crítica
- . auto-estima
- . coerência de comportamento
- . empatia
- . persistência
- . honestidade intelectual
- . criatividade

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- . compreensão da situação de ensino/aprendizagem, em termos de componentes, objectivos e restrições

- . conhecimentos teórico-práticos sobre a diagnose, organização e avaliação do processo de ensino/aprendizagem

- relativamente ao ensino de línguas

- . conhecimentos da evolução da didáctica das línguas

- . domínio de conceitos, métodos e técnicas de ensino das línguas

- . consciência dos objectivos de ensino das línguas em contexto escolar

- . informação de modelos de análise das necessidades de aprendizagem

- . conhecimento de modelos de derivação dos objectivos de ensino das línguas

- . informação de técnicas de animação da aula de línguas

- . conhecimento de modalidades de avaliação da

competência de linguagem

- . informação sobre os mecanismos de produção do discurso idiossincrásico e sobre hipóteses que o categorizem

- . conhecimentos de informática aplicada ao ensino das línguas

C. A nível do saber-fazer

- . capacidade para analisar e interpretar programas de ensino, manuais, gramáticas pedagógicas e outros materiais pedagógicos

- . capacidade para criar um contexto pedagógico e linguístico eficaz na apropriação de uma língua

- . capacidade para produzir e aplicar materiais de diagnóstico

- . capacidade para planificar em função dos resultados obtidos

- . capacidade para elaborar materiais didácticos para múltiplas funções

- . capacidade para se-

leccionar, analisar e explorar documentos autênticos diversificados

- . capacidade para analisar, interpretar e aproveitar pedagogicamente as produções dos alunos

- . capacidade para implementar técnicas de ensino/aprendizagem variadas, estimulantes, criativas e apropriadas às situações de ensino/aprendizagem

- . capacidade para utilizar diversos materiais auxiliares do processo de ensino/aprendizagem

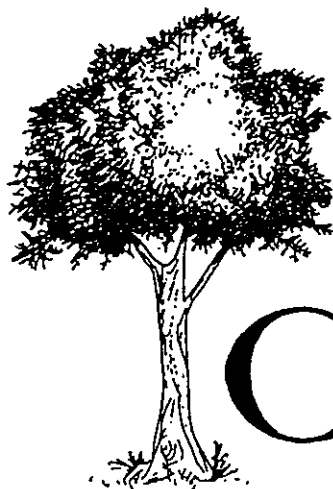
- . capacidade para produzir e aplicar instrumentos de avaliação adequados e diversificados

- . capacidade para retroalimentar o processo de ensino/aprendizagem em função dos resultados obtidos na avaliação

1. A redacção destas páginas não teria sido possível sem a colaboração da nossa colega Ana Isabel Andrade, com quem construímos a disciplina aqui objecto de análise



PROJECTO ECO-ARRONCHES



«O MUNDO DA
OLIVEIRA»

Durante o ano lectivo de 87/88, ao longo de um trimestre, os professores do ensino primário do concelho de Arronches (em articulação com os educadores de infância) desenvolveram com os alunos um projecto de trabalho em torno da olivicultura.

Projecto colectivamente decidido, construído e planeado em conselho escolar, deu origem nas diferentes escolas a uma diversidade de iniciativas no quadro de objectivos comuns:

- promover a cooperação entre a escola e as famílias;
- valorizar os saberes e a cultura da comunidade local, utilizando-os como recursos;
- construir situações de aprendizagem pertinentes social e culturalmente, relativamente aos alunos;
- utilizar estratégias pedagógicas que valorizam a pesquisa e a actividade das crianças;

No recente Encontro Nacional das Equipas ECO, os professores de Arronches escolheram este projecto para ser apresentado como exemplo do trabalho desenvolvido. Os textos que a seguir se publicam são quatro depoimentos colectivos, dos professores de cada uma das escolas do concelho, que dão conta da natureza das actividades desenvolvidas, bem como do modo como foram vividas e avaliadas pelos profissionais envolvidos.

Para lá do valor informativo, intrínseco, dos textos que divulgamos e que permitem dar a conhecer o que tem sido o Projecto ECO, eles parecem-nos importantes por motivos que passamos a sublinhar:

A produção escrita de professores, descrevendo, avaliando e sistematizando as suas práticas pedagógicas não é infelizmente coisa frequente. Produção colectiva no quadro de trocas e confrontação de experiências entre professores de diferentes escolas é ainda mais raro. Estes textos reúnem estas qualidades e por isso os publicamos como exemplo e incentivo para outros professores.

Enquanto forma particular de descritivos de práticas, estes textos materializam um processo extremamente rico de desenvolvimento pessoal e profissional. A formação de professores e a promoção da inovação educativa passam necessária e fundamentalmente por uma reflexão crítica dos professores sobre as suas práticas individuais e colectivas.

Falar e escrever sobre elas, pô-las em comum, é o primeiro passo.

R.C.

ESCOLA DE ESPERANÇA

Situando-se a nossa Escola numa zona em que a exploração dominante é a olivicultura, aproveitámos este tema para iniciar um trabalho colectivo ESCOLA - COMUNIDADE.

Em primeiro lugar, e como os nossos logradouros têm oliveiras, iniciámos o nosso trabalho com a colheita feita na Escola pelos próprios alunos. Para tal, solicitámos a presença de um elemento da comunidade, habituado a tal tarefa como profissional.

Aí e na presença de todos, ESCOLA PRIMÁRIA E PRÉ PRIMÁRIA, foi-nos ensinada a técnica da colheita.

Com grande interesse, todos os alunos iniciaram a sua tarefa, dentro de um entusiasmo comum e de entreatajuda.

Parte dessa azeitona foi salgada na Escola, a restante pesada e levada para o lagar.

Posteriormente, fomos visitar um olival, no qual trabalhava um grupo de azeitoneiros. As crianças tiraram fotografias, fizeram entrevistas, tanto aos trabalhadores como à entidade patronal, que nos elucidaram, dando-nos esclarecimentos úteis para exploração na sala de aula, a nível de todas as áreas do programa.

Após esta primeira fase, e em sequência, as crianças curiosamente decidiram fazer uma visita ao "Lagar" local onde assistimos às diversas fases da transformação da azeitona em azeite.

Foi agradável ver a intimidade espontânea que se gerou entre COMUNIDADE -

ESCOLA, pois enquanto nós íamos com vontade de aprender, eles, os lagareiros, queriam dar-nos o melhor que sabiam, ensinando e transmitindo tudo o que achavam conveniente para enriquecer o nosso trabalho.

Depois da Escola ter ido ao encontro da COMUNIDADE e aberto as suas portas, a COMUNIDADE passou a procurar-nos e a pôr à nossa disposição os seus saberes populares.

Como exemplo disso: Fizemos na nossa Escola uma exposição de um olival em miniatura feito pelos nossos alunos com a ajuda dos seus familiares e alguns vizinhos.



Este tipo de actividade trouxe novas aprendizagens até aí não atingidas, pois se baseou em algo que as nossas crianças já conhe-

ciam, e valorizou assim, simultaneamente, os saberes e a experiência da COMUNIDADE em que elas estão inseridas.

Estamos certos que transmitimos deste modo aos nossos alunos o gosto de aprender. Todo este trabalho desenvolvido, ESCOLA - COMUNIDADE em perfeita articulação, originou uma Escola diferente, em que cada criança passou a ser um elemento activo dentro do grupo.

Portanto, a uma conclusão chegámos:

A Escola não se deve nunca isolar da COMUNIDADE onde está inserida!

Terá de haver sempre um relacionamento aberto, pois só assim teremos um ensino:

Mais dinâmico!
Mais entusiasmante!
Mais eficaz!
Mais em presença da realidade de cada Escola!.

ESCOLA DOS MOSTEIROS

Se a Olivicultura foi um ponto de partida importante, não ficámos por aí, mas partindo do seu estudo, foram desenvolvidas novas aprendizagens.

Pensámos que um ponto de partida próximo da cultura do quotidiano seria um instrumento de motivação importante, um elo eficaz de comunicação com

o exterior, porque traria seguramente novas aprendizagens, visto basear-se em algo que as nossas crianças já sabiam e valorizava simultaneamente os saberes e experiências da comunidade em que elas estavam inseridas.

Pensámos, então, fazer ECO junto da comunidade

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

local das acções a desenvolver.

Foram utilizadas para esse fim notícias, cartazes, o n. 0 do Jornaleco, curiosidades, saídas e convites à população para transmissão à Escola dos seus saberes.

A receptividade foi de tal modo positiva que foram postos à disposição da Escola os saberes populares sobre o "fabrico artesanal de sabão" e feitura de uma "Candeia de batata".

Para que isso se tornasse realidade como actividade escolar, houve vários contactos escritos, que foram valorizados, e dos quais tirámos partido para novas aprendizagens, mais alargadas, mais amplas, estas, da cultura escolar.

Não há dúvida de que se tirou partido dos recursos locais, explorando-se o seu valor educativo.

A execução destas actividades contribuiu para uma experimentação na própria acção educativa.

Tudo isto originou uma grande pesquisa e recolha de materiais, uma maior abertura da Escola à Comunidade e um ensino mais em presença da realidade.

A correspondência que é necessário manter para que seja possível levar por diante actividades deste tipo origina grande difusão de informação, maior relacionamento e estabelece o necessário FEEDBACK ESCOLA/COMUNIDADE.

Podemos concluir que o "Fabrico artesanal de sabão" e a feitura de uma "Candeia de batata", levadas à prática pela Escola

dos Mosteiros dentro do tema Olivicultura, trouxeram algumas alterações em vários campos que passamos a enumerar:

- Alterações na disposição do mobiliário criando espaços de trabalho.
- Diferente sequência nos temas dados.
- Abordagem de conteúdos como suporte de actividades.

exposto na taberna local.

- Utilização da máquina de escrever para elaborar textos.
- Valorização dos textos chegados à escola, das saídas e convites.
- Ensino mais em presença da realidade.
- Avaliação continuada do processo e não só do produto final.



- Processo de gestão participada, professor/alunos tanto na selecção dos conteúdos como nas actividades escolares diárias.
- Pesquisas e recolhas orientadas.
- Difusão das notícias através do JornalEco

Quanto aos resultados obtidos com as acções, pensamos ter dado uma nova dinâmica, uma maior liberdade e abertura em níveis escolares até aí não atingidos, o que originou grande satisfação e entusiasmo e conduziu a uma perfeita articulação ESCOLA/COMUNIDADE.

ESCOLA DE HORTAS DE CIMA

A escola de Hortas de Cima é uma escola isolada, com pouca possibilidade de contacto com a comunidade.

Rodeada de alguns olivais tem, no pátio da escola, algumas dessas árvores cujo fruto entra na alimentação de todos nós.

Fácil foi, portanto, levar os nossos alunos a interessarem-se pelo tema - A oliveira.

Era preciso também interessar a comunidade. Fizemos uma reunião de pais que resolveu o problema.

ESCOLA DE ARRONCHES

Logo um grupo de mães se ofereceu para ajudar a colheita da azeitona, na altura própria.

Para que fosse comparado o passado com o presente, no aspecto do vestuário, sugerimos que fossem usados trajes antigos e modernos para esse trabalho: a saia apanhada com alguns alfinetes fazendo calção e a calça com a pequena saia rodada.

Colhida a azeitona, fomos levá-la ao lagar, onde as crianças puderam ver o seu funcionamento.



Recebido o azeite, pensámos utilizar o precioso óleo, fornecendo aos alunos um almoço tradicional - a açorda.

E foi uma festa! Um dos nossos alunos apresentou a receita e a mãe veio ajudar. Em vez da refeição fria que a quase totalidade dos alunos come habitualmente, foi uma açorda quentinha, com o alho, o poejo, ovo escalfado, o saboroso pão alentejano, o azeite da escola e as azeitonas já doces a acompanhar.

Refeição inesquecível, convívio e experiências que muito enriquecem a nossa escola.

Para melhor conhecer "O Mundo da Oliveira", os professores da Escola da sede do Concelho de Arronches resolveram começar por uma visita de estudo à Estação de Olivicultura em Elvas.

Feitos os contactos necessários, a viagem realizou-se com a colaboração da Câmara Municipal, que pôs à nossa disposição um autocarro.

Chegámos à Estação de Olivicultura, onde fomos muito bem recebidos, cerca das 10 h. da manhã.

Aí puderam as nossas crianças observar como nasce a oliveira, grande riqueza da região e do País.

Desde a sua plantação, em estufas climatizadas, à colheita dos frutos, tudo foi explicado com inigualável paciência e observado com o mais vivo interesse. O uso do gravador dar-nos-ia a possibilidade de trazer para a Escola o que foi ouvido, para futura exploração, e fotografias completariam a recolha de dados.

Desta visita vários trabalhos derivaram e também belos momentos de convívio entre professores, alunos e comunidade.

Aproximava-se o S. Martinho, com a tradição do "magusto".

Contactando a Junta de Freguesia, os Pais e elementos da comunidade, foi possível, além das castanhas assadas, fazer também a tiborna. Pão quente numa padaria em frente da escola, azeite, mel, açúcar, o trabalho das mães de alunos, e a tiborna surgiu, juntamente com as castanhas assadas numa fo-

gueira, como é da tradição.

Foi um dia de convívio magnífico, que nos deu a possibilidade de melhor observar as nossas crianças.

Mas, havia que dar a conhecer outro aproveitamento da azeitona.

Mais uma vez pedimos o contributo das famílias.

Desde o pisar, com martelo de madeira, ao retalhar, com faca ou retalhadeira, e temperar com sal, louro, laranja e orégãos, tudo foi exemplificado por familiares dos nossos alunos, que também quiséram experimentar como se fazia.

Com estes e outros trabalhos que puderam ser observados conseguimos:

- Uma maior participação da comunidade, tanto de entidades oficiais como particulares, sempre dispostas a contribuir para o bom sucesso das nossas iniciativas.
- O bom acolhimento por parte dos familiares em todas as ocasiões em que foi pedida a sua ajuda.
- Um maior interesse dos alunos que, aliando a aprendizagem à experiência, manifestaram um maior gosto de aprender.

São estas as finalidades do Projecto Eco a que aderimos para que haja a desejada mudança e as nossas crianças recordem a Escola como um tempo da vida em que lhes foram proporcionadas condições para desenvolver todas as suas capacidades.

ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM COMPUTADOR

MARIA ALZIRA CABRAL *

MARIA CRISTINA PONTE *

1. INTRODUÇÃO

O relato da actividade que constitui o assunto deste artigo pretende pôr em destaque a necessidade de definir estratégias de produção de texto nas quais o computador, encarado como elo de uma cadeia pedagógica, conduza a processos motivantes e dinâmicos de criação de texto.

A criação de texto narrativo, nomeadamente de pequenos contos com base na experiência vivida ou imaginada, é uma actividade motivante quer para as crianças quer para os adultos. Assim nos diz a nossa experiência de professores e de formadores de professores.

O relato que intitulamos de Fábrica de Contos corresponde a um conjunto de actividades imaginado primeiramente para uma Acção de Sensibilização destinada a professores que iam trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem e que veio a ser enriquecido e alargado à medida que foi sendo ensaiado noutros contextos.

Contextos de utilização:

1. Acção de Sensibilização de Professores, Seminário Novas Tecnologias no Ensino Especial (Março de 1988);
2. Acção de Formação de Professores do Núcleo do GEP, do Projecto MINERVA (Julho de 1988);
3. Aulas de Inglês e Clube de Informática da Escola Preparatória da Galiza (Abril de 1988);
4. Clube de Informática da Escola Preparatória da Sobreda (Abril de 1988);
5. "Utilização de computadores na Educação", curso de formação de professores, Instituto Irene Lisboa.

* Núcleo do GEP do Projecto MINERVA. Comunicação apresentada no âmbito do 2. Encontro Nacional do Projecto MINERVA

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

2. RELATO DA ACTIVIDADE

Esta actividade foi inspirada numa das histórias da colecção de livros infantis publicada pela revista francesa Pomme D'Api. Este livro apresenta imagens sugestivas e uma narrativa com uma estrutura bastante simples. Trata-se da história de uma menina sem nome nem família, que procura esses dois elementos de identificação pessoal e social. A intriga organiza-se em torno deste problema e desenvolve-se numa sucessão de sequências com estrutura idêntica, e às quais poderiam ser indefinidamente adicionadas novas sequências. A estrutura desta história apresenta, pois, semelhança com a das lengalengas, e a ligação ao universo da infância estabelece-se de uma forma natural e gratificante.

É uma actividade de escrita semi-dirigida tendo como suporte:

- um conjunto de imagens (as ilustrações desordenadas da história que referimos, a que foram retiradas as correspondentes à sequência final);

- as frases relativas à introdução e ao início da conclusão.

O suporte comum a todos os grupos determina a existência de pontos de contacto entre todas as narrativas.

A liberdade na ordenação e interpretação das imagens, bem como a de imaginar uma conclusão determinam igualmente uma diversidade de histórias da mesma história que permite, posteriormente, uma

análise detalhada de diferentes aspectos do texto narrativo, com base numa experiência simultaneamente pessoal e colectiva de criação.

Objectivos gerais:

- Iniciar professores na utilização de um programa de Processamento de Texto através de uma actividade passível de ser desenvolvida com os alunos;

- Utilizar o computador como instrumento de criação e de prazer;

- Valorizar processos dinâmicos de elaboração de texto e de obtenção de produtos finais diferenciados;

- Escrever contos;

- Utilizar a imagem como estímulo para a criação de contos;

- Analisar estruturas narrativas simples, reconhecer-las e aplicá-las.

Material:

- Bilhete de identificação pessoal de cada participante;

- "La petite fille qui n'avait pas de nom", conto de Benoit Marchon, ilustrado por Christian Jaufret, colecção "Les belles histoires de Pomme d'Api";

- Ficheiros "Conto" e "Final";

- Processamento de Texto Word 2.00;

- Folheto com as instruções essenciais à utilização do processador de texto;

- Outros contos (ex. "Botão procura casa" de Garcia Barreto, "A Lengalenga do Vento" de Maria Alberta Menêres, etc.).

Metodologia:

1. Jogo de identificação dos participantes, com base no preenchimento de bilhetes de identificação pessoais (fig.1) e formação de pequenos grupos com base em afinidades.

BILHETE DE IDENTIDADE	
O meu nome é:	_____
Gosto de:	_____ _____
Não gosto de:	_____ _____
Se eu fosse...	
	UMA COR UM ANIMAL UMA PERSONAGEM
seria:	_____ _____ _____

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

2. Apresentação sumária do processador de texto com apoio num folheto contendo as instruções essenciais à sua utilização:

- . Organização do ecrã e acesso às áreas de escrita e de comandos;
- . Movimentos de cursor;
- . Comandos de escrita e de correcção;
- . Comandos de armazenamento e de impressão;

3. Apresentação do problema: o nome como forma corrente de identificação. A história de uma menina que não tinha nome.

. Distribuição de um conjunto de 14 imagens sem ordem aparente. Estão identificadas apenas a primeira (introdução da história) e a última (início da sequência final da história) imagens;

. Ordenação das imagens, com base na situação

problemática apresentada e na relação lógica entre as imagens observadas.

4. Escrita no computador:

. Carregamento do ficheiro "CONTO", com as frases correspondentes à primeira e últimas imagens:

"Era uma vez uma menina que não tinha nome, que não tinha família, que não tinha nada.

Certo dia, resolveu partir à procura de uma família que lhe desse um nome...

Chegou a uma aldeia e bateu à porta da primeira casa...

Finalmente bateu à porta da última casa.";

. Escrita directa sobre o ecrã do monitor (o texto é inserido entre as frases correspondentes à primeira

e última imagens, o que facilita a compreensão do modo de inserção);

. Armazenamento e primeira impressão.

5. Trabalho sobre o texto produzido.

. Os contos impressos passam por uma fase de revisão com leitura sobre o papel, e a correcção e aperfeiçoamento processam-se quer a nível interno do grupo quer com a participação dos outros grupos por troca de textos. A observação colectiva das imagens e a descodificação de determinadas expressões ou símbolos gráficos pode levar a alterações de conteúdo;

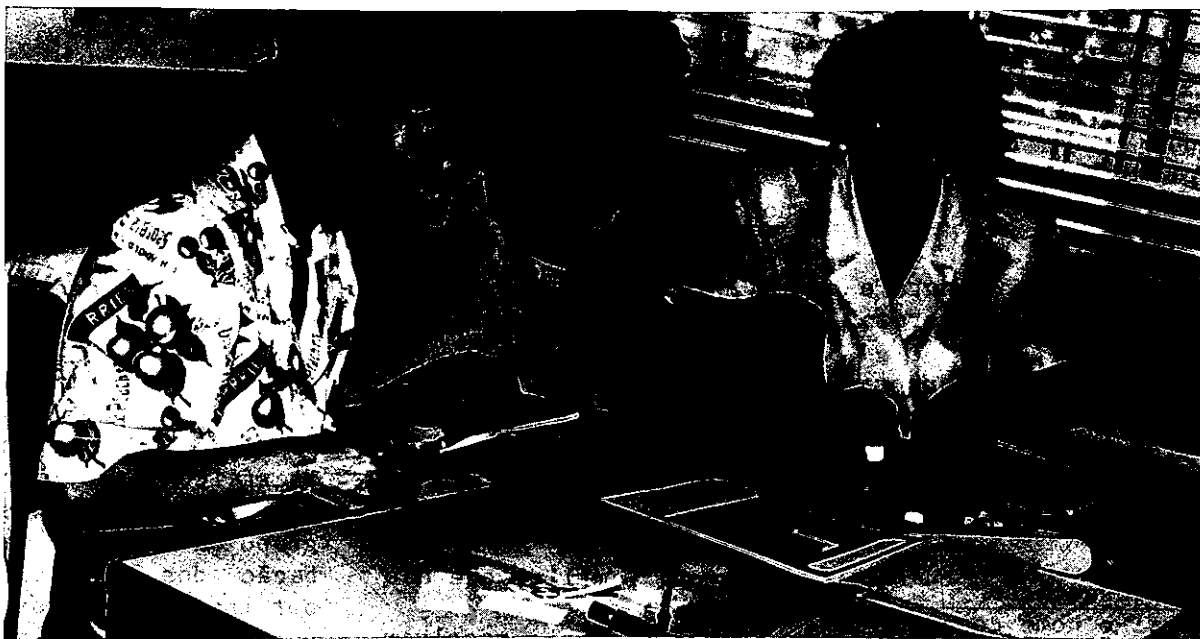
. Arranjo gráfico (justificação, tipos de letra);

. Nova gravação e impressão;

. Maquetagem.



Ordenação de imagens com vista à criação de 1 texto



Maquetagem para divulgação

6. Divulgação do produto final

A valorização do trabalho produzido passa pela sua divulgação. Numa primeira fase, a leitura expressiva das várias histórias; numa segunda fase, a difusão do produto através de exposição ou publicação.

7. Acesso à versão original

Carregar para leitura o ficheiro "FINAL", que contém a história original. Comparar com as histórias produzidas pelos grupos.

8. Análise dos contos escritos

. Análise das narrativas produzidas e debate sobre os diferentes estilos e soluções encontradas.

9. Leitura de outras histórias, com o objectivo de encontrar estruturas

idênticas à que foi analisada: intriga de destino, encadeamento de sequências curtas e semelhantes, possibilidade de adicionar um número indefinido de sequências do mesmo tipo.

3. ASPECTOS DA ANÁLISE DAS NARRATIVAS PRODUZIDAS

Analisando as histórias produzidas pelos diversos grupos, salientamos os seguintes aspectos:

Ponto de vista narrativo:

Todas as narrativas têm como ponto de vista narrativo a terceira pessoa. A presença do narrador só se faz sentir nos grupos que se implicaram profundamente na tarefa proposta.

Organização das sequências:

As imagens são ordenadas por todos os grupos em quatro sequências cuja entrada é assinalada por uma personagem-chave: o palha-

ço, a senhora, o soldado, o casal de professores. A ordenação é cronológica.

A ordenação da sequência varia de grupo para grupo e não tem grande valor significativo. No entanto, alguns grupos revelam dificuldade na leitura das imagens menos imediatas e por vezes omitem-nas.

Damos como exemplo de imagens que se revelaram de mais difícil leitura ou mais ricas de sentido: a imagem da menina vestida de palhaço e a da menina que sai ou se atira pela janela.

A observação destas e doutras imagens aliada à análise das interpretações escritas das mesmas conduz a um debate em que de forma implícita são tratados aspectos tais como o aspecto polissémico da imagem, a carga conotativa de certas figuras, a importância de aspectos tais como: a análise da cor, símbolos cinéticos, expressões do rosto, atitude corporal, etc..

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A maioria dos grupos associou automaticamente a figura do palhaço a um estereótipo: o circo como mundo da alegria e da infância. Nesta leitura, a expressão do rosto da menina e a sua atitude corporal de desânimo são ignoradas.

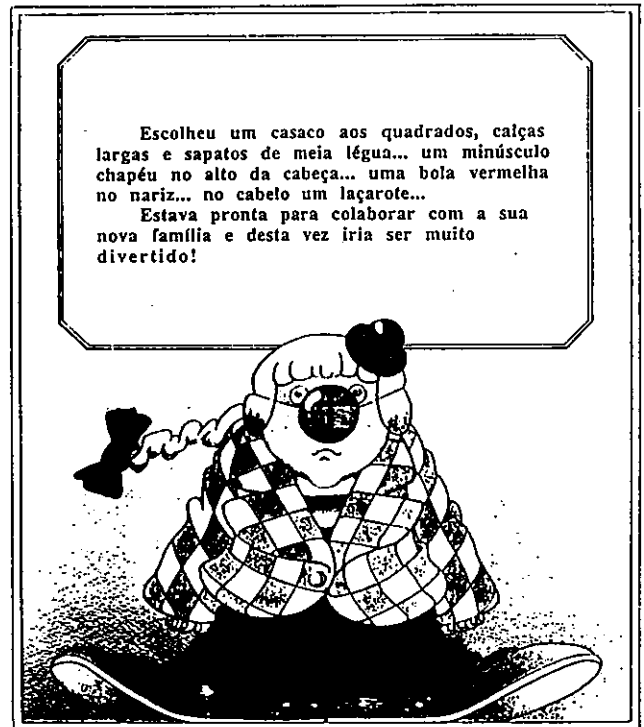
intriga no plano do sonho criado pela expectativa da menina ao bater à primeira porta. O tempo cronológico é, apenas neste caso, o espaço que medeia entre o acto de bater à primeira porta e o acto da sua abertura.

Menina Sem Nome."

- "Num espaço luminoso e transparente encontrou outra criança sorrindo. Chamou-lhe AMIGA e convidou-a para brincar."

- "...A menina ouviu uma voz meiga que lhe disse: - Entra, sê BENVINDA."

- "...- Fica connosco,



Tempo:

As frases fornecidas utilizam o Passado como tempo gramatical mas, na maioria dos grupos, a expressividade das imagens (nomeadamente das finais de sequência que traduzem a cólera ou o desespero da menina) conduzem à utilização quase automática do Presente do Indicativo como recurso estilístico que dá mais ênfase à acção.

Todos os grupos consideram as situações sugeridas pelas imagens como sucedendo-se cronologicamente num tempo "real", à excepção de um grupo que reforça a irrealidade da ficção ao situar toda a

Conclusão:

A proposta de trabalho deixa em aberto a definição final da estrutura da narrativa. Na maioria dos casos ela transforma-se numa narrativa fechada - o problema encontra uma solução.

- "encontrou a família desejada"

- "A menina não perdeu a esperança... Foi esta a porta que a trouxe até nós, que a baptizámos de MARIANA."

- "Abriu a janela. Lá fora as aves, as árvores, o sol, o seu mundo. Não resistiu, afundou-se nele. Encontrara finalmente a porta da sua liberdade de

Joana. Queres?

Tinha encontrado um NOME e uma FAMILIA." (Nesta situação é importante a presença de outra criança)

- Suicídio da personagem principal.

Noutros casos transforma-se numa narrativa aberta:

- "...E continuou a procurar."

- "...e voando nas asas do sonho, ultrapassou a janela que se encontrava aberta de par em par, rumando a uma nova porta..."

- "Será aqui o fim?"

Finalmente, muito mais raramente, transforma-se numa narrativa circular

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

retomando a situação inicial:

- "Truz... Truz...
- Quem é?
- Dê-me uma esmolinha, por favor..."

Personagem principal:

A personagem principal - a menina - não sofre em geral caracterização, excepto no tocante à insatisfação que revela ao longo da narrativa relativamente às famílias que vai encontrando. Um grupo, porém, caracteriza-a indirectamente como desajeitada e pouco atraente, ao considerar que o papel que melhor se lhe adequa é o de palhaço pobre. Em dois grupos ela é caracterizada como uma pedinte de uma forma explícita: "pede esmola" ou de uma forma im-

plícita pela repetição regular da frase: "Procuro uma família que me queira, em troca faço tudo o que me pedirem". Um grupo, que resiste ao guião da história, caracteriza-a repetidamente como uma infeliz, uma triste.

4. SUGESTÕES PARA CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS COM ESTRUTURA IDENTICA

A terminar, apresentamos algumas sugestões de criação de histórias do mesmo tipo e que poderão dar continuação a esta "Fábrica de Contos".

Cabe aos alunos descobrir as numerosas hipóteses que se colocam para cada uma das sugestões.

1. A letra X procura uma palavra para morar...
(Esta sugestão permite

escrever uma história longa e divertida, implicando simultaneamente uma pesquisa de carácter ortográfico. A letra pode morar no xerife, na xicara, no xilofone, no táxi, no queixo, no queixume, etc., etc. com os problemas inerentes a cada situação).

2. O Pedro fez uma conta muito grande. O resultado foi o número 700.331 que ele abandona, depois de tanto trabalho.

O número procura um local em que seja útil e gostem dele.

(Uma placa quilométrica? Uma lista telefónica? Um código postal? A conta de um astrónomo, de um matemático ou de um físico? Uma nota de banco? O número de uma porta?...)



Egídio Pereira
FOTÓGRAFO

Executamos:

Passes Rápidos a Cores
Fotografias a Cores e Preto e Branco
Todo o Trabalho para Amadores

Vendemos:

Máquinas - Filmes - Albuns
Molduras e Equipamentos para
Amadores

Telefone - 23148

Rua de Elvas, 56

7300 PORTALEGRE

ESPONTANEIDADES!

DOMINGAS VALENTE *

Cá estou para mais uma história... A elas fiquei ligada para sempre e com muito carinho. E bom revivê-las e procurar relatá-las com a espontaneidade e a simplicidade como aconteciam. A elas devo muito da força espantosa que ainda imprimo à minha vida profissional.

No ano lectivo 1984/85 vieram para a nossa turma três estagiários: o Garcia, o António Manuel Rato e o Matias (olá caros colegas!). Era o final da 2a. fase - 4. ano de escolaridade.

Um grupo de meninas e meninos vivaços, afectivos, desenrascados. A história que hoje aqui trago, é a história de alguns "momentos" vividos em comum, que se sucediam, que nos tiravam o fôlego, que nos desconcertavam. Por isso a crónica de hoje, dedico-a inteirinha e à laia de homenagem, à "coragem" com que estes três grandes amigos acompanharam os meus alunos no quotidiano escolar continuando a considerá-los seres

pensantes, activos, criadores.

Recebidos com uma rosa, (vejam só!) um jornal escolar e uma "apresentação" especial, senti que dali não saíam sem muito para contar. E assim aconteceu...

Surgiram atitudes solidárias, relatos oportunos, desafios... ESPONTANEIDADES!!!

Cada um deles passou por momentos inesquecíveis, marcantes para a sua vida profissional, que ainda hoje, quando nos encontramos, recordamos com saudade e muito respeito.

Mas vamos então começar... Era o início da semana e também o retorno às aulas. Num desabafo que não soube evitar estimulado pela grande amizade e compreensão que reinava na turma, entendeu o Professor dizer "coisas", que rematou com esta frase: depois de tudo isto nem sei se vale a pena estar aqui.

Lembro-me que também estava presente uma senhora professora a quem talvez o "recado" fosse dirigido, a quem o desabafo dissesse alguma coisa...

O silêncio era total, a solidariedade com o professor transparecia nos

olhos das crianças. Só o Nuno, no seus lindos nove anos, cortou o silêncio e disse: O professor, deixe lá, "tudo vale a pena se a alma não é pequena". A turma aplaudiu, o professor emocionou-se, olhou para mim, agradeceu a solidariedade, (que momento tão bonito) e continuaram a trabalhar.

À hora do recreio, juntámo-nos os quatro, comentámos o gesto espontâneo do miúdo e pensámos...

Decorria o ano das comemorações do cinquentenário da morte de Fernando Pessoa. O poema do "Mar salgado", tinha sido trabalhado na aula, daí o empolgamento do Nuno. Para mais a Elsa e o Nuno diziam-no primorosamente (existe a gravação...). Do poema o Nuno soube retirar a frase que tão oportunamente ofereceu ao Professor. O Nuno não deve ter ainda esquecido a frase, mas há mais gente com boa memória e boas recordações...

Mas já de seguida lembremos o "escândalo" da inseminação artificial que apareceu espontaneamente através do relato da Elsa. Tudo normal, apenas o professor estremeceu, gaguejou, ficou sem saber o que

* Professora do Ensino Primário em serviço na E.S.E.P.

CRÓNICAS DOCENTES

fazer, um dos colegas tentou ajudar, o envolvimento atingiu-me e eu sugeri que deixasse a Elsa falar do assunto, os amigos queriam ouvir, queriam saber...

E todos ouvimos a Elsa, com uma voz muito bonita, despoluída, com uns olhos azuis escondidos pela franjinha loira, contar...

(Que o avô andava triste, tinha morrido o único boi que tinha, que a vaca não tinha boi e sem boi a vaca não podia ter vitelinhos, que o avô assim ficava mal, tinha contas para pagar, já não podia fazer negócio, etc. etc.. Que a avó chorava por ver o avô assim apoquentado. Andava tudo triste. Até que num fim de semana que foi à casa dos avós eles já estavam mais contentes, até já se riam e tudo. O avô disse que já não fazia falta o boi, que tinham lá ido uns senhores, um deles calçou umas luvas, meteu a mão dentro da vaca, deixou lá a sementinha e a vaca torcia-se e fazia hum... hum... hum... doía-lhe, coitadinha).

E o silêncio só foi interrompido quando o Cláudio Jorge, muito sensível e atento, disse: não lhe havia de doer, bolas! Mas já a Elsa continuava: mas agora o meu avô já está contente, não foi preciso boi e a vaca já teve um vitelinho e eu farto-me de brincar com ele, mas não lhe toco quando ele está a mamar, coitadinho, faz-lhe falta mamar, não é verdade?

A turma concordou, trocaram-se impressões e a situação normalizou-se. Os adultos são mesmo complicados!

E agora a última (isto

para contemplar os três).

No decorrer da aprendizagem dos aspectos geomorfológicos de Portugal Continental, num instante se pulou para o ponto mais alto de Portugal, para o ponto mais alto da Europa, para o ponto mais alto do Mundo...

E o professor, atento, ia aguentando a pedalada. A certa altura, estala a pergunta feita ao Professor, pelo Hugo: e o ponto mais alto do Universo? E

Registei com muito agrado a atitude do professor que admitiu não ser o detentor do saber no momento e sempre, apenas mais um que, dia a dia, vai fazendo a sua aprendizagem... Aguentou, firme, com muita dignidade, o desafio.

Foi bom reviver aqui mais uma história, esta com uma particularidade interessante - a história de três histórias. Em todas elas se revela a es-



todos estavam atentos, olhos e ouvidos bem abertos. O professor, apanhado de surpresa, ficou-se numa atitude de humildade, não respondeu, encorajei-o de longe, mas já o Hugo continuava: vá lá, agora não estava o Professor com atenção, não se esqueça de Marte, etc. etc. Falou, falaram muitos, do que tinham lido, do que tinham falado na aula, do que tinham visto na televisão, eu sei lá o que disseram as mulheres e os homens do século XXI...

pontaneidade dos nossos alunos, só possível em sistemas de educação abertos, projectados num mundo aberto ao humano, à mudança, ao futuro. A espontaneidade pré-existe à inteligência, memória e imaginação, e revela-se pelo poder de respostas adaptadas a situações novas.

Não esqueçamos que a espontaneidade não pode coexistir em universos pedagógicos rígidos, regidos por normas rígidas, fechadas à originalidade e à novidade.

A PROPÓSITO DO NATAL ALENTEJANO

BREVE ANÁLISE ETNOANTROPOLOGICA**

MANUEL INÁCIO PESTANA *

1. O NATAL NO POLIGONO DAS CONFIGURAÇÕES CULTURAIS

Independentemente da significativa inserção no campo do religioso, do teológico e do divino, o Natal, para além de facto, deve entender-se como fenómeno, passível de imediato de uma análise científica. A ciência que com tal obra se compromete é naturalmente a Etnologia ou se se quiser dizer de outro modo hoje mais em voga, a Antropologia Cultural.

* Professor efectivo da Escola do Magistério Primário de Portalegre, em destacamento nos Serviços Pedagógicos da D.R.E.S.

** Comunicação apresentada na 1.ª Semana de Estudos Etnográficos e Folclóricos no Distrito de Portalegre

Desde logo, por força de ser elemento predominantemente participante de uma sociedade culturizada, o Natal com a sua carga de tradição e de prática religiosa e social, enculturizado e interiorizado, torna-se um valor básico, mas superior que a ciência não consegue tornar, ou transformar, em pura matéria ou reduzir a mera formalização factológica. Vejamos, porém, como a ciência etnológica poderá inseri-lo na sua teorização.

No chamado polígono das configurações, qualquer que seja a forma que elas assumam, os valores religiosos ocupam um dos lados do traçado geométrico que representa a ligação do Homem ao Sobrenatural, ao Transcendente, relação essa no conjunto antro-

pológico que liga, pelos outros lados do polígono o Homem ao Homem e o Homem ao Ambiente (à natureza), isto considerando as representações poligonais reduzidas à forma triangular, suficiente, no entender de alguns (que nós partilhamos) para situar o Homem no mundo das inter-relações de valores culturais.

Ora, o Natal celebrado, e festivo, no âmbito da cultura dos povos, e tal como ainda hoje é concebido, insere-se na globalidade da configuração sócio-cultural, porque permite realmente entender o Homem na primeira relação consigo mesmo quando retira do Natal e do seu misticismo uma repetida reflexão íntima para o encontro com o divino.

E esta é já uma nova

relação - digamos, o outro lado do triângulo configurativo, a do Homem com o transcendente. Finalmente, o terceiro valor, obviamente, é o da relação que o Natal lhe impõe com o seu semelhante e com o ambiente que o cerca e o conduz aos encontros da fraternidade (figs. 1 e 2, Anexo).

2. O PRESEPIO CONSTRUÍDO E REVIVIDO NA CRIATIVIDADE DO HOMEM

Quando o homem constrói um presépio, qualquer que seja a sua dimensão, os materiais utilizados ou a sua arquitectura, ele funciona precisamente de conformidade com o conceito antropológico das configurações culturais, entendendo-se estas, segundo alguns autores, como correspondência a "padrões que se inserem nas formas de vida obrigatórias e repetitivas de cada sociedade".

Esse artista foi ao mundo da natureza procurar os materiais mais ao seu alcance: o barro, a pedra, a madeira, o metal - sei lá mais! - para deles retirar com imaginação fortemente criativa a forma e a feição das figuras que integram o conjunto da mangedoura de Belém.

Arrancou, pois, de si próprio, do seu íntimo, um sentimento que podemos qualificar de religioso, mesmo que o seja só na inspiração accidental que o liga ao motivo.

As figuras do presépio, no seu simbolismo, são a própria vida, onde o

Homem simples ou o artista mais genial, rebusca o significado das realidades, ultrapassando a singularidade das três figuras dominantes - A Virgem, o Menino e S. José -, acrescentadas de inúmeras, variadas e imaginadas personagens do seu habitat. É todo um mundo real e transportado no tempo que o autor da obra cria e constrói. Daí a riqueza e o apuramento dela. Daí a expressão, tantas vezes ingénua e anacrónica, mas sempre igual de significado e de intenções, que podemos observar em muitos dos presépios. É o Mundo do Deus-Menino, mas é também o mundo real objectivo e íntimo do artista.

Que é tudo isto afinal senão o jogo recíproco de todas as relações poligonais que a ciência antropológica teoriza sobre a realidade vivencial do Homem e do Divino?

3. O NATAL ALENTEJANO NA DIMENSÃO FUNCIONALISTA

Em tempo oportuno tentámos fazer uma breve interpretação antropológica das práticas tradicionais do Natal Alentejano, à luz de três das mais consagradas escolas científicas - a funcionalista, a diffusionista e a estruturalista.

Trabalhando material etnográfico recolhido, debruçámo-nos mais atentamente sobre certos tipos que caracterizam ou caracterizaram o Natal do Alentejo.

Assim, na dimensão funcionalista, tendo em

conta que esta escola trata de explicar os factos antropológicos, a todos os níveis de desenvolvimento, pela sua função, pelo papel que desempenham no sistema integral da cultura, pela maneira como está ligado ao meio físico e porque a cultura, como escreveu Leslie WHITE, tem a sua vida e as suas leis, assim - dizíamos - as manifestações da vivência alentejana do Natal, inseridas no todo corrente e harmónico de uma integração acabada (Randcliffe - BROWN) sobrevivem na sua forma peculiar sem agredir a totalidade orgânica e funcional de uma sociedade (M. Inácio Pestana, "Etnologia do Natal Alentejano", Portalegre, 1983 - 2. edição).

Analisando, em consequência, as mais tradicionais formas típicas do nosso Natal, podemos concluir, segundo o ponto de vista que defendemos, que se inserem no âmbito do funcionalismo as seguintes práticas, antigas umas, actuais e ainda vigentes, outras:

- . o lume da lareira ou a queima, nas ruas e praças, do madeiro, pedido ou roubado, neste último caso, sem qualquer preconceito, considerando em consciência que é sempre para homenagear o Menino;
- . as inter-relações entre os elementos da família e da comunidade e a sua união à Igreja através da

oração ou de qualquer outra atitude de feição religiosa;

- a troca mútua de prendas, outra forma de funcionalidade social, manifesta atitude de interdependência entre os elementos da comunidade;
- as ementas alimentares escolhidas para as celebrações natalícias, comprometidas, na sua gênese ancestral, com formas estabelecidas pela Igreja; hoje menos rígidas tais regras, ainda perduram nos seus resquícios na "obrigação" (ou seja, na "tradição") das refeições de peixe: bacalhau, cação, arenque, etc.;
- o "funcionamento" das situações ambientais da experiência humana de cada dia; tal é o caso das frequentes referências nas loas, cantigas e autos populares à condição humanizada do Menino Jesus, pobre como os mais pobres, isolado no presépio, longe da sociedade, protegido e aquecido apenas pelo bafo dos animais do estábulo, mas logo acarinhado pelas oferendas singelas dos pastores com leite, queijos, pão, doces e até roupinhas. E é ainda o caso dos "bonecos" de barro, madeira, cartão ou plástico, representados de forma rudimentar e com vestuário

igual ao dos autores e dos contempladores, gente do povo que se atavia ingênua e amorosamente para ajustar essas figuras à decoração do presépio armado.

4. A ESCOLA DIFUSIONISTA-CULTURALISTA

Quanto à escola difusionista-culturalista, já que as culturas cada vez mais tendem a encontrar-se, difundidas facilmente através dos meios de comunicação social, são bem evidentes no nosso Natal os efeitos aculturadores, às vezes mesmo desculturadores.

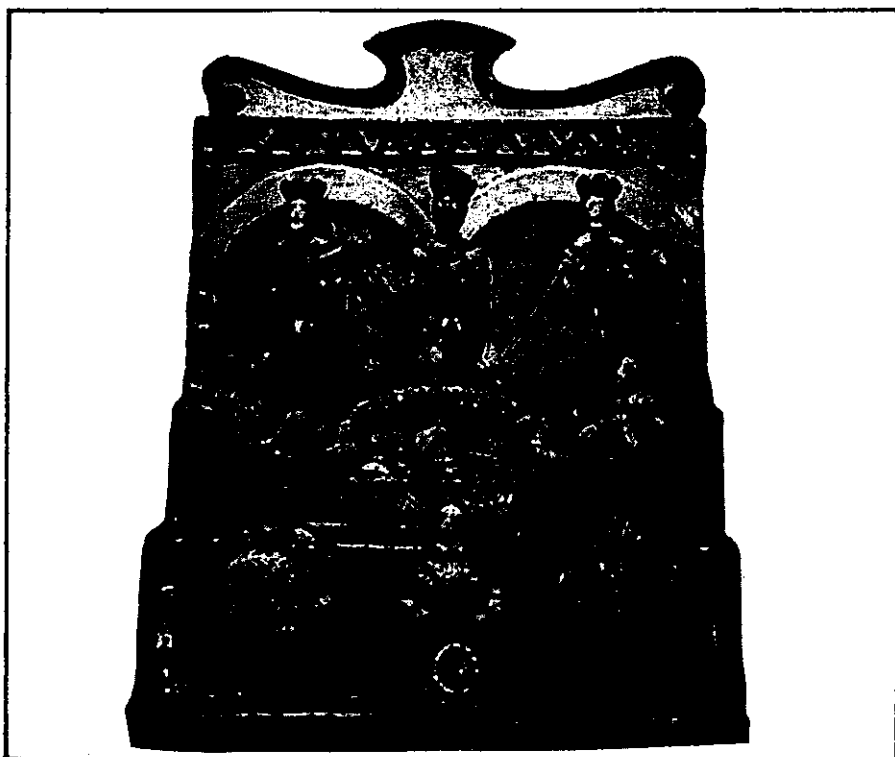
"A adopção de elementos culturais nunca é um fenómeno mecânico; depende tanto da cultura daqueles

que a recebem como daqueles que a transmitem" (THURNWALD).

Pensamos como este autor.

Na realidade, ainda que nos custe, não podemos falar com rigor de uma forma específica e pura do Natal Alentejano. As fronteiras que separam os territórios regionais são demasiado frágeis para resistirem à penetração ou à fuga de uma cultura caracterizada e definida dentro de limites geográficos. As transferências são inevitáveis, os círculos concêntricos alargam-se e interceptam-se cada vez mais rapidamente.

Para além do já referido fenómeno de aculturação, prevalece o da inculturação, isto é, o conteúdo originário do próprio meio é acrescido de



uma criatividade que dá origem a mudanças e transformações, muitas vezes tão radicais que não se compadecem com as estruturas locais e a elas se substituem as formas importadas de uma cultura, quantas vezes, pseudo-cultura. Temos exemplos difusionistas nas zonas raianas do Alentejo com a Estremadura Espanhola, onde a interpenetração e a sobreposição e até a coexistência de expressões tradicionais são frequentes. Elvas, Marvão, Castelo de Vide, Arronches, Amaraleja - para só referir alguns lugares mais atingidos - revelam formas mistas de tradições de Natal. Entre regiões ou províncias de fronteiras comuns acontece o mesmo fenómeno, como entre a Beira Baixa (região sul) e o Alto Alentejo (região do Nordeste), entre o Baixo Alentejo e o Algarve, entre o Ribatejo e o Alto Alentejo (Norte e Nordeste).

Concretizando algumas destas situações:

- . é ainda hoje possível encontrar em Elvas quem celebre o Natal com certo sabor andaluz ou estremenho, cantando loas ao Menino em linguagem mista de português e castelhano, acompanhando-as de castanholas, guizos ou pandeiretas;
- . queima-se o madeiro - às vezes árvores inteiras - na praça ou no adro da igreja

em muitas terras do Norte do Alto Alentejo e em algumas freguesias rurais do concelho de Portalegre, tal como se pratica na enraizada tradição beirã;

- . as ementas das consoadas da província alentejana sofrem já a aculturação dos costumes de outras regiões; o bacalhau, as amêijoas, p. ex., não são propriamente uma criatividade das ceias mais antigas e retintas do Natal do Alentejo;
- . o Natal de hoje das grandes cidades tem-se infelizmente transferido, sob formas incaracterísticas, para meios de vivências tradicionalmente mais puras, acontecendo, como diz KOPPERS, "uma difusão sem invenção", isto é, sem criatividade, aceitando-se pacificamente no seu todo; e isto é mesmo, em nosso entender, verdadeira desculturação ou, exprimindo-nos de outro modo mais radical, uma autêntica forma muito peculiar de etnocídio cultural.

5. ESTRUTURALISMO DE LÉVI-STRAUSS NO NATAL ALENTEJANO?

Outra escola antropológica onde pretendemos inserir e compreender o Natal Alentejano é a

estruturalista, que vai buscar os seus fundamentos a estudos de LÉVI-STRAUSS, o qual, por sua vez, considera o verdadeiro iniciador da estrutura antropológica Marcel MAUSS ("Essai sur le don").

Não propriamente aceite como escola - note-se -, o fundamental desta teoria é o sistema de relações sociais, a comunicação, p. ex. Segundo aquele autor, a comunicação, ou as relações entre as pessoas, são as formas de troca. E tal circunstância conduziu-o a estabelecer três níveis de inter-relações: a comunicação das mulheres, que leva à fixação de regras de parentesco; a comunicação dos bens e serviços, que produzirá as regras económicas da sociedade organizada; e a comunicação de mensagens, a qual implica, por sua vez, as regras da linguagem.

Cada sociedade possui, pois, as suas estruturas e sobre elas funciona - "o funcionalismo é já, de algum modo, estruturalista" (V. Eduardo dos SANTOS, in STVDIA).

Ora, por esta sumária ideia se poderá antever a possibilidade de também o Natal Alentejano, nas suas manifestações e estruturas sócio-culturais, ser entendido à luz do estruturalismo.

Não se nos afigura, porém, tarefa fácil, dada a complexidade da teoria e até a sua discutibilidade. Para já, basta-nos lembrar

a praticabilidade dessa tentativa, recorrendo, tal como já o fizemos em relação às teorias anteriores, a alguns exemplos. E tais podem ser, entre outros:

- . as reuniões de familiares e amigos, correspondendo ao "funcionamento" efectivo de estruturas de comunicação da sociedade;
- . a escolha de certas ementas para esta quadra e em especial a forma de as preparar;
- . o "funcionamento" ou a simples existência de uma certa "liturgia popular" através da qual as pessoas praticam actos ou assumem comportamentos de compromisso com a religião: reunião à volta do presépio ou da árvore do Natal, tomando estes "objectos" como elos de ligação entre si e de comunicação interior com Deus ali representado ou homenageado; e cantam loas ou representam autos em casa ou nas ruas;
- . o encontro das pessoas à volta do madeiro queimado, transferido da sua forma inicial natural para a fase ou forma cultural de luz e calor irradiante, interpretadas também como uma "função social e ritual" que integra cada indivíduo na estrutura uni-

tária de uma comunidade e na globalidade de uma cultura vivencial comum.

6. COEXISTENCIA CULTURAL POSSÍVEL DO PRESÉPIO E DA ÁRVORE DO NATAL

Deixando agora as teorias, ocupemo-nos um pouco mais da dimensão cultural e realista das práticas comuns do nosso Natal, já entendidas, de algum modo, à luz das referidas escolas antropológicas.

O presépio, hoje felizmente em franca recuperação tradicional entre as famílias portuguesas, teve no Alentejo um culto especial, carregado de profunda afectividade e foi motivo de forte inspiração dos mais criativos artistas populares. Provam-no claramente os barristas de Estremoz e de outros centros de olaria popular, ou nas esculturas talhadas na madeira à navalha ou com goivinhas, arrancando da natureza bruta as delicadas, sugestivas ou ingénuas figurinhas da gruta de Belém. E quando não era esta a expressão capaz, na criatividade popular, funcionava o presépio vivo, representado e cantado em casa ou na rua, como era comum em muitas localidades do nosso distrito (regiões do Norte e Nordeste, sobretudo).

Ao lado do presépio, porém, é já frequente encontrar colocada uma árvore, um pinheiro, a chamada e popularizada Árvore do Natal, o que

para alguns é considerado um atentado à pura tradição portuguesa e cristã, costume que, no nosso País, é, podemos dizer, relativamente recente. É certo que se trata de uma aculturação. Já não é certo pensar-se que tal Árvore não tem cunho cristão, porque, na verdade, tem. Sirvo-me do artigo de um estudioso desta matéria, o Pe. Dr. Heitor PATRAO, "Natal, tradições e imprecisões", (in O "Distrito de Portalegre", de 21 Dez. 1984).

Escreve ele: "Na verdade há quem remonte a árvore do Natal a um antigo costume referido à luz e ao fogo em celebrações feitas antes de Cristo". A sua origem fundamenta-se, segundo WEISER, "na combinação de dois símbolos religiosos da Idade Média: a árvore do Paraíso e a luz do Natal".

A primeira referência histórica é, aliás, dos princípios do Séc. XVI, mas só no Séc. XIX se vulgarizou.

Associada, assim, ao simbolismo da luz, não poderemos compreender nela o simbolismo do madeiro queimado como "Árvore da Vida" e "Luz do Mundo", que é Cristo?

Era comum quem tinha lenha oferecer o madeiro a quem o não tinha, para que em todos os lares se pudesse cumprir a tradição.

Se a tradição era a da fogueira pública, na praça, nas ruas ou no adro da igreja, os processos de angariar a lenha já eram outros.

Na povoação das CARREIRAS (conc. de Portalegre), p. ex., o costume era andarem as pessoas de casa em casa "a pedir um braçadinho de lenha para aquecer o Menino" e o empenho em colaborar era tal que havia rivalidades e disputa em oferecer cada qual o braçado maior.

Em VEIROS (conc. de Estremoz), a escolha do madeiro fazia-se logo no princípio do ano, em Janeiro, na altura do corte das árvores.

O azinho era normal-

irem combinar a busca dos madeiros e seguiam depois pelos campos à procura dos madeiros para o grande lume do Natal. Transportavam-nos em burros ou em carros de bois. E, como ainda hoje esse costume se mantém, passaram a utilizar, naturalmente, tractores. Mas não perguntam a quem pertence a lenha, não a pedem, mas também não a consideram roubada, nem os seus donos a reclamam.

Há, porém, situações de roubo intencional, talvez para criarem clima

de estalos) e, com elas em riste, percorrem as ruas da aldeia, dizendo que andam a alumiar o Deus Menino.

Entretando, à volta do lume, concentra-se boa parte dos habitantes, fazendo festa: comem, bebem, dançam e cantam as "zabumbas", nome por que são conhecidos, não só os instrumentos populares - correspondentes às roncadas de outros pontos do Alentejo, como também as cantigas espanholadas - porque se trata de localidade raiana -, com que prestam a sua homenagem a Jesus nascido ou se dirigem, às vezes, à maneira de piropos, os rapazes às raparigas.



mente a lenha mais usada, como frequente era também o sobro; menos comum era a oliveira, mas em algumas terras (AMIEIRA DO TEJO, p. ex.), era esta a preferida, fosse por ser abundante na região, fosse porventura por razão da simbologia atribuída à oliveira como Árvore da Paz e origem do óleo sagrado.

Noutro lugar do mesmo concelho de Nisa - SALAVESSA -, homens e rapazes, logo nos dias 23 e 24, chamados pelo som de um búzio, reuniam-se para

emocional e psicológico e tornar o acto uma aventura aliciante, um risco, do qual se procura sair vitorioso para prestar um bom e virtuoso serviço a Deus e a comunidade. Isso acontece, ou acontecia, por exemplo, também na Beira Baixa e cremos que ainda em algumas outras terras alentejanas.

Retomando a descrição dos costumes de SALAVESSA, acrescentaremos que nessa noite da fogueira, as crianças vão acender nela as "fachas" (ervas campestres que, quando ardem,

7. OFERTA, UM RITO DE PASSAGEM?

Falámos também de ofertas, uma das formas representativas do funcionalismo e do estruturalismo da nossa maneira de viver o Natal.

Tal tradição terá naturalmente a sua remota origem e raiz nas oferendas dos pastores de Belém e dos Reis Magos. E curioso é verificar-mos como, por intervenção de sucessivas e indefinidas formas aculturadoras, o sentido e o significado inicial das ofertas se inverteu.

Em Belém, Jesus era o obsequiado; agora, a tradição portuguesa e alentejana deslocou para as crianças e para o povo de Deus em geral o objecto das ofertas.

Repare-se que esta prática das trocas de prendas e ofertas se prolonga durante um período que vai até ao Dia de Reis, sob a designação de "Janeiras". Identifica-se aqui, nos Reis, esta prática mais correctamente com a missão dos Magos, razão por que, como se sabe, em Espanha é essa a data consagrada para a Cavalgada dos Reis distribuir os presentes às crianças. Este é também um momento das nossas tradições caracterizado por um certo tipo de prendas pedidas. Note-se que no Alentejo, pelas Janeiras, as mais solicitadas e apreciadas eram as ofertas de carne, de chouriços, p. ex., E também aqui pretendemos estabelecer uma ligação - poderemos chamar-lhe um rito de passagem, um rito social colectivo - entre os tempos de abstinência e de jejuns que antecediam o Natal e o Carnaval, "momento de glorificação da comida à base da carne de porco", como escreveu Julio CARO BAROJA (El Carnaval, Madrid, 1965), a propósito dos costumes da Galiza. Na povoação fronteiriça de Galegos (concelho de Marvão), quando saíam da Missa do Galo, homens e rapazes, de ferriños, pandeiretas, zambombas, castanholas e outros instrumentos descontraídos à função, iam de porta em porta, cantando o guinaldo, isto é, pediam comida e bebida, num português-espanhol misto, aliás, falado em ambos os lados da fronteira, uma

dessas bem visíveis expressões de difusão culturalista:

Dê-me usted guinaldo
Senhores, por Diós
De quatro que venimos
Entramos solo dos.

Dê-me usted guinaldo
Senhora bonita
Nozes ou castanhas
Ou outra qualquer coisa.

Uma vez servidos, despediam-se nestes termos:

O guinaldo já está dado
À vontade do patrão
Deus lhe dê muita sorte
Deus lhe dê a salvação.

Guinaldo é a palavra rara neste vocabulário de relação. Na língua portuguesa e como provincialismo significa paródia ou vadiagem. Tanto quanto pudemos averiguar, não existe correspondência na língua espanhola. Aqui, porém, o seu significado sai mais purificado, como se entende do texto dos versos.

Nos concelhos de Nisa, Crato, e Gavião pede-se para o Menino Jesus, transportando a sua imagem num cestinho.

Em Alpalhão este costume reveste-se de uma certa e particular grandiosidade e beleza. Depois de baterem à porta de qualquer casa e recebido o assentimento dos donos, passam a representar um extenso auto, entoado na linguagem castiça e muito característica da terra.

No final as dádivas

eram depositadas junto do Menino Jesus e com elas se partiam os actores para outras portas com as mesmas intenções. Temos informação e dados concretos de que este tipo de representações, também de certa extensão, com versões adequadas ao sabor local e ao gosto dos intervenientes, se praticavam igualmente em outras localidades próximas. Citamos, p. ex., Tolosa, Gáfete, Vale do Peso e Castelo de Vide.

De muitas outras variadas práticas culturais do Natal Alentejano nos poderíamos ocupar. Estes exemplos, conforme anunciámos, tomámo-los como dos mais significativos em seu valor, cremos que também suficientemente esclarecedores e confirmativos das interpretações antropológicas possíveis, numa primeira abordagem.

8. EVOCAÇÃO DE JOSÉ RÉGIO. O SIGNIFICADO CRISTÃO DO NATAL TRADICIONAL ALENTEJANO.

Vimos como na linha etnográfica do Natal Alentejano, o homem sempre se afirmou capaz de reinventar formas de expressão cultural; nunca a essência se perdeu. O Natal sobrevive mesmo segundo uma forma nossa, alentejana, hoje. José Régio, um poeta que da aura alentejana alguma e forte inspiração recolheu, bem dizia em seus versos da COLHEITA DA TARDE:

Mas, se um ano tu
deixas de nascer,

Se de vez se nos cala a tua voz

Se enfim por nós desistes de morrer,
Jesus recém-nascido! O que será de nós!

De facto, o homem e o seu espírito não morrem. Logo, as manifestações criadoras que lhe estão subjacentes terão de sobreviver.

O homem alentejano não foge à regra e tudo quanto aqui nos foi permitido evocar é prova provada de que não se apagou ainda, nem se apagará jamais, o verdadeiro espírito e o autêntico significado cristão do Natal Alentejano.

BIBLIOGRAFIA:

Julio CARO BAROJA -. El Carnaval. Madrid, 1965

M.J. HERSKOVITZ -. Les bases de l'Anthropologie Culturelle. cit. in Revista STVDIA; N. 43-44 - Lisboa, 1980

Marcel MAUSS -. Essai sur le don. Paris, 1968

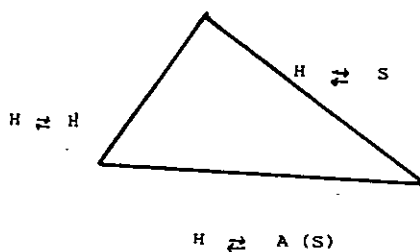
José Dias Heitor PATRAO -. Natal, tradição e imprecisões. (in O Distrito de Portalegre, de 27 Dez. 1984)

M. Inácio PESTANA -. Etnologia do Natal Alentejano. Portalegre, 1983 / 2. edição

Mischa TITIEV -. Introdução à Antropologia Cultural. Lisboa, Fund. Gulbenkian, 1979

ANEXO

Figura 1



H - S - Homem - Deus (Sobrenatural)

H - A - A (N) - Ambiente (Natureza)

Se entendermos os lados da configuração geométrica (triangular, a mais frequente das simplificadas representações) como um elástico esticado, melhor compreenderemos as realidades das pressões - exógenas e endógenas - exercidas sobre os comportamentos e, em consequência, as alterações que frequentemente sofrem as configurações sócio-culturais.

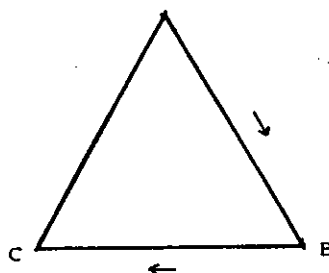
Configuração triangular bio-sócio-cultural;

Utilizável para a interpretação funcionalista e estruturalista dos comportamentos humanos de relações recíprocas

H - H - Homem - Homem

Figura 2

A (Fase natural)



(Fase cultural, sobrenatural ou simbólica)

Configuração geométrica, segundo o esquema de GREIMAS, para a interpretação funcionalista e estruturalista de tipicismos do Natal Alentejano quanto às práticas culturais mais correntes.

Evolução do natural ao cultural: as comidas, o madeiro, ou lenha queimada na noite do Menino, o culto religioso, os autos públicos, domésticos ou da Igreja, as prendas trocadas, etc.

Exemplos:

FASE A: 1) alimentos crus

2) lenha cortada das árvores.

3) práticas religiosas ocasionais.

FASE B: 1) alimentos transmutados, temperados, elaborados.

2) madeiro destruído e queimado

3) culto tradicional: presépios, novenas, etc.

FASE C: 1) alimentos cozinhados segundo receitas culturais "aplicadas". Como prática de uma liturgia popular.

2) lume aceso, símbolo da luz divina.

3) miticismo: representação de autos, entoação de cânticos, etc.

NOVOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL



Foi decidido em Conselho Científico da Escola Superior de Educação de Portalegre de 1/2/89 propôr a criação dos cursos de Línguas e Secretariado e de Gestão Informática, estando a sua abertura prevista para o ano lectivo de 1989/90. Realizou-se uma conferência de imprensa no dia 3/2/89 para dar conhecimento público desta decisão, tendo sido distribuído o seguinte comunicado:

"As instituições de ensino superior vão proceder a um alargamento significativo dos "numeri clausi", para o ano lectivo de 1989-90, correspondendo a uma solicitação do Ministério de Educação.

Tal crescimento, segundo declarações recentes do Senhor Secretário de Estado do Ensino Superior, atingirá os 9% no ensino universitário e os 20% no ensino politécnico.

Simultaneamente, prevendo-se uma redução significativa dos efectivos escolares no ensino básico aquele alargamento de 20% no ensino politécnico não será extensivo aos cursos

de formação de professores.

Em Portalegre, estando em funcionamento apenas a Escola Superior de Educação, com cursos de formação de professores, não seria assim possível alargar os "numeri clausi", com evidente prejuízo da população do distrito.

Assim, o Conselho Científico da Escola Superior de Educação decidiu propôr superiormente a abertura de cursos novos, fora da área de formação de professores.

Tais cursos, idênticos aos que se encontram em funcionamento noutras escolas do ensino superior politécnico, são os seguintes:

Curso de Línguas e Secretariado (Bacharelato);

Curso de Gestão Informática (Bacharelato).

Prevendo-se a abertura de 20 vagas em cada curso, será possível alargar em cerca de 50% os "numeri clausi" no distrito de Portalegre, no próximo ano lectivo.

O Conselho Científico da Escola Superior de Educação salienta que a pro-

posta de criação dos novos cursos implica o seu funcionamento a título provisório, até que seja posta em funcionamento a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Portalegre, criada em 1985.

O Conselho Científico considera indispensável a efectiva abertura da referida escola, cuja área de influência se estenderá a todo o Alentejo e ainda ao Distrito de Castelo Branco, e que constituirá um elemento importante da rede nacional de estabelecimentos de ensino superior politécnico.

Assim, a abertura dos novos cursos, no ano lectivo de 1989-90, corresponde à necessidade de assegurar a curto prazo, o efectivo crescimento dos "numeri clausi" em Portalegre, e constituirá certamente um passo importante para a abertura da Escola Superior de Tecnologia e Gestão.

Portalegre, 1 de Fevereiro de 1989

O Conselho Científico"

JARDINS DE INFÂNCIA ACÇÃO CONJUNTA COM O B. A. L.



Através do B.A.L. (Bureau d'Action Linguistique), e no âmbito do projecto "Educação e Culturas" deslocou-se no passado mês de Outubro à Escola Superior de Educação de Portalegre uma equipa de educadoras de infância francesas, acompanhadas por Helena Izard, inspectora Departamental de Nantes.

Trata-se de um projecto, em que cooperam vários países, para a educação, formação e desenvolvimento das práticas culturais no Jardim de infância. A coordenação é assegurada pela educadora Helena Izard e nele também

participam as referidas profissionais.

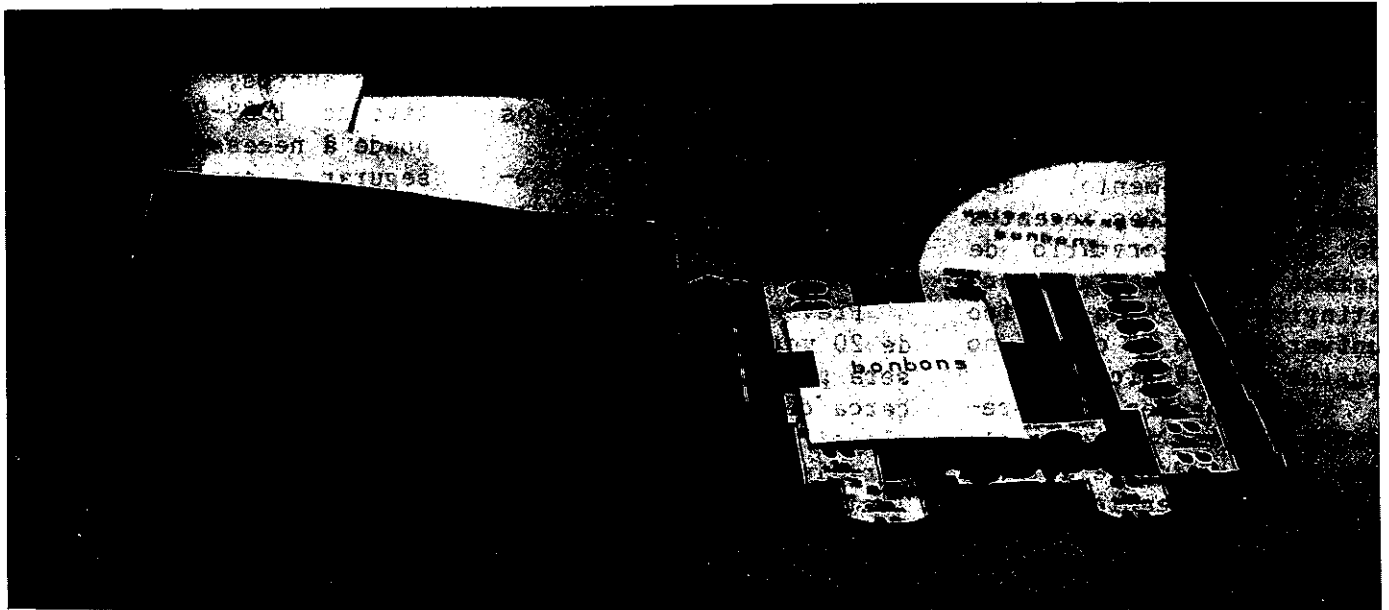
Realizaram-se na ESEP duas sessões de trabalho destinadas, respectivamente, aos alunos da formação inicial do curso de educadores de infância e a profissionais no concelho de Portalegre.

Na primeira sessão, a coordenadora expôs aos alunos os objectivos gerais do projecto e o seu estado actual. Seguidamente, e a partir de diapositivos, cada uma das profissionais apresentou as acções específicas realizadas neste contexto nos diferentes Jardins de Infância que dirige.

A segunda sessão de trabalho teve como tema "A construção do livro animado". Após uma breve exposição teórica sobre este assunto, procedeu-se a uma actividade mais prática em que os participantes tiveram ocasião de construir os seus próprios livros com materiais aproveitados.

De referir também o convite feito por Helena Izard aos presentes para participarem numa exposição itinerante integrada na semana das Artes sobre o tema "A árvore e os seus habitantes", com base em trabalhos feitos pelas crianças.

A.M.G.



COLÓQUIO

**A HISTÓRIA E AS CIÊNCIAS
SOCIAIS NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

A Escola Superior de Educação de Portalegre vai promover, no próximo mês de Junho (de 1 a 4) um Colóquio subordinado ao tema "A História e as Ciências Sociais na Formação de Professores".

São convidados a participar nesta iniciativa todas as E.S.E.(s) e C.I.F.O.P.(s), as Universidades que têm licenciaturas em Ensino nestas áreas ou Ramos Educativos, bem como os docentes do distrito, de todos os níveis de ensino. A ESEP conta, aliás, com a colaboração de colegas das Escolas da cidade, que integram a respectiva Comissão Organizadora. Participam também, como convidados, especialistas de Universidades estrangeiras, ligados à temática em estudo.

Ao realizar este Colóquio, a ESEP pretende proporcionar a reflexão conjunta sobre experiências ligadas à problemática do Encontro, promover o debate e aprofundamento teórico das questões científicas

pedagógicas destas áreas e ainda contribuir para a dinamização da vida cultural da região.

Prevê-se a realização de conferências seguidas de debate (em plenário), mesas-redondas e apresentação de comunicações (20 minutos), a enquadrar nas seguintes áreas temáticas:

- As Ciências Sociais e a História nos planos curriculares de formação de professores;
- Metodologia da História e das Ciências Sociais no Ensino Superior;
- O papel formativo da História;
- As Ciências Sociais e a História na Prática Pedagógica dos professores em formação.

MCR/MJM

<u>COLOQUIO</u>	
A História e as Ciências Sociais na Formação de Professores 1 a 4 de Junho de 1989	
BOLETIM DE INSCRIÇÃO	
NOME _____	
MORADA _____	Telef.: _____
PROFISSÃO _____	
LOCAL DE TRABALHO _____	Telef.: _____
MORADA _____	
TENCIONA APRESENTAR COMUNICAÇÃO? SIM _____	NÃO _____
TITULO _____	
MATERIAL NECESSÁRIO _____	
Prazos: Participantes - 28 de Fevereiro/1989	
Síntese das comunicações - 30 de Março/1989	
Texto integral das Comunicações - 15 de Maio/1989	
Preço para não comunicantes _____	2 000\$00-
Cheque/Vale Postal n. _____	Banco _____
(endereço a: Colóquio "A História e as Ciências Sociais na Formação de Professores")	
Data ___/___/___	Assi. _____
FOTOCOPIAR E ENVIAR PARA: Comissão Organizadora do Colóquio "A História e as Ciências Sociais na Formação de Professores" Escola Superior de Portalegre Praça do Município - Apartado 125 7301 PORTALEGRE CODEX	

SEMANA DA PRÉ-HISTÓRIA NA ESCOLA MOUZINHO DA SILVEIRA-PORTALEGRE

A Escola Mouzinho da Silveira conheceu nas últimas semanas do mês e Dezembro de 1988 uma grande animação. Na realidade, viveu-se naquele estabelecimento de ensino um ambiente que nos transportou aos tempos mais remotos relacionados com a existência do homem. Foi uma experiência muito rica e que se enquadraria perfeitamente num modelo possível de Escola Cultural, independentemente da conotação que esta expressão possa ter.

A Semana da Pré-História foi uma iniciativa dos estagiários que se encontram naquela Escola Secundária, no último ano da Licenciatura em Ensino da Universidade de Évora. Essencialmente, a actividade desenvolvida teve dois as-



pectos significativos: uma exposição em que se pretendeu recriar um "habitat pré-histórico" e uma palestra proferida pelo Dr. Jorge Oliveira, da Universidade de Évora, que versou, precisamente, a temática da Exposição, centrando a sua atenção nos inúmeros vestígios existentes na nossa zona e que nos garantem a presença humana desde há muitos milénios.

O trabalho desenvolvido pelos Professores, que estão prestes a concluir o seu Estágio Pedagógico, foi complementado de uma excelente forma porque o Grupo de Arqueologia de Castelo de Vide não quis deixar de associar-se a esta manifestação de vitalidade da Escola Mouzinho da Silveira e tornou patente uma sua Exposição que denominou de "A Pré-História no Pretérito Presente". Assim, quiseram os jovens que compõem o Grupo de Arqueologia de Castelo de Vide mostrar todo o espólio que, à custa de muitas horas de trabalho, têm conseguido (res)guardar das escavações que vêm realizando, sob a orien-



tação abalizada do Dr. Jorge Oliveira. Interessante, sem dúvida, o trabalho que estes jovens mostraram aos milhares de visitantes que acorreram à Sala Polivalente daquela Escola. De realçar, ainda, que essa Exposição foi, propositadamente, preparada para apoiar a iniciativa dos estagiários.

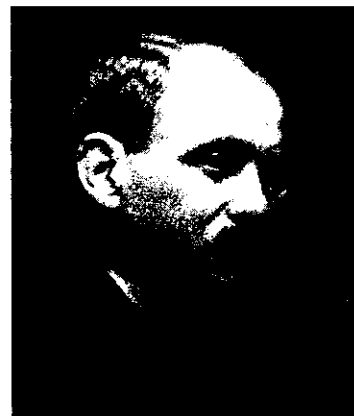
A Palestra teve lugar numa das salas da Escola Mouzinho da Silveira e foi altamente participada, quer por professores quer por alunos. Houve um debate bastante polémico no final da alocução proferida pelo Dr. Jorge Oliveira e que deixou francamente satisfeitos aqueles que se empenharam nesta actividade, que, como facilmente se compreende, só foi possível à custa de muito trabalho para o qual também contribuíram os próprios alunos. Estão, pois, de parabéns todos os que, com o seu entusiasmo e saber, quiseram dar vida à Escola, mostrando que esta, apesar de tudo, continua a ser um polo dinamizador da cultura.

M.M.

A CIDADE

NÚMERO ESPECIAL DEDICADO A ANTÓNIO SARDINHA

a cidade
REVISTA CULTURAL DE PORTALEGRE
N.º 2 - Especial (Nova Série) JULHO/DEZEMBRO 1988



António Sardinha

1887-1987

Recentemente publicado, o n.º 2 de A Cidade - Revista Cultural de Portalegre é uma edição especial dedicada a António Sardinha (1887 - 1925), originário de Monforte e que assumiu um papel importante na cultura portuguesa de primeiro quartel do nosso século. A Cidade, integra-se, assim, na comemoração do Centenário do Nascimento de António Sardinha, e é em torno da sua vida e obra que apresenta a unidade temática deste número.

Poeta, doutrinador e polemista, Sardinha foi também um estudioso da história e dos costumes da região de Portalegre, particularmente de Elvas e da sua terra natal. Significativamente, é a ruralidade alentejana que marca grande parte da sua obra poética.

António Sardinha tor-

nou-se, contudo, um nome conhecido pelas ideias e actividades que desenvolveu como expoente teórico do Integralismo Lusitano, filiando-se nas correntes mais conservadoras e contra-revolucionárias do pensamento português do séc. XIX. Bebeu também em modelos estrangeiros alguns dos elementos que integrou na sua obra, vasta e dispersa, produzida em muito pouco tempo. Crítico de primeira experiência republicana, defendeu um poder totalitário, mas o seu desaparecimento precoce impediu-o de conhecer o regime socialista.

Este número especial de A Cidade inclui um conjunto de estudos de grande qualidade, marcado pela diversidade e pluralidade de perspectivas que neles se apresentam, e dos quais destacamos os da autoria dos Profs. Doutores João

Medina, Joaquim Veríssimo Serrão e Jorge Borges de Macedo. Apresenta ainda correspondência de António Sardinha e uma fotobiografia do homenageado.

A sessão de lançamento desta publicação realizou-se em Monforte, com o patrocínio da respectiva Câmara, no dia 28 de Janeiro, na antiga Igreja da Madalena. Após as palavras iniciais proferidas pelo Presidente do município local, pelo Director de Revista, Dr. António Ventura, e pelo Prof. Doutor Borges de Macedo, foram declamados poemas de António Sardinha pelo actor José Mascarenhas. Seguiu-se um pequeno serão musical pelo Conservatório Regional de Portalegre e, a finalizar, foi servido um beberefe.

M.J.M.



CONCELHO DE NISA

DEBATE SOBRE O ORDENAMENTO FLORESTAL

Eleitos autárquicos de Nisa e outros concelhos, representantes da Comissão de Coordenação da Região Alentejo, da Universidade de Évora, Técnicos dos serviços estatais de agricultura e floresta, de empresas de Celulose e de agricultores e estruturas agrárias do Concelho participaram numa sessão de apresentação do Estudo de Ordenamento Florestal promovida pela Câmara Municipal de Nisa e referente à área abrangida por esta autarquia.

Motivado pelas preocupações face à intensa e desordenada expansão dos eucaliptos na região, o estudo visa suprir a inexistência de normas reguladoras da florestação, tendo sido elaborado por uma equipa responsável pela elaboração de projectos de consultadoria agrícola e agro-industrial.

EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS EM MADEIRA E CORTIÇA

A valorização e preservação de uma forma de arte popular característica do Alentejo, bem como o incentivo da sua continuação, foram os objectivos

de uma exposição de trabalhos artesanais em madeira e cortiça, que decorreu no Posto de Turismo de Nisa, no final do ano passado.

REGULAMENTO MUNICIPAL DE EDIFICAÇÕES URBANAS, EM BANDA DESENHADA

Numa iniciativa inédita, a Câmara Municipal de Nisa fez publicar, em banda desenhada, as mais importantes normas a que, no seu entender, deve obedecer a edificação urbana no concelho.

A publicação, a cores, com guião da responsabilidade de António Martinó

Coutinho e realização gráfica de Rui Real, explica, em termos simples, as características a que devem estar sujeitas as novas construções, através de um diálogo entre um "fiscal da Câmara", um "proprietário" e um "construtor".

ESCOLA C+S DE NISA CONSTITUI CONSELHO CONSULTIVO

Visando a sua real inserção na Comunidade local, a Escola C+S de Nisa decidiu propôr a constituição de um Conselho Consultivo.

Este órgão, que se pretende capaz de emitir pareceres e sugestões sobre as principais actividades escolares, é constituído por representantes da própria escola, dos Encarregados de Educação, das Associações Culturais e Recreativas, da Autarquia nicense, da Delegação de Saúde, por uma Psicóloga e uma Assistente Social.

TARA

José Maria Batista Alves, Hordóides

GALERIAS

PAPELARIA-LIVRARIA-EQUIPAMENTO DE ESCRITÓRIO

R. 5 de Outubro, 3 - Apartado 16 - Tel. 22140 7300 PORTALEGRE

AGENTE DAS MARCAS:

CASIO



TEXAS INSTRUMENTS

MBO

brother

o futuro na ponta dos seus dedos

OLYMPIA

ROVER

magnum

Representação Exclusiva 50% do Mercado Nacional 1º Licenciador Oficial do Estado.

1º - TODA A GAMA DE PAPELARIA
2º - CALCULADORAS DE BOLSÃO - ESCRITÓRIAS - DE SECRETARIA
3º - MÁQUINAS DE ESCRITA MECÂNICAS E ELECTRICAS ELECTRONICAS
4º - REGISTADORAS
GARANTIA E ASSISTÊNCIA TÉCNICA

rotring **MONTBLANC**

ALL

royal

STAEDTLER

Schwan-STABILO

Consulte-nos!

LANGUAGE ACQUISITION AND LEARNING - ESSAYS IN EDUCATIONAL PRAGMATICS 2

SPOELDERS, M., Van BESIEN,
Fr., LOWENTHAL, Fr.,
VANDAMME, F. (Eds.) -

Leuven - Amersfoort, ACCO,
1985, 260 pp.

ISABEL ALARCÃO

Os artigos apresentados no livro - - Language Acquisition and Learning - Essays in Educational Pragmatics 2 - - publicado pela Acco, Lovaina (1985), tiveram a sua origem no terceiro seminário sobre "Language and Language Acquisition" que teve lugar em Gand, na Bélgica, em 1983, subordinado ao tema "Pragmatics and Education". O seminário foi organizado por iniciativa do grupo interdisciplinar de investigação denominado por "Communication and Cognition".

Ao organizar este volume, os editores tiveram como objectivo chamar a atenção para a ideia de que a comunicação e a cognição não devem ser estudadas como disciplinas

autónomas. Pelo contrário, elas fazem parte de um todo, girando à volta do homem, da sociedade e da ciência. É neste todo e nas suas relações que a cognição e a comunicação devem ser enquadradas e estudadas.

As 22 contribuições de autores belgas, suíços, espanhóis, americanos e ingleses estão agrupadas em três secções sobre: aquisição e aprendizagem da língua materna; aquisição e aprendizagem de uma segunda língua; perturbações da linguagem.

Os artigos alguns em inglês e outros em francês - reflectem o carácter interdisciplinar do tópico em estudo, ou seja, a análise da relação entre a pragmática e a educação,

considerando a pragmática como a ciência que estuda as mudanças ocasionadas por certas acções em certos sistemas. No enquadramento deste volume, a mudança identifica-se com a educação, a acção com o ensino e o sistema com a situação em que o ensino e/ou a aprendizagem e o desenvolvimento tem lugar.

Na impossibilidade de comentar todos os artigos, limitámo-nos a destacar alguns tópicos neles considerados: o papel da consciência metalinguística na aprendizagem da leitura; causas de dificuldades na aprendizagem da leitura; perspectivas pragmático-funcionais no ensino da escrita; os

NOTAS DE LEITURA

fenómenos de bilinguismo, interferência e transferência linguística; estratégias de compreensão, denominação e designação utilizadas pela criança; estudo sobre a hipótese de Vygotsky relativa ao papel comunicativo, dialógico, social da linguagem da criança; a linguagem não verbal no ensino de deficientes e o ensino da língua estrangeira; os vários registos e o seu ensino estrangeira; discussão do modelo de abordagem do ensino da língua estrangeira a partir de um período de exposição à língua e "incubação linguística", o papel da língua materna no estudo

da língua estrangeira; estudo da assimetria hemisférica funcional.

Na sua grande maioria relatos de estudos empíricos, alguns artigos são, porém, de natureza expositiva ou argumentativa, de entre os quais destacamos o de M. Stubbs sobre o papel da linguística na formação de professores.

A variedade de temas torna o livro menos específico de um público restrito. Por outro lado, o seu fio condutor, ou seja, o papel da linguagem na educação, alarga o seu campo de potenciais inte-

ressados a todos os que se dedicam à investigação sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, aquisição da língua estrangeira e desenvolvimento da capacidade de comunicação com e nos deficientes. Interessa também a professores, psicólogos e educadores de infância para os quais a compreensão da linguagem como factor de comunicação e de estruturação e desenvolvimento do pensamento é por demais relevante.

Como nota negativa, apontam-se algumas falhas de linguagem e uma revisão tipográfica pouco cuidada.



A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Ramiro Marques
Lisboa: Livros Horizonte,
1988

ANA MARIA GARCIA

"A Prática Pedagógica no Jardim de Infância", de Ramiro Marques, pretende ser "não um livro de receitas mas antes um manual de consulta" que poderá constituir um apoio e um instrumento de trabalho de que o educador passará a dispôr para melhor desenvolver estratégias educativas na sua actividade diária com as crianças.

Ao longo dos vários capítulos, o autor vai-nos descrevendo os resultados das investigações mais recentes nalgumas áreas curriculares, propondo práticas que visem uma maior aproximação entre o Jardim de Infância e a Escola do Ensino Primário.

Assim, e após uma pequena introdução, é analisado o problema da mudança entre dois ambientes, benefícios e prejuízos que pode provocar na criança. O autor avança algumas sugestões no sentido de facilitar a integração da criança no novo sistema.

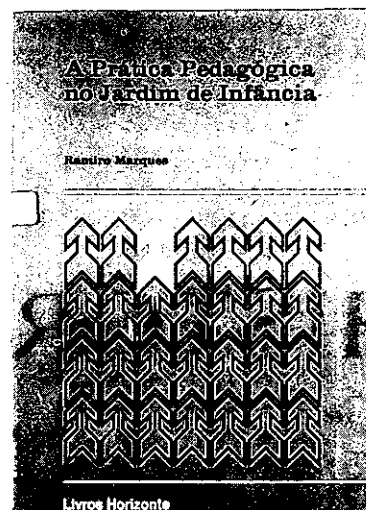
Seguidamente, o autor remete-nos para outro campo, o da arte infantil, tratando aqui a forma como dialogar com a criança sobre as suas produções (nas várias fases do desenvolvimento infantil), de modo

a fazê-la sentir-se apreciada e valorizada.

As iniciações à matemática, à leitura e à escrita são áreas igualmente analisadas. Estas aprendizagens são normalmente remetidas para o ensino primário, mas ao Jardim de Infância cabe um papel importante neste processo.

Que requisitos são necessários para a construção do conceito de número? Que actividades proporcionar? Que materiais utilizar? Que etapas antecedem a aprendizagem da leitura e da escrita? Qual a atitude mais correcta? - São tudo questões para as quais, de maneira simples, concreta e prática encontramos resposta neste livro.

Ainda relacionado com estas áreas, Ramiro Marques põe em evidência um material - a areia -, justificando o seu interesse pedagógico, não só no espaço exterior do Jardim de Infância mas também dentro da sala de actividades. A sua manipulação pode dar origem a inúmeras descobertas e aprendizagens para a criança. Cabe, no entanto, ao educador saber aproveitar e canalizar as



situações apresentadas com vista ao desenvolvimento de determinadas competências.

"Livros para crianças superdotadas" é também um tema focado. Nele aborda as características destas crianças e o modo como o livro pode ser um elemento de satisfação e prazer, uma vez que podem utilizá-lo segundo os seus desejos e necessidades. São apontadas algumas colecções como as mais indicadas para este tipo de crianças, realçando-se o valor pedagógico da leitura de histórias.

No final, o autor refere a construção de valores nas crianças em idade pré-escolar: a forma como os super-heróis, que servem de suporte ao jogo dramático infantil, podem ter uma função educativa e ainda o processo gradual de levar as crianças, numa fase egocêntrica, a aperceberem-se das diferenças culturais.

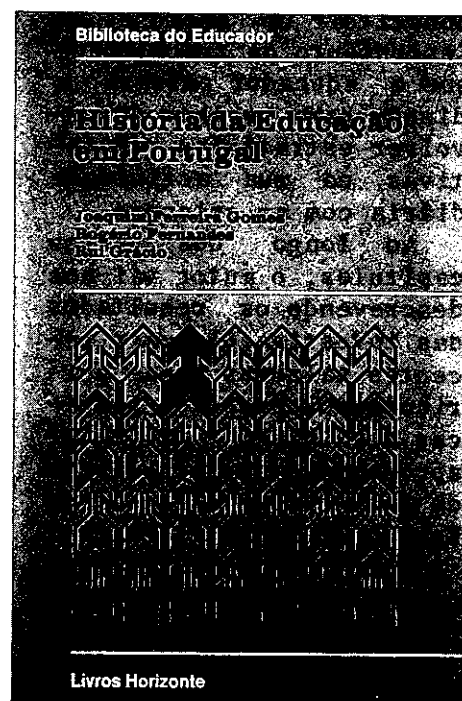
Por último, de salientar a bibliografia especializada junto de cada capítulo para que o leitor, com facilidade, possa aprofundar as questões tratadas.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Joaquim Ferreira Gomes
Rogério Fernandes
Rui Grácio

Lisboa: Livros Horizonte
(Biblioteca do Educador),
1988

MARIA JOÃO MOGARRO



Os quatro estudos reunidos nesta edição reproduzem três comunicações apresentadas pelos autores indicados ao I Encontro de História da Educação em Portugal (Outubro/1987), e ainda um importante texto de Rui Grácio, datado de 1980, sobre "História da

História da Educação em Portugal: 1945-1978". Este último é o contributo português para uma obra colectiva, publicada na R.F.A. (Estugarda), sobre a História da Pedagogia europeia e americana.

A presente obra possi-

bilita aos leitores interessados o contacto com abordagens diversificadas da História da Educação. No entanto, todas elas apresentam a preocupação de fazer a análise e balanço da produção historiográfica portuguesa sobre as realidades educati-

vas, e/ou o levantamento de problemas que se colocam aos investigadores desta área científico-pedagógica.

O primeiro destes estudos é o texto, já citado, da autoria de Rui Grácio. Retomando a afirmação de Luís Albuquerque (1960) de que "está por escrever a História do ensino em Portugal" (p. 19), o autor especifica "que a história da educação se não circunscribe à história do ensino e das suas instituições" (idem). Paralelamente, defende a necessidade de se estabelecer uma articulação estreita entre estes dois campos e outras áreas do saber histórico: "história do movimento social", evolução das actividades culturais, "produção e difusão das ciências" (pp. 19-20).

Novos contributos foram dados, entretanto, com os trabalhos que surgiram no pós-guerra, até ao final dos anos setenta. Apresentando um "interesse desigual e diversa natureza" (p. 20), dominados pela história do pensamento pedagógico, constituem um manancial importante para a elaboração de uma "obra de conjunto que ainda falta" (idem).

É este material que é analisado na resenha onde se apresentam os temas e problemas da (e sobre) a História de Educação por-

tuguesa, nela agrupando "a maioria das contribuições por referência às sucessivas épocas habitualmente distinguidas na nossa história política e cultural, desde as investigações dos medievalistas até aos que se têm ocupado da realidade mais próxima no tempo" (p. 21).

Fazendo, a seguir, um balanço, o autor sublinha as condições em que estes estudos foram produzidos, num período "não muito favorável a uma investigação histórica independente e livre" (p. 49). Este condicionalismo explicaria as suas limitações científicas e a centração sobre períodos históricos mais recuados. O pós-25 de Abril abriu novas perspectivas de "liberdade de criação e pesquisa", assim como a "possibilidade, e também a necessidade... de interrogar o passado na sua complexidade total" (p. 50). No tempo presente, o desenvolvimento de estudos de natureza educativa requer: o investimento, nesta área, das instituições vocacionadas para a investigação; a reorganização de bibliotecas e arquivos, assim como a elaboração de roteiros e inventários; a renovação do ensino da História da Educação no Ensino Superior, nomeadamente nos cursos de formação de professores.

A finalizar, é apresentada uma bibliografia detalhada (1945-1978), que se mostra de grande utili-

dade para os investigadores de História da Educação em Portugal.

Joaquim Ferreira Gomes, no seu texto "Situação actual da História da Educação em Portugal" trata da História do ensino da História da Educação em Portugal desde o seu início, "nos começos do nosso século" (p. 68), até aos dias de hoje. Dá-nos, assim, um registo das disciplinas de História de Educação que funcionaram nas diversas instituições do ensino superior, o nome dos docentes que asseguraram o seu funcionamento e informações sobre alguns trabalhos que estes produziram. Esta disciplina "foi sempre considerada, no âmbito das Ciências Históricas e até no âmbito das Ciências da Educação, uma disciplina menor" (p. 71); este estatuto de menoridade não deixa de estar ligado ao carácter transitório que, na maior parte dos casos, assumiu a sua docência. De facto, os professores que a leccionaram não encararam esta área como investimento específico do seu esforço e "não são os docentes de História da Educação quem mais tem produzido neste domínio" (p. 73).

No entanto, os "historiadores de formação e de profissão" têm produzido trabalhos sobre "as instituições educativas, os métodos pedagógicos e as ideias e os ideais educa-

A Paródia de 14 de Abril de 1906



tivos (que são objecto da História da Educação)", embora considerando-os como "parte integrante da História da Cultura, da História das Ideias, da História das Mentalidades e até da História Política e da História Económica" (idem). As fronteiras entre as diferentes áreas do saber histórico esbatem-se, e em todas elas estão integrados alguns dos trabalhos que compõem a lista (detalhada) dos principais estudos de História da Educação publicados na década de 80, e que assim completa a bibliografia apresentada por Rui Grácio. De dimensão diferente e valor variado, estes trabalhos apresentam, de facto, um reduzido contributo dos docentes de História da Educação, destacando-se, porém, os nomes de António Nóvoa e Rogério Fernandes.

APRENDER.3.1989.80

Na participação de historiadores portugueses em actividades desenvolvidas em outros países é também salientada a Tese de doutoramento de António Nóvoa (Genebra/1986) como "um trabalho verdadeiramente notável, uma contribuição preciosa para a história do ensino em Portugal" (p. 93). Joaquim Ferreira Gomes termina o seu estudo propondo a criação de uma Sociedade Portuguesa de História da Educação, a integrar numa sociedade do mesmo género, no âmbito mais vasto das Ciências da Educação.

Em "História da Educação, História das Mentalidades, História da Cultura", Rogério Fernandes começa por abordar o campo e funções da História da Educação no séc. XIX e na transição para o séc. XX.

A partir do estudo das obras de José Silvestre Ribeiro e D. António da Costa, conclui que "o estudo do passado, mediante a análise crítica do percurso evolutivo das instituições educativas escolares ou não escolares, oficiais ou privadas, serviria com D. António da Costa, para a identificação da estratégia adequada à resolução dos problemas da instrução nacional, ou, com Silvestre Ribeiro, para reforçar a confiança nas potencialidades do poder vigente e dos seus agentes" (pp. 100-101). A História da Educação assume assim, na transição do século, uma função de legitimação ideológica para os campos políticos em confronto. Este aspecto seria comum a todos os autores importantes da época, independentemente dos conteúdos doutrinários professados. Francisco Adolfo Coelho seria a excepção, ao ser apresentado como um precursor (malgrado) "do que poderíamos chamar uma história social da educação" (p. 103).

A partir dos anos 20 ganha peso uma finalidade formativa da História da Educação, cujo ensino é defendido como fazendo parte integrante da formação de professores. Contudo, não se ultrapassa então a função ideológica já delineada, nem que fosse agora para "justificar a opção doutrinária de carácter pedagógico de quem a leccionava." (p. 105).

A História da Educação, tanto no ensino como na produção historiográfica, foi dominada até aos anos de 1950/60 "...por um descritivismo erudito em que os factos pedagógicos são reconstruídos como se tivessem sido produzidos num vácuo social." (p. 106).

É a partir dos anos 60 que alternativas a esta situação se procuram, numa tendência renovadora para a História da Educação portuguesa. Numerosos investigadores têm dado o seu contributo, desde os trabalhos pioneiros de Luís de Albuquerque e Joel Serrão até investigações recentes de António Nóvoa e do próprio autor.

Também da autoria de Rui Grácio, o quarto e último estudo desta edição analisa os problemas que se colocam à investigação da realidade educativa escolar, em Portugal, num período recente (1950-1974), e nele se voltam a colocar algumas questões já referidas no primeiro texto.

O autor pretende "identificar, analisar e interpretar aspectos essenciais das políticas de ensino desenvolvidas no período considerado" (p. 117), e defende a necessidade de se tentar formular uma síntese global. Para tal, avança um esquema interpretativo do objecto de investigação onde domina uma atitude de interrela-

ção entre diferentes dimensões da realidade histórica (correntes ideológicas subjacentes aos discursos políticos, movimentos sociais, níveis culturais, indicadores económicos, etc.). Contudo, esta perspectiva interrelacional na análise das políticas educativas implica também o primado de alguns aspectos sobre os outros; neste caso, estruturas escolares e estruturas sociais estão significativamente correlacionadas, condicionando atitudes e condutas dos actores sociais envolvidos na problemática educativa. A sua compreensão pressupõe uma recolha e tratamento de dados numa perspectiva temporal, assim como a recorrência constante a estudos de natureza diversa, que permitam uma melhor inserção das realidades educativas no contexto nacional. O exemplo da Reforma Veiga Simão ilustra estas considerações "quanto ao objecto de investigação e ao enfoque adoptado no seu tratamento" (p. 119).

Rui Grácio coloca o problema do estatuto científico de uma investigação histórica sobre o tempo recente. Mas sublinha, previamente, a fluidez de fronteiras entre a história e a sociologia, espaço em que situa a sua investigação. E cita as palavras de Jean-Claude Passeron: "a história e a sociologia são epistemologicamente indiscerníveis;

relevam de um mesmo regime de pertinência empírica." (p. 120). Nem mesmo o tempo presente é território exclusivo da sociologia; na linha de Marc Bloch, ambiciona-se com a investigação histórica a compreensão "do passado pelo presente não menos que o presente pelo passado" (p. 122).

O segundo problema colocado por este estudo é o das fontes documentais em regime censório, particularmente significativo na história recente das realidades educativas no nosso país. Estas fontes, sujeitas à limitação oficial da liberdade de expressão, requerem cautelas críticas suplementares na sua análise, já que estiveram subordinadas ao corte pela censura. Os textos legais fornecem informações sobre posições oficiais do poder instituído, mas neles também se pode encontrar uma "cripto-informação (ou informação pelas entrelinhas)" (p. 125), quando os seus autores não estão alinhados com a situação vigente. Para além destes, há um manancial de documentação clandestina e paralegal, produzida nas mais diferentes condições e que pode ir da publicação clandestina ao "stencil" volante. São estas últimas fontes que deverão constituir um fundo arquivístico, como o autor propõe, o qual é a condição necessária para fazer a história do nosso tempo recente.

QUEZADA & CARDOSO L^{DA}

VIDEO - SOM - CALOR - LUZ - FRIO - HI-FI
CENTRO TÉCNICO ASSISTÊNCIA

R. Comércio 2 a 16

Telefones: 21181/21183

PORTALEGRE

JÚLIO ALMEIDA PIRES

MÉDICO ESPECIALISTA DE PATOLOGIA CLÍNICA

Director do Serviço de Patologia Clínica do Hospital
Distrital de Portalegre e do
LABORATÓRIO LOURO E PIRES

O Laboratório LOURO E PIRES funciona todos os dias úteis das 08.00H. às 18.00H. tendo contratos com o Ministério da Justiça, Caixa Geral de Depósitos, C.T.T., P.S.P., Guarda Fiscal, G.N.R., S.A.M.S., A.D.S.E., Centro de Saúde Mental e S.M.S./A.R.S.

Executam-se Domicílios em todo
o Distrito de Portalegre

AV. LACERDA MACHADO, Nº 50 - r/c Dto.
Telefone 23839 - 7300 Portalegre



AUTOMÓVEIS E TRACTORES
A. SAJARA, & C^ª Lda.
PORTALEGRE - ELVAS - PONTE DE SOR

AVENIDA 22513-22523 * Garcia da Orta 4 2541 - 62548
PORTALEGRE ELVAS

Concessionários Distritais

TELEX:

15 110



TOYOTA



CASE

MÁQUINAS
INDUSTRIAIS



GARANTIA EXTRA

Um pequeno extra que garante muito mais.

Dê mais força à sua Garantia de compra! Garantia Extra é um plano opcional de garantia que a Ford põe à sua disposição.



Por mais dois anos, um pequeno extra que garante muito mais. Um serviço baseado na confiança total na qualidade dos produtos Ford.

Garantia Extra. Conosco o seu Ford sempre em forma.



QUALIDADE E INOVAÇÃO



Auto Portalegre, Lda.

Salão de Exposição: Praça do Município, 12 - 14 / Oficina e Estação de Serviço: Rua 11 de Maio, 94 a 100
Escritório e Peças: Rua 1º de Maio, 88 / Telefones: 23540/1 / Telegramas: AUTOPOR / 7300 PORTALEGRE
APARTADO 108 7301 PORTALEGRE CODEX



coffee
kaffee
DELTA
cafés

Manuel Rui Azinhais Nabeiro, Lda.

IMPORT _____ **TELEX 18860 DELTAC P** _____ **EXPORT**

SEDE: Avenida Calouste Gulbenkian - Tel. 68541 7370 CAMPO MAIOR

DEPARTAMENTOS COMERCIAIS:

LISBOA

Av. Infante D. Henrique, 151-A
1900 LISBOA
TELEFONES: 38 10 46/38 19 99

FARO

Sítio dos Virgílios
8000 FARO
TELEFONE: 285 20

COIMBRA

Estrada Nacional N.º 1
Zona Industrial da Pedrulha
3000 COIMBRA
TELEFONE: 33146

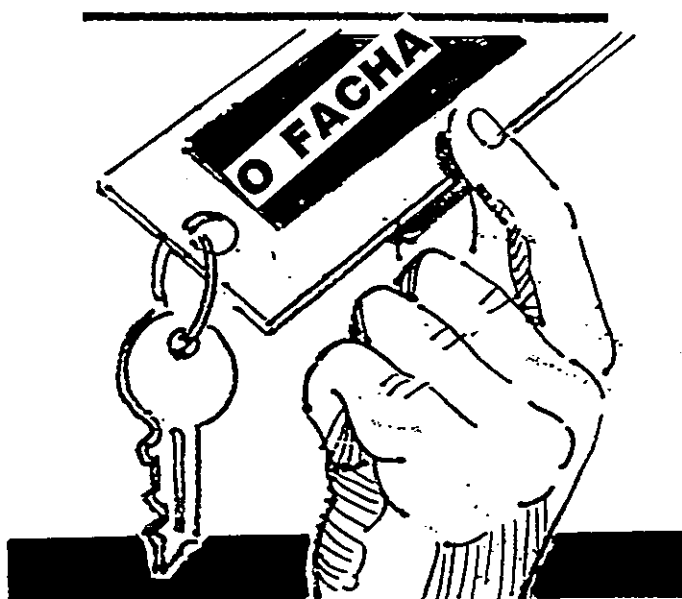
PORTO

Estrada Exterior da Circunvalação, 10408
Antiga Fábrica de Tecidos Monte Burgos
Senhora da Hora — 4450 MATOSINHOS.
Telefones: 95 55 73 - 95 86 88 - 95 86 38

**Residencial – Restaurante
Snack-Bar – Marisqueira
e Pub**

O FACHA

De: José F. de Andrade



Todos os Quartos com
Casa banho privativa
Telefone, Televisão a cores
e Mini-Bar

Aberto todo o ano de dia e de noite

Lg. António J Lourinho, 5
7300 PORTALEGRE ☎ 2 31 61



A NOSSA CERVEJA DE SEMPRE

SAPATARIA
XICOS

Miranda & Borralho, Lda.-

Rua 1. de Maio, 4 - 8

Rua 5 de Outubro, 34 Telefone 22710

7300 PORTALEGRE

Sempre as últimas novidades em
sapatos de homem, senhora e criança.
Secção ortopédica. Malas e cintos

INGRAPOL

INDUSTRIAL GRÁFICA DE PORTALEGRE, LDA

. TIPOGRAFIA

. OFFSET

. SERIGRAFIA

. EDIÇÃO

ELECTRÓNICA

TRAV. DA RUA DO COMERCIO, 3
TELEF. 21 545 7300 PORTALEGRE

**CASTELO
DE
VIDE**

água mineral
natural

Vitalis

água mineral natural



RECONHECIDA
PELO COMITÉ
OLÍMPICO
PORTUGUÊS

