

ISSN 0871 - 1267

# aprender

Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre \* Nº 8 \* Julho 89 \* Preço: 250\$00



**TEMA CENTRAL: A EXPRESSÃO DRAMÁTICA E O TEATRO  
NA EDUCAÇÃO**

**EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: O CENTRO DE RECUR-  
SOS EDUCATIVOS DA E. P. MARQUESA DE ALORNA**

**LINGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO BÁSICO**

# FICHA TÉCNICA

**DIRECÇÃO:** Rui Canário

**SECRETÁRIA EXECUTIVA:** Maria João Mogarro

**CONSELHO EDITORIAL:** António Maria de Sousa, José Travassos, Mário Ceia, Mário Freire, Natércio Afonso, Rui Canário

**COLABORARAM NESTE NÚMERO:** Amândio José Valente e Valente, António Martinó Coutinho, Avelino Bento, Carlos Castilho Pais, Cristina Barroso, Denis Clare, Gisèle Barret, Idalina de Jesus Serra Maças da Silva, Isilda Garraio, Joaquim Pintassilgo, Jorge M. Ávila de Lima, José Travassos, Lucília Traguil, Lucinda Candeias, Luís Filipe Aguilar, Manuel Inácio Pestana, Manuel Miguéns, Maria do Céu Roldão, Maria João Mogarro, Maria José Araújo Martins, Mário Mouro, Natércio Afonso, Richard Monot, Rui Canário

**ADMINISTRAÇÃO:** Nuno Oliveira

**ARRANJO GRÁFICO E MONTAGEM:** Rui Real

**DESENHO DA CAPA:** Maria do Céu Mendonça

**REVISÃO:** Leonel Martins

**COMPOSIÇÃO:** Celeste Santos

**ACABAMENTOS:** Ângelo Coelho

**IMPRESSÃO:** Ingrapol, Lda. Travessa da Rua do Comércio, 3 - 7300 Portalegre

**EDIÇÃO E PROPRIEDADE:** Escola Superior de Educação de Portalegre - Apartado 125 - 7300 Portalegr.

**TIRAGEM:** 1000 exemplares

**DEPÓSITO LEGAL:** 14 293/86

**PREÇO:** 250\$00

**ASSINATURAS:** 700\$00 (3 números)

---

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores

---

ISSN 0871 - 1267

**aprender**

# N.º 8



# aprender

## SUMÁRIO



3

SUMÁRIO

4

EDITORIAL

5

DEBATE

Porquê conhecer a escola?

MARIA JOSÉ ARAÚJO  
MARTINS

10

TEMA CENTRAL:  
A EXPRESSÃO  
DRAMÁTICA E O  
TEATRO NA  
EDUCAÇÃO

-A expressão dramática e  
o teatro na educação

AVELINO BENTO

11

-As actividades dramáticas  
na educação

GISÈLE BARRET

16

-Apologia do jogo dramá-  
tico

RICHARD MONOT

21

-O jogo dramático espontâ-  
neo no jardim de infância

LUIS FILIPE AGUILAR

25

FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES

-Inovação educacional  
e formação de professores

NATÉRCIO AFONSO

31

ENSINO DAS  
LÍNGUAS

-A aprendizagem das lín-  
guas estrangeiras no  
ensino básico

JOSÉ TRAVASSOS

38

COOPERAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA

-Cooperação universitária  
a nível regional e interna-  
cional

DENIS CLARE

42

ANIMAÇÃO  
CULTURAL

-A necessidade de formar  
animadores culturais

AVELINO BENTO

50

EXPERIÊNCIAS  
PEDAGÓGICAS

-O centro de recursos edu-  
cativos da E. P. Marquesa  
de Alorna

CRISTINA BARROSO

60

COMO FAZER ?

-O fabrico e utilização de  
diapositivos na sala de  
aula

RUI CANÁRIO  
LUCÍLIA TRAGUIL

64

CRONICAS  
DOCENTES

A festa do galo

IDALINA DE JESUS  
S. M. DA SILVA

66

HISTÓRIA  
REGIONAL

"O Semeador"-Grupo de  
Cantares de Portalegre

AMÂNDIO JOSÉ  
VALENTE E VALENTE

71

NOTÍCIAS  
DA ESEP

78

NOTÍCIAS  
DA REGIÃO

82

NOTAS DE  
LEITURA

Correspondendo a uma das orientações editoriais desta revista, publicamos neste número, na secção "Experiências Pedagógicas", um artigo que dá conta da criação e desenvolvimento de um Centro de Recursos Educativos, na Escola Preparatória Marquesa de Alorna, em Lisboa.

A multiplicidade e diversidade da informação disponível, aliadas a novas concepções educativas (a educação como processo permanente) conduziram à generalização, nos estabelecimentos de ensino dos países industrializados, de dispositivos de organização e produção da informação, com consequências ao nível da organização curricular e que permitem prefigurar um novo modelo de estabelecimento de ensino.

A transformação das bibliotecas escolares em Centros Multimedia ou Centros de Recursos corresponde, aliás, a uma política recomendada pela Unesco desde o início dos anos 70.

Se pensarmos que na grande maioria das nossas escolas do ensino básico as bibliotecas escolares ou não existem ou têm carácter obsoleto, teremos a medida da importância e da natureza pioneira desta experiência da escola Marquesa de Alorna.

Trata-se de uma inovação cuja importância deriva não só do seu conteúdo, mas também da natureza do processo que lhe deu origem: inovação gerada no interior da escola, visando resolver problemas locais e em que "os professores são os próprios autores das mudanças e os responsáveis pela sua orientação".

Alguns leitores mais cépticos poderão pensar que se trata de um caso isolado, exemplar é certo, mas fruto de condições excepcionais. Contudo, se há inúmeras razões para alimentar o nosso cepticismo imediato, também há sinais que autorizam algum optimismo no médio prazo. A recente publicação do GEP "Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas" dá a conhecer experiências de inovação muito ricas, desenvolvidas de norte a sul do país, em escolas dos três ciclos do ensino básico.

Este conjunto de experiências constitui um testemunho sobre o potencial de criatividade das nossas escolas e a capacidade de realização dos professores, apesar das condições adversas e da política de desvalorização da função docente.

Este potencial de criatividade, o conhecimento e o reconhecimento das práticas inovadoras desenvolvidas nas escolas, deveriam ser o cerne, o eixo estratégico, da concepção e condução da reforma do sistema educativo.

Serão os respectivos responsáveis capazes de perceber, ainda, que o êxito de uma reforma educativa depende, em primeira linha, de ser concebida e desenvolvida com as escola e com os professores?

# PORQUÊ CONHECER A ESCOLA?

Maria José Araújo Martins \*

## Democratização da Educação e Democracia na Escola

O debate generalizado sobre a democratização educativa, radicado no período do pós-guerra, encontra nos estudos sociológicos dos anos 60 a sua fundamentação científica. Levantaram-se, então, críticas ao nível macro-social, que punham em questão o papel da escola como agência de "reprodução" dos valores e dos interesses económicos dominantes, através de processos de selecção implacáveis e de um sistema de comunicação elitista.

Foi, assim, trazido à luz o desfasamento entre a "utopia" educativa e os seus resultados sociais visíveis. Aquela atribuía à escola um papel determinante na solução dos problemas da desigualdade social - "igualdade de acesso", possibilitada pela massificação da educação e pelo prolongamento da escolaridade obrigatória. Afinal, verifica-se que

as crianças oriundas das classes desfavorecidas não "sobrevivem" com sucesso ao processo de triagem que os mecanismos escolares realizam, de uma forma explícita ou implícita.

Esta visão "fatalista" da escola gerou, em consequência, um certo fenómeno de bloqueio, ou mesmo de "desculpabilização" colectiva noseio da escola, da parte daqueles que, confrontados com a clareza e irrefutabilidade das demonstrações produzidas, não podiam encontrar uma saída da escola para a mudança, sem que a sociedade fosse abalada revolucionariamente no seu todo. O desfasamento crescente entre a função preenchida pela escola e as exigências de justiça social, as pressões culturais e as do desenvolvimento económico, vieram ainda acentuar o mal-estar no interior da escola e a crise da sua relação com o contexto social. Com efeito, a progressiva modificação da composição social dos contingentes escolares, devida à procura crescente da Educação, fez emergir no interior do sistema um questionamento sobre o seu funcionamento.

A clarificação das relações de

dependência do sistema educativo para com a sociedade promoveu, assim, um processo de interrogação crítica, que fez renovar e aprofundar o conceito de democratização do ensino. Até que ponto as condicionantes e as estruturas do sistema social determinam as estratégias próprias do sistema educativo? Por outras palavras, qual é o grau de autonomia de que este dispõe para desempenhar as funções que lhe são atribuídas, e quais são os espaços em que podem desenvolver-se estratégias que, por sua vez, conduzam a influências sobre o sistema social?

Para a problematização do processo educativo concorreram, entretanto, os corpos teóricos e metodológicos de outras áreas das ciências humanas e sociais: da etnologia (o estudo com base qualitativa do cruzamento de "pontos de vista" das unidades micro-sociais), da socio-linguística (conhecimento dos "códigos" como princípios reguladores da comunicação), da sociologia das organizações (análise das relações do poder e dos sistemas de comunicação nas unidades sociais). A partir da evolução das

\* Professora adjunta na ESE de Lisboa

ciências sociais, foi progressivamente acentuada a "importância das percepções individuais na determinação da realidade social" (1).

O contributo da Psicologia acompanhou esta transferência de "campo focal". Esta ciência oferecia à Educação, por um lado, a descrição do processo genético que servia de fundamento à elaboração da lógica da aprendizagem, e, por outro, à caracterização das "insuficiências" relativas a modelos de normalidade e à pesquisa sobre os meios de compensação. Entretanto, o lugar e o papel de professores e de alunos na vida educativa tornou-se também um objecto de análise e de aplicações da psicologia social, em termos das atitudes e relações em grupo restrito, fundamentadas no terreno afectivo dos processos pessoais.

Integrando todos estes contributos, as aplicações da análise sociológica ao processo educativo levaram a uma deslocação e a um aprofundamento da questão da democratização, evoluindo da demonstração para a explicação das fontes institucionais da desigualdade.

Por um lado, o nível micro-educativo foi legitimado como objecto científico de estudo, suportado por métodos qualitativos e pela utilização crítica dos métodos quantitativos. Por outro lado, e em complementaridade, a interacção humana emergiu como uma realidade resultante do reconhecimento das criações individuais.

#### O "interior" da instituição educativa

Também no âmbito das políticas de organização e gestão dos sistemas educativos se produziram alterações (sobretudo nos

países anglo-saxónicos) que levantaram novas perspectivas sobre o processo de democratização da vida educativa.

Em Inglaterra, a criação dos "Schools councils" nos anos 60 baseou-se na forte participação das autoridades e das comunidades locais, bem como de organizações profissionais. Gerou-se, assim, uma dinâmica de confrontação de pontos de vista de diferentes parceiros sociais que intervêm na educação. Essa dinâmica, por sua vez, veio a pôr em relevo os lugares e as unidades em que são tomadas as decisões, para lá daqueles que se situam no nível central da administração.

Paralelamente, o fenómeno já referido do prolongamento da "escola única" pôs em causa os currículos tradicionais das escolas secundárias, relativamente às matérias escolares e ao seu ajustamento a um público proveniente de camadas sociais diversificadas.

Todos estes factos desencadearam projectos de experimentação e de avaliação curricular que representam uma alteração considerável nos modos de apreciar a eficácia do sistema: em vez de se basear nas aquisições dos alunos, medidas de forma quantitativa, a escola coloca-se a si mesma como objecto de avaliação. O funcionamento os métodos pedagógicos, o sentido e a organização dos saberes tornam-se matérias de análise e de teorização. Os planos de estudos ou programas, em vez de serem tomados como uma norma fixa, estabelecida pela administração (e cujas implicações ideológicas se esgotam no acto da sua elaboração oficial), são considerados como uma das "peças" da construção educativa e importa elucidar a dinâmica da sua transmissão, segundo os modos e os níveis a que

se tomam as decisões a seu respeito, em suma, o processo da sua realização.

Trata-se de um olhar sobre a complexidade do fenómeno educativo no interior da instituição, com base numa concepção globalizante de curriculum. Este integra não só os programas mas também as condições estruturantes da sua realização: as que respeitam a actividade pedagógica propriamente dita e que têm a ver com a acção do contexto socio-institucional que enquadra essa actividade.

Neste sentido, o curriculum é considerado como "um dos pontos chave em que se conjugam os sistemas de valor e os sistemas de poder da escola e da sociedade, isto é, um mecanismo crucial de controle social sobre os jovens e sobre aqueles que os ensinam" (2). É ao nível da escola, o contexto institucional em que se desenvolve o processo educativo, que se põem em acção esses sistemas. Embora raramente explicitados, manifestam-se em todas as acções do quotidiano escolar, que dão forma às "prescrições" curriculares: a actuação dos professores e dos alunos, o enquadramento do espaço, a organização do tempo diário, semanal e anual, determinam uma realidade que ultrapassa largamente o quadro definido "oficialmente". As crianças devem corresponder não só aos critérios que lhes devolvem o reconhecimento das aprendizagens estabelecidas, como aos do reconhecimento do seu grupo de parceiros. Ainda mais, para atingir o reconhecimento que corresponde à marca do sucesso, é necessário que adopte comportamentos, linguagem, rituais que fazem parte do mundo escolar e que se definem subtilmente, mas de um modo

penetrante no ambiente de cada escola.

É este o conceito de "currículo escondido", identificado por Jackson em 1968 e que desde então tem servido como paradigma de análise da sociologia escolar.

### O olhar sobre a escola

Ao reflectir sobre a actividade educativa, porque não considerar a aula como a unidade de acção essencial e talvez única em torno da qual se poderão problematizar o modo como se tecem as relações entre alunos, entre estes e os professores, entre eles e o saber que procuram na situação escolar?

Na verdade, a aula representa um nó de ligações e de actividade, uma célula no conjunto da escola. É no quadro da turma que se tecem as relações mais próximas entre os alunos, as relações directas com cada professor, é aí que se organiza também a relação mais persistente das crianças e dos jovens com o conhecimento em construção. A aula constitui um espaço humano e um tempo determinado, em torno dos quais se estabelecem as unidades estratégicas e a sequência de trabalho correspondentes aos objectivos formais da escola.

As abordagens centradas na aula, e que a tornam como terreno exclusivo da acção educativa, operam a partir de uma delimitação do campo de acção, legítima quando se trata de analisar os elementos em jogo no seu âmbito. Elas são porém insuficientes para a compreensão das componentes que intervêm no processo educativo, uma vez que subestimam duas ordens importantes de factores.

a) os que se referem à organização curricular:



- que critérios orientam a constituição das turmas?

- que significado tem a estruturação das diversas áreas do saber em disciplinas e como se relacionam estas entre si?

b) as implicações sociológicas de a aula-turma estar inserida num conjunto organizacional, do qual ela é um elemento - a escola. Este facto determina que se tome em conta a instituição, em termos de "meio - ambiente" e assim que se conheçam as suas propriedades e as interacções que nele estão envolvidas.

Tomando-se em consideração todos estes elementos, o olhar das Ciências da Educação volta-se, decididamente, para a escola (3).

Procura-se definir o que constitui essa "entidade misteriosa" que é o clima de uma escola e que efeitos reais produz na qualidade da aprendizagem. DEROUT considera-o um "trabalho" de mobilização de recursos", que envolve "uma ficha do interesse colectivo, um projecto para o futuro dos alunos, uma concepção do saber e modos de relação social". Importa analisar as condições de coerência dessa "construção sociológica" que é a escola, vendo-a "como um lugar fundamental de

negociação, em que a visão social se articula com o possível" (4).

É também nestes sentidos que a interpretação da realidade educativa utiliza com legitimidade conceitos do domínio da ecologia, articulando-se em torno da noção de gestão de recursos (5).

A realidade educativa constitui um meio ambiente, em que a actividade das pessoas nela implicadas deve ser considerada, para lá de uma dinâmica de sentido único do género "estímulo - resposta". O processo da oferta e da procura educativas considerado ao nível macro-social é demasiado complexo, para que possa prever todos os factores da sua real expressão, nos lugares onde verdadeiramente se realiza a acção. Aqui se estabelecem processos de redistribuição dos recursos, devidos à acção da pressão social directa de autoridades locais, dos estabelecimentos educativos, das comunidades familiares, das condições de vida.

Acentua-se, assim, a urgência de que a planificação e a activação socio-educativa ponham em acção estratégias de mobilização de recursos por meio de mecanismos de decisão em que sejam os próprios agentes locais a definir o quadro

em que se move essa acção.

A questão da "abertura da escola ao meio" ganha deste modo novos contornos: adquire um sentido não somente metodológico (o meio como campo de estudo ou de aplicação), mas sobretudo de **integração social**. No seu contexto, a escola é um entre outros agentes de socialização: organismo com vida própria, capaz de construir uma identidade que lhe é conferida pela sua função específica no tecido social, mas também alimentada por ele, ajustando-se às condições reais em que está integrada.

#### " A construção da identidade

"Que elementos intervêm nesta construção?"

Não é linear defini-los, a não ser com base nos factores que intervêm no modo como se organizam os intervenientes na escola para, afinal, "interpretarem" as funções que lhes estão atribuídas para o desempenho da acção educativa:

- um enquadramento formal no sistema educativo, que lhe define os contornos institucionais, funcionais e administrativos e no âmbito do qual a escola elabora o seu próprio espaço de criação;
- um conjunto de recursos tanto humanos como materiais (de equipamento, de espaço, financeiros), uns atribuídos, outros em permanente construção;
- um sistema de relações internas que gera determinadas formas de interacção entre as pessoas que nela participam, vindo a definir-se a partir dos processos de comunicação e de tomada de decisão;
- um sistema de relações com o ambiente social envolvente, também ele resultante do modo

como a escola ajusta a sua acção à dos outros agentes:

Do mesmo modo, não é linear estabelecer-se uma relação directa de causa a efeito entre a natureza do "clima" do estabelecimento de ensino e os resultados escolares, vistos em termos quantificados do rendimento dos alunos. Na verdade, não podem ignorar-se múltiplas variáveis que intervêm de forma determinante nesses resultados (6), tais como, por exemplo, as condições de vida dos alunos ou as fórmulas administrativas, cuja definição ultrapassa o âmbito de decisão das escolas.

A análise do "clima" da escola pode suscitar, entretanto, a compreensão do processo educativo e do papel dos alunos na sua construção. QUELLET levanta, entre outros campos, o interesse em procurar entender "como as diversas características, estruturas e modalidades de funcionamento das organizações escolares induzem diferentes comportamentos de aprendizagem dos jovens" (7).

A fluidez dos conceitos envolvidos, ou o seu curto passado como objecto de investigação não retiram a esta problemática a sua extrema importância: este debate constitui, em si mesmo, um processo que pode levar os professores a clarificar muitos dos factores em jogo no quotidiano das escolas, na qualidade do ensino e até na sua posição relativamente à profissão.

Alguns estudos neste domínio revelam uma directa relação entre o grau de participação que se vive na escola e a motivação dos professores em relação à actividade profissional (8).

#### A escola, um centro estratégico

A definição de políticas educativas preocupadas com o sucesso significativo da aprendizagem e com o desenvolvimento de uma dinâmica participada do sistema educativo vêm tomando em conta, progressivamente, a importância da escola quer para a implementação das inovações educativas, quer como forma de assegurar o cumprimento das finalidades educativas.

É nesse sentido que a 37ª sessão da Conferência Internacional da Educação promovida pela UNESCO em Geneva, em 1979, inclui nas suas recomendações:

"a combinação optimizadora entre a centralização e a descentralização na organização e na gestão, tendo em conta os sistemas nacionais em vigor, deve ser um meio importante de alargar a participação, tanto mais que estas medidas mantêm e reforçam a eficácia dos sistemas educativos" (9).

Eis aí um processo de difícil implantação. Ele envolve novas concepções e fórmulas de gestão global do sistema. Implica a atribuição de competências, de recursos, de responsabilidades a todos os níveis de decisão do sistema, e a reformulação de um sistema de poder "em cascata", em favor de uma "rede de decisões" que façam convergir as perspectivas e acções dos diferentes níveis.

No entanto, faz já parte da gíria educativa a expressão "centrado na escola", referindo-se a diversos processos de implantação de projectos educativos.

Nomeadamente, no que respeita à formação dos professores, num projecto desenvolvido pela OCDE sobre "A formação dos pro-



fessores em serviço" aponta como um princípio fundamental que a concepção, planeamento e a realização dos programas de formação sejam estrategicamente desenvolvidos, tomando como eixo a escola e adoptando fórmulas diversas de conjugação de entidades educativas para a constituição de redes nacionais de apoio aos professores.

É genericamente reconhecida a importância de "trabalhar com os professores na situação e nos lugares em que deverão produzir-se as mudanças (...). O edifício escolar é o quadro no qual estão agrupadas todas as necessidades, a todos os níveis do sistema" (10).

"Centrar na escola" não significa que esta seja considerada o "alvo" ao qual se dirigem os normativos das diversas instâncias, ou um "lugar" em que se situam recursos e programas de acção.

Um tal princípio determina a reconversão das estratégias, quer de gestão do sistema educativo, quer de formação dos professores.

Em primeiro lugar, daí decorre a definição de mecanismos

de funcionamento do sistema educativo que se estruturam em função das características de uma organização humana como é o caso da escola. Será pois a lógica própria da acção desenvolvida num contexto social de âmbito comunitário e com dimensões definidas pela escala do estabelecimento de ensino, a determinar as competências das instâncias de decisão que estruturam o sistema educativo no seu conjunto (órgãos locais, regionais e centrais com funções administrativas ou de orientação pedagógica).

Em segundo lugar, conduz à abertura da formação de professores a esse campo: "centrar na escola" a formação, exige que os professores centrem na escola o seu olhar e a sua acção, não apenas considerando-a como uma "moldura" das aulas, mas como um espaço social com entidade própria, cujas componentes importa desvendar.

Tomar a escola como objecto de análise possibilita a compreensão de múltiplos factores que intervêm de uma forma

até aqui difusa no desempenho educativo, reforçando o processo de participação dos professores nessa dinâmica.

É com base em estratégias de gestão e de formação verdadeiramente centradas na escola, que se viabiliza a implantação de mudanças do sistema educativo radicadas na sua própria realidade.

Em síntese, a escola é um lugar de vida. Nela se cruzam as experiências de diversas gerações, ela é um quadro de referência determinante na socialização das crianças, aí convergem os saberes formalizados, os ritos sociais, linguagens múltiplas que transportam diversas formas de expressão cultural. Aí também se encontram forças de influência e expressões de poder provenientes de agências sociais diversas, pela sua natureza de instituição humana, a escola é um espaço com capacidade de acção própria, e de se recriar para encontrar o seu carácter.

NOTAS

(1) EGGLESTON, J. - *The ecology of the school*. - London: Methuen, 1977, p. 11.

(2) Id. - *The sociology of the school curriculum*. - London: Routledge and Kegan Paul, 1980, 10.12.

(3) Vejam-se as sínteses feitas sobre esta matéria:

DEROUET, J. L. - "Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel object. scientifique". In: *Revue Française de Pédagogie*, n. 78, jan. - fév. - mars., 1987, 86 - 108.

CANÁRIO, R. - O estabelecimento de ensino como nível privilegiado de intervenção e análise. In: *Aprender* (revista da ESE de Portalegre), n.º 2, Jun. 87, pgs. 9-11.

(4) DEROUET, J. L. - "Désaccords et ar-

rangements dans les collèges". In: *Revue Française de Pédagogie*, n.º 83, 1988 pgs. 12 e 20.

(5) BRONFEBRENNER, U. - *L'écologie expérimentale de l'éducation*. In: *Sociologie de l'école - pour une analyse de l'établissement scolaire*/ A. BEAUDOT (ed.) Paris: Dunod, 1981.

(6) Importaria desde logo analisar o próprio conceito de rendimento escolar, profundamente radicado nos processos pedagógicos que conduzem à avaliação.

(7) OUELLET, R. - "Effect de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire". In: *Revue des Sciences de l'Education*, vol. XIII, n.º 1, 1977.

(8) A título de exemplo: GOUPIL, et autres - "L'influence du climat organisationnel sur l'anxiété des enseignants". In: *Revue des sciences de l'Education*, vol. XI, n.º 3, 1985, pgs 477 - 487.

EVANS, M. e HOPKINS, D. - School Climate and the Psychological State of the individual teacher as factors affecting the utilisation of educational ideas following on inservice course. In: *British Educational Research Journal*, vol. 14, n.º 3, 1988.

(9) Recommandation n.º 87 aux Ministères de l'Education. In: HAAG, D. - *Pour le droit à l'éducation: quelle gestion?* Paris: Unesco, 1981, p. 169.

(10) OCDE/CERI - *La formation en cours de service des enseignants - condition du changement à l'école*. Paris: OCDE/CERI, 1982, p. 23.

# A EXPRESSÃO DRAMÁTICA E O TEATRO NA EDUCAÇÃO

Avelino Bento \*

Cabe à revista "APRENDER" e a uma instituição de Ensino Superior, neste caso à Escola Superior de Educação de Portalegre, o mérito de finalmente se dar relevo de uma forma pública à Expressão Dramática e ao Teatro na Educação, publicando um dossier que se dividirá entre esta e a próxima edição da revista.

Parece-nos importante dar a conhecer a evolução da Expressão Dramática e do Teatro desde que ambos foram integrados na Educação: a primeira, em 1976, na Formação Inicial (Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário) e nos currículos das escolas primárias; o Teatro, entre 1978 e 1979, como opção no 9º ano de unificado.

Essa evolução verifica-se não só na prática educativa, como também no discurso teórico que a fundamenta, o que vai contribuindo de uma forma global para a inovação pedagógica.

Se é verdade que a Expressão Dramática é um meio em si mesmo, porque torna o indivíduo objecto e sujeito da sua aprendi-

zagem e desta forma contribui para o seu "processus" de desenvolvimento global, numa perspectiva de expressão e comunicação, não é menos verdade que o teatro, que a precede, contribui para o desenvolvimento, numa perspectiva de produto e obra de arte, para o gosto e a apetência do estético e do artístico.

Hoje, praticar a Expressão Dramática e o Teatro na Educação é seguir um espírito inovador iniciado pelo pensamento pedagógico da 1ª República, personalizado por Faria de Vasconcelos, César Porto, Adolfo Lima, António Sérgio e outros.

Contudo, a evolução das próprias linguagens fez-se e faz-se sentir. Foram sensíveis as autoridades escolares em 1976, particularmente o Director do Ensino Primário Dr. Carlos Vicente e sobretudo um grupo de jovens actores e educadores pela Arte saídos das Escolas Superior de Teatro e de Educação pela Arte do Conservatório Nacional, nomeadamente a Marta, o Nóvoa, o Fragateiro, o Aguilar, o Amílcar e o Xico Beja. Posteriormente, aparecem pelas mãos de Manuel Guerra e Centro Cultural de Évora a Gisèle

Barret e o Jean-Pierre Ryngaert.

É este conjunto de pessoas e outras que se lhe juntam de imediato, entre os quais o signatário desta introdução, que apostam na evolução da Expressão Dramática e do Teatro na ESCOLA em Portugal.

Na primeira parte deste dossier, incluímos artigos de:

- GISELE BARRET, Professora de Ciências da Educação da Universidade de Montréal e responsável pelo mestrado de Expressão Dramática e Teatro na mesma Universidade.

- RICHARD MONOT, Professor de Teatro do Instituto de Estudos Teatrais da Universidade de Paris III -. Animador dos Encontros Internacionais de Expressão Dramática realizados em Lisboa.

- LUÍS AGUILAR, Professor de Expressão Dramática na Escola Superior de Educação de Faro.

NO próximo número da revista, publicaremos artigos de António Nóvoa, Avelino Bento, Carlos Fragateiro e Jean-Pierre Ryngaert.

\* Professor-Adjunto Equiparado na E.S.E.P.

# QUEM ? O QUÊ ? ONDE ? QUANDO ? COMO ? PORQUÊ ?

## AS ACTIVIDADES DRAMÁTICAS NA EDUCAÇÃO

Giséle Barret \*

A questão complexa mas relativamente exhaustiva: "Quem faz o quê, onde, quando, como, porquê?", não se pode nunca responder nem completa, nem clara, nem perfeita, nem eficazmente. Por outros termos, sabemos sempre, apenas, uma pequena parte das coisas: o essencial permanece escondido, invisível, incompreensível, e por vezes insuspeito.

A minha intenção não é levantar miraculosamente o véu para descobrir, revelar, e até desmistificar. Ainda não chegámos a esse ponto. O meu propósito é muito mais modesto, sem no entanto ser anódino. Só pretende identificar, nomeando-as, algumas ambiguidades maiores que dizem respeito às actividades dramáticas praticadas no mundo da educação. (Tomo o âmbito bastante largo da

\*Professora de Ciências da Educação na Universidade de Montréal-Canadá

-Artigo publicado com a concordância da Revista "Théâtre/Public" (Edição do teatro de Gennevilliers; França; 1988.)

-Tradução de Carlos Castilho Pais, assistente na ESEF

educação (1) em vez do domínio mais específico do ensino, sobretudo porque isso me parece mais pertinente quando se fala das artes, das expressões, de tudo o que põe em jogo a personalidade global e não sómente o cognitivo ou o intelectual).

Parece-me que, ao nomear, mostramos as coisas, e, talvez então, as vejamos melhor nós próprios. Não nego as virtudes não semelhantes do não-dito (2); não irei para esse campo; mas penso que existem, nas nossas práticas dramáticas, muitas incógnitas - e alguns segredos que ninguém guarda - que, longe de perderem o seu encanto retirando as suas máscaras, ganhariam em luminosidade e brilho. É, pelo menos, a minha hipótese e vou arriscar.

Se tivesse que propor um modelo pedagógico, começaria por precisar o "quê", o "porquê" e o "como", cujas relações não obedeceriam a qualquer lógica necessária, qualquer obrigação essencial, mas respeitariam as relações respondendo ao modelo escolhido ou construído. (3) No caso que nos interessa, toda a com-

plexidade vem das imbricações inquebráveis dos elementos da cadeia lógica. É assim que se em vez do "quem" dissermos educador, professor de letras ou especialista de teatro, esta identificação específica conduz-nos automaticamente a uma descodificação coerente das outras categorias. Os cruzamentos, quando existem, são fenómenos tão monstruosos como certos híbridos, como os pedagogos-artistas ou os artistas-pedagogos. Ora, como veremos, esta dificuldade, que surge do duplo sentido, contém também, talvez, o segredo da solução que proporei sob a forma de um enigma provisório: a ambiguidade da interferência no entre-dois. Não antecipemos.

Gostaria de ilustrar o que poderíamos chamar a coerência da cadeia lógica com dois exemplos de relações a partir de duas identificações genéricas do "quem", isto é, do sujeito tomado como causa primeira, ou como detonador da reacção em cadeia em questão (4). Estes dois exem-

plos de um paralelismo perfeito tornar-se-ão mais evidentes sob a forma de quadro em que as letras e os números permitem uma fácil identificação (ver quadro 1, no fim do artigo).

A linha X coloca as questões fundamentais (ou ainda as categorias de base); as linhas A e B espelham os dois exemplos, de que certos elementos representam categorias englobantes, que poderiam especificar-se por sua vez até ao caso particular (este último definiria a acção deliberada de um sujeito único exercendo uma actividade precisa de um modo muito pessoal, com objectivos mais ou menos clandestinos (5)). Enquanto permanecermos na horizontal, preservamos a coerência. A dificuldade aparece quando passamos à vertical e tentamos descortinar as relações entre as linhas, os ziguezagues, ou os jogos com os números e as letras.

Por exemplo, se juntar ao quadro dois sujeitos detonadores com uma coerência recuperável por uma ou outra categoria precedente tentada pela exogamia (6), terci dados abstractos mas suficientemente representativos para as necessidades da minha demonstração. O meu quadro completar-se-ia assim, fornecendo quatro grandes possibilidades para situar as actividades dramáticas em educação do ponto de vista do poder institucional. (Ver quadro 2 no fim do artigo).

Desenvolvamos as linhas de coerência:

Linha A: o pedagogo exerce a pedagogia na escola, no quadro do tempo escolar, segundo uma didáctica destinada à aprendizagem.

Linha B: o artista exerce a sua arte no local adequado, fora do tempo escolar, segundo uma estética destinada ao prazer.

Linha C: a decodificação é mais difícil. Se sabemos - ou cremos saber - quem é designado pelos termos pedagogo e artista, não sabemos bem quem se esconde por trás da etiqueta "interveniente" - lá chegaremos. Para simplificar a linha de coerência, especifiquemo-la, mesmo se indevidamente a desviarmos, talvez.

O interveniente (soció-cultural) traz a cultura à sociedade (em diversos locais institucionais polivalentes) agindo por interferência (seria preciso voltar a este assunto) com a finalidade de transformar (ainda uma hipótese). Se a linha C faz intervir um sujeito específico (mesmo se esta especificidade não é sempre clara), a linha D, ao contrário, faz apelo à categoria mais larga, mais geral, mais aberta: a pessoa (e já não a função como nas casas A, B e C, pelo menos do ponto de vista da terminologia - veremos justamente que as coisas não são assim tão separadas) participa da vida (e não de uma disciplina, como nas casas A2, B2, C2 - aqui, uma vez mais, será preciso graduar) em qualquer lugar e em qualquer tempo, segundo a situação aqui e agora, com a finalidade de desenvolver (sub-entendido, o processo vital).

Podemos constatar que, nas linhas, as categorias estão unidas duas a duas para formar pares, não opostos, mas compostos: sujeito/objecto, espaço/tempo, método/objectivo. Constatamos igualmente que falta a categoria

essencial, a sétima, à qual se dirige a linha inteira, a que responde à questão "a quem", que encontramos no esquema da comunicação: "quem diz o quê a quem?". Se este outro sujeito, que não é apenas receptor, não aparece aqui, é porque não é dele que surgem as ambiguidades em questão, o que não quer dizer que não seja um elemento que venha juntar-se à complexidade da questão, mas que os diferentes níveis de poderes, que decidem dos conteúdos, das estruturas, das pertinências ou das urgências, não se ocupam verdadeiramente da clientela que é, portanto, o ponto fulcral destas escolhas.

A minha hipótese talvez seja chocante, provocadora, ou, simplesmente errada; mas se quiserem juntar a sétima categoria (7) ao meu quadro, verão que não se podem preencher as casas da mesma maneira: todos os sujeitos A1, B1, C1... dirigem-se ao mesmo destinatário A7, B7, C7... a que poderíamos chamar "o outro sujeito".

A dificuldade das linhas verticais reside essencialmente no facto de que existem, entre as casas, cavidades impermeáveis e porosas, e que não se pode nunca conhecer o grau de contaminação. Os que insistem no facto de que "o professor é uma pessoa" (7), fazem comunicar A1 e D1, com todas as consequências daí decorrentes sobre as misturas das linhas A e D. Aquelas que tomam o artista por um interveniente possível no mundo escolar, misturam, por sua vez, as linhas B e C.

Assim ficamos com dois pares que, ao combinarem-se, originam dois novos pares; talvez, deste modo, nos dirijamos para uma espécie de fórmula mágica necessária à composição do retrato ideal deste "sujeito" (definido



como resultante dos outros quatro), que teria por objecto (nomeado, mas não definido) as actividades dramáticas na educação.

Este novo sujeito, com ousadia, tê-lo-ia chamado "o interferente". Este neologismo, construído sobre o modelo de "interveniente", está baseado na bela definição da interferência: "superposição de dois fenómenos vibratórios do mesmo comprimento de onda, que fornece uma metáfora, talvez mais clara que uma definição "clássica" (8). Compreendem porque é que, não podendo avançar com um novo termo, recuperei a interferência para a atribuir ao sujeito mais adequado, o interveniente (9).

As quatro origens da ambiguidade das actividades dramáticas podem ler-se na vertical na segunda categoria: objecto híbrido, polimorfo, não é só anfibológico (sempre este duplo sentido em que se oscila entre disciplina e método), mas também, se tivermos em conta os objectivos da opção A3, trifásico, isto é, combina as casas B2, C2 e D2. Ousando,

diria que, neste caso, o englobante é a pedagogia (A2), sobretudo quando ela é pedagogia da situação, cruzamento oblíquo A2, D5 (10), mas a palavra -mais que a coisa - possui tão má fama que ela far-me-ia perder muitos leitores (11).

Parece-me importante abrir o sentido, não só do duplo ao triplo, mas também em direcção ao plural e à polivalência. Sabemos que o labirinto se define sobretudo pela saída: aí estará talvez a resultante da terceira vertical, o lugar neutro, o "outro" lugar que, na escola ou fora dela, já não seria a escola, no entanto, fingindo sê-lo. No fundo, será necessário que tanto a escola como o teatro se tornem metafóricos, que percam sentido para ganharem em significação, que funcionem como a banda de Moebius: dentro/fora.

O que se diz do espaço deveria poder formular-se quanto ao tempo: os mitos ou a física moderna deveriam fornecer-nos metáforas úteis.

Quanto aos métodos, apesar do gosto, de que falei, pela interferência de definição melo-

diosa, continuo insatisfeita por não poder ultrapassar os dois. Certo, os factos impõem um sujeito "par", mistura de amor ou de razão do artista e do professor, em que os dois raramente fazem parilha, e em que os ângulos complementares não são sempre rectos.

Neste caso, a interferência, de que gosto, seria a melhor forma de evitar a cacofonia; mas desde que descobri o canto harmónico, penso que seria por aí que seria necessário investigar. Se a actividade dramática é uma 'fundamental', então, a pluralidade das práticas tornar-se-ia (idealmente) 'as harmónicas'. A metáfora musical, aqui, pode ter um tratamento infinito: basta desenvolver o ouvido para identificar as mais harmónicas, as mais subtis.

"Identificar as mais longíquas harmónicas, as mais subtis", eis talvez a resultante da última vertical: mas não será ela demasiado misteriosa, hermética, impossível de identificar, de um absoluto desesperante? Cansada de insistir tanto na dualidade (que, por vezes, se torna duplicidade), tinha encontrado um lugar instável no entre-

## TEMA CENTRAL

dois. Em seguida, para combinar o binário, também eu, e o ternário, como a instituição com o seu par trifásico (não queria insistir demasiado sobre o modelo da opção teatro das classes A3, em que o professor duplo deve dar-se um objectivo triplo, mas reconheço que a relação dois para três sempre me fascinou - pelo menos na música), achava esta fórmula sibilina: a ambiguidade da interferência no entre-dois (três

noções que representam cada uma um par). Penso que a fórmula pode traduzir a complexidade (que é fundamentalmente um paradoxo) da situação actual. Nunca ela poderá abrir a via das soluções originais, inéditas e modernas. Meter o velho teatro na velha pedagogia, ou a arte dramática convencional num ensino tradicional, não desenvolverá, não transformará ninguém. As crianças de amanhã, assim, aprendem um

mundo velho, e os seus bons professores, artistas (sic) ou pedagogos (resic) serão os únicos satisfeitos. Não foi para isto que lutámos durante mais de 20 anos para que as actividades dramáticas fizessem a sua entrada no meio escolar pela porta grande. Se não queremos que elas saiam pela porta detrás, será necessário trabalhar para inventar uma fórmula, e esta criação não necessitará de representação.

**Quadro 1**

	1	2	3	4	5	6
X	quem (sujeito)	o quê? (objecto)	onde? (espaço)	quando? (tempo)	como? método	Porquê? (objectivo)
A	pedagogo	pedagogia	escola	tempo escolar	didáctica	aprender
B	artista	arte	lugar específico	fora do tempo escolar	estética	ter prazer

**Quadro 2**

X	1	2	3	4	5	6
A	pedagogo	pedagogia	escola	tempo escolar	didáctica	aprender
B	artista	arte	lugar específico	fora do tempo escolar	estética	ter prazer
C	interve- niente	cultura	sociedade	a progra- mar	interfe- rência	transfor- mar
D	Pessoa	vida	mundo	tempo inteiro	em situa- ção	desenvol- ver

## A EXPRESSÃO DRAMÁTICA E O TEATRO NA EDUCAÇÃO

### NOTAS:

(1) C.F. em particular as definições de Gaston Mialaret. *Le vocabulaire de l'éducation*, P.U.F. Paris, 1979.

(2) C.F. - Pujade-Renaud et Daniel Zimmermann. *Les voies non-verbales de la communication pédagogique*, E.S.F. Paris, 2ª edição, 1979.

(3) Claude Paquette (1976), no seu livro *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*, apresenta um modelo com dois eixos que determinam quatro quadrantes, cruzando, no ângulo direito, as intensidades das contribuições do professor e do aluno.

(4) Seria necessário justificar sobretudo este ponto de vista que considera o formador como a fonte primeira e a formação como a prioridade absoluta. Não esqueçamos que, na educação, a eficácia resulta mais da qualidade humana (saber-ser) do que do saber ou da técnica (saber-fazer); neste sentido pode dizer-se que a educação é uma

arte.

(5) Por exemplo, Augusto Boal, no *Théâtre de l'Opprimé*, dirigindo um estágio intensivo de verão, com pessoas do grupo *Freinet*, "com a finalidade de fazer introduzir esta técnica na escola primária" (hipótese semi-fantástica).

(6) Mais uma hipótese fantástica! Sabe-se que a pedagogia tanto como a arte têm tendência em ser 'endógamas' (ver, por exemplo, os casamentos entre as diferentes artes). No entanto, há exceções, alianças entre as artes e as ciências, as artes e a terapia, ou as artes e as religiões. A escola é fechada às alianças e não é sem um pé atrás que entreabre as portas à psicologia, à sociologia, às artes, às técnicas, isto é, a tudo o que é "duvidoso" do ponto de vista pedagógico.

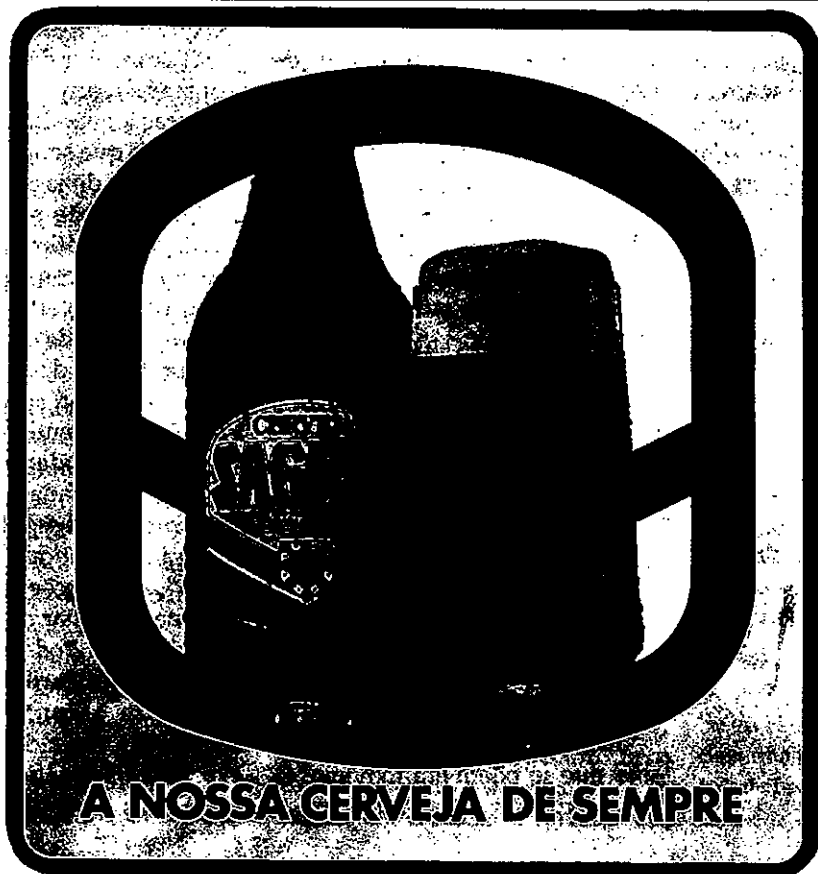
(7) Ada Abraham, *L'Enseignant est une personne*, E.S.F., Paris, 1984.

(8) Para conseguirem funcionar juntos, o professor e o actor não deveriam, apesar da sua diferença, tentar sintonizar-se? As cores e os sons, apesar das suas diferenças, são, também, frequências.

(9) Não esqueçamos que o actor é um convidado na escola, (mesmo quando esta se desloca para ir ao teatro). O professor, ele, não tem qualquer ocasião em que possa interferir com os artistas. Que faria ele, fora do seu espaço pedagógico?

(10) Gisèle Barret, *Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*, publicação de F.S.E., Montréal, 1986.

(11) Portanto, a pedagogia está para o ensino como a ciência para a técnica. Estamos longe do escravo carregado de livros (sentido etimológico).



# APOLOGIA DO JOGO DRAMÁTICO

Richard Monot \*

Não se é nem compreendido, nem aprovado.

Com intérpretes profissionais ou um grupo amador, distribuem as peças e representam-nas. Ou então abrem um curso, fazem os exercícios da formação de actores e dirigem-se para uma "apresentação" do trabalho ou dos trabalhos dos alunos. E perguntam: porque é que fazem teatro sem fazer espectáculo? Conhecem a finalidade deles; não querem nada saber dos nossos objectivos. Fabricam objectos que tornam públicos; não admitem que nós realizemos uma actividade que encontra - sem fim nem saída - em si, a sua própria satisfação.

\*Professor do Instituto de Estudos Teatrais - Universidade de Sorbonne - Paris III

Artigo publicado com a concordância da Revista "Théâtre/Public" (Edição do Teatro de Gennevilliers; França; 1989)

Tradução de Carlos Castilho Pais, assistente na ESEP

Cinquenta anos após a publicação do livro de Léon Chancerel (*Jeux dramatiques dans l'éducation*), ao cabo de quarenta anos de trabalho contínuo de formação e de definição conduzida pelos CEMEA (Miguel Demuynck), quinze anos após a instauração na universidade da nossa pesquisa-acção (JDP e os diversos autores deste "dossier"), não sabem, não querem saber. Quando nos ouvem ou nos lêem, a dúvida surge-lhes, por vezes...

Proponho-me, portanto, através de alguns elementos simples de descrição e situação, alargar esta dúvida. E seja o que Deus quiser!

## 1. Existe...

Existe um grupo conduzido por um (ou vários) animadores; existe uma instituição que organizou este encontro.

Existe um espaço vazio e pessoas que se põem em movimento para exprimir e comunicar. A

acção (drama) dos corpos e das vozes entre eles é chamada JOGO. Jogo, porque existe uma parte de fantasia, de espontaneidade, de pesquisa, de insólito.

O animador dá regras (ordens) abertas, com lugar para a exploração: não há nunca uma só resposta - que seria a boa resposta - nas regras do jogo.

Os jogos não são sempre referenciais e miméticos: os corpos e os objectos não constroem sempre imagens (ícones) dum tema ou duma realidade pré-designada, interpretações de uma obra existente (texto, quadro, etc.). Referências e sentidos múltiplos e inesperados podem sobressair de formas delineadas, primeiro, e construídas em seguida.

Ora se praticam "jogos para todos", interacções que não são expostas ao olhar de destinatários fora do jogo. Podem construir-se (como Gisèle Barret na Universidade de Montreal) longas seqüências ou ciclos inteiros de expressão dramática. Ora a maior parte das vezes evidenciam-se





alguns dos presentes e algumas pessoas que entram no espaço vazio para serem objecto dos olhares, para mostrarem (theatron) qualquer coisa. É mais teatral, mais estético. Aqui começa o jogo dramático.

A diferença entre teatro e jogo dramático é que, no "atelier" de jogo dramático, todos os participantes são - simultânea, alternativa ou potencialmente - jogadores ou não, passivos ou activos, espectadores ou actores, e isto até ao final de um processo de proposta, de improvisação perpétua, que pode outorgar-se pontos de referência e jogar com a memória colectiva, mas que se submete dificilmente à fabricação dum espectáculo concebido como produto. Os elementos da linguagem teatral que se adquire inscrevem-se numa palavra cada vez mais poética e aventureira, mas não num texto, uma representação como texto cénico reprodutível, objecto-espectáculo.

### 2. O contrato de formação

Podemos considerar a diferença entre ensino e formação

em termos teóricos. É uma diferença de contrato, mesmo se o contrato permanece, em geral, implícito.

Contrato de ensino, o mestre diz: "Eu sei, desejas aprender, estou de acordo em ensinar-te", frase que pode ser pronunciada pelo aluno sob esta forma: "Tu sabes, desejo aprender, peço para me ensinares: estás de acordo?"

Contrato de formação, os formandos dizem: "nós estamos em crise, pessoal ou profissionalmente. É necessária a mudança, depois da análise, é necessário explorar comportamentos e ideias que nos eram estranhas até aqui - pelo método das tentativas e dos erros, fazendo intervir as variáveis." O formador: "podemos tentar fazer isto em conjunto. Posso algumas técnicas e procedimentos. Há riscos a correr, para vocês e para mim. E compreendam que não posso fazer nada em vosso lugar: o trabalho e a compreensão depende de vós."

Certo, qualquer experiência de aprendizagem, concretamente, mistura os dois aspectos. Sem dúvida, haverá mais ensino se se tratar de crianças e jovens em

"formação inicial" e mais formação se se tratar de adolescentes ou adultos em reciclagem ou em "formação contínua", com quem se pode tentar o desaparecimento dos bloqueios, apaziguar os sofrimentos, abrir portas, favorecer a investigação, a inovação, a transformação.

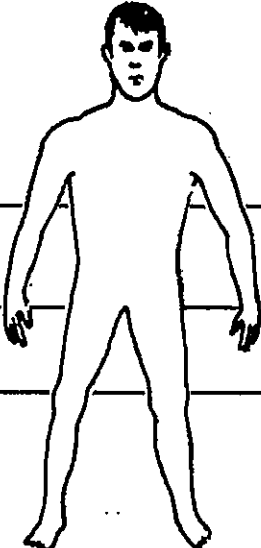
O jogo dramático é uma prática de formação. O seu motor e o seu fim são prazer e a emoção (incluído o prazer e a emoção intelectuais, de que nos fala Brecht). Propõe-se institucionalmente esta experiência a pessoas que, no emprego, sejam obrigadas a tarefas relacionais: gestão de empresas e instituições, profissões das áreas da saúde e da educação, etc. Propomo-la também a todos: na escola, no colégio, no liceu, uma vez que o objectivo da formação pessoal não está excluído do sistema de ensino.

### 3. Aspectos filosóficos e epistemológicos, os três P

Se eu estivesse numa sala de aula, desenhava no quadro, contra todas as filosofias dualistas, um homem de três andares (ver o

## TEMA CENTRAL

Libido: ...science	thinking	surmoi	<b>Voûs</b> espírito	espíritos	cognitivo (inteligência)
...dominandi	feeling*	moi	<b>ἄνθος</b> ardor	caridade siso	afectividade (emotividade)*
...sentlendi*	doing	ça	<b>ἐπιθυμία</b> apetite	corpo	senso-motor (actividade)
Da idade média à psicanálise			Platão	Pascal	Piaget (e caracterologia)



\*a secção média estende-se provavelmente ao ventre e a actividade passa pelos quatro membros.

quadro). Saudarei esta análise e reconhecerei estas fronteiras, mas contestarei alguns modelos de articulação das componentes.

A concepção de Platão é hierárquica e até tirânica. Tanto os desejos nobres como os desejos baixos devem ser refreados pelo intelecto. Platão compara o homem a um carro atrelado a dois cavalos (em Phèdre): o mau cavalo puxa em direcção à carne e à abjecção, o bom cavalo, de emoções generosas, salta, mas o cavaleiro (o Voûs) está lá para manter o carro direito no caminho. Do mesmo modo, a sociedade de República comporta três classes (os trabalhadores manuais em baixo, no lugar do ventre, os guerreiros no lugar do coração, e os

filósofos no da cabeça): a boa sociedade é a que permite que os filósofos governem.

Prefiro referir-me à epistemologia segundo Piaget: Não se pode aprender nada sem fazer e sem desejar. O 'atelier' de jogo dramático é o lugar da circulação, da interacção entre os níveis, da globalidade.

A minha prática impressiona-se muito com as três ordens de Pascal, que já não toma a afectividade como uma componente da aquisição dos conhecimentos, mas toma o amor, no sentido cristão, como valor e transcendência: outro modo de desviar o "atelier" de jogo dramático da autoridade Platónica

"A distância infinita que vai dos corpos aos espíritos figura a

distância, infinitamente mais infinita que vai dos espíritos à realidade, porque ela é sobrenatural.

Qualquer brilho de grandezas não é luz para as pessoas que se encontram em pesquisas do espírito.

A grandeza das pessoas de espírito é invisível aos reis, aos ricos, aos capitães, a todos estes grandes admiradores da carne.

A grandeza da perfeição, que é pertença apenas de Deus, é invisível aos carnavais e às pessoas de espírito. São estas as três ordens de género diferentes...

De todo o conjunto dos corpos seria impossível fazer triunfar qualquer pequeno pensamento: isto é impossível de uma outra ordem. De todos os corpos e

### **Aprende-se a desenvolver:**

- a concentração e o saber ouvir
- a inter-relação
- o efêmero, a pobreza, a frustração (que isto tenha acontecido bem ou mal, já passou)
- o comprometimento (eu no jogo, não há jogo sem finalidade)
- a alternativa, a polissemia

### **Aprende-se a eliminar:**

- o narcisismo, a competição
- a dispersão, o barulho
- a frustração daqueles que amigalham fotografam, gravam, acumulam equipamentos e máquinas
- a aparência enganadora, o fingimento
- a admiração obrigatória, o sentido único

espíritos não saberíamos extrair um movimento de verdadeira caridade: isto é impossível, de uma outra ordem, sobrenatural."

São-nos necessários modelos de formação e de comunicação não hierarquizados, que não repousem sobre a autoridade, o conformismo e a repressão. Será necessário tudo experimentar, todas as combinações. Para que tudo possa surgir.

#### **4. Hipótese fundadora e progressão**

A nossa hipótese de base formula-se deste modo: "Não existem pré-requisitos, não existe saber-fazer que se adquiriria sem jogo, não existe trabalho ou exercícios para aprender a jogar. Qualquer pessoa pode jogar. É uma actividade natural e agradável. Se o "poder jogar" se esquece ou é bloqueado, a estratégia do animador consiste em quebrar as inibições e as resistências. Mas não há alfabeto numa sintaxe do jogo que deva aprender-se antes da expressão pelo jogo".

Prioridade ao lúdico. Confiança na riqueza e na cria-

tividade dos participantes. E na complementaridade das suas contribuições.

Dito isto, podem dar-se algumas regras de progressão:

- partir do menos exuberante ao mais exuberante,
- partir do que é sentido globalmente na análise e na discussão,
- partir do menos comprometedor ao mais comprometedor.

O comprometimento é a sintonia que se opera entre "o teatro e o seu duplo": a pessoa, o real, dissimulam-se na personagem, na ficção, ou: a pessoa, o real procuram-se, manifestam-se, comunicam graças à personagem, às ficções representadas.

Quanto aos objectivos, é natural e estratégico designá-los: o que fortalece, limita a aventura. Mas o que vier acontecerá. Os objectivos explícitos e adoptados por contrato (do tipo: adquirir métodos de ensino, mudar de comportamentos pedagógicos ou fabricar um espectáculo) são geralmente suplantados pelo objectivo (a maior parte das vezes implícito mas principal): a formação pessoal. Um objectivo preciso é um "produto" mensurável (ou um termo, o que é

contrário ao "objectivo de formação" que é um processo indefinido, sem termo, e diferente segundo os participantes.

#### **5. A educação estética e os seus valores**

Independentemente do seu projecto final, qualquer que ele seja, o 'atelier' do jogo dramático é o lugar excepcional da educação estética. (Ver esquema).

Não esgotamos as 'grandes obras', mas aproximamos a arte moderna (com o risco de cairmos na 'moda'): a desconstrução, o fragmento, a colagem, a montagem; a atenção ao ínfimo; a multiplicação e o relevo da enunciação no enunciado.

E, para lembrar o meu ponto 4, existe uma ordem de progressão do menos para o mais difícil que quero reafirmar aqui porque a opinião largamente maioritária dos professores é a opinião inversa: o trabalho de criatividade é mais fácil, primeiro, em relação ao trabalho de interpretação.

É mais fácil e verdadeiro partir

da criatividade, da improvisação, que não põem nenhum problema de conformidade ou de legitimidade vinda de fora. A criatividade pode conduzir ao trabalho de criação por revolta, contruída e organizada pouco a pouco, contra tal tradição ou tal código, tal hierarquia herdada, ou contra o esquecimento ou o desprezo dum código ou duma tradição que merecem a redescoberta. Exemplo de revolta: contra o código narrativo ou representativo. Exemplo de redescoberta: os ritos familiares, as culturas minoritárias e humilhadas, e, no ensino laico, os rituais religiosos, as fábulas bíblicas e evangélicas.

O trabalho de interpretação de um texto ou de realização de um cenário pode esquivar-se a estas etapas, às custas do processo educativo e mesmo do resultado artístico. Finalmente, interpretar uma obra escrita é difícil e é o mais profissional do que existe no teatro. É uma síntese de um nível elevado, onde é difícil colmatar as insuficiências ou representá-las.

Vejam as relações em triângulo destas três palavras, e não nos apressemos a concluir pela sua colocação ordenada e hierarquizada; uno-as por setas duplas:

criação  $\longleftrightarrow$  interpretação  
 $\nearrow$  criatividade  $\nwarrow$

### 6. Especificidade?

O jogo dramático em formação é uma prática escorregadia mas conheço-lhe os efeitos porque ouço o "feed-back" e executo a "avaliação formativa". Constatado que estas experiências se multiplicam concorrencialmente (e em convergência?) com outros 'ateliers' de criatividade, de expressão artística, com a arte-terapia, a



dinâmica de grupos, a nova ginástica, a dança livre, etc. Onde está, portanto, a sua especificidade? Na minha/nossa experiência, o JD está ligado a um saber sobre o teatro que ele ajuda a desenvolver junto dos formandos e de mim. É uma actividade livre, portanto insólita, arriscada, incomodativa. Talvez por causa da sua novidade, consigo manter uma qualidade de surpresa, de singularidade, de acontecimento único, e também de exaltação, própria do prazer do teatro e do que proporciona o gosto de viver.

### 7. O misantropo e o histórico

Previa-se: o mundo, a sociedade instituída não se deixam facilmente levar por este género de impulsão. Portanto, as instituições encomendam, mas ao mesmo tempo marginalizam, reprimem e nivelam o essencial. O dramaturgo demasiado prosélito passa depressa da personagem Dom Quichote para a de Alceste. O herói está cansado. Nunca ganhou nada. Não conquistou nenhuma posição. Enraivece-se por não ser o primeiro, por ter uma má imagem ou por não ter imagem nenhuma, por não viver senão, outra vez, de caricaturas fracas, insensíveis aos seus

princípios íntimos e à sua articulação delicada. Perante os textos oficiais (lei do ensino artístico, programa das secções A3, exames) e os comportamentos reais dos "actores" do sistema, atravessa uma crise misantrópica e só sonha em "virar as costas ao género humano". Mas como é interveniente por natureza, isso é-lhe difícil! Aconselhemos-lhe, antes, tornar-se estóico. Ao contrário do homem de teatro, não sente necessidade em "dar nas vistas" e de mobilizar uma enorme máquina de produção e difusão. Professor do quadro ou formador eventual, pode abandonar "as coisas que não dependem dele" e continuar discretamente, com os seus grupos, no sítio "onde o destino o colocou", o seu trabalho de formação - expressão - comunicação artística, no respeito dos seus valores e a escuta de situações típicas mas sempre singulares. Então, não é a ataraxia que ele experimentará, mas a emoção do aparecimento teatral raro, preciso, próximo, partilhado.

O jogo dramático? uma experiência social e artística existencial. Difícil vender!

# O JOGO DRAMÁTICO ESPONTÂNEO NO JARDIM DE INFÂNCIA

## UM CENÁRIO DE ACÇÃO

Luís Filipe Aguilár\*

O presente texto pretende apresentar a prática de jogo dramático espontâneo como actividade privilegiada na educação da criança dos três aos seis anos. Tentaremos mostrar, num primeiro momento, que o jogo dramático espontâneo é uma actividade natural da criança de idade pré-escolar; num segundo momento mostraremos como o jogo dramático espontâneo constitui uma educação por e pela acção, que contribui para o desenvolvimento integral da criança, permitindo-lhe, pelo desempenho de papéis e de situações, a estruturação do seu Eu, a realização da sua personalidade.

Assim, poremos em relação os conceitos de âmbito psicopedagógico de características gerais estabelecidos por John Dewey com os conceitos específicos do jogo dramático espontâneo que seleccionámos das teorias da espontaneidade e do papel criadas por Moreno. Da inter-relação entre esses dois universos conceptuais resultará a

definição dum cenário pedagógico de jogo dramático espontâneo, no contexto educativo do jardim de infância: uma educação por e pela acção, através do desempenho de papéis.

Este texto integra uma trilogia que, no seu todo, constitui uma teorização do jogo dramático espontâneo no contexto do pré-escolar e assente em três vertentes: a primeira, relativa à acção da criança enquanto jogadora de papéis; a segunda reporta-se à relação existente entre o jogo dramático espontâneo e a realidade física e social que rodeia a criança; e a terceira aborda a intervenção pedagógica no jogo dramático espontâneo enquanto uma arte do momento. É a primeira vertente dessa trilogia que este texto tratará, apresentando-se em duas partes distintas: uma primeira de teorização, que estabelecerá elos de ligação entre a actividade da criança e o desenvolvimento do Eu na prática de jogo dramático espontâneo, e uma segunda onde se procurará ilustrar, partindo da teorização estabelecida anteriormente, os tipos de papéis jogados pelas crianças, a

qualidade da sua acção natural no interior do jogo dramático espontâneo.

É o conhecimento das leis do desenvolvimento da criança dos três aos seis anos e os mecanismos que regem a sua vida que nos permitem situar o jogo dramático espontâneo no contexto do jardim de infância.

A criança é um ser que, possuindo um dinamismo próprio, desenvolve-se através daquilo que experiencia segundo o princípio duma pedagogia por e pela acção. Para Dewey (1915), a personalidade realiza-se na e pela acção e... a experiência da criança não é uma impressão recebida passivamente, mas o resultado da sua acção sobre as coisas (pp.311-316). Para Dewey (1976), o objectivo é a actividade presente e entre os meios e o fim não existe para o EU qualquer separação tanto no que se refere ao tempo, como àquilo que diz respeito ao espaço (idem, p.57). Dewey considera ainda a vida da criança como um todo, o que implica que o acto educativo se defina como uma estrutura integradora das experiências das crianças aqui e agora.

\* Assistente na E..S.E. de Faro



O Jogo dramático espontâneo, sendo uma estrutura de acção representativa da realidade aqui e agora, constitui um laboratório experimental duma pedagogia por e pela acção. E isto por duas razões. Em primeiro lugar, o jogo dramático espontâneo é, para a criança dos três aos seis anos, uma actividade natural e espontânea. Com ou sem a intervenção do adulto, as crianças desenvolvem rituais de jogo em que representam situações do universo real ou imaginado, fazendo recurso a disfarces que utilizam para comporem as personagens, mobilizando objectos aos quais atribuem outras funções. Em segundo lugar, o jogo dramático espontâneo, permite à criança dos três aos seis anos satisfazer as suas necessidades de acção. Nele, ela experimenta-se, testa as suas capacidades, numa espécie de ensaio da própria vida. Ao observarmos a actividade duma criança de idade do jardim de infância poderemos vê-la jogar situações do seu quotidiano. Em casa, no jardim, na escola, e um pouco por todo o lado, ela desempenha papéis e situações do

universo das suas relações sociais: é a cena da refeição, ou da ida ao médico, ou a cena dum casamento, do circo, do mercado ou da igreja.

No jogo dramático espontâneo, a criança dos três aos seis anos entrega-se inteiramente à situação imaginada. Podemos dizer, com Piaget que ela assimila a situação fictícia (Widlocher, 1970, p.59). Nesta perspectiva, o acto vivido e o acto jogado dificilmente se distinguem. É como se o acto jogado fosse a experimentação do acto vivido. A "fome de expressão" é "a fome de agir", antes de ser a "fome de falar" (Moreno, Zerka, 1973, p.112).

Na vida real como em situações de jogo dramático espontâneo, a criança desempenha papéis. Moreno, defendendo que o Eu se forma a partir dos papéis, considera que é mais simples falar de papéis duma pessoa do que de Eu ou do Ego. (Moreno, 1987, p.44). Se identificarmos os papéis nos quais a criança age, seremos então capazes de estudar o comportamento da criança nesses papéis. Um certo número de modelos de comportamentos da criança po-

dem ser entendidos como papéis. (idem, p.74). O conceito de papel, tal como o define Moreno, é-nos necessário à compreensão da actividade da criança dos três aos seis anos em relação com a estruturação do Eu.

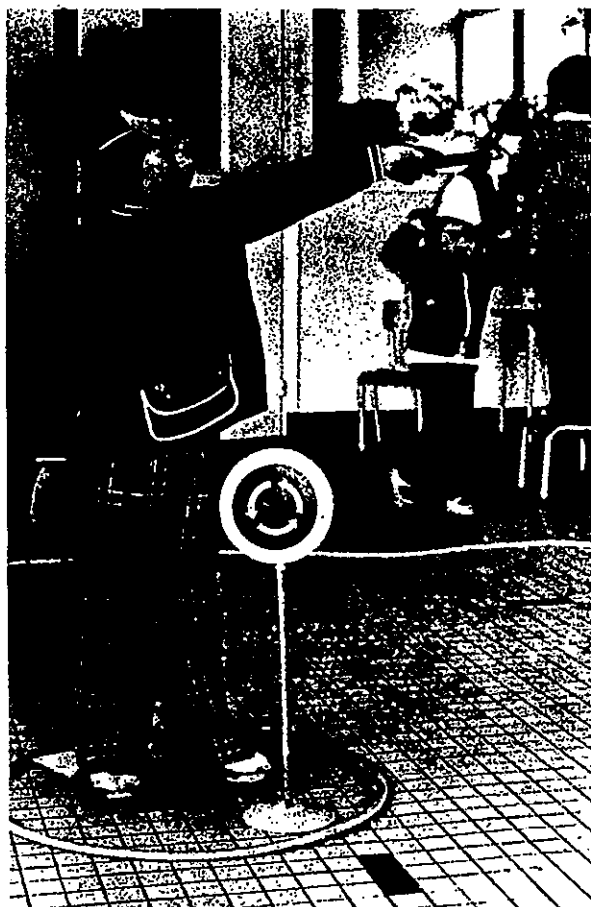
Moreno considera a pessoa humana como o resultado das forças hereditárias, das forças sociais e duma área intermediária onde situa a espontaneidade. Moreno (1987) admite a existência duma zona independente na escala da expressão individual, zona situada entre a hereditariedade e o meio, influenciada, mas não determinada pelas forças hereditárias (genes), e pelas forças sociais (tele). É nesta zona que poderemos situar topograficamente o factor e, espontaneidade (p.94). Na opinião de Moreno, as características físicas e mentais do indivíduo provêm das forças hereditárias e são influenciadas pelas forças sociais, forças que, por sua vez, são influenciadas pelo factor e, a espontaneidade.

É neste contexto que a espontaneidade contribui à estruturação do Eu que, para Moreno, se forma

a partir dos papéis. Porque a espontaneidade influencia as forças hereditárias e sociais que definem as características físicas e mentais da pessoa, ela está em estreita ligação com o desenvolvimento do Eu. Para Anzieu (1979), referindo-se a Moreno, a espontaneidade desenvolve-se simultaneamente com o Eu. O Eu encontra na espontaneidade o seu lugar natural, como uma flor encontra o seu lugar na terra (p.160). É assim que Moreno considera que o Eu se forma a partir dos papéis e não, como se tem muitas vezes defendido, que os papéis surgem do Eu (Moreno, 1987, p.72). É efectivamente difícil para o indivíduo aperceber-se do seu Eu ou do Eu do outro, mas é-lhe mais fácil verificar a forma como um indivíduo desempenha o seu papel de pai, de marido ou de professor.

O homem é um intérprete de papéis. Na sociedade assume um papel e os outros esperam dele um comportamento de acordo com o papel ou a função que ocupa. O indivíduo tem, por outro lado, necessidade de encarnar muitos mais papéis do que os que lhe são permitidos desempenhar na vida e, em cada papel, uma ou várias das suas variantes. Nesta perspectiva Moreno considera que, tal como o indivíduo possui um conjunto de amigos ou de inimigos, assim ele se vê numa série de papéis, ao mesmo tempo que vê os outros que o rodeiam nos seus múltiplos contra-papéis.

Pela observação da criança tanto na sua vida quotidiana como nos seus jogos, podemos aperceber-nos dos papéis que lhe são significativos, das relações existentes entre esses papéis, e ainda dos papéis que lhe são estranhos. Contrariamente ao adulto, que pode muito bem ter uma boa percepção do seu papel de marido ou de polícia, por exemplo, e jogá-lo mal,



a criança desempenha um papel de acordo com a percepção que dele tem. A criança diz-nos directamente aquilo que é, aquilo que quer, pela forma como age. O papel pode assim ser definido através duma maneira de ser e de agir, e depende da maneira de "estar no mundo" do indivíduo, da sua situação e da posição por ele assumida num dado grupo ou numa determinada situação, bem assim das suas relações recíprocas (Moreno, 1987, p.81).

A vida da criança dos três aos seis anos é um todo. Ela aprende de forma holística, assemelhando-se a sua actividade a um turbilhão aparentemente caótico, mas tal uma cascata, organiza-se de forma autónoma em que os elementos que constituem o seu Eu adquirem, assim, uma energia e um sentido próprios. Os aspectos cognitivos,

afectivos, sociais e físicos integram-se na globalidade da sua vida, da sua actividade. Um dos recursos de que a criança dos três aos seis anos se serve para espontaneamente proceder a essa integração é a prática de jogo dramático espontâneo. É, com efeito, pelo exercício da espontaneidade e pelo desempenho de papéis no jogo dramático espontâneo que a criança organiza a sua experiência vivida, jogando situações já passadas como forma de compreender o mundo que a cerca, situações do presente, numa espécie de vivência duma segunda realidade, e situações que imagina protagonizar no futuro. A criança desempenha vários tipos de papéis que correspondem às várias faces do seu Eu.

Moreno (1987) distingue três tipos de papéis: os papéis sociais,

que exprimem a dimensão social; os papéis psicossomáticos, que exprimem a dimensão fisiológica; e os papéis psico-dramáticos, que exprimem a dimensão psicológica (p.82). Ao observar a criança dos três aos seis anos, poderemos constatar que ela desempenha espontaneamente, nos seus jogos, estes tipos de papéis. Joga os papéis sociais quando encarna o pescador, o médico ou o merceeiro. Joga papéis psicossomáticos quando faz de conta que está a dormir, a comer, a correr, a andar. Joga papéis psicodramáticos quando embala uma boneca como uma mãe que acaricia o seu filho.

O jogo dramático espontâneo é a representação de papéis. No jogo dramático espontâneo, a criança pode jogar o seu próprio papel pondo em evidência o tipo de relações que estabelece com o mundo que a rodeia, pode jogar o papel do outro, pode ainda criar ou jogar papéis imaginados de domínio simbólico. Os papéis que são significativos para a criança e que traduzem a sua forma de estar no mundo são conhecidos através

da sua acção no jogo dramático espontâneo. É pela acção que a criança nos diz directamente quem é, o que quer. É na acção que ela muda o seu próprio papel de criança. É no jogo dramático espontâneo que ela, ao jogar uma infinidade de papéis, se diferencia dos outros, ao mesmo tempo que compreende as suas interacções. A criança dos três aos seis anos não produz um discurso verbal sobre os outros ou o que a preocupa, ela di-lo directamente na acção dramática. Aqui ela fala na primeira pessoa, jogando situações como se elas fossem a própria realidade. É assim que o jogo dramático espontâneo da criança de idade do jardim de infância é a sua forma própria, natural e espontânea de expressão. A sua memória é o acto. Por isso o jogo dramático é um discurso que lhe é próprio. De tal modo que bem poderíamos dizer que foi ela que inventou o jogo dramático espontâneo.

A Escola Moderna, ao fazer apelo à actividade real, ao trabalho espontâneo fundado nas necessidades e interesses das crianças

(Dewey, 1969, p.222), encontra no jogo dramático espontâneo um campo experimental de aplicação dos princípios que a sustêm Dewey, ao defender a ideia de que se deveria aprender para a vida e não para a vida e que uma educação por e pela acção deveria preparar a criança para a vida, leva-nos a defender para a educação de infância uma pedagogia baseada na prática de jogo dramático espontâneo, que esta é a forma de expressão que, pelo seu carácter representativo de situações e de personagens mais se aproxima da vida. Aliás para a criança dos três aos seis anos o jogo dramático espontâneo é, ele próprio, uma vida. É, com efeito, difícil de distinguir na actividade da criança entre o que é acto vivido e o que é acto jogado. No jogo... a experiência presente mobiliza o Eu na sua totalidade, sem que haja a necessidade de conduzi-lo para além disso (Dewey, 1976, p.57). No jogo dramático espontâneo a criança confronta-se com o real, podendo então jogar todos os papéis que deseja desempenhar na vida real. Esta apenas lhe permite jogar o único papel de criança.

#### REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Luís, Cenário Pedagógico, Faro, ed. do Teatro Laboratório de Faro, 1983.
- ANZIEU, Didier, Le psychodrame analytique chez l'enfant et l'adolescent, Paris, P.U.F., 1979.
- DEWEY, John, Democracy and Education, New York, Macmillan, 1915.
- DEWEY, John, L'école et l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1976.
- MORENO, Jacob-Levy, Psychodrama, São Paulo, Cultrix, 1975.
- MORENO, Jacob-Levy, Psychothérapie de groupe et psychodrame, Paris, P.U.F., 1987.
- MORENO, Jacob-Levy, Théâtre de la spontanéité, Paris, Epl, 1984.
- MORENO, Zerka Toeman, Psychodrame d'enfants, Paris, Epl, 1973.
- PIAGET, Jean, Psychologie et pédagogie, Denoel/Gauthier, 1969.
- WIDLOCHER, Daniel, Le psychodrame chez l'enfant, Paris, P.U.F., 1970.



# INOVAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Natércio Afonso \*

O presente artigo analisa a relação entre a problemática da investigação e da inovação em educação, e a formação de professores, com o objectivo de caracterizar e analisar estratégias de mudança e de desenvolvimento do sistema de ensino.

Em primeiro lugar, aborda-se o desenvolvimento do próprio conceito de inovação no contexto das transformações sociais e dos progressos da pesquisa científica nas últimas décadas. De seguida faz-se um ponto de situação relativo à investigação sobre a qualidade do ensino. Finalmente discutem-se estratégias de inovação na formação de professores, tanto na formação inicial como na formação contínua, referindo-se alguns casos concretos.

1. O conceito de inovação educacional (1) no contexto da evolução do sistema escolar.

Os projectos de inovação (assim como o próprio conceito) decorrem naturalmente de um estado de insatisfação face à instituição escolar, perante a consciência da necessidade de mudanças, de reformas. Tal insatisfação tem origem em contradições perturbantes quanto ao modo como a instituição escolar se insere na realidade social, quanto

ao papel que cumpre (ou não cumpre) em termos de desenvolvimento e progresso social. Assim, por um lado, constata-se elevados níveis de insucesso e de abandono da escola pelos jovens, ao mesmo tempo que o discurso pedagógico institucional consagra uma escola que se pretende de frequência universal, obrigatória, acessível a todos, quaisquer que sejam as características individuais; além disso, é cada vez mais generalizada a verificação dramática de que as aprendizagens escolares são insuficientes, inadequadas ou irrelevantes, quando, pelo contrário, se pretende que a escola garanta uma formação básica fundamental e prepare os jovens para a vida activa, nos planos pessoal, profissional e cívico.

A origem destas contradições pode ser relacionada com a

emergência de um contexto social diferente, em especial a partir do pós-guerra, e que pode ser caracterizado pelos seguintes factores:

- o "baby boom", a explosão demográfica do pós-guerra, que, dando origem a uma enorme expansão e diversificação dos efectivos escolares, desequilibrava a função e o estatuto da instituição escolar, moldada até então pelas necessidades de formação (ou reprodução, ou reconstrução) de uma elite relativamente homogénea.

- o vertiginoso desenvolvimento tecnológico implicando crescentes e diversificadas necessidades de qualificação de mão-de-obra, às quais a escola tradicional teve cada vez maior dificuldade em dar resposta.

- a perda do monopólio cultural da instituição escolar, que enfrenta a concorrência vitoriosa dos "media" enquanto fontes de informação, o que tem implicado um moroso processo de redefinição das aprendizagens escolares, ainda em curso e longe de poder ser dado por concluído.

- a emergência de novas atitudes face à criança, no seio da família e da sociedade em geral, das quais o reconhecimento formal dos "direitos da criança" é um exemplo paradigmático, atitudes que põem em causa os próprios

\* Presidente da Comissão Instaladora da E.S.E.P.

Texto de uma comunicação apresentada no Seminário Nacional de difusão do Projecto nº8 do CDCC, "A Inovação no Ensino Primário", organizado pela Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, em 88/09/28.

fundamentos da "praxis" escolar, baseada numa relação de dominação entre o professor e os alunos.

A crise da instituição escolar, sentida com maior ou menor acuidade na Europa e na América do Norte, deu origem a múltiplas iniciativas de mudança, de inovação, lançadas pelas autoridades governamentais e muitas vezes lideradas por organismos de investigação e inovação especialmente criados para o efeito. Em toda a parte se lançaram grandes projectos de reforma educativa em que a estratégia dominante era a do modelo investigação/desenvolvimento, paradigma clássico da "engenharia" do progresso tecnológico. Tal modelo concretiza-se num processo comandado do centro para a periferia: as inovações são concebidas a nível central por "especialistas", e depois transitam para as escolas, para serem "aplicadas" pelos professores. É óbvio que um processo deste tipo provoca resistências na "periferia", sendo que os professores nem sempre se dispõem a aplicar inovações ou mudanças com que não concordam ou cujo significado lhes escapa. Assim, é natural que os gestores das estratégias centralistas considerem a escola uma instituição conservadora cuja inércia dificulta a inovação. A atitude céptica ou mesmo negativa que muitos professores revelam perante as inovações propostas "superiormente" é considerada um obstáculo natural a ultrapassar com sagacidade, e não um sinal inequívoco da falência da "démarche" inovadora. Assim, muitas inovações, e até reformas globais concebidas e implementadas com base neste modelo, naufragaram lamentavelmente na indiferença ou oposição das escolas e dos professores.

A verificação de tais fracassos conduziu a que o modelo de intervenção pudesse ser confron-

tado com estratégias de inovação alternativas construídas com pressupostos diferentes. Assim, em reacção contra um modelo que coloca os professores como meros executores e agentes de inovações concebidas por outros, passa a considerar-se que o processo de inovação deve ser construído e desenvolvido pelos próprios professores. Do mesmo modo, em reacção contra as inovações lideradas pelos investigadores ou especialistas que privilegiam ou o sistema escolar (reformas globais) ou as práticas de sala de aula (técnicas de ensino), de que é exemplo o micro-ensino, a estratégia da inovação passa a centrar-se no estabelecimento de ensino, considerado o nível privilegiado de análise e intervenção. O estabelecimento de ensino, considerado na sua individualidade própria, passa a ser entendido com o verdadeiro e significativo contexto do processo ensino/aprendizagem. Por outro lado ainda, a análise de necessidades é considerada o elemento/chave do "design" da inovação, num processo autogerido pelos professores. Assim, a inovação é concebida na própria escola, pelos professores que conhecem os seus problemas concretos, analisam o seu funcionamento, analisam as suas próprias práticas e identificam as suas necessidades de formação.

A emergência destas novas perspectivas conduz à consideração de que existem estratégias e níveis diferentes para diferentes tipos de inovação. Com efeito, centrar o processo de inovação no estabelecimento de ensino e na iniciativa dos professores não significa negar a importância dos especialistas e o papel dos organismos de tutela. O modelo clássico que reserva aos professores o papel de executores de reformas concebidas centralmente está em crise e merece cada vez menos crédito. Contudo, há outras formas de intervenção,

não já no sentido de impor qualquer tipo de mudança, mas na perspectiva de influenciar atitudes ou comportamentos. As escolas como organismos sociais, e os professores como agentes que actuam em tais organismos, são naturalmente sensíveis à manipulação de variáveis de incidência significativa nesse universo, em termos que favoreçam ou estimulem a participação em processos de inovação que sejam considerados prioritários pelas autoridades governamentais. Por exemplo, se existe o propósito de encaminhar o sistema escolar no sentido de uma determinada mudança, é possível que o organismo de tutela defina um projecto de inovação envolvendo uma proposta clara de incentivos de diverso tipo, conjuntamente com as peças próprias de tal projecto: objectivos, desenvolvimento, avaliação. Tal tipo de procedimento poderia criar condições para que as próprias escolas, ou os próprios professores individualmente, (de acordo com o tipo de inovação em causa) tomassem a iniciativa de propor a sua participação em tais projectos. Tal estratégia permitiria conciliar os princípios da autonomia e da responsabilização das escolas e dos professores, com a necessidade de assegurar um sentimento estratégico, político, global, ao processo de inovação.

## 2. A investigação educacional sobre a qualidade do ensino

Tradicionalmente, a abordagem da problemática do rendimento escolar centra-se nos contributos da psicologia diferencial, ou nas teorias do determinismo sociológico. No primeiro caso, considera-se que as diferenças no ritmo e na qualidade das aprendizagens escolares decorrem fundamentalmente de diferenças de capacidade individual. No segundo caso, entende-se que a instituição escolar se limita a re-

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES

produzir-se e a legitimar as desigualdades sociais, pelo que a matriz do rendimento escolar reproduz a matriz da estratificação social. Divergentes e mesmo antagónicas, em termos globais, as perspectivas referidas convergem no entanto num ponto fundamental: a neutralização da instituição escolar face à questão do rendimento escolar, da qualidade da aprendizagem. Em ambas as perspectivas se isenta a escola de qualquer responsabilidade na matéria: os alunos aprendem muito ou pouco em função das suas capacidades individuais ou em função da matriz socio-cultural adquirida pelo nascimento e na primeira infância. A famosa frase do relatório Coleman (2) "The School makes no difference" caracteriza lapidariamente tais perspectivas.

Contudo, a investigação mais recente tem colocado sérias reservas a uma tão radical neutralização da instituição escolar. Na realidade, as escolas são efectivamente diferentes umas das outras: algumas são vivas e alegres, outras

são desagradáveis e mesmo deprimidas. Cada escola tem um ambiente próprio, uma vivência global específica, uma atmosfera única, a que alguns autores chamam a "cultura da escola". (3)

Esta cultura da escola resulta do modo como em cada escola os indivíduos interagem, como se comportam uns em relação aos outros, que expectativas têm uns dos outros (ver a figura 1).

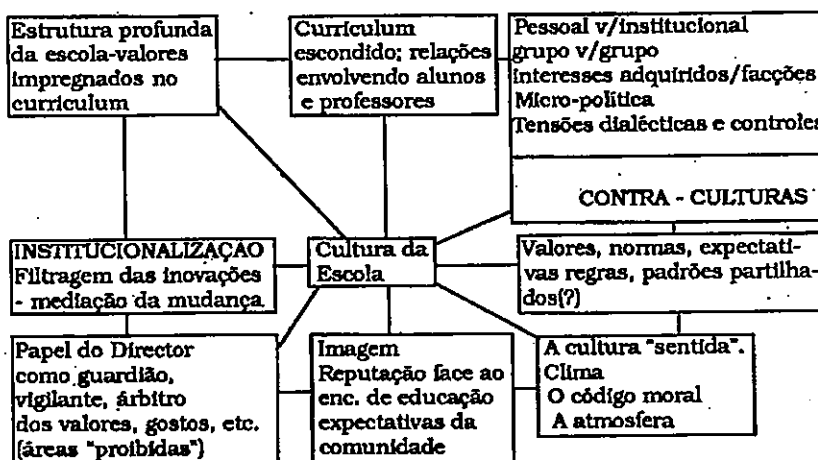
Na realidade, a cultura da escola influencia poderosamente a vida dos que nela trabalham, o sucesso ou insucesso que obtém, em termos académicos, de relacionamento social ou no plano pessoal.

Neste contexto, a partir dos anos 70 começou a desenvolver-se a análise da variável escola, em termos de estudo do sucesso escolar. O trabalho actualmente reconhecido como pioneiro, nesta área, foi o de Michael Rutter e os seus colaboradores, publicado em 1979. (4) Através de um estudo exaustivo de mais de uma dezena de estabelecimentos, estes autores demonstraram que cada escola,

em função das suas características, influencia o comportamento e o rendimento dos alunos. Posteriormente, diversos trabalhos na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e em França produziram resultados que apontam na mesma direcção: as escolas são diferentes e podem ter um importante impacto nos alunos, professores e restantes membros da comunidade escolar. Mais, estes estudos apontam para o facto de que diferenças no rendimento escolar dos alunos estão relacionadas com diferenças na cultura, no ambiente da escola, ou seja, com a sua qualidade enquanto organizações sociais. Ou seja, umas escolas favorecem o rendimento escolar, outras, pelo contrário, prejudicam-no.

Naturalmente, surge a questão de se saber quais as características das escolas que favorecem o rendimento escolar. Reid, Hopkins e Holly (5), em obra recente, sintetizam as conclusões de dezenas de trabalhos sobre o assunto, conclusões organizadas por áreas de análise, como por exemplo, a capacidade de liderança da direcção da escola, a organização administrativa, o ambiente social, as regras de disciplina, a relação professor/aluno, o currículo, etc. Verifica-se assim a importância de factores tão diversos como a capacidade de liderança da direcção e dos professores mais experientes, a permanência de um clima de disciplina e ordem, o uso adequado do tempo de ensino na sala de aula, o reforço curricular das áreas básicas como a leitura, a escrita e o cálculo, a participação dos alunos na organização e na direcção da escola, a manutenção de elevados níveis de higiene e limpeza, etc. Por outro lado, os referidos autores salientam ainda algumas variáveis habitualmente relacionadas com a promoção do sucesso escolar, relação que a investigação não confirma. É o caso da redução do número de alunos por turma, da

**REPRESENTAÇÃO DIAGRAMÁTICA DO "CULTURE CLUB"**



Extraído de K. Reid, D. Hopkins e P. Holly "Towards the effective school: the problems and some solutions", pág. 270

FIGURA 1

promoção de aulas de recuperação, da mudança de manual, da subida de salário dos professores, da construção de um edifício escolar, etc.

Em síntese, é possível, portanto, a identificação de vectores fundamentais na problemática da qualidade de ensino, nomeadamente as questões que se prendem com a organização e gestão escolar, com um verdadeiro desenvolvimento profissional da função docente e com o complexo *Investigação/Inovação/Formação*.

No que respeita à primeira questão, constata-se que as escolas são complexas organizações sociais que carecem de uma liderança competente, profissional, em associação com um elevado grau de autonomia e de responsabilização, e um sistema credível de participação dos diversos membros da comunidade escolar, de modo a assegurar-se uma atitude de identificação face à instituição.

Quanto ao desenvolvimento profissional, a relevância de um estatuto da carreira docente que valorize a competência profissional, favorecendo o desenvolvimento vertical da profissão, surge como uma questão central. É necessário assegurar um enquadramento que permita o apoio aos docentes menos experientes e a maximização das competências dos mais experientes. Recordando o exemplo de Marly-Le-Roy, pergunta-se por que motivo os professores têm todas as mesmas tarefas e responsabilidades, independentemente do nível de competência e da experiência profissional.

Finalmente, no que diz respeito à relação *Investigação/Inovação/Formação*, e citando Rui Canário, na sua tese sobre a problemática da inovação, (6) "a investigação, a inovação e a formação de professores constituem três polos de uma mesma

problemática, mais do que uma abordagem analítica de cada um, importa estudar a sua articulação, a sua interacção dinâmica" (pág. 88-89). Nesta perspectiva, o autor salienta a importância da prioridade à formação contínua centrada no estabelecimento de ensino, propondo os seguintes princípios básicos:

- . considerar a análise de necessidades como um elemento fundamental, e integrado, do processo de formação.

- . organizar a formação a partir dos problemas sentidos e identificados pelas pessoas em formação, ao longo da sua actividade profissional.

- . tomar em consideração a experiência das pessoas em formação, permitindo-lhes a apropriação das informações e a produção de saberes.

- . facilitar às pessoas em formação a assunção de responsabilidades, e a participação na gestão da sua própria formação.

- . desenvolver a função crítica da formação.

O autor salienta também que a consideração do estabelecimento de ensino como local privilegiado de formação implica, entre outros aspectos, uma autonomia acrescida das escolas e o abandono das estratégias verticais de inovação. Esta perspectiva aproxima-se do conceito de "escola em desenvolvimento" defendida por Reid, Hopkins e Holly na obra já citada.

### 3. O conceito de escola em desenvolvimento

A investigação educacional tem demonstrado que a resistência à inovação revelada por muitos professores surge muitas vezes quando a inovação é imposta, ou não é considerada relevante por não derivar da actividade prática dos professores. Um inquérito citado por Ducros e Finkelstein, em

obra recente (7), revela que as preocupações dos professores são, antes do mais, de ordem prática; querem adquirir saberes utilizáveis a partir da sua prática anterior, pretendem uma "releitura da sua própria experiência" (pág. 242), procuram saberes adequados à realidade concreta da sua escola.

A questão da resistência à inovação relaciona-se também com preocupações de garantia da segurança profissional e pessoal. Citando novamente Ducros e Finkelstein, "innovar é abandonar práticas e rotinas, isto é, é privar-se de apoios certos e seguros. A incerteza aumenta ainda mais com a perda temporária de uma competência específica, a sobrecarga de informação e a tensão nervosa. Em suma, inovar é correr riscos profissionais e também pessoais." (8)

Assim, a perspectiva da auto-gestão da mudança, implicando a valorização das práticas anteriores, ganha uma acuidade estratégica significativa. O conceito de inovação pressupõe muitas vezes a desvalorização das práticas em uso, provocando insegurança no professor, e portanto, rejeição. Pelo contrário, no conceito de escola em desenvolvimento, a inovação é produzida pelo professor, é ele próprio que nega as suas práticas e assim gere a sua insegurança. Citando novamente Reid, Hopkins e Holly, "a escola em desenvolvimento baseia-se nos princípios da auto-determinação (com a consciência das limitações contextuais) e do desenvolvimento sistemático - no sentido em que as mudanças consideradas úteis e prioritárias estão enraizadas na vida da escola, isto é, institucionalizadas. Apesar de o objectivo fundamental ser a cuidadosa implementação de inovações, a inovação (no sentido que lhe é atribuído correntemente pelos professores) não é a questão cen-

tral, mas sim o desenvolvimento. A Inovação é a introdução de uma novidade, uma revolução, uma alteração, um afastamento do (ou corte com o) passado; por outro lado, Desenvolvimento consiste no crescimento gradual, na evolução, na concretização de potencialidades existentes, na exploração dos recursos próprios, na obtenção de um nível superior de competência, no progresso através de estádios sucessivos - um ciclo, uma espiral." (9)

#### 4. Formação profissional para a inovação

A concretização desta orientação estratégica da inovação através do conceito de escola em desenvolvimento executa-se obviamente no plano da formação contínua. Contudo, a perspectivação da formação inicial em termos de abertura à inovação constitui um requisito importante para o próprio desenvolvimento profissional do jovem professor.

Assim, a formação inicial deverá garantir a aquisição de competências técnicas fundamentais, ao nível do planeamento, do relacionamento inter-pessoal, da avaliação de situações, de procedimentos, de atitudes. Tais competências são indispensáveis se concebermos o papel do professor como o de actor principal do processo investigação/inovação/formação auto-determinada. Em termos operacionais, o trabalho de projecto constitui uma estratégia fundamental para a aquisição de tais competências.

É importante também a aquisição de capacidades de intervenção e decisão autónoma, o que, nos cursos de formação inicial, se pode procurar desenvolver através das seguintes linhas de orientação:

- favorecer e apoiar a iniciativa dos alunos na concepção e desenvolvimento de projectos de



diversa natureza, no âmbito do currículo formal e fora dele.

- criar oportunidades de participação dos alunos nas decisões colectivas e na gestão de sectores específicos do estabelecimento de ensino.
- apoiar decididamente as estruturas representativas dos alunos (associação de estudantes, comissões de curso, etc.).

O desenvolvimento do hábito de cooperação através da prática do trabalho de equipa é também decisivo - veja-se a referência às vantagens formativas do "compagnonnage" na obra citada de Ducros e Finkelstein. (10) Saliente-se que o trabalho de equipa não impede, antes exige, a elaboração de produtos individuais para um processo de avaliação individualizado.

Finalmente, o desenvolvimento de uma atitude profissional face à futura actividade docente deve constituir um objectivo relevante na formação inicial, através da transmissão da ideia de que o professor é um especialista do processo ensino-aprendizagem e não o especialista de determinada área científica. A organização da formação em íntima relação com o próprio meio profissional e a garantia de uma

mesma atitude entre os docentes da escola de formação, são veículos decisivos para o desenvolvimento de tal objectivo.

No plano da formação contínua, o desenvolvimento e consolidação de qualquer estratégia de inovação implica a consideração de três requisitos fundamentais que condicionam toda a vida escolar, nomeadamente a atitude dos docentes face à inovação.

Tais requisitos prendem-se com o problema da administração das escolas, com a questão da autonomia/responsabilização das escolas, e com a urgência da definição clara de um estatuto da carreira docente.

No que respeita à administração das escolas, importa devolver-lhes capacidade estratégica, libertando-as da pressão cooperativa, e do peso centralizador dos órgãos de tutela. Daí decorrerá necessariamente o reforço da autonomia, da capacidade de decisão, para que possa fazer sentido a perspectiva da formação auto-gerida em função das circunstâncias específicas de cada estabelecimento. Tal evolução conduzirá à definição de processos de responsabilização pública das escolas e dos professores pelos resultados obtidos, objectivo fundamental em qualquer estratégia de desenvolvimento do ensino, e

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES

que, nas condições actuais, não pode ser atingido. Só quem tem poder de decisão e autonomia é que pode responder pela qualidade da actividade desenvolvida.

Considerados estes requisitos, uma estratégia de inovação na formação continua passa pela elaboração de projectos de investigação/acção conducentes a programas de inovação e de formação auto-geridos, com base na identificação de problemas/análise de necessidades do estabelecimento e dos docentes em serviço.

Neste processo, o papel das instituições de formação de professores é relevante, dinamizando e, fundamentalmente, garantindo apoio e aconselhamento metodológico.

Quanto aos organismos de tutela e controle, cabe-lhes a intervenção por iniciativa própria através da proposta aos estabelecimentos de ensino de projectos de

inovação de acordo com as próprias estratégias globais, e ainda a intervenção no apoio e divulgação das iniciativas das escolas.

### 5. Conclusão

Na organização dos cursos e programas de formação, a ESEP tem procurado concretizar estratégias que facilitem a abertura à investigação e à inovação. Assim, nos cursos de formação inicial introduziram-se componentes destinados a desenvolver a capacidade de iniciativa, o equacionamento de problemas e o design da sua resolução, e o bom relacionamento inter-pessoal; nomeadamente o Seminário Interdisciplinar, funcionando em pequenos grupos,

sob a orientação de um docente, tem constituído uma experiência interessante neste domínio, embora sejam ainda prematuras quaisquer conclusões definitivas sobre os seus resultados.

No que respeita à formação contínua, a ESEP tem procurado fomentar o desenvolvimento de actividades de auto-formação nas escolas, com base na análise do próprio funcionamento dos estabelecimentos de ensino e dos seus problemas, através de constituição de equipas de formadores da ESEP que garantem apoio metodológico em contactos frequentes nas próprias escolas. Funcionam assim os projectos ECO e FOCC, em cursos desde o ano lectivo passado.

Com estes exemplos pretende-se demonstrar que é possível pôr em prática novas estratégias de inovação, adequadas à realidade das escolas e com perspectivas de sucesso.

### REFERÊNCIAS

- (1). O conceito de inovação é aqui utilizado com o sentido de "toda a tentativa que visa consciente e deliberadamente a introdução de uma mudança no sistema de ensino, com o objectivo de melhorar o referido sistema." (CERI, "La Gestion de l'innovation dans l'enseignement", Paris, OCAE, 1970, pág. 5).
- (2). James Coleman, and others, "Equality of Educational Opportunity", U.S. Government Printing Office, Washington, D.C., 1966.
- (3). Seymour Sarason, "The culture of the school and the problem of change"; 2ª edição, Allyn and Bacon, Boston, 1982
- (4). Michael Rutter and others, "Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their effects on children", London, 1979.
- (5). Ken Reid, David Hopkins and Peter Holly, "Towards the effective school: the problems and some solutions", Basil Blackwell, Oxford, 1987.
- (6). Rui Canário, "Problematique de l'innovation, interaction entre le CDI et l'établissement scolaire", thèse pour le doctorat, Université de Bordeaux II, 1987.
- (7). Pierre Ducros et Diane Finkelstein, "L'école face au changement", CRDP de Grenoble, 1987.
- (8). Idem, pág. 29.
- (9). Reid, Hopkins e Holly, obra citada, pág. 210-211.
- (10). Ducros e Finkelstein, obra citada, pág. 149.

# A APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO BÁSICO

José Travassos \*



Teoricamente, qualquer das três línguas estrangeiras, o Inglês, o Francês e o Alemão, pode ser aprendida no ensino básico em Portugal. Na prática, e por motivos que adiante se aduzem, a opção recai normalmente na Língua Inglesa e na Língua Francesa. O sucesso ou insucesso que o seu estudo comporta, os objectivos que para ele têm sido propostos, os conteúdos e as metodologias normalmente seguidos (fortemente condicionados pela inexistência de um programa); os materiais utilizados, a inexistência de um programa de formação contínua para professores, a necessidade de articulação com os níveis de ensino subsequente são algumas questões desenvolvidas neste artigo. Na secção II é salientada a importância das línguas vivas na comunidade europeia e é proposta a introdução de uma língua estrangeira no ensino primário. Na secção III propõe-se uma avaliação qualitativa de alunos de língua estrangeira no ensino básico em substituição da avaliação quantitativa vigente.

I - O currículo do ensino básico - uma fonte de insucesso nas línguas estrangeiras?

1 - Opção em L. E. - uma decisão sem riscos?

Todos os alunos têm que iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira no 1º ano do ensino preparatório. Por razões que se prendem, predominantemente, com a nossa ligação cultural e económica aos países de expressão anglo-saxónica e francófona são as

línguas inglesa e francesa, elas próprias de utilização quase universal, os idiomas que gerações no nosso país têm aprendido na escola. A língua alemã, uma das três em que os alunos podem, pelo menos teoricamente, matricular-se, tem muito menor expressão no quadro das opções por eles feitas. Diversas razões podem contribuir para esta menor adesão. Referirei uma:

. Ao querer matricular-se em Alemão no primeiro ano do ciclo preparatório, o aluno pode de-



\* Membro da Comissão Instaladora da E.S.E.P.

parar-se com os seguintes cenários condicionadores da sua liberdade de escolha:

Cenário A - pode não haver professores do 3º grupo que tenham frequentado esta língua no ensino superior;

Cenário B - pode haver professores com formação nesta língua, mas há já longos anos não a leccionam e não se encontram devidamente preparados;

Cenário C - há professores no 1º ano interessados em ensiná-la mas, o que não é pouco vulgar dado a conhecida instabilidade na colocação de docentes, pode não haver no segundo ano.

Se frequentar com sucesso a língua alemã no ciclo preparatório, qualquer dos cenários descritos pode verificar-se no ensino secundário, ficando, deste modo, comprometida a aprendizagem feita anteriormente.

Resulta, assim, que o sistema educativo cria, teoricamente, condições favoráveis à aprendizagem da língua alemã mas, ao fazê-lo, deixa alunos, encarregados de educação e professores frequentemente impossibilitados de encontrar as soluções adequadas aos casos descritos nos cenários apresentados antes. O facto de a maioria dos alunos optar pela Língua Inglesa e Língua Francesa não legitima as condições criadas nem deverá ser motivo desencorajador dos que decidirem optar pela Língua Alemã; muito menos os alunos poderão fracassar por motivos que lhe não são directamente imputáveis.

## 2 - A inexistência de um programa actualizado de L. E.

Embora não haja dados precisos relativamente ao índice de in-

sucesso escolar nas línguas estrangeiras, sabe-se que ele é elevado. Várias razões estão na sua origem. Não sendo objectivo deste artigo analisar as principais causas, uma será, no entanto, objecto de reflexão: os programas, ou melhor, a inexistência de programas de língua estrangeira no 1º e 2º anos do ciclo preparatório. Na verdade, os professores destas disciplinas não dispõem de programas oficiais que lhes sirvam de referenciais actualizados, quer relativamente aos conteúdos a ministrar, quer relativamente às orientações que, superiormente, lhes deveriam ser propostas; a última versão de um programa oficial conhecido remonta ao ano lectivo de 1981/82, elaborado com base em programas aprovados nos anos 70!

Para efeito do estudo sumário do ensino das línguas estrangeiras no ensino básico em análise neste artigo, os programas de Língua Inglesa e Língua Francesa, os únicos, aliás, que integram a colectânea referida anteriormente, serão comentados em três vertentes: Objectivos; metodologia; conteúdos.

### 2.1. - Objectivos

Da sua leitura resulta claramente que a perspectiva de trabalho proposta ao professor é eminentemente redutora e impositiva. Pretende-se através da aprendizagem da língua estrangeira sensibilizar o aluno de modo "a nível elementar participar numa comunidade linguística que não é a sua"; declara-se em seguida que "em harmonia com a posição (?) do Ensino Preparatório no nosso sistema escolar, com os tempos lectivos atribuídos ao ensino das línguas (*semanalmente são quatro horas!*), com a esquematização

programática, (*que é a que o programa propõe!*) e com a didáctica aconselhada "(*que o programa não aconselha, remetendo para textos editados pelo Ministério, que certamente não são do conhecimento dos professores*), o professor assim equipado (!) poderá ensinar o "British English" e o "Francês Fundamental 1" dentro dos limites das estruturas básicas e do vocabulário de maior frequência e disponibilidade", afecto às zonas semânticas constantes dos conteúdos programáticos propostos" (*que são os que o programa considera mais motivantes, e úteis para os alunos!*).

Sem dúvida que a palavra "sensibilização" utilizada na formulação dos objectivos para o ensino das línguas estrangeiras merece alguma reflexão e total apoio. Efectivamente, a este nível de ensino, não será necessário ir além da sensibilização dos alunos, procurando motivá-los para aprendizagens subsequentes que lhes permitam não só adquirir uma boa competência comunicativa na língua em estudo, mas igualmente através dela aceder à cultura de que ela é uma das expressões mais importantes e significativas. Esta sensibilidade (!) de quem concebeu este programa e que através dele pretende sensibilizar os alunos não se encontra, no entanto, em coerência com a proposta feita a nível dos conteúdos e das metodologias sugeridas. Em 1982 já se haviam registado desenvolvimentos importantes nas propostas apresentadas pelos investigadores em educação, nomeadamente por linguistas, psicolinguistas e sociolinguistas, podendo ser tomadas como linhas orientadoras e como referenciais programáticos de cariz francamente diferente do que nos são indicados no programa para aplicação em todo o



país e por todos os professores. Ignorando as novas tendências no ensino das línguas vivas, propondo métodos e conteúdos de pendor estruturalista em 1981 (!), o programa em análise prestou um péssimo serviço ao ensino das línguas estrangeiras, é um marco negativo na história do ensino destas disciplinas, foi e tem sido referencial altamente responsável pelos efeitos perversos que acabou por provocar, insensibilizando alunos e professores para a relevância da aprendizagem de uma língua estrangeira e não os sensibilizando, como se pretendia na formulação desses objetivos.

### 2.2 - Metodologia

Sem referenciador actualizado, sem objetivos que orientassem os professores para uma prática pedagógica sintonizada com as mais recentes aquisições no âmbito das Ciências da Educação, não são de perspectivar, por parte de um número considerável de professores de línguas estrangeiras, assinaláveis desenvolvimentos nas suas atitudes metodológicas.

Se bons programas não fazem de todos os docentes bons professores, talvez maus programas dêem origem a maior número de docentes menos qualificados ou, pelo menos, menos predispostos a optimizá-los, a adaptá-los, no sentido de fomentar o sucesso dos alunos.

Não se pretende aqui analisar a relação programa/competência do professor e muito menos tipificar algumas práticas docentes - positivas ou negativas - ou suscitar qualquer tipo de reflexão/recomendação sobre elas. Importa tão-só chamar, mais uma vez, a atenção para a circunstância de



que o programa em estudo não aponta quaisquer orientações acessíveis à maioria dos professores, nomeadamente dos docentes menos experientes, não profissionalizados, como não os remete para obras fundamentais que lhes permitissem e permitam preencher lacunas na sua formação, quer do ponto de vista metodológico, quer do ponto de vista linguístico e das atitudes. Afirmar, como se faz na pág. 103, que "a metodologia do ensino de uma língua estrangeira é condicionada pela evolução de várias ciências, nomeadamente da linguística, da psicolinguística, da sociolinguística e da electrotecnia", é pouco relevante e inútil, se mais nada for acrescentado; mais: tal constatação está em contradição com a esquematização programática - áreas vocabulares e noções gramaticais propostas - pela simples razão de que a concepção que subjaz a esta programação lexical e gramatical é essencialmente estruturalista e, em 1981/82, a linguística, a psicolinguística e a

sociolinguística haviam já sugerido conteúdos e abordagens metodológicas opostos àquela concepção.

### 2.3 - Conteúdos

A perspectiva estruturalista que enforma os objetivos e a metodologia estende-se aos conteúdos, estando as áreas lexicais ao serviço do domínio das estruturas gramaticais. Bem ilustrativa desta constatação é a chamada de atenção feita no programa de língua francesa: "por motivo de possíveis interesses de programação e de apresentação não é obrigatório seguir-se a ordem dos assuntos indicados. Pelo mesmo motivo, o vocabulário relacionado com saudações, cores, forma, matéria, dimensão, número, posições relativas, etc., poderá surgir associado a qualquer das rubricas indicadas..." (pág. 111). Se não é obrigatório seguir a ordem dos assuntos "por motivo de possíveis (?) interesses de programação e apresentação", será recomendável ensiná-los, conforme são apresen-



tados? O ensino de conteúdos lexicais, gramaticais, em 1981/82, em que a tónica era já, e há bastante tempo, colocada na comunicação, na relevância dos temas, no contexto concreto da situação linguística, nas características dos interlocutores, etc. deveria ser equacionada em termos de não ser "obrigatório", como se refere na citação feita?

Dir-se-á que a inexistência de programas em língua estrangeira no 1º e 2º anos do ciclo preparatório - aliás como acontece em relação às diferentes disciplinas - foi ultrapassada facilmente porque os professores não cruzaram os braços, não ficaram indiferentes às novas tendências no ensino das línguas vivas apresentadas em congressos, seminários e discutidas e trabalhadas depois no âmbito da profissionalização em serviço. Dir-se-á, também, que diversos autores atentos às novas propostas as corporizaram nos seus manuais e que estes se tornaram na fonte, no "programa" que os professores depois aplicaram em cada escola

deste país. Uma crítica ao programa, que, no fundo, o não era, pode parecer assim descabida e ultrapassada. Pensamos, no entanto, que não, pelas seguintes razões:

- a) - Por melhores que os manuais sejam ou tivessem sido - sabe-se que apareceram e continuam a aparecer no mercado manuais de muito boa qualidade, mas também outros de nível muito fraco - não são os seus autores quem deve determinar o plano de estudos que se deseja seja genericamente seguido em todas as escolas, embora se reconheça que possam influenciar, e certamente influenciam, os grupos de trabalho incumbidos de elaborar esse plano curricular;
- b) - É impensável que os professores não trabalhem

baseados num quadro referenciador actualizado e actualizável a cada momento, proporcionando, assim, aos alunos experiências na aprendizagem que, assentes na criatividade de cada docente e em critérios de diversidade pedagógica, não sejam altamente discrepantes umas das outras, ao nível de cada escola ou mesmo de escolas. Se há livros adoptados que dão ênfase a uma aprendizagem apoiada numa perspectiva comunicativa da língua, outros há cuja linha orientadora é intrinsecamente estruturalista, envolvida embora em roupagem comunicativa. O aluno que em cada ano muda de professor, ou o aluno que muda de escola poderá/deverá estar sujeito a este ensino sem norte?

- c) - Estando em estudo a reforma de programas, desconhece-se quando os novos planos curriculares entrarão em execução, como não se sabe que acções irão ser implementadas para preparar os docentes para as novas propostas a ser apresentadas. O que se sabe, ao certo, é que, não existindo um programa enquadrador, a maioria dos professores dá livre curso à sequência de conteúdos proposta pelos autores dos manuais, não os desenvolvendo de acordo

com as características dos alunos e com objectivos educacionais definidos. Para muitos docentes, o propósito fundamental é "dar o livro", ainda que tal signifique passar a correr por cima dos conteúdos programáticos nele contidos.



A relação dinâmica objectivos/conteúdos/estratégias/avaliação/attitudes e outras variáveis que caracterizam o processo ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras no ensino básico tem que ser totalmente reformulada, se se pretende que, a este nível, a aprendizagem das línguas vivas seja realmente uma sensibilização, uma iniciação a essa aprendizagem e não um primeiro bloqueio a todo o percurso indispensável hoje num mundo em permanente comunicação e inter-dependência. Aprender uma língua significa aceder a uma cultura diferente, conhecer melhor outros povos, perceber as diferenças que nos caracterizam em relação a eles, assim como as muitas semelhanças que igualmente compartilhamos. Significa ainda compartilhar ou tentar compartilhar a) um "destino" que, em certos contextos, como na comunidade europeia, é comum, b) um património que só parcialmente é diferente e que se deseja seja conhecido pelo maior número de pessoas. Aprender uma língua estrangeira, iniciando o seu estudo aos 10, 11 anos, não significa ser submetido a uma prova de "endurance", a uma corrida contra o tempo e contra uma infinidade de obstáculos colocados numa pista para competidores mais preparados. Nesta idade, o objectivo da sua aprendizagem é

tão somente sensibilizar, despertar o gosto, criar apetência.

## II - A importância das línguas vivas na comunidade europeia.

1. Uma língua estrangeira deverá começar a ser estudada no ensino primário.

Conforme se lê em diferentes documentos de diversos grupos de trabalho do Conselho da Europa (Relatórios finais do Conselho e dos Ministros da Educação, documentos do Comité de Educação das Comunidades, Relatório final do Conselho da Europa) e se defende nos mais recentes congressos internacionais de professores de línguas vivas importa que no espaço comunitário europeu o maior número possível de pessoas fale o maior número possível de línguas. Para que tal objectivo seja atingido, recomenda-se nos documentos citados que duas línguas estrangeiras sejam aprendidas durante a escolaridade obrigatória e que uma terceira seja considerada uma opção no currículo geral. Como se este quadro não fosse já razoável, é igualmente recomendado que todos os alunos,

no ensino primário, iniciem a aprendizagem de uma língua estrangeira, aos 8 ou 9 anos.

A introdução de uma língua estrangeira no ensino primário é um factor de inovação proposto pelos órgãos comunitários de educação (Conselho da Europa, 1988) e, como inovador que é, provocará certamente reticências por parte de alguns leitores, preocupação em alguns docentes deste nível de ensino, oposição de outros que considerarão que os alunos terão outras oportunidades para iniciar o seu estudo, e que, nesta idade, será um esforço suplementar perfeitamente dispensável. As condições económicas do país, não favorecendo a canalização acrescida de verbas para pagamento a novos professores e para realização de acções de formação, poderão ser também razões para eventuais objecções de alguns.

Tais posições podem ter algum fundamento, mas, como membros da Comunidade Europeia interessados em perspectivar os nossos problemas e o nosso desenvolvimento não numa linha

puramente nacional mas no quadro amplo do espaço europeu em que as iniciativas tomadas num país se repercutem e influenciam decididamente os outros estados membros, não poderemos adiar por muito mais tempo a tomada de medidas, que só contribuirão para reforçar a nossa participação no todo comunitário, para defender os nossos interesses, (como seja o conhecimento da língua e da cultura portuguesas - que igualmente serão aprendidas pelos outros povos) na medida em que, reciprocamente, formos alargando o leque de aprendizagens das suas línguas e culturas nas nossas escolas.

**2. Aprendizagem das línguas estrangeiras no ensino primário - Algumas recomendações**

A aprendizagem da língua inglesa ou francesa no ensino primário, que necessariamente ocorrerá dentro de algum tempo, no nosso país, pelas razões acima apontadas, suscita-nos as seguintes questões e recomendações:

- A nível de ensino básico:

- 1 - Os alunos deverão iniciar o seu estudo no 3º ano do 1º ciclo deste nível de ensino;
- 2 - O objectivo da sua aprendizagem consiste em sensibilizar os alunos para o estudo dessa língua e deverá apontar para aquisições simples, úteis, significativas e aprendidas ludicamente.
- 3 - Deverá combinar-se, sempre que possível, com actividades integradas da área das

expressões, nomeadamente da expressão dramática e musical.

Assim, canções, p e q u e n a s dramatizações, jogos, adivinhas, poderão ser, entre outras, actividades em que a língua estrangeira é aprendida de maneira articulada e integrada com outras formas de expressão.

- A nível da formação de professores

- 1 - Os currículos das ESE e CIFOP deverão contemplar a aprendizagem, por parte de todos os alunos, de uma língua estrangeira, por forma que estes possam iniciar o seu ensino, logo que iniciem funções docentes no ensino primário.
- 2 - As instituições de formação de professores deverão dar início a projectos de formação contínua de professores, na área do ensino da Língua Inglesa e da Língua Francesa, recuperando e aprofundando assim os conhecimentos que todos os professores adquiriram no ensino secundário.

- A nível da elaboração de programas

Um programa de iniciação em Língua Inglesa e Língua Francesa deverá ser concebido para o ensino primário, directamente relacionado com o programa oficial para o 1º e 2º ciclos do ensino básico.

**III - Avaliação de conhecimentos em Língua estrangeira no ensino básico**

Se aprender uma língua estrangeira neste nível de ensino tem como finalidade principal sensibilizar os alunos para um outro idioma, uma outra realidade linguística e cultural, é pertinente perguntar que sentido faz, que resultados positivos para o processo ensino/aprendizagem se têm obtido, avaliando os alunos quantitativamente, fazendo distinção, frequentemente, entre "bons" e "maus", "interessados" e "desinteressados", "capazes" e "inaptos", quando diferentes autores, desde os anos sessenta, têm vindo a estudar a produção dos alunos de língua estrangeira e, comparando-a com as produções em língua materna, têm salientado que elas não são manifestações imperfeitas, repletas de erros, mas evidenciam uma tentativa de progredir, de se aproximar do modelo fornecido pelo professor ou do sistema usado por nativos da respectiva língua (Brown, 1980).

Diferentes designações têm sido atribuídas a esta fase de crescimento linguístico manifestado pelos alunos, sendo interlíngua o termo mais conhecido, como salienta Selinker (1972). Corder (1971) designou-a por dialecto idiosincrático, significando com ele que a produção de um aluno de língua estrangeira é típica do próprio indivíduo, as regras que ela aplica são as suas regras, a sua maneira particular de abordar a língua em estudo. Brown (1980) classifica de lógicos os erros produzidos nesta fase de aquisição da língua estrangeira, necessariamente limitada do ponto de vista linguístico, e refere que o aluno, através de "feedback" que

obtem do seu interlocutor, tenta produzir de acordo com os critérios que considera aceitáveis na sua própria língua. Através de tentativa e erro o aluno faz progressos; impedir este processo, não obter "feedback" positivo relativamente a esses erros, pode significar fazer estiar a aprendizagem.

No estudo "the critical period for language acquisition: evidence from second-language learning", feito com alunos de holandês, Snow e Hohle (s.d.) verificaram que de entre alunos situados em grupos etários de 3 a 5 anos, 8 a 10, 12 a 15 e adultos, foram os grupos de 8 a 10 e 12 a 15 quem apresentou melhores resultados nos testes a que todos foram submetidos ao longo da aprendizagem.

Situando-se o início do estudo de uma língua estrangeira em Portugal sensivelmente no fim e no princípio destes dois períodos etários, tendo os alunos desenvolvido estruturas cognitivas e adquirido experiências na sua própria língua que lhe permitam servir de suporte para a nova aprendizagem, não parece ser controverso afirmar que do ponto de vista do aluno estão reunidas as condições para aprender a Língua Inglesa ou a Língua Francesa com sucesso. Se o índice de insucesso é

tão alto, como também parece ser, certamente que a aprendizagem das línguas estrangeiras está a ser prejudicada fundamentalmente pela outra componente do processo, o ensino, portanto, as metodologias, a planificação, a avaliação, os ambientes na sala de aula, etc. O aluno, que reúne condições para aprender, que espera ser sensibilizado para a aprendizagem de uma língua que ele ouve e vê por toda a parte, esse, é frequentemente penalizado por um sistema que falha, desde a falta de programas até à inexistência de uma formação contínua válida e sistemática, apoiada na investigação em educação. Tendo em consideração os pressupostos teóricos resumidamente expostos e as condições concretas em que decorre o processo ensino/aprendizagem nas escolas, sem programas, sem um corpo docente envolvido em acções de formação contínua, fará algum sentido continuar a avaliar os alunos nos moldes em vigor?

Do que fica exposto, e em nossa opinião, a avaliação, no ensino básico, deverá ser repensada, deverá assumir uma forma qualitativa e ser feita com o objectivo apenas de fornecer indicadores

que permitam ao aluno, aos encarregados de educação, aos professores, conhecer onde o aluno se encontra e o que deverá ser-lhe ainda proporcionado para progredir no seu ritmo próprio e de acordo com as suas próprias características. No ensino secundário deverá, então, ser contemplado um momento em que o aluno "dará conta" do nível a que chegou e da "quantidade" e "qualidade" de conhecimentos e experiências que atingiu e por que passou, bem como das atitudes que manifesta perante a língua em estudo e os aspectos culturais que ela veicula e exprime.

\* A título de curiosidade, mas talvez com algum significado, ele fornece-nos os seguintes dados bibliográficos: na capa, o responsável pela publicação é o Ministério da Educação e Ciência/Secretaria de Estado da Educação e Juventude; na 1ª folha interior (pág. 3), a entidade editora dá pelo nome de Ministério da Educação e Investigação Científica/Secretaria de Estado de Orientação Pedagógica.

#### BIBLIOGRAFIA

Brown, H. Douglas - Principles of Language Learning and Teaching, New Jersey, 1980

Comité de Educação das Comunidades Europeias - EDUC 9, 1988

Comité de Educação das Comunidades Europeias - Ensino das Línguas Estrangeiras, Dec. V. 619/86, FR/88

Conseil de L'Europe - Rapports Nationaux sur la Mise en oeuvre de conclusions du Conseil et des Ministres de l'Education, 1984

Council of Europe - Innovation in Primary Education, Strasbourg, 1988

Corder, S. Pit - Idiosyncratic dialects and error analysis, IRAL, 1971

Eurydice - La Formation Initiale des Professeurs de Langues Etrangères, 1988

Selinker, Larry - Interlanguage, IRAL, 1972

Snow, C. and Hohle, M. - The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second-Language Learning, Amsterdam, s.d.

# COOPERAÇÃO UNIVERSITÁRIA A NÍVEL REGIONAL E INTERNACIONAL

Denis Clare \*



1. O intercâmbio académico é um facto e está em expansão na Comunidade Europeia. Para além dela e dos seus limites, há sinais de que os países não membros da Comunidade desejam igualmente juntar-se ao que parece ser um desenvolvimento importante.

Seguindo as pisadas dos Programas de Estudo Conjunto (1976-86), ERASMUS e COMETT foram lançados, embora com orçamentos limitados. Serão os seus recursos suficientes para ir ao encontro da crescente procura? Quais as perspectivas para os países não comunitários que desejam participar?

Este artigo pressupõe que o impacto de mobilidade será maior do que os recursos acessíveis ou previstos para ir ao seu encontro e que estratégias complementares terão que ser procuradas e encontradas, se uma grande onda de entusiasmo por cooperação entre fronteiras não se quiser ver frustrada. O presente artigo descreve as recentes iniciativas do Conselho da Europa na promoção da

cooperação entre opiniões de países diferentes a nível universitário e por várias formas, vendo nelas modelos possíveis de crescentes permutas entre regiões numa base ad hoc, simples e flexível.

2. O que o chamado TRUC já alcançou é bastante modesto: um primeiro voto de intenção que leva o FER como bandeira - Formação, Emprego, Região - um inventário de ajustamentos entre as partes interessadas (muitas das quais não parecem ser nem regionais nem adjacentes em relação às fronteiras, nem especificamente relacionadas com emprego como oposto ao estudo académico ou à investigação) e alguns levantamentos das carências do patronato em regiões da França. Mais recentemente, na reunião de trabalho efectuada em Novembro de 1987, notou-se claramente que na realidade só um pequeno número de instituições em duas áreas estavam de facto interessadas em tentar desenvolver algo de inovador.

As instituições implicadas eram regionais (Saar, Lorraine, Luxembourg; Aquitaine, Galesia, Costa Verde), os projectos eram inter-fronteiras (dizendo respeito às zonas fronteiriças comuns das regiões mencionadas) e os objectivos vocacionais (virados à

\* Ex-professor do British Council, London

Publicado com a concordância do CEPES-UNESCO.

Tradução de Luisa Goulão, ex-orientadora pedagógica na E.S.E.P.

identificação dos estágios posteriores a fornecer aos diplomados, de maneira a prepará-los para cargos directivos nos mercados de trabalho locais).

Sondagens de prospecção realizadas em ambas as áreas indicaram que, enquanto temas como a construção e a informática eram importantes na região norte, na região sul importavam mais as carências no que diz respeito à vinha, indústrias alimentares e às condições das pequenas empresas em adaptação aos modernos mercados.

Ficou estabelecido em Estrasburgo que o passo seguinte consistiria numa prospecção mais aprofundada dos sectores profissionais e na identificação dos seus problemas por meio de questionários e entrevistas aos patrões, feitas pelos estudantes após a graduação. A estes caberia essa pesquisa como parte integrante do seu trabalho de post-graduação.

A sua colheita de dados em cada questão cobriria um sector nos três países, envolvendo assim uma língua e um elemento cultural no seu estudo inter-fronteiras. Instruções adicionais de âmbito profissional na análise das carências seriam fornecidas pela organização dos empresários franceses APEC (Mr. Vilpoux).

A identificação das necessidades de estágios complementares de orientação profissional dos novos graduados para o mercado de trabalho regional levantará certamente um número de futuras questões de mais vasto alcance. Onde deverá ser realizado esse estágio? Na instituição académica ou no local de trabalho? Por quem? Em que medida a instituição confere já "competências para passar à

prática" (e o que são elas exactamente?) e deixa as competências especificamente práticas para o empresário? Quem vai pagar? Não será relevante neste sentido a experiência do SERC britânico - Projecto de Ensino Integrado? Aqui, companhia e instituição estão intimamente associados desde o início na preparação



comum da licenciatura: professores e pessoal especializado da companhia circulam livremente entre o departamento académico e a fábrica e os estudantes passam um tempo considerável com ambas as categorias nos locais. O resultado é um curso que é ao mesmo tempo respeitável em termos académicos e relevante em termos profissionais.

Um outro factor - e este também importante dentro do projecto que estamos a considerar - é que a companhia investe em muitas das actividades do Projecto de Ensino Integrado e patrocina também muitos dos estudantes.

É de esperar que os ganhos obtidos no PICKUP (Professional Industrial and Commercial updating), iniciativa do Departamento Britânico da Educação e Ciência sejam tidas em conta pelos investidores e supervisores.

O relato do projecto FEU/Pickup - Educação Vocacional

baseada na Competência: o Estudo de um Caso, é, neste sentido, um documento útil e importante.

3. Outra experiência útil que nos recorda que a cooperação inter-regional a nível académico e profissional não é de todo nova, é a que foi promovida pela Universidade de Ulster e descrita numa comunicação pelos Dr. Turner e Professor Riley na Universidade de Lancaster, a 16 de Setembro de 1987. Nela se relata um programa de dois anos destinado a encorajar o desenvolvimento e a expansão de pequenas e médias empresas. Tratou-se de um curso participado em "part-time" pelos gerentes de firmas de ambos os lados da fronteira anglo-irlandesa, no qual o método adoptado se baseou no estudo de casos levantados pelas firmas dos participantes. A Universidade forneceu o pessoal e os recursos de apoio necessários. Os gerentes beneficiaram da troca de experiências, sucessos e fracassos.

As firmas beneficiaram de informação após intensa discussão sobre problemas específicos. O projecto foi subsidiado em conjunto pelas firmas, a Universidade e pelo Fundo Social Europeu. É interessante saber que a Universidade de Ulster tenciona repetir esta experiência, devidamente corrigida à luz da experiência inicial, com a participação de instituições portuguesas e gregas com base em ligações regionais, comerciais e pessoais. No segundo projecto propõe-se juntar lado a lado gerentes estagiários e gerentes com experiência, promovendo a ingerência dos primeiros em companhias dos mercados ultramarinos.

4. A colaboração entre regiões, estruturadas por factores económicos e culturais comuns, mesmo quando não haja fronteira de ligação, sobressaiu claramente como motivo suficiente para apoio de projectos nos trabalhos de Estrasburgo. A proposta feita pela Universidade de Malta de realizar uma conferência destinada às instituições na zona do Mediterrâneo, interessadas em melhorar o nível do Turismo nas suas áreas, foi assinalada como um primeiro passo com vista a uma identificação da procura de mão de obra especializada, e portanto a futuros papéis na cooperação universitária/comercial da região.

5. Talvez que as características essenciais destes projectos experimentais, TRUC incluído, possam ser tornadas mais evidentes através de uma comparação directa com ERASMUS, tendo presente que ERASMUS é, para todos os efeitos, uma continuação dos Programas de Estudo Conjunto, realizados ao longo de dez anos, enquanto TRUC é relativamente novo.

5.1. Enquanto para ambos a finalidade a longo prazo é promover o intercâmbio académico e profissional na Europa, ERASMUS é academicamente orientado pela vontade de internacionalizar o curriculum de uma primeira graduação em áreas específicas, como gestão de empresas e engenharia. TRUC é vocacional, visando, para além da graduação, uma prática complementar que deve dar-se aos licenciados para irem ao encontro das carências dos empresários. Uma comparação entre o curso de Administração de Empresas oferecida pela Politécnica de Middlesex e as suas

congêneres em Rheims, Reutlingen e Madrid e o estágio incorporado da Universidade de Ulster acima descrito é reveladora quer em nível, metodologia, orientação profissional e recolha de fundos.

5.2. ERASMUS procura conseguir elos internacionais e



ligações industriais com vista a promover oportunidades de emprego num mercado crescentemente internacional. O bilinguismo e a mentalidade do cidadão europeu estão presentes neste plano. TRUC acentua as necessidades regionais com a finalidade de encorajar as instituições da mesma área a promover a indústria local, fornecendo uma investigação apropriada e um conhecimento prático que visem os potenciais empregados.

5.3. No ERASMUS o corpo docente está envolvido no curriculum, exames e avaliação dos estudantes.

No TRUC, o mesmo está mais interessado na supervisão da pesquisa levada a cabo no campo do mercado.

5.4. Com ERASMUS os estudantes levam uma parte substancial do seu curso numa

instituição semelhante e é-lhes conferido crédito em função dela.

Com TRUC os estudantes são interessados, acabado o curso, numa investigação além fronteiras que os pode levar a um grau superior, concedido pela instituição que os enviou.

5.5. ERASMUS tem um orçamento planificado que provém dos fundos da Comunidade Europeia com ramos para a formação linguística (que pode incluir aprendizagem até por mais de uma ano na Grécia, por exemplo), substituição de professor, centros académicos acreditados, actividades de promoção, etc. Em contraste com este projecto bem financiado, os recursos do TRUC são geralmente ad hoc, com o Conselho da Europa ajudando segundo as suas possibilidades, de modo a estimular a inovação e a experimentação dentro dos seus magros recursos. TRUC tem em vista o apoio dos empresários para programas de estágio que lhes fornecerão mão de obra de alto nível.

5.6. ERASMUS é um projecto importante, com uma taxa de crescimento já calculada para os próximos anos: 1987 ECU: 10 milhões; 1988 ECU: 30 milhões; 1989 ECU: 45 milhões; O crescimento do TRUC dependerá da vontade dos empresários para pagar os serviços prestados.

5.7. ERASMUS limita-se à Comunidade Europeia. TRUC não reconhece fronteiras.

6. Esta comparação dramatiza as diferenças entre os dois projectos, talvez em excesso. Uma comparação mais agradável podia



ter sido feita entre TRUC e COMETT, que é também novo e promove a ligação entre a universidade e a indústria, indo a seu tempo desenvolver cursos internacionais no âmbito da C.E. COMETT servirá muitos dos mesmos objectivos que o TRUC, principalmente no que se refere a tecnologia, no entanto com custos que se crêem mais elevados.

De momento, todavia, a actividade do COMETT parece centrar-se no estabelecimento de consórcios nacionais.

Este projecto também se limita à Comunidade Europeia.

7. O factor despesa é um ele-

mento que não pode ser ignorado.

À medida que o impulso de intercâmbio académico se multiplica, o que se gasta com ERASMUS e COMETT não poderá ir ao encontro da procura gerada dentro da Comunidade, especialmente se for preferido conceder fundos substanciais a poucos projectos em desfavor de pequenas verbas a muitos, e se for concedida prioridade aos pequenos países da Comunidade para os ajudar a encontrar o seu modo de participar. A situação num primeiro "round" do ERASMUS, quando dois terços do capital teve que ser declinado - incluindo o programa Leeds/Dortmund, orgulhosamente de-

nominado DELTA - não deve ser esquecida.

Se tais circunstâncias se voltarem a repetir, as várias estratégias desenvolvidas no âmbito do TRUC poderiam ser consideradas como capazes de oferecer alternativas, quer para substituir quer para complementar projectos/propostas formais da Comunidade, com ajustamentos menos ambiciosos, ad-hoc, para atingir objectivos relacionados com o trabalho, locais ou partilhados em comum.

E também contribuindo à sua maneira modesta para desfazer barreiras na Europa, dentro e fora da Comunidade.

## QUEZADA & CARDOSO L<sup>DA</sup>

---

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

---

R. Comércio 2 a 16

Telefones: 21181/21183

PORTALEGRE

# A NECESSIDADE DE FORMAR ANIMADORES CULTURAIS

Avelino Bento \*

## 1. A Acção Cultural e a função do seu mediador: o Animador Cultural.

A prática da animação sócio-cultural é uma componente absolutamente indispensável quer na política de acção cultural de Estado, na sua expressão central (políticas e acções de Governo), quer na sua expressão local, representada pelo Poder Local (tanto nas suas linhas de orientação, como nas actividades propriamente ditas das Autarquias).

Esta componente deverá ter em vista, como dado fundamental, o desenvolvimento e transformação da fisionomia cultural de todo o país.

Podemos sintetizar, quer pelas nossas referências, quer pelas nossas vivências, o "facto animação sócio-cultural" do seguinte modo:

- Há um potencial sujeito (que são as populações organizadas em comunidades) e um potencial objecto (que são as actividades sócio-culturais, quer dizer, actividades sociais de índole cultural).

É na relação desenvolvida e intensificada entre estes dois ter-

mos (sujeito-objecto), que acontece a animação sócio-cultural.

Naturalmente, para que esta relação (acção) progrida e se reforce, estará implícita a existência de um agente mediador entre esse sujeito e esse objecto, que é o Animador Cultural.

Mas se neste momento em Portugal ainda não é muito clara a ideia da função do animador cultural, mais difusa é certamente a questão da sua formação. É um pouco sobre esta problemática, a da formação de animadores culturais, que vamos tentar reflectir.

Para se reflectir sobre a

formação de animadores culturais, talvez valha a pena debruçarmos sobre o conceito de Animação Cultural, que para nós está inserido num contexto mais amplo, que é a Acção Cultural.

As estratégias diversificadas, de que depende a prática da animação sócio-cultural, devem estar por um lado, em consonância com a particularidade das zonas ou regiões onde esta prática se desenvolve ou pretende desenvolver e por outro lado, dependem também do tipo (características) das comunidades (grandes centros urbanos, e suas periferias, pequenos centros urbanos, pequenas comunidades afastadas destes centros), estando portanto condicionadas ao estágio actual das carências culturais do nosso país.

Podemos enquadrar num conceito amplo de animação sócio-cultural, sectores de actividades e realidades muito diversas que englobam as mais variadas formas de ocupação activa dos tempos livres: algumas acções de alfabetização; animação desportiva; preservação e/ou

\* Professor Adjunto Equiparado na E.S.E.P.

Comunicação apresentada no 1º Congresso do Ensino Superior Politécnico, Porto, Abril de 1989.

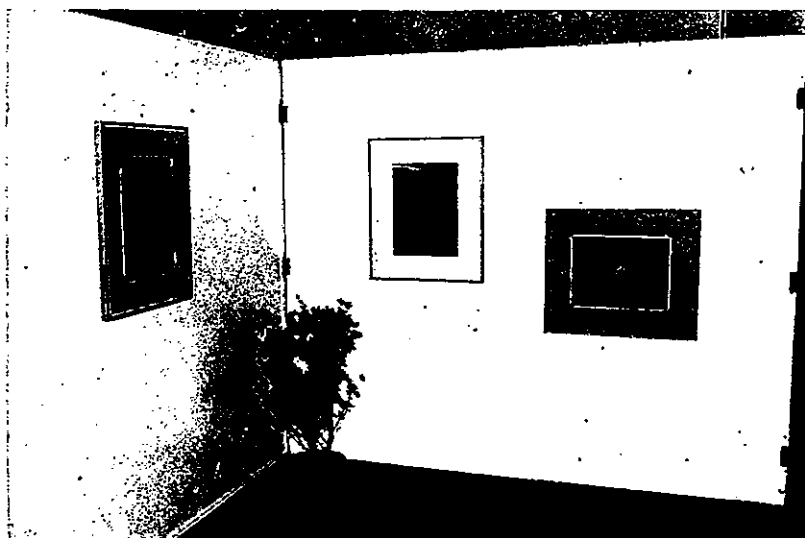
recuperação de outras práticas oficiais estratificadas e a animação cultural (preferimos definir por acção cultural), que visa fundamentalmente a esfera artístico-cultural.

É manifestamente importante para a acção cultural que as acções citadas, bem como as acções de preservação e vitalização do Património Histórico e Cultural, sejam implementadas num contexto de sensibilização e mobilização por parte dos Poderes Central e Local, sobretudo quando estes se recusam a considerá-las como "obras públicas". Só assim as podemos enquadrar perfeitamente no contexto da mencionada esfera artístico-cultural.

O constatar as "pulsações" do real existente em termos da prática da acção cultural em cada espaço, região, zona ou comunidade, deve permitir o conhecimento, sobretudo o levantamento dessa realidade como primeiro passo para a sua concretização.

A concretização deste "processus" é definida pelo enquadramento que deverá ter a Acção Cultural. Esta, deverá obedecer a projectos e políticas globais de desenvolvimento tanto a nível central, como a nível local, de forma a que os reais interesses das comunidades, mesmo os não explicitados, sejam considerados quando se reflecte ou programa uma prática de acção cultural a elas destinadas.

Desta forma uma política correcta de acção cultural, será o promover a participação, a criatividade e o desenvolvimento das manifestações culturais que lançam raízes na expressão das próprias populações e, em simultâneo, a organização, difusão e divulgação de produtos artísticos e culturais de elevada qualidade,



que funcionem como elementos activos e exemplares de transformação do gosto e alargamento de horizontes.

Ao analisarmos esta questão, entendêmo-la pela existência do animador cultural e a importância da sua função, isto é, o êxito da animação sócio-cultural dependerá não só dos projectos e políticas globais, como do reconhecimento do estatuto do animador, colocando-o de imediato perante a necessidade de reunir uma série de condições (exigências), indispensáveis ao êxito da sua função.

A considerar:

1. - Um conhecimento específico mínimo das especialidades culturais com que se propõe lidar. Conteúdos, formas, técnicas de execução.
2. - Domínio de técnicas de intervenção social.
3. - Conhecimento, tão profundo e sistemático quanto possível, das comunidades junto das quais realiza o seu trabalho.

### 2. A Relação Acção Cultural - Poder Central

Tendo em atenção algumas

carências no desenvolvimento cultural do povo português, é imperativo definirem-se zonas de competência e formas de intervenção no âmbito da Acção Cultural, de modo a poder-se comprometer o poder (Central e Local), pela inviabilização ou atrasos de projectos, capazes de contribuir para este desenvolvimento no país, e portanto dos portugueses.

Estas competências e formas de intervenção, existem nos mais diversificados figurinos em muitos países do mundo. Por isso mesmo, serão indiscutivelmente reconhecidas pelos organismos internacionais que interferem na área do desenvolvimento, como interessantes e indispensáveis.

Dadas as enormes carências existentes em Portugal no âmbito do desenvolvimento cultural, como consequência por um lado, do impedimento no acesso às formas culturais e artísticas de carácter universalista e por outro, do impedimento no desenvolvimento e divulgação das actividades culturais e artísticas de expressão popular e local, a que o povo português esteve sujeito durante largas dezenas de anos, é urgente definirem-se estas



competências e áreas de intervenção do poder (Central e Local).

Admitindo a satisfação por parte da C.E.E., pela tomada destas iniciativas pelo Estado Português, fácil seria cativar-se alguma verba do Fundo Social Europeu, capaz de contribuir e ajudar de alguma forma, a implementação e resolução de problemas da identidade cultural do nosso povo.

É fácil entender que estas obrigações não têm tido, apesar do seu grau de urgência, a necessária correspondência pelos poderes, o que demonstra claramente a inexistência de projectos e de preocupações com que devem ser encarados os problemas de transformação da fisionomia cultural do país e das suas populações.

Desta forma, o que competirá ao Poder Central assegurar?

Parece-nos que deverá garantir essencialmente o financiamento e o esforço de manutenção e rentabilização dos organismos, instituições e agentes culturais existentes que, pela sua vocação e pela sua prática, afirmem, em termos de acção cultural, valores de criação e dinâmicas que correspon-

dam a uma política de descentralização cultural de carácter e interesse nacionais, transcendendo assim, pelos seus objectivos, pela sua importância e pela sua exemplaridade, a simples incidência local.

A difusão e divulgação junto das populações de acções no âmbito cultural, deverão ser impregnadas de uma produção artística e cultural da mais elevada qualidade. Para isto, é fundamental dignificar os organismos e agentes culturais da esfera do poder, inculcando-lhes o espírito vocacional da descentralização cultural inserida no âmbito mais vasto da Acção Cultural.

Consideramos nestes organismos e nos agentes culturais, as Companhias de Produção Artística Subsidiadas (Teatro; Bailado; Música; etc.); as Orquestras e Companhias Nacionais de Bailado, Ópera e Teatro; Academias e Conservatórios Regionais de Música e Delegações da Secretaria de Estado da Cultura.

Caberá ao Poder Central dentro das suas competências, viabilizar apoiando financeiramente, projectos de formação dos quadros indispensáveis à

movimentação cultural do país, sempre que estes sejam apresentados especialmente pelas instituições de formação regional, personalizadas fundamentalmente pelas Escolas Superiores de Educação e pelos Conservatórios Regionais.

Poderemos sublinhar que nesta formação de quadros, no âmbito da Acção Cultural, são importantes não só os animadores culturais propriamente ditos (tanto numa perspectiva de formação polivalente, como especializada), como também os gestores culturais, elementos a quem caberá a responsabilidade de gerir e planificar os meios económicos e financeiros da actividade cultural.

Consideramos fundamental para que exista desenvolvimento cultural sério e criativo, que o Poder Central se implique com consideração essencial no respeito absoluto pela liberdade de criação, expressão e conteúdos das diversas formas de acção cultural desenvolvidas pelos agentes culturais, independentemente do seu credo e ideologia, e que qualquer forma de apoio a projectos seja analisado unicamente em função da viabilidade desse projecto.

### 3. A Relação Acção Cultural - Poder Local

É natural que os órgãos do Poder Local, uma vez eleitos pelas populações, tenham definido a sua política cultural com metas a atingir. O que não é natural, é que na definição dessa política cultural a participação dos agentes culturais da região seja secundarizada ou mesmo ignorada. Muitas vezes e pontualmente, são utilizados para servir interesses de prestígio do respectivo órgão de Poder Lo-

cal, sendo posteriormente irradiados, até que nova oportunidade de "apoio" surja.

Qual deverá de facto ser a actuação do Poder Local, face à Acção Cultural?

Na posse de todos os elementos reais por um lado, e na auscultação das necessidades do seu concelho (todas as suas localidades) por outro, deverá criar condições de dinamização, alargamento e concretização de programas de acção cultural, elaborados em função das suas populações.

Deverá existir uma sensibilidade para diversificar a sua intervenção no domínio da acção cultural, tendo em conta o nível, também ele diversificado, de cada lugar do concelho, consoante a existência ou não de agentes culturais (colectividades; bandas; corais; artesanato; teatro; etc.).

Mesmo face a um projecto global de intervenção cultural no concelho, a Autarquia deverá ter em consideração as formas de expressão popular ligadas a cada sector da população na sua área de intervenção, mantendo-se, não como uma instituição exclusivamente subsidiária, mas também como uma instituição debruçada para a acção e dinamização, criando condições de transformação e progresso qualitativo dos agentes culturais da sua região, pelo acompanhamento e incentivo das actividades destes.

Com tudo isto, não significa que a Autarquia se substitua aos agentes culturais locais, porquanto não deverá ser essa a sua filosofia. Deverá, fundamentalmente, criar condições de expansão e crescimento dos citados agentes, salvaguardando como é óbvio a liberdade de acção e programação e ao mesmo tempo assegurar todo o

processo de divulgação das suas iniciativas junto das populações.

#### 4. Formação de Animadores Culturais e a(s) sua(s) área(s) de Intervenção.

Num breve resumo histórico sobre a existência do animador cultural em Portugal, podemos demarcar três pontos-chave:

- a animação sócio-cultural durante a vigência do Estado Novo.

- as práticas e áreas de animação sócio-cultural no pós 25 de Abril de 1974.

- a função e a formação do animador cultural, hoje.

O Estado Novo nunca mostrou interesse no desenvolvimento cultural das populações. Preferindo que estas se mantivessem ignorantes e dóceis, nunca elaborou qualquer plano, nem de desenvolvimento, nem de descentralização cultural.

O estatuto ou a função do animador cultural nunca surgiu, porquanto era sempre conotado

com práticas subversivas e portanto oposicionistas.

Com efeito, durante os quase cinquenta anos de regime obscurantista, a actividade cultural vivia de pequenos núcleos de intervenção cultural e quase sempre com uma dimensão de semi-clandestinidade.

Era nas Colectividades de Cultura e Recreio fundamentalmente, que se desenvolviam práticas de animação sócio-cultural dinamizadas por "animadores carolas", na maioria das vezes em acções organizadas de intervenção cultural e obviamente política, reivindicadas pela oposição. Esta, assumia-se e era de facto, a força desejosa e capaz de mudar o regime e transformar o país.

Não é por acaso que o Animador Cultural, quer através das suas práticas e dos seus projectos, quer pelas suas atitudes, é um elemento de subversão da rotina, do anquilosado e ao mesmo tempo um dinamizador da inovação. Parece-nos ser ele um dos elementos essenciais, que contribuem para a transformação da fision-



omia cultural de um país e de um povo.

Após a implementação da democracia com o 25 de Abril de 1974, foram dinamizadas com e em liberdade, as actividades da animação sócio-cultural; quer ligadas aos locais tradicionalmente de acção (Sociedades de Cultura e Recreio; Cine-Clubes; etc.), quer em locais novos sensibilizados para a prática da acção cultural (Autarquias Locais; Centros Culturais, Casas de Cultura; Museus; Bibliotecas Públicas; etc.).

A ânsia de uma criatividade livre no âmbito da acção cultural, levou a que se criassem organismos de intervenção, cujas preocupações, era definir o estatuto e o perfil do animador cultural. Surge assim a APAC (Associação Portuguesa de Animadores Culturais), que durante largos anos liderou e dinamizou o processo da acção cultural organizada, isto é, conseguiu a partir de acções de formação em todo o país, (queremos referir aqui nomes significativos no processo: Luís Madeira da Rocha; Mário Barradas; Orlando Garcia; e outros) juntar a grande maioria dos animadores dos Centros Culturais, Casas da Cultura, Autarquias Locais e Colectividades, demonstrando ser a "profissão" uma força organizada, competente e sobretudo com projectos.

Apesar de faltarem políticas definidas de intervenção cultural por parte do Poder, a acção sócio-cultural em todo o país foi uma realidade inigualável, desde as Companhias de Teatro da descentralização teatral a outros grupos de intervenção artística e social, mobilizarem todos os seus recursos junto das comunidades (da maior à mais pequena), numa atitude de mudança, transformação e sobretudo de desejo do reencontro da identidade

cultural do país.

O que é "aqui e agora" um Animador Cultural?

Continuará como antes, a poder ser um sociólogo ou um artesão; um historiador ou um operário; um professor ou um artista; um bancário ou alguém sem profissão. Todos poderão em princípio, ser potenciais animadores culturais.

Por "carolice" e sem formação, enfrentarão certamente dificuldades de ordem estrutural.



Com formação, talvez só sintam as dificuldades de ordem conjuntural.

Pretendemos afirmar que, se for assumida a formação de animadores culturais, o poder (Central e Local) vê-se na contingência de criar infra-estruturas para a prática da animação sócio-cultural; mais concretamente, definirá projectos e políticas culturais no âmbito da Acção Cultural.

Hoje, "aqui e agora", em Portugal, nos actuais processos de acção cultural, o Animador Cultural substitui-se ao gestor cultural "organizando" actividades, planificando acções, batendo-se pela sensibilização dos organismos ou quadros que detêm as respostas financeiras, debatendo-se em espa-

tilhos de "funcionários", fazendo contas de merceeiro com as pequenas moedas de que vai podendo dispor e, no meio de tudo isto, até lhe acontece conseguir fazer algum trabalho de animação.

Claro que nos referimos especialmente aos animadores culturais de organismos de maior estrutura de intervenção, nomeadamente as Autarquias Locais, Casas de Cultura e Centros Culturais. São estes animadores, que pela ausência de formação e apesar de fazerem parte de qua-

ros "institucionalizados", mais sentirão a responsabilidade da inoperacionalidade de uma função para a qual não têm qualquer apoio: nem técnico, nem logístico.

Por outro lado, para os animadores culturais "não institucionalizados", quer dizer, os que se inserem nos organismos culturais de "menor" dimensão (bandas; ranchos e corais; grupos de teatro de amadores; etc.), esta tarefa está aparentemente mais facilitada, já que estão inseridos em comunidades possuidoras de culturas próprias, que será digamos, o objecto de mediação a exercer por esses mesmos animadores. A vantagem destes serem dessas comunidades, permitirá com maior facilidade empreen-

derem a recuperação e valorização das artes com raiz local.

Estas "duas modalidades" de animadores culturais, colocam-nos algumas questões no âmbito da futura formação profissional e/ou académica.

1.- Será que o animador cultural para desenvolver a sua actividade profissional, deverá ter uma formação académica?

2.- Os animadores culturais deverão ter uma formação polivalente ou especializada?

3.- Dever-se-ão criar estatutos e competências diferentes no papel de intervenção dos animadores culturais, de forma a permitir todos os vocacionados a desenvolverem as suas aptidões e potencialidades neste campo?

São algumas interrogações que nos preocupam enquanto animador cultural desde há duas dezenas de anos e sobretudo enquanto provável responsável por um projecto de modelo de formação de animadores culturais.

Por uma questão de princípios e sobretudo pela vontade implícita de não quererem ignorar a realidade cultural portuguesa, devem existir, do nosso ponto de vista, animadores culturais com formação sem grau académico.

Pensamos por outro lado, que também devem existir animadores culturais com formação académica, sobretudo ao nível de um Diploma de Estudos Especializados ou de um Diploma de Pós-Graduação.

Ao darmos a dimensão destas duas formações (a profissional e a académica), estamos, pensamos nós, a ter a percepção global do fenómeno acção cultural em Portugal. Com efeito, há espaço e



dimensão para a intervenção dos animadores culturais com formações diferentes. Certamente estamos a responder à segunda questão das três citadas, isto é, se as duas formações estarão na ordem da polivalência e da especialização.

Se por um lado temos em conta, as centenas largas de Sociedades de Cultura e Recreio existentes no país, que diversificam no seu seio a actividade cultural pelas/os: Bandas Filarmónicas; Grupos de Teatro de Amadores; Ranchos Folclóricos; Grupos Corais Tradicionais ou Polifónicos; Bibliotecas; Jornalismo; Fotografia; Actividades Desportivas; etc., temos por outro lado em conta, os grupos isolados de cidadãos que se organizam em torno de projectos específicos da actividade cultural: grupos de teatro de amadores; equipas radiofónicas; grupos de investigação e defesa do património histórico local; sociedades cine ou vídeo-clubistas; etc.

Em qualquer das situações apontadas, reconhecemos como fundamental a existência, nos animadores culturais, de uma sólida formação, tanto intelectual como técnica, capazes de responderem aos apelos (necessidades culturais) da comunidade e sobretudo terem

a consciência de colocarem esta, numa perspectiva de desenvolvimento, em consonância e ao ritmo da sociedade moderna.

Não gostaríamos neste momento de formalizar aqui um modelo de formação de animadores culturais. Inclina-mo-nos no entanto a dizer, que no âmbito mais geral da animação sócio-cultural, sobretudo com a urgência e o imperativo que se exige nesta matéria, a formação polivalente e portanto para nós, a profissional sem grau académico, seria de imediato a mais desejável.

Os candidatos a esta formação, seriam preferencialmente os que já praticam a animação sócio-cultural integrados nos agentes culturais locais (bandas, grupos de teatro, corais, etc.) e os que desejem vir a praticá-la no seu próprio meio, na sua comunidade.

Os futuros animadores culturais polivalentes, seriam "extraídos" do seu meio social e cultural e numa permuta com a Escola de Formação (tarefa a ser desempenhada pelas Escolas Superiores de Educação), enriqueceriam o currículo: uns dando a sua experiência, outros oferecendo a sua reflexão e outras práticas. Afinal, ambos dignificando um estatuto e contribuindo, quer pela

cientificidade, pela técnica e pela inovação, quer também pela sensibilidade e pela criatividade, para o desenvolvimento cultural e social da sua região, das suas comunidades.

O acesso a este curso não deverá estar condicionado como é óbvio, às habilitações tradicionais de acesso a cursos superiores. Considerando as prioridades, deve-se-á analisar o currículo e a maturidade intelectual dos candidatos, e só depois as habilitações literárias.

As Escolas de Formação, deverão considerar a existência destes cursos em horários pós-laboral ou fins de semana, porquanto estes candidatos na sua maioria, têm os seus empregos e só por paixão à animação sócio-cultural e amor à sua comunidade, quererão valorizar a sua função.

Por outro lado, os animadores culturais especialistas, seriam indivíduos de intervenção específica, sobretudo com funções de formadores. Seria pois, quer pela obtenção de um Diploma de Estudos Especializados, quer por um Diploma de Pós-Graduação, que os candidatos a este tipo de animadores culturais privilegiariam a aquisição de conhecimentos técnicos e teóricos sobre uma matéria artística, cultural e social. Este estatuto e estes animadores culturais, estariam ligados a organismos de intervenção cultural mais ampla, de carácter oficial ou oficiosa, como as Autarquias, Centros Culturais subsidiados, Companhias de Produção Artística subsidiada, Museus, Bibliotecas Públicas, organismos de juven-

tude dos Ministérios da Educação e da Cultura e teriam como funções, apoiar na área da sua especialização, os animadores culturais polivalentes, integrados em organismos culturais de maior inserção comunitária.

A possibilidade de obterem estes Diplomas de Estudos Especializados ou Pós-Graduação, viria na sequência e conclusão de outros cursos leccionados nas Escolas Superiores de Educação, sobretudo os vocacionados para a intervenção pública, nomeadamente os professores, cujo estatuto já é obrigatoriamente de inserção comunitária.

Gostaríamos de tentar definir estes dois conceitos de animadores sócio-culturais:

**Animador Cultural Polivalente** - é aquele que pratica um trabalho de animação global de desenvolvimento comunitário; desenvolve uma actividade diversificada pelas várias formas de expressão cultural (necessitando de remeter o grupo, em certos momentos, aos animadores especializados quando existirem, a certos especialistas e aos polos de criação) e pelos aspectos sócio-económicos.

**Animador Cultural Especializado** - é aquele que está centrado num número reduzido de suportes técnicos de animação; desenvolve uma actividade baseada num dos domínios de expressão cultural (por exemplo, animadores teatrais, animadores de bibliotecas, animadores do património histórico local, etc.), embora não

abduque dum trabalho favorecedor da perspectiva globalizante (feita a partir da sua formação específica de expressão cultural).

Não importa aqui esboçar programas deste tipo de formação: animação polivalente e especializada. No entanto, no início de qualquer projecto de formação, deve-se ter em conta as realidades culturais e sociais de cada região e deve definir-se muito bem o perfil destes animadores culturais em função da região onde irão trabalhar.

Por outro lado, para além das práticas artístico-culturais e das tradições vividas na região e das que eventualmente possam vir a ser integradas pela Escola de Formação, devem estes animadores culturais ter uma formação básica no campo das ciências sociais, da psicologia e da dinâmica de grupos.

Finalmente, achamos que deve ser feito um verdadeiro levantamento sócio-cultural no distrito de Portalegre (região onde estamos inseridos), sobre individualidades, grupos, práticas artístico-culturais, tradições e sobretudo auscultar as necessidades das populações nesta área de intervenção, de forma a viabilizar o avanço de um projecto de formação de animadores culturais. Pensamos que esta tarefa tem sido preocupação da maioria das Autarquias, mas talvez valha a pena actualizar estes dados e sobretudo fazer renascer o campo da Acção Cultural, como polo fundamental da afirmação das Comunidades.





## ASSINATURA DE EDIÇÕES

O GEP vai iniciar um novo processo de divulgação das suas publicações. Esta medida decorre, por um lado, do significativo crescimento da actividade editorial do GEP, por outro, do interesse que, algumas entidades podem ter em aceder também a documentos que até agora têm tido uma difusão mais restrita e que não serão objecto de venda no circuito comercial.

Vai haver 9 séries de publicações que se reportam às áreas fundamentais da actividade do GEP e para cada série está prevista uma produção anual de 5 a 6 documentos em que se incluem, não só as publicações de grande difusão, como também os de difusão restrita.

- SÉRIE A - Base de Dados, Estatística e Análise Conjuntural
- SÉRIE B - Dinâmica do Sistema Educativo
- SÉRIE C - Fluxos Escolares
- SÉRIE D - Planeamento e Programação de Investimentos
- SÉRIE E - Recursos Físicos
- SÉRIE F - Custos, Valias e Financiamento
- SÉRIE G - Cooperação, Tecnologia e Formação
- SÉRIE H - Documentação e Informação
- SÉRIE I - Temas Interdisciplinares


### HÁ 2 TIPOS DE ASSINATURA:

**ASSINATURA POR SÉRIE - 5.000\$00/ano.**  
Recebendo o Boletim do GEP, os documentos síntese da rede EURYDICE e todas as edições da série.

**ASSINATURA GERAL - 30.000\$00/ano.**  
Recebendo o Boletim do GEP, os documentos síntese da rede EURYDICE e todas as edições do GEP.

Se estiver interessado em receber as nossas publicações, preencha e recorte o cupão inserto neste anúncio e envie para:

GEP Educação  
Av. Miguel Bombarda, 20  
1093 LISBOA Codex



Estou interessado	<input type="checkbox"/> na Assinatura Geral
	<input type="checkbox"/> na Assinatura para as Séries _____
Nome (pessoa ou instituição) _____	
Morada _____	
Telefone _____	Código Postal _____

# O CENTRO DE RECURSOS EDUCATIVOS DA ESCOLA PREPARATÓRIA MARQUESA DE ALORNA

## UM CASO DE UMA INOVAÇÃO ENDÓGENA

Cristina Barroso \*

O presente artigo tem por finalidade descrever o processo de instalação de um Centro de Recursos Educativos na Escola Preparatória Marquesa de Alorna, em Lisboa, e reflectir sobre as estratégias de inovação que lhe estão subjacentes.

Numa primeira parte, apresentaremos os elementos essenciais do projecto e faremos um pouco da sua história, pondo em evidência as principais etapas do seu desenvolvimento. Numa segunda parte, faremos o balanço da situação actual, quer em relação ao processo de instalação do Centro de Recursos, quer em relação ao processo de gestão da inovação que foi posto em prática.

\* Professora da Escola Preparatória Marquesa de Alorna e coordenadora do Centro de Recursos

### PRIMEIRA PARTE: DO PROJECTO À ACÇÃO

A importância do documento (em diferentes suportes) na escola, a integração de novas tecnologias como apoio ao processo de ensino/aprendizagem, e a necessidade de desenvolver nas crianças e nos jovens a sua capacidade de autoformação, o domínio da leitura e da escrita e o tratamento da informação, têm vindo a ser reconhecidos, desde os princípios dos anos 70, como elementos decisivos para a adequação da pedagogia aos interesses dos alunos e às necessidades do mundo moderno.

Na maior parte dos países industrializados tem-se incrementado a criação, nos estabelecimentos escolares, de centros de documentação e informação e de

centros de recursos, e desenvolvido inúmeras investigações e inovações pedagógicas, com base na utilização destes centros. Já em 1974, o Bureau Internacional de Educação da Unesco realizara uma importante reunião de especialistas sobre a transformação das bibliotecas escolares em centros multimedia que muito influenciou a política de alguns estados para o sector (1).

Em Portugal, pouco, ou nada se tem feito neste domínio. As bibliotecas, quando existem, estão desactualizadas e são pouco frequentadas. Os meios audiovisuais são ainda escassos e de utilização esporádica. A informática começa a dar os primeiros passos e, para já, quase que circunscrita ao "projecto Minerva".

Todavia, muitos professores,

num esforço de renovação pedagógica, têm vindo a criar alternativas aos instrumentos tradicionais de ensino - a palavra do professor e o manual - procurando colmatar algumas das deficiências existentes. Para isso desdobram-se (muitas vezes num esforço exclusivamente individual) a policopiar textos, a fotocopiar livros, a produzir materiais, a arranjar diapositivos, sem disporem de uma estrutura que disponibilize os meios necessários e que rentabilize o esforço de cada um.

Na Escola Preparatória Marquesa de Alorna (à semelhança do que acontece em outras escolas), muito desse esforço, para lá de se traduzir na produção individual de muitos professores, deu lugar a iniciativas de maior âmbito, como sejam: os Clubes (de Francês, Inglês, Ciências, Matemática, de jornalismo, de informática, de fotografia, etc.), feiras do livro, utilização do vídeo.

A proposta de instalação de um Centro de Recursos Educativos desenvolveu-se, assim, na sequência destes esforços, com a finalidade de organizar e racionalizar a utilização dos recursos existentes e captar novos recursos. Ao mesmo tempo, procurou contrariar a lógica de organização sectorial e extracurricular de muitas dessas iniciativas, integrando-as num projecto de transformação pedagógica para toda a Escola, e articulando-as numa política global de gestão do tempo, do espaço e dos recursos materiais, humanos e financeiros do estabelecimento de ensino.

Como diz Rui Canário, o centro de recursos "situado no coração do estabelecimento de ensino, vai facilitar e favorecer novos processos e práticas pedagógicas: permitindo o acesso livre e permanente a um conjunto documental que é preciso apren-

der a interrogar; introduzindo, pela diversidade de suportes, a pluralidade das linguagens; relativizando o papel do professor (e por consequência, da "aula") que se tornam um recurso entre outros possíveis; favorecendo o trabalho pessoal e em grupo; contribuindo para descompartmentar o saber, tradicionalmente repartido pelos vários campos disciplinares; permitindo quebrar o isolamento da escola relativamente à comunidade; contribuindo para diversificar os "papéis" a desempenhar pelos professores, no quadro de colectivos de professores que trabalham em equipa com outros educadores, nomeadamente os técnicos de documentação". (2)

### O PROJECTO

O projecto de criação de um Centro de Recursos Educativos foi apresentado em Maio de 1987 ao Conselho Pedagógico da escola. Do documento discutido e posteriormente aprovado por este órgão destacamos:

#### Objectivos

O Centro de Recursos representa a consagração de que as fontes de informação e os meios de expressão e comunicação se devem integrar de forma sistemática na prática escolar quotidiana.

Neste sentido, o Centro deve facilitar e favorecer novos processos pedagógicos, quebrando o isolamento da sala de aula e criando condições para o trabalho independente dos alunos (individual ou em grupo).

Com a entrada em funcionamento do Centro de Recursos Educativos pretende-se:

- Tornar possível a plena utilização dos recursos pedagógicos existentes e dotar a

escola de um fundo documental adequado às necessidades das diferentes disciplinas;

- permitir a integração dos materiais audiovisuais, informáticos e impressos e favorecer a constituição de conjuntos documentais diversificados, em função de diferentes temas;

- possibilitar a produção de materiais, em diferentes suportes, por alunos e professores;

- fornecer aos alunos a possibilidade material e intelectual de encontrar as informações e os documentos necessários; utilizar métodos para analisar e criticar documentos; desenvolver um trabalho de pesquisa ou de estudo, individualmente ou em grupo, a solicitação do professor ou de sua própria iniciativa; produzir sínteses informativas sobre determinados temas, ou organizar conjuntos documentais;

- desenvolver nos alunos, em geral, o prazer de ler e de investigar e estimular nos alunos e professores a prática do trabalho autónomo;

- propiciar situações de aprendizagens variadas, mono ou pluridisciplinares, como complemento, prolongamento ou substituição parcial das aulas "normais".

#### Funções

##### a) Consulta:

- de informação afixada no quadro de iniciativas de animação do Centro;

- do ficheiro;

- de documentos gráficos (livros, periódicos, brochuras, dossiers documentais, fotografias, gravuras);

- de documentos audiovisuais (diapositivos, cassetes-vídeo, discos, bandas magnéticas);

- de software e ficheiros informatizados.

Essa consulta pode-se realizar, individualmente ou em grupo:

- por livre iniciativa do aluno, no quadro da ocupação dos tempos livres;
- por livre iniciativa do aluno, no âmbito de um trabalho a realizar para uma disciplina, ou conjunto de disciplinas;
- por iniciativa do professor.

Os trabalhos a realizar pelos alunos no Centro de Recursos poderão ser orientados:

- pelos professores que asseguram a permanência no centro;
- pelo professor da disciplina, no quadro da qual se realizam os trabalhos;
- por um guião de consulta existente no centro (tipo ficha de trabalho ou módulo de aprendizagem).

### b) Produção

- de documentos gráficos (cartaz, jornal, brochuras, etc.);
- de fotografia;
- de registos magnéticos;
- de vídeo;
- de software.

### Integração no projecto educativo da Escola

O Centro de Recursos Educativos não deve constituir um corpo estranho à Escola, a que esta recorre pontualmente, em função de necessidades aleatórias. Por isso, o projecto que conduzirá à sua instalação integra-se numa estratégia global de melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, de promoção do sucesso escolar, de formação de professores, de beneficiação das condições de vida na escola e de abertura à comunidade envolvente, que o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico, juntamente com outros grupos de professores têm vindo a desen-

volver.

- No que se refere à melhoria dos processos de ensino aprendizagem e à promoção do sucesso escolar pretende-se que o Centro de Recursos permita contribuir, como referem M.T. Ferreira e J.C. Abrantes (3), para: novas formas de relação com o saber; alterar o regime de comunicação na escola; modificar a gestão do espaço e do tempo de aprendizagem, abrindo a sala de aula a outros espaços; possibilitando novas formas de aprender e de ensinar.

contínua dos professores, a utilização do centro de recursos, pelas inovações que introduz no processo de ensino, exige que os professores descubram novos modos de acção pedagógica e modifiquem as suas práticas. Por outro lado, e uma vez que se encontram associados à gestão do próprio centro, deverão adquirir competências específicas no domínio das técnicas documentais e na utilização de diferentes meios auxiliares de ensino (quer audiovisuais, quer informáticos). Estes



Por outro lado, pretende-se ainda que o Centro de Recursos desenvolva nos alunos competências no domínio da pesquisa e análise documental, como por exemplo: saber criticar e explorar documentos, procurar, conservar e fazer sínteses de informações, organizar conjuntos documentais. A concretização destes objectivos é essencial para o domínio do próprio acto de ler e de escrever, e enquadra-se no reconhecimento da importância da aprendizagem do Português no desenvolvimento do curriculum.

- No que se refere à formação

são, assim, os dois grandes vectores que devem orientar a formação contínua dos professores da escola, no âmbito do desenvolvimento do projecto do centro de recursos. Esta formação contínua centra-se na própria escola, sendo o seu programa construído para dar resposta aos problemas que os professores sentem na utilização do centro e na transformação da sua prática pedagógica. Finalmente, é o próprio programa de formação contínua que permite encontrar as soluções e fazer as opções necessárias à criação e fun-

## EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

cionamento do Centro de Recursos.

- No que se refere à **beneficiação das condições de vida na Escola**, a criação do Centro de Recursos vem dar continuidade (e ao mesmo tempo permitir um salto qualitativo) a um conjunto diversificado de iniciativas tomadas na escola para melhorar as condições de trabalho dos alunos e dos professores. Neste sentido, o Centro de Recursos permite: concentrar os recursos e tornar mais eficaz a sua utilização; aumentar grandemente os recursos existentes; criar um novo espaço para a ocupação dos tempos não lectivos dos alunos; permitir a adequação do ensino às características das crianças, tornando a escola mais agradável e eficaz.

- Finalmente, no que se refere à **abertura da escola à comunidade**, o Centro de Recursos irá permitir dinamizar o intercâmbio da escola com as outras escolas vizinhas (em particular escolas primárias), com os pais e com outros agentes da comunidade. Será solicitado em particular o apoio das juntas de freguesia servidas pela escola, bem como de empresas e instituições locais. O centro deverá estar aberto, em condições a definir, a utentes de fora da escola.

### O DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO

A estratégia que foi definida para o desenvolvimento do projecto assentava nos seguintes pressupostos:

- A criação do Centro de Recursos é um projecto inovador, com implicações múltiplas em diferentes sectores da escola que, pela sua dimensão e importância, deve ser desenvolvido de uma maneira gradual e por fases.

- Na condução do projecto

deve haver a preocupação de estabelecer critérios de eficácia, de utilidade e de aceitação por parte dos professores, para determinar as prioridades e decidir das opções.

- O projecto não visa estabelecer um Centro de Recursos tipo "chaves na mão" que depois de construído e equipado é dado aos alunos e professores para o utilizarem. Antes pelo contrário, pretende-se que o Centro seja o produto da própria experiência e reflexão dos professores envolvidos na sua instalação e da avaliação que sucessivamente for feita do seu funcionamento.

- As características deste projecto implicam o compromisso e o envolvimento de outras entidades exteriores à escola, sem o que ele é de todo inviável. Sem pôr em causa (antes valorizando) a capacidade de iniciativa da Escola, os seus recursos e as competências que está disposta a investir, este projecto não se compadece com meras atitudes de "militantismo pedagógico" ou de simples carolice dos seus intervenientes. É pois um projecto que precisa de meios suficientes e que tem de ser assumido pela Escola, pela administração e pela comunidade local.

De acordo com estes pressupostos, foram definidas as seguintes metas para a primeira fase da instalação do Centro de Recursos:

- apropriação do projecto pelos órgãos de gestão da escola e sua incorporação no plano de actividades;

- reconhecimento do projecto pela administração e seu empenhamento na resolução de problemas administrativos e financeiros;

- obtenção de apoio externo quer para angariação de recursos suplementares, quer para a

assistência técnica e científica ao projecto;

- constituição de uma equipa de animação do projecto e progressivo envolvimento da comunidade escolar;

- criação das condições necessárias ao arranque do centro de recursos e sua instalação (reforço do fundo documental, aquisição de equipamentos, execução de obras, tratamento e organização da documentação);

- desenvolvimento de iniciativas de divulgação do projecto junto dos seus potenciais utilizadores.

Pela importância que tiveram na consolidação do projecto e no seu desenvolvimento iremos referir-nos, em particular, aos processos de angariação de apoios externos e de dinamização interna.

#### Apoios externos

A concretização de um projecto desta envergadura estava condicionada, à partida, pelos apoios que conseguisse reunir. Nesse sentido, foi preciso desenvolver uma estratégia de "marketing" destinada, por um lado, a afirmar a importância do projecto junto da administração e a motivar os seus responsáveis a tomarem as medidas de excepção necessárias (sob o ponto de vista administrativo e financeiro), e por outro lado a promover o projecto junto de eventuais apoiantes (pais, autarquias, organizações capazes de o subsidiarem, ou de lhe prestarem assistência).

Esta fase revelou-se decisiva para a credibilidade do projecto e veio a pôr à prova a sua pertinência, a força das convicções dos seus promotores, a capacidade de iniciativa da Escola e a coerência do discurso "de Reforma" da própria administração.

No que se refere às relações

## EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

com a administração, elas beneficiaram claramente do "tempo de Reforma" que se vive no sector quer no quadro da reorganização curricular, quer no de reforço da autonomia das escolas, quer, finalmente, com a desconcentração dos serviços do Ministério da Educação de que a criação das Direcções-Regionais é a expressão mais actuante.

Foi, assim, possível obter por parte do Ministro da Educação, em Setembro de 1987, o reconhecimento "do interesse educacional e sentido inovador do projecto" que esteve na base da autorização, a título excepcional, da redução total de serviço lectivo à professora encarregada de coordenar o projecto, bem como o empenhamento da Directora Regional de Educação que permitiu obter o suporte administrativo necessário ao desenvolvimento do projecto e que se traduziu na concessão de um crédito de horas equivalente a dois horários lectivos, em 1988/89, e na

atribuição, no final de 1988, das verbas necessárias à realização das obras de adaptação dos espaços destinados ao Centro de Recursos.

Apesar da importância do apoio prestado pelas autoridades educativas, ele era insuficiente e por isso foi necessário desmultiplicar os contactos com organismos e empresas que pudessem contribuir para o apetrechamento do Centro de Recursos (documentação, mobiliário e equipamentos). Foi possível obter, assim, subsídios da Fundação Calouste Gulbenkian, das Juntas de Freguesias servidas pela escola, bem como ofertas de livros de várias editoras e da Câmara Municipal. Por outro lado, a própria escola, ao abrigo da "experiência de autonomia financeira", em que participa desde o ano lectivo de 1988/89, pôde adquirir algum equipamento.

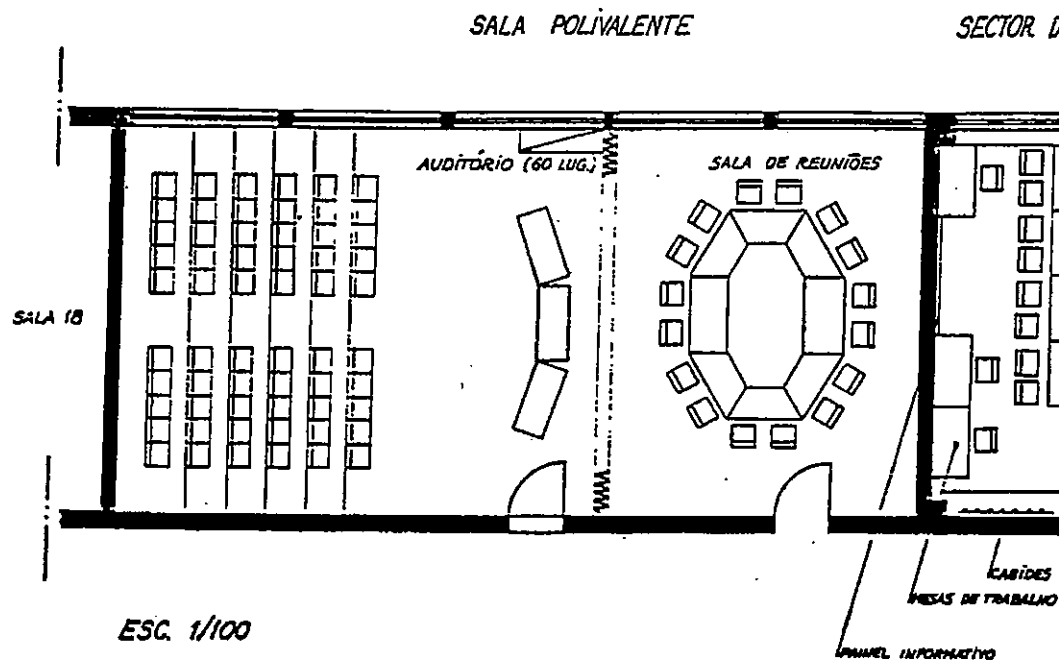
Dentro da estratégia de angariação de recursos, a considerada prioritária nesta fase, há

que registar ainda a candidatura, e posterior integração da Escola como instituição de suporte num projecto de investigação-acção no domínio da prevenção do analfabetismo, patrocinado pela CEE, o que veio permitir canalizar algumas verbas para o Centro de Recursos, tendo em conta o papel que ele iria desempenhar nesse projecto.

Ainda no domínio do apoio externo, é de referir a importância que tem tido a assistência técnica e a formação fornecidas pelo Centro de Recursos da ESE de Setúbal, bem como o precioso trabalho que tem sido realizado por um grupo de 5 jovens (no quadro do programa OTJ), a quem foi dada formação, por iniciativa da escola, para o desempenho de tarefas ligadas ao tratamento da documentação e outras actividades relacionadas com o funcionamento do Centro.

Na área da informática, foi possível contar com o apoio do

CENTRO



núcleo do projecto Minerva do departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, quer no fornecimento de hardware e software, quer na formação de professores. De sublinhar ainda a contribuição do ITE em acções de formação na área da sua especialidade.

Mais do que a descrição circunstanciada destes apoios importa, no quadro deste artigo, pôr em evidência a opção que foi feita em mobilizar todos os recursos possíveis, e não ficar dependente, exclusivamente, do Ministério. Isso foi conseguido, com muita persistência e inventiva, e embora demorado, revelou-se um processo eficaz para consolidar o próprio desenvolvimento da inovação subjacente à instalação do Centro de Recursos. Na verdade, foi o facto de todos os apoios obtidos terem partido da iniciativa da Escola, e terem sido objecto de uma constante negociação, que permitiu evitar que eles se re-

sumissem a simples arranjos administrativos ou viessem a desvirtuar o projecto, por força de obrigações impostas, unilateralmente, pelas entidades que prestavam assistência. Por outro lado, a política de diversificar os apoios permitiu reforçar a independência do Projecto e assegurar o seu carácter de "inovação endógena" a que nos referiremos no final deste artigo.

### - Dinamização interna

Se a obtenção de recursos foi vital para viabilizar o projecto, não menos importante foi o trabalho de organização interna para assegurar a sua gestão, garantindo não só a realização das operações necessárias à instalação do Centro de Recursos (desde o trabalho propriamente documental, à aquisição de documentos e equipamentos, à formação dos professores envolvidos, à realização de obras, etc.), mas também conquistando a adesão progressiva do

maior número de professores e vencendo as resistências que um projecto desta natureza forçosamente levanta.

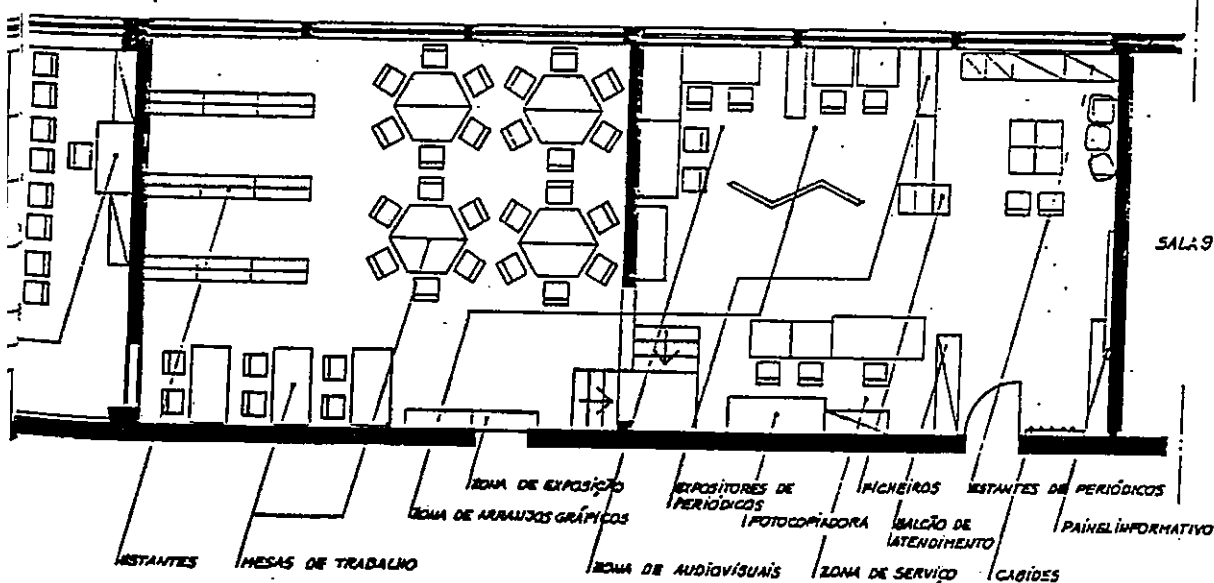
A estratégia que foi definida desde o início do projecto e que tem vindo a ser progressivamente desenvolvida assenta em três grandes pressupostos:

- Qualquer inovação numa escola só pode sobreviver e desenvolver-se desde que tenha o claro apoio dos órgãos responsáveis pela direcção da escola, e em particular do Conselho Directivo e do seu presidente. Este apoio era tanto mais relevante quanto se tratava de uma iniciativa que partiu de uma professora que não pertencia a nenhum dos órgãos, e propunha um projecto ambicioso que exigia grande soma de recursos, que afectava zonas importantes do funcionamento do estabelecimento de ensino, e que mobilizava a capacidade de autonomia da direcção da escola.

- Qualquer inovação tem de

## RECURSOS

### SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO



assentar num grupo necessariamente reduzido de professores que constitui como que "um núcleo duro" da organização, que aceita correr os riscos e que dispõe de motivação pessoal para investir tempo e energias na resolução dos problemas que se levantam à execução do projecto. Este grupo tem de ser objecto de uma liderança e de uma animação permanentes e desenvolver uma capacidade de autoformação que lhe permita adquirir competências para as tarefas que tem de desempenhar e legitimidade face aos outros professores.

- Para que uma inovação não se reduza a um processo marginal e elitista e contribua para a mudança da escola no seu conjunto, tem de montar um dispositivo de informação eficaz que permita assegurar a transparência dos seus processos de gestão e possibilite justificar, permanentemente, as opções que são tomadas. Por outro lado, para ganhar a adesão dos outros professores a inovação tem que criar situações (mesmo antes da sua efectiva concretização) em que mostre a sua aplicabilidade, e permita que sejam reconhecidas as suas vantagens. A adesão à inovação não é uma questão de "fé", mas sim de utilidade!

É no quadro destes pressupostos que se tem desenvolvido o projecto, e que tem vindo a ser reforçado o seu apoio interno.

Os aspectos mais salientes desta estratégia traduzem-se nos seguintes factos:

- Total identificação dos órgãos de gestão com o projecto e sua incorporação no projecto educativo da escola. A coordenação do projecto é feita em íntima colaboração com os diferentes membros do Conselho Directivo,

quer formal quer informalmente. Esta situação só é possível pelo próprio estilo de gestão praticado pelo Conselho Directivo da Escola Preparatória Marquês de Alorna (colegial, descentralizado e participativo) e pelas relações de confiança existentes, quer entre os seus membros, quer entre estes e a equipa responsável pelo projecto.

- Constituição de uma equipa responsável pela execução e animação do projecto. Esta equipa é constituída pela presidente do Conselho Directivo, pela coordenadora do projecto e por 8 professores que repartem entre si responsabilidades nos seguintes sectores: documentação e informação; informática; produção audiovisual; artes gráficas. Esta equipa só foi constituída no segundo ano de vigência do projecto, após ter sido concedido um crédito de horas equivalente a 2 horários. Um dos horários é utilizado para dispensar de serviço lectivo a coordenadora do projecto e o outro é repartido pelos restantes professores. A existência de uma professora que trabalha a tempo inteiro no Centro de Recursos tornou-se um elemento importante no processo de instalação, permitindo a existência de uma função de "management" do projecto, a liderança do grupo, o enquadramento e orientação dos trabalhos relacionados com a organização documental, a negociação dos apoios externos, a aquisição de equipamentos e mobiliário, bem como das funções logísticas relativas ao próprio processo de instalação.

Neste momento, o trabalho da equipa de animação do Centro de Recursos está orientado para a produção de conjuntos documentais e outros materiais para permitir o trabalho autónomo dos alunos. Por outro lado, prepara-se

a regulamentação do funcionamento do centro, bem como o plano de acção a desenvolver no próximo ano.

- A divulgação do projecto junto da escola e da comunidade constitui uma preocupação constante nesta fase. Essa divulgação fez-se, por um lado, através dos dispositivos de informação usuais na escola (reuniões e painéis na sala de professores), mas também através da edição de dois boletins informativos - o "inforESCOLA" - bem como a publicação de notícias no jornal da Junta de Freguesia. No início do projecto foi também enviada informação aos pais, com o pedido de colaboração.

Juntamente com esta informação promoveram-se algumas iniciativas que, dentro das limitações resultantes de o processo de instalação não estar concluído, pudessem ser reveladoras das potencialidades a núcleos de CTL, e ao projecto de prevenção do analfabetismo (já referido), a formação de uma equipa de alunos para apoio a projectos que utilizem o computador, a constituição de um "arquivo de imagens da memória da escola" em vídeo, o registo video de aulas e visitas de estudo, a realização de uma mostra de jornais escolares. Esta mostra que conseguiu reunir 152 títulos de 141 escolas, num total de 460 exemplares, teve um carácter de certo modo paradigmático do que devem ser as actividades do Centro de Recursos: o aluno produtor e utilizador de documentação. Ela permitiu também ensaiar algumas das formas de animação a utilizar no centro, com a produção de um diaporama sobre "Como se faz um jornal", e a elaboração de algumas fichas de actividades, sob a forma de jogo, para exploração dos jornais pelos alunos.





**SEGUNDA PARTE: UMA INOVAÇÃO QUE AINDA AGORA COMEÇOU...**

Quase dois anos depois de o projecto ter sido apresentado ao Conselho Pedagógico, chega ao fim a primeira fase da sua execução, com a conclusão das obras de adaptação dos espaços previstos para o Centro de Recursos.

Ocupando uma área aproximada de 350 m<sup>2</sup>, o Centro inclui um Sector de Documentação e Informação (com uma zona de arranjos gráficos), um Sector de Informática, um Auditório de 60 lugares, uma Sala de Reuniões, um Laboratório de Fotografia, uma Sala de Produção Audiovisual (estes dois últimos espaços não representados na planta anexa).

O fundo documental é constituído por cerca de 6 000 monografias, 71 títulos de revistas, 432 diapositivos, 50 cassetes vídeo, 10 cassetes áudio, para além de fotografias, mapas, posters, dossiers temáticos, conjuntos documentais e jornais escolares.

A documentação encontra-se registada em três catálogos - de au-

tores, títulos e colecções - tendo-se já iniciado o processo de indexação para a constituição de um catálogo de assuntos, tarefa em que colaboraram os delegados de disciplina.

O Centro dispõe ainda de 5 micro-computadores, um vídeo, dois monitores e uma câmara de vídeo, para além de equipamento para visionamento de diapositivos, e gravadores, sendo o sector de produção audiovisual aquele que se encontra mais insuficientemente provido.

Estão assim reunidas condições para se iniciar o processo de institucionalização do Centro de Recursos Educativos, realizando globalmente as funções previstas no projecto. Até ao final do ano lectivo, o seu funcionamento ainda decorrerá em regime experimental, o que permitirá à equipa do projecto preparar o seu regulamento, ensaiar modalidades de organização, desenvolver a produção de materiais para trabalho a realizar pelos alunos, preparar o plano de acção do Centro de Recursos, incluindo a sua animação.

O desafio que se irá colocar nesta fase consiste na integração,

cada vez maior, das actividades do Centro de Recursos no próprio processo de ensino-aprendizagem dos alunos, intensificando a ligação entre o próprio Centro e a sala de aula, e influenciando a própria gestão do tempo, do espaço e do curriculum escolares.

Esse desafio é claramente enunciado por Rui Canário, na sua tese de doutoramento, onde analisa a interacção entre os Centros de Documentação e os estabelecimentos de ensino, em França, e que deve constituir um "aviso à navegação" para todos os que se lançam nesta aventura de inovar na escola, com a documentação, e que é, para nós, uma obra de referência:

"(...) o nascimento e o desenvolvimento dos centros documentais inscrevem-se também num processo de ruptura com o modelo de estabelecimento escolar tradicional. É sob este ponto de vista que o Centro de Documentação e Informação podia ter sido encarado, desde o início, como uma inovação capaz de induzir outras inovações. Dito de outra maneira, o CDI seria um elemento novo capaz de ajudar a instituir, no interior do estabelecimento de ensino uma dinâmica de mudança.

Nesta perspectiva, o centro documental aparece como um instrumento susceptível de, num processo de formação permanente, favorecer uma pedagogia da autonomia, da descoberta, permitindo aos que aprendem apropriarem-se e construir saberes, a partir das suas experiências, motivações, e segundo um ritmo individualizado. O centro documental deverá favorecer novos modos de aprendizagem (auto-formação, formação pela investigação), assim como novas maneiras de ensinar (equipas de educadores trabalhando numa

perspectiva interdisciplinar) (...).

Considerado como um subsistema do sistema escola, o centro documental gera e mobiliza recursos educativos internos e externos ao estabelecimento de ensino, permitindo a sua optimização, favorecendo a abertura do estabelecimento de ensino à comunidade envolvente. (...)

A unicidade da política documental, a produção de documentos como componente integrada das actividades pedagógicas, a participação dos utilizadores na gestão do centro, a existência (permanente) dum dispositivo de análise de necessidades e de avaliação das actividades realizadas, constituem orientações importantes para que o centro documental possa preencher, plenamente, a sua função inovadora." (4)

#### UMA INOVAÇÃO ENDÓGENA

Conforme dissemos no início, para além de divulgar e pôr à discussão a "história" do Projecto de Centro de Recursos Educativos da Escola Preparatória Marquesa de Alorna, era objectivo deste artigo reflectir sobre o processo de inovação que lhe estava subjacente.

Independentemente de uma avaliação formal que deverá ser feita, em tempo oportuno, e cuja montagem do dispositivo constitui uma das nossas preocupações; é possível avançar desde já com alguns comentários sobre as características da estratégia de inovação utilizada e seus resultados.

Em primeiro lugar, há que pôr em relevo o facto de se tratar de uma inovação endógena, isto é uma inovação centrada na escola e na resolução dos seus problemas,

gerada no seu interior e em que os professores são os próprios autores das mudanças e os responsáveis pela sua orientação. Trata-se assim de um modelo oposto ao que Huberman define como "modelo tecnológico ou racional de inovação escolar" em que as escolas adoptam (normalmente por imposição administrativa) uma inovação destinada a aperfeiçoar aspectos precisos do sistema escolar, ou do funcionamento de um estabelecimento de ensino ou da prática pedagógica dos professores. Estas inovações são produzidas pelos centros de decisão política e administrativa, sujeitas a uma experimentação e avaliação controladas e posteriormente generalizadas.

Em segundo lugar, tratando-se de uma inovação endógena, três condições eram, à partida, essenciais para o seu êxito: legitimidade, reconhecimento e assistência externa.

- Quanto à legitimidade, ela resultou dos seguintes factores:

- . pertinência do projecto no quadro das transformações actuais do sistema educativo, e em particular das que decorrem da reforma curricular e do reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino;

- . identificação com o projecto educativo da escola;

- . apoio dos órgãos responsáveis pela direcção e gestão da escola;

- . capacidade demonstrada pela equipa do projecto para encontrar as soluções adequadas e vencer as dificuldades que iam surgindo.

- Quando ao reconhecimento, ele traduziu-se essencialmente na aceitação, por parte da administração, do próprio projecto e da legitimidade da escola em o desenvolver.

Este reconhecimento permitiu resolver problemas administrativos e financeiros essenciais, e em alguns casos, funcionou como argumento importante para a obtenção de subsídios de outras entidades (como foi o caso da Fundação Calouste Gulbenkian).

É importante salientar que este reconhecimento beneficiou, claramente, da existência de uma conjuntura favorável ao reforço da autonomia das escolas, das vantagens resultantes do processo de desconcentração do Ministério da Educação através da delegação de competências para as Direcções Regionais, e do bom relacionamento que foi possível estabelecer com a responsável pela Direcção Regional de Lisboa.

Resta ainda acrescentar que a necessidade de obter este reconhecimento permitiu pôr à prova a solidez do próprio projecto, a capacidade negocial e o empenhamento dos seus responsáveis.

- Quanto à assistência externa, ela revelou-se essencial para impedir que o projecto funcionasse em circuito fechado e se esgotasse nos recursos internos à escola.

Essa assistência permitiu reforçar competências específicas nos domínios da documentação e da informática, quer através de acções formais de formação, quer através de acções de consultadoria, quer ainda de simples assistência técnica. Pelo carácter modelar em que se processou, cabe aqui destacar a assistência prestada pelo centro de recursos da ESE de Setúbal, que correspondeu ao pedido da escola apesar de não estarmos na sua "zona de influência". Esta colaboração é ainda significativa do grau de autonomia com que a escola definiu a sua política de apoios, o que lhe permitiu procurar assistência qualificada, onde quer que ela se encontrasse disponível, sem constrangimentos

## EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

de tipo administrativo, ou outros.

Em terceiro lugar, e dentro desta breve análise do processo de inovação subjacente ao projecto do Centro de Recursos, uma referência à função reveladora que o projecto exerce sobre a própria instituição escolar e sua capacidade de transformação.

Na verdade, como diz Huberman "a introdução de uma nova prática põe em jogo um processo micro-político de trocas, interdependências, coligações efémeras e acordos tácitos entre os seus responsáveis e os restantes professores", (5) o que conduz a um modelo conflitual de inovação. Para que este conflito se torne em força de mudança e não degenera no seu bloqueio é necessário desenvolver estratégias adequadas que reforcem a competência da equipa que suporta a inovação e permitam pôr em prática uma das orientações que Fernando Bello Pinheiro propõe para a gestão da inovação: "O gestor da inovação deve trabalhar com as forças que, em cada organização, se mostram abertas e adeptas da mudança, em vez de trabalhar contra as que se colocam na defensiva e resistem à inovação. É preferível encontrar alguém que queira ajudar e trabalhar connosco do que tentar convencer cépticos. É preferível seguir a linha de menor resistência ao objectivo pretendido, do que entrar em confronto com as resistências organizadas." (6)

Finalmente, e em jeito de conclusão, transcrevemos parte do editorial do inforESCOLA (boletim informativo do Centro de Recursos Educativos) de Fevereiro de 1989:

"- Partilhamos a responsabilidade de fazer crescer um Projecto que se desenvolve no tempo e que se constrói com entusiasmo

e desilusão, com apoios e obstáculos, com pragmatismo e um pouco de utopia.

É um processo lento e com-

plexo, em que os resultados não surgem com a rapidez desejada. Mas, em Educação, as mudanças são assim..."

### NOTAS:

- (1) Ver a este propósito: Delannoy, Jean-Pierre, Guia para a transformação de bibliotecas escolares, Lisboa, Livros Horizonte, 1983.
- (2) Canário, Rui, Problématique de l'innovation: l'interaction entre le CDI (Centre de Documentation et d'Information) et l'établissement scolaire, Thèse pour le Doctorat, Université de Bordeaux, 1987, policopiado, p. 161.
- (3) Ferreira, M.T., e Abrantes, J.C., O Centro de Recursos numa Escola
- (4) Canário, Rui, o.c. p. 401 e 402.
- (5) Citado por Ducros, P. e Finkelsztein, D., L'école face au changement, p. 84.
- (6) Pinheiro, F.B., Gestão da inovação em Portugal - Linhas gerais de orientação, in Cadernos de Ciências Sociais, nº 5, Julho de 1987, p. 126.

## 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

# O FABRICO E UTILIZAÇÃO DE DIAPOSITIVOS NA SALA DE AULA

Rui Canário \*  
Lucília Traquii \*\*

"O pensamento vive da sua possibilidade de expressão pela palavra, pelo grafismo, pela atitude, pelo movimento. Quanto maior for o número de instrumentos expressivos postos ao serviço do homem, maiores possibilidades terá o seu pensamento de se desenvolver, de se exprimir, de realizar ou agir".

João dos Santos

Estê texto foi produzido no âmbito do Projecto ECO, como um elemento de apoio a uma acção de formação realizada no Conselho Escolar de Arronches. Pretende-se, por um lado, pôr em evidência e fundamentar a importância pedagógica da utilização da imagem (em particular do diapositivo), sobretudo quando tem como base situações de produção em que estão envolvidos professores e alunos. Por outro lado, são avançadas sugestões sobre formas possíveis de integrar o uso do diapositivo no processo de ensino aprendizagem, bem como processos práticos para a sua fabricação ao nível da sala de aula.

## A Imagem na Escola

A história recente das sociedades contemporâneas é mar-

cada por um aumento constante e vertiginoso do volume de informação disponível. A este aumento quantitativo corresponde também uma mudança qualitativa da informação, traduzida numa grande diversidade de linguagem e suportes documentais. Num primeiro momento, essa diversidade verifica-se no seio da documentação impressa, pondo em causa a predominância do livro como fonte de informação. Num segundo momento, a documentação impressa é relativizada pela importância crescente dos suportes documentais baseados no som e na imagem. O desenvolvimento de meios de comunicação de massa como a rádio, o cinema, a televisão veio modificar de forma radical a natureza e os circuitos tradicionais da informação a nível social, com repercussões a nível cultural ainda hoje difíceis de avaliar em toda a sua extensão.

A escola não pode permanecer indiferente a estas novas realidades por dois tipos de razões:

Em primeiro lugar, a evolução rápida dos conhecimentos traduz-se não só na produção de uma grande massa de informação mas também na sua igualmente rápida desvalorização. Esta evolução conduz a valorizar, ao nível educativo, a aquisição de métodos de trabalho e utensílios mentais que permitam gerir a informação (coligir, com-

parar, sintetizar, produzir) o que implica o conhecimento e domínio de diferentes códigos de comunicação e técnicas de produção de informação. A escola deverá pois, em termos relativos, favorecer a descoberta e a pesquisa por oposição à mera acumulação de informação.

Em segundo lugar, num mundo em que a comunicação áudio-visual é omnipresente a escola não pode continuar limitada ao uso quase exclusivo de uma forma determinada de linguagem - a linguagem verbal. Em contraste com uma quixotesca competição com a "escola paralela", deverá a instituição escolar acolher e estimular o uso das novas formas de comunicação. Poderá assim desempenhar uma importante função formativa, desenvolvendo nos alunos uma capacidade de análise crítica, susceptível de contrariar os efeitos de condicionamentos frequentemente atribuídos aos meios de comunicação de massa.

Mas, se o uso da imagem na escola é justificável (e inelutável) pela evolução global da sociedade, também podem ser aduzidos argumentos de carácter mais técnico:

- O preconceito segundo o qual a imagem engendra passividade (ainda há educadores que desencorajam a leitura da banda desenhada) não tem qualquer base teórica ou científica. Pelo contrário, o carácter menos estru-

\* Professor Coordenador na E.S.E.P.

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

turado e mais "subjectivo" da linguagem icónica supõe da parte do receptor uma maior actividade pessoal de interpretação e construção do sentido, com uma, potencialmente, maior implicação do sujeito no processo de aprendizagem.

- Os nossos conhecimentos em matéria de psicologia da aprendizagem levam-nos a considerar que o uso da imagem poderá aumentar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem é mais eficaz se fizer apelo a uma maior diversidade de percepções sensoriais. Os alunos aprenderão melhor se, em vez de apenas ouvirem o professor, puderam ouvir, observar, sentir, fazer.

- O uso da imagem contribui para diversificar as linguagens utilizadas na escola e enriquece o reportório de modalidades de trabalho propostas pelo professor. Esta dupla diversidade é favorável à emergência de estratégias pedagógicas que conduzem à diferenciação e/ou individualização das práticas pedagógicas, aspectos importantes na construção do sucesso escolar e educativo, face a um público escolar heterogéneo.

- A exploração e/ou produção de documentação áudio-visual sobre a realidade local ou regional constitui uma via para a articulação entre as práticas escolares e a realidade social e cultural envolvente. Favorece a criação de situações de aprendizagem mais próximas da experiência dos alunos, mais pertinentes dos pontos de vista social e cultural.

### Do Consumo à Produção de Imagens

A introdução da tecnologia áudio-visual na escola não é uma problemática recente, data dos

anos sessenta e está associada à expansão dos sistemas escolares e ao surgimento da escola de massas. Nesse contexto, a utilização do áudio visual surge como uma forma de contrariar o carácter artesanal do ensino permitindo o desenvolvimento de formas de ensino à distância, (utilização da TV) ou individualizadas (ensino assistido por computador) menos dependentes da utilização intensiva do pessoal docente. No sistema escolar "tradicional" os equipamentos e documentação áudio-visual surgiram essencialmente como meios auxiliares de ensino, constituindo um mero suporte ou complemento da palavra do professor. Num e noutro caso mudaram os meios mas não a natureza das práticas educativas (papel do professor, relação dos alunos com o saber). É o facto de a introdução dos meios áudio-visuais não se ter consubstanciado em mudanças de natureza qualitativa que permitiu percepcioná-los como mais uma "moda" passageira.

Se analisarmos o que se passa nas escolas ao nível da utilização de meios áudio-visuais verificamos que predomina a documentação (diapositivos, filmes, etc.) produzida em série fora da escola e que o equipamento disponível é fundamentalmente adequado para reproduzir essa documentação (receptor de TV, projector de diapositivos, etc.). Nestas condições, a utilização do áudio-visual, à semelhança da utilização massiva de manuais escolares pode contribuir para reforçar a actual lógica de funcionamento da instituição escolar: sistema de repetição de informações estruturadas recebidas do exterior.

É possível, e desejável, uma outra lógica que permita passar do áudio-visual consumido ao áudio-visual produzido, transformando

professores e alunos em produtores de meios de aprendizagem, enriquecendo a documentação disponível, utilizável noutras classes e noutras escolas. A produção de documentação áudio-visual constitui o processo privilegiado para aprender a dominar códigos e técnicas inerentes à linguagem icónica.

Neste sentido, no concelho de Arronches deu-se prioridade à compra de equipamento simples e barato, directamente utilizável pelas crianças (6 máquinas fotográficas, 6 visionadores de diapositivos). Num segundo momento o Centro de Recursos passou a dispor de um projector com écran incorporado (que não exige obscurecimento). Este equipamento de custo acessível (cerca de cem contos) permite às escolas primárias do concelho a produção e exploração de diapositivos e/ou de pequenas montagens áudio-visuais.

### O Uso do Diapositivo: Algumas Sugestões

A produção de diapositivos pode ser feita de forma artesanal (como se explica mais adiante) ou através da fotografia, consoante as finalidades e os recursos financeiros disponíveis.

Na exploração dos diapositivos pode ser utilizado o projector normal (grande écran, écran translúcido) ou o pequeno visionador, consoante se queira trabalhar em grande grupo, pequeno grupo, ou individualmente.

As actividades pedagógicas que é possível desenvolver a partir da produção e exploração de diapositivos correspondem a uma grande diversidade cujos limites são a imaginação do professor. Limitamo-nos pois a fornecer algumas sugestões a título de

exemplo:

- **Motivação** - os diapositivos podem constituir o ponto de partida para a exploração de um tema, ou para a apresentação de uma proposta de trabalho.

- **Exposição** - os diapositivos ilustram e apoiam uma comunicação a um auditório. O comunicante pode ser o professor, um aluno, um grupo de alunos.

- **Debate** - a organização de um debate na classe pode ser organizado a partir do visionamento de imagens (ex: um debate sobre os direitos da criança).

- **Exploração da imagem** - ex: comparação de duas imagens, descrição, identificação de elementos de humanização numa paisagem.

- **Construção do texto oral**

ex: - criar uma história a partir de uma imagem;

- verbalizar uma história a partir de uma história muda (sucessão de imagens);

- criar uma história a partir da composição de uma história muda (a criança começa por seleccionar e ordenar um conjunto de imagens).

- **Construção do texto escrito**

ex: - etiquetagem e/ou legendagem de imagens;

- selecção e legendagem de imagens;

- preenchimento de balões numa banda desenhada;

- criação de uma história a partir de uma ou de um conjunto de imagens.

- **Estudo da linguagem**

ex: - estudo dos verbos (através da legendagem de imagens);

- estudo da morfologia (listagens de adjectivos adequados a uma imagem);

- estudo da sintaxe (fazer legendas que sejam frases e trabalhá-las);

- estudo da pontuação (fazer variar a pontuação de uma

legenda).

- **Produção de imagens**

ex: - ilustração de uma história;

- composição plástica

- produção de séries temáticas sobre monumentos da região, ofícios em extinção, etc.

### O Fabrico de Diapositivos na Sala de Aula

#### Por fotografia

Munido de uma máquina fotográfica simples, o aluno pode fazer, em simultâneo, aprendizagens que vão da aquisição de competências em fotografia (procura e selecção de imagens, ensaio de ângulos, manipulação de materiais, percepção de produtos) até ao desenvolvimento de atitudes de pesquisa (treino na procura intencional de imagens, aplicação para recolhas espontâneas ou mesmo ensaio para a fixação oportuna de registos significativos).

A vantagem do diapositivo a partir da fotografia é a possibilidade da representação próxima do real, numa transferência para o interior da escola de imagens capazes da reprodução do meio - do natural ao social.

#### Por fotocópia

A abordagem de algumas matérias não dispensa o vigor científico traduzido também pelo recurso à imagem de esquemas e representações (por ex. aparelhos, órgãos em corte, etc.) que podemos obter por fotocópia reduzida até ao tamanho desejável e recopiada para acetato montável em diapositivo.

#### Fabricação manual

Menos fiéis à realidade do que a fotografia ou a fotocópia, os diapositivos feitos manualmente, são uma forma de expressão, fun-

cionando enquanto tal ou pela estimulação a outra linguagem.

Parece-nos, contudo, que a imagem não tem sempre que reproduzir as coisas, mas pode revelar a nossa ideia delas, traduzida em grafismos capazes de um discurso comunicável entre produtor/emissor e receptor/reutilizador.

A escolha dos materiais (papel de engenharia/folha de acetato, canetas de feltro/canetas de acetato) determina uma maior ou menor nitidez na imagem e (caixilharia de plástico/janela de cartolina) um acabamento mais ou menos elaborado. Porém, os materiais mais pobres não inviabilizam resultados e, é mesmo por eles que se deve começar, por facilidade de manipulação e treino.

#### Execução e Montagem

- Base preparada em papel de engenharia ou transparência em acetato, cortada de forma a respeitar os limites padronizados para visionadores vulgares, deixando livre uma margem para entrega.

- Representação da imagem (pela utilização de canetas de feltro ou canetas para acetato, quer se trate de papel de engenharia ou folha de acetato) directamente nas transparências ou criadas numa vulgar folha de papel e obtidas, em definitivo, por decalque.

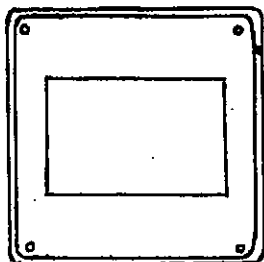
- Colocação em caixilharia plástica ou montagem em janela de cartolina.

A elaboração manual de diapositivos, pelo aluno, permite-lhe o acompanhamento de todas as fases da produção, desde a imaginação e confecção até à montagem, viabilizando-lhe a satisfação de ver projectada na sua imagem, a sua ideia, numa mobilização plena dos sentidos.

## COMO FAZER ?

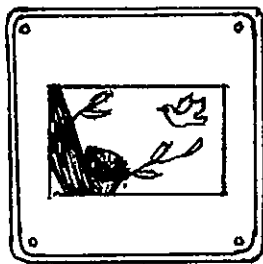
### SUGESTÃO:

1º



(preparação da base em transparência-papel de engenharia ou folha de acetato)

2º

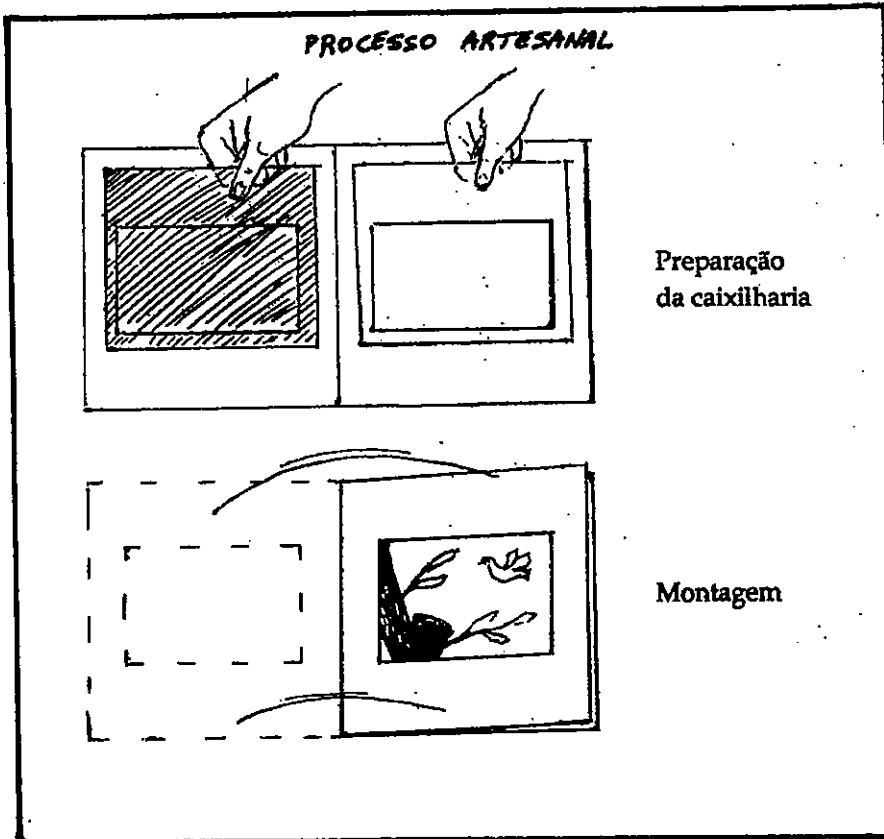
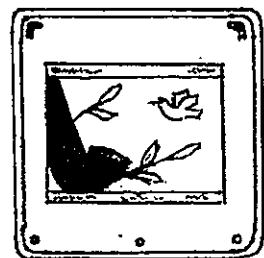


(representação da imagem pela utilização de instrumentos adequados ao material da base).

P. engenharia - canetas de feltro

Folha de acetato - canetas p/acetato

3º



# A FESTA DO GALO

## COSTUMES E TRADIÇÕES EM HOMENAGEM AO PROFESSOR DO ENSINO PRIMÁRIO

Idalina de Jesus Serra  
Maças da Silva\*

Onde se realiza?

Numa freguesia chamada Alcaravela pertencente ao concelho de Sardoal, no distrito de Santarém, é costume realizar-se em todas as Escolas do Ensino Primário da freguesia a já tradicional Festa do Galo. Esta festa tem lugar na sexta-feira que antecede o Carnaval.

Como se desenrola a festa?

Algumas semanas antes da sua realização tudo é cuidadosamente planeado. Os professores de cada escola planeiam com os seus alunos algumas actividades tais como: representações teatrais, dramatizações, jogos, anedotas e cantigas, que vão ensaiando para que no dia da festa o pequeno espectáculo decorra pelo melhor.

Paralelamente ao trabalho da

escola (professores e alunos), as mães reúnem-se e combinam entre si a casa onde irão confeccionar os bolos e da qual partirá o cortejo festivo.

Chegado o dia da festa, os alunos e suas mães reúnem-se todos na casa escolhida, onde é preparado um andor de oferendas composto de: bolos variados (confeccionados na véspera), pão caseiro, enchidos, queijos, azeite, vinho, e onde não falta a ornamentação colorida dos frutos da época (laranjas e limões). Esse andor é carregado aos ombros de 4 alunos, escolhidos entre os mais crescidos, e à frente do qual segue um aluno transportando um cesto com um vistoso galo escolhido a rigor nas capoeiras da aldeia. Estas oferendas são contabilizadas e a despesa dividida igualmente por todas as mães dos alunos. A par do andor, cada mãe carrega ainda um cesto onde reuniu alguns géneros

da sua produção, tais como: feijão, grão, azeite, batatas, cebolas, alhos, queijos, carnes frescas e fumadas, hortaliças e por vezes, também, alguns artigos de mercearia.

Organizado o cortejo, em género de procissão, composto de alunos e mães, este segue pela aldeia em direcção à escola onde a professora prepara uma pequena recepção.

- Chegados à escola, o andor e as oferendas são entregues à professora, que ao mesmo tempo é surpreendida por uma densa chuva de papelinhos mesmo ao jeito do Carnaval.

É então que algumas lágrimas de emoção deslizam teimosamente no rosto da professora. É chegado o momento das crianças iniciarem o seu pequeno espectáculo que, não obstante a sua simplicidade, é sempre do agrado das mães, envolvendo-o a

\* Professora do Ensino Primário



cada passo com uma sinfonia de aplausos.

Já no final e como prova de agradecimento, é costume a pro-

fessora oferecer a todos um pequeno lanche, onde além dos doces e salgados, não falta o sabor de um convívio, a todos os níveis

saudável, tornando a escola num espaço aberto a toda a comunidade.



## " O SEMEADOR "

### GRUPO DE CANTARES DE PORTALEGRE

Amândio José Valente e Valente \*

Poucos meses antes de Maio de 1983 e na sequência de várias tentativas do mesmo género, nasceu na Associação Cultural "O SEMEADOR" - O Grupo de Cantares de Portalegre.

Trabalhando com base na música tradicional da sua região, património esquecido, empenhou-se na sua divulgação tendo em conta os vários géneros que a constituem, indo recolhê-lha junto das fontes ainda vivas, mantendo assim a sua autenticidade e beleza.

No dia 23 de Maio de 1983, O SEMEADOR - GRUPO DE CANTARES DE PORTALEGRE estreou-se num espectáculo integrado nas Festas da Cidade, interpretando quatro "saías" inéditas, baseadas no seu trabalho de recolha.

Desse espectáculo fica a memória de um êxito perante um

numeroso público.

Para a história:

#### INSTRUMENTOS

MANUEL FERNANDES - Bandolim  
 ÁLVARO SANTINHO - Violino  
 JOAQUIM CORREIA - Bandolim e Acordeão  
 JOÃO BANHEIRO - Viola  
 AMÂNDIO VALENTE - Percussão  
 DOMINGOS BUCHO - Cavaquinho, Flauta e Percussão  
 FERNANDO PIRES - Viola  
 LUIS PARGANA - Viola  
 FERNANDO SARDINHA - Cavaquinho e Percussão

#### VOZES

Solistas - MANUEL BRAGA E FERNANDA SERINEU  
 ROSA CARICHAS  
 FILOMENA CORREIA  
 ANA ISABEL OLEIRO  
 JESUINA RAIMUNDO  
 MARIA PATROCÍNIO

ANGELA NUNES  
 CÂNDIDA SOARES  
 JOSÉ TOMAZ  
 PAULA MAGALHÃES  
 ANA VICENTE  
 JOSÉ ALFAIA  
 AGOSTINHO ALFAIA  
 EUSÉBIO GONÇALVES  
 JOÃO PARGANA

O traje do Grupo baseia-se nos ganhões e nas trabalhadoras de há 40 anos.

Da música tradicional desta região é fácil deduzir as "saías", género de cantiga ou moda das festas e bailes do Alto Alentejo.

O trabalho de recolha começou pela Freguesia de Alegrete, zona de grande riqueza musical que alimentou o Grupo durante algum tempo. De lá vieram não só saias como outros géneros musicais (Descantes de casamento, Danças de carácter religioso, cântigos de Natal...).

\* Professor do Ensino Primário, cooperante da E.S.E.P., e membro da Direcção de "O Semeador - Grupo de Cantares de Portalegre".



Não esgotando a Freguesia de Alegrete, tornou-se imperioso o levantamento de outras regiões que se vieram a revelar igualmente ricas. Assim a continuidade no trabalho de recolha abrangeu regiões como a de Alpalhão e Nisa. Mais tarde Escusa, Marvão..., em plena Serra de São Mamede. Interessante se torna verificar uma certa diferença entre as características musicais de uma região serrana e a planície que se estende para Sul. A região de São Mamede recria na música que reflecte as influências de Norte, de Sul e da vizinha Espanha.

Do contacto com estas novas fontes surgiram novas músicas, o Grupo de Cantares teve necessidade de trabalhar novas sonoridades, alargando o seu campo de representatividade de música tradicional da região onde se insere.

Sempre integrando esta música na região e nos seus costumes, há que ter em conta a tradição que cada cantiga recolhida contém, a identificação às pessoas que a cantam, o estudo do seu dia a dia, a história contada ficará registada, a sua divulgação será uma contribuição para o co-

nhecimento e para a preservação da região onde vivemos.

No presente, em palco, o SEMEADOR - GRUPO DE CANTARES DE PORTALEGRE executa músicas oriundas dos concelhos de Portalegre, Nisa e Marvão. Todos os temas foram sujeitos a um arranjo que nunca teve como intenção o adulteramento ou a quebra do cariz tradicional das músicas, mas sim um enriquecimento instrumental e vocal e uma melhor audição por parte do público, de modo a que este se possa integrar e participar.

Ao longo destes mais de seis anos, houve 3 momentos em termos de direcção musical, no Grupo de Cantares, a saber: Uma 1ª Fase, coordenação a cargo de DOMINGOS BUCHO; uma 2ª Fase a cargo do músico CARLOS SEMEDO e a 3ª, em que se encontra, a cargo do músico VITOR MIRANDA.

Várias foram as suas formações que se alteraram por motivos profissionais e de estudo dos seus componentes, sendo fastidioso, aqui, enunciar todos os nomes das pessoas que já integraram este Grupo; remeto-os para publicações como a revista A CIDADE; o disco de longa duração

já editado - CALATROIA - entre outras. No entanto, não posso deixar de realçar o trabalho extremamente importante que cada um e todos fizeram e fazem.

Neste momento, fazem parte da actual formação os seguintes elementos:

**INTRUMENTOS:**

ÁLVARO SANTINHO  
LUIS FERNANDO  
PAULO MORAIS  
FERNANDO PIRES  
LOURENÇO BARRETO  
JOÃO MÁRIO PARGANA  
AMÂNDIO VALENTE  
VITOR MIRANDA

**VOZES:**

MANUEL BRAGA  
FERNANDA SERINEU  
AGOSTINHO ALFAIA  
TERESA MAFRA VAZ  
MARIA PATROCÍNIO  
JOSÉ ALFAIA  
FÁTIMA BARROQUEIRO  
MADALENA DIAS  
CARMEN PIRLÉ  
M<sup>a</sup> LEONOR BORRALHO  
ANA MONTEIRO

## HISTÓRIA REGIONAL

Além do disco publicado, o Grupo conta já com centenas de espectáculos ao vivo, um pouco por todo o País e em Espanha, tentando assim ser um elo de ligação desta região a outras regiões, defendendo a sua identidade cultural num projecto mais vasto que é o

desenvolvimento de toda esta região.

Participando, promovendo e colaborando em iniciativas como é exemplo a integração de parte do Grupo na Embaixada Cultural representante do Distrito de Portalegre e que se deslocou à União

Soviética, em Março passado, "O SEMEADOR - GRUPO DE CANTARES DE PORTALEGRE" continuará o seu trabalho de recolha e divulgação da música tradicional da sua região, um dos alicerces dos seus usos e costumes, uma tradição ainda viva e que importa defender.

### A DANÇA DAS CIGANAS (sua origem)

A peste dos meados do século passado dizimou muita gente na vila de Alegrete (dentro das muralhas) e nos arrabaldes (fora das muralhas). Só escapou uma família na Ruíña, agora Rua da Saúde.

Para que não morresse mais "família", o povo colocou a imagem da Nossa Senhora da Alegria na muralha, num recanto lajeado e calcado, onde dirigia as suas orações e as suas preces. Pouco tempo depois ter-se-á levantado uma neblina do chão, dando-se o milagre da peste acabar.

Com grande alegria, grupos de populares construíram as suas danças, os seus cantares, em louvor à Virgem, agradecendo o milagre.

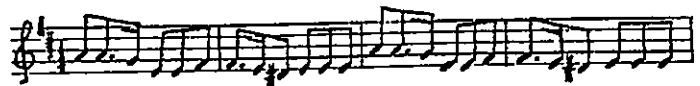
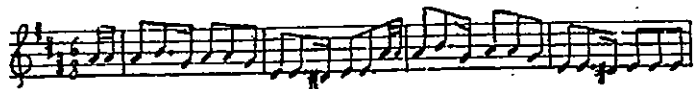
As danças eram várias e foram-se aperfeiçoando com o decorrer dos tempos. Eram apresentadas publicamente durante a procissão da Nossa Senhora da Alegria, no dia 15 de Agosto.

Os dançarinos seguiam à relaguarda do cortejo, e nos sítios mais espaçosos do percurso a procissão parava e tinha lugar a dança.

Começamos pela mais conhecida, mais presente ainda na memória dos anciãos da vila. DANÇA DAS CIGANAS. Cantada e dançada por raparigas solteiras, vestidas de ciganas, tocando pandeireitas e castanholas.

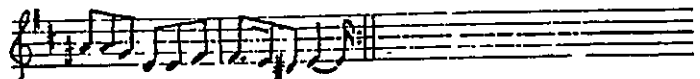
I

Virgem da Alegria senhor S. José  
(Bis)  
Dal-me esse menino que aí tens ao pé  
(Bis)  
Virgem da Alegria senhor S. José



II

Minha mãe muito triste cheia de  
agonia (Bis)  
Prometeu uma dança à Virgem  
Maria (Bis)  
Minha mãe muito triste cheia de  
agonia



III

Virgem da Alegria milagre fizeste  
(Bis)  
Levaste o soldado e à terra o trouxeste  
(Bis)  
Virgem da Alegria milagre fizeste

#### FICHA TÉCNICA

Recolha: DOMINGOS BUCHO

Colaboração directa: AMÉRICO RIBEIRO AGOSTINHO

Testemunhas: ETELVINA DA CONCEIÇÃO GRILLO, MARIA JOAQUINA PARLENTE

Escreveu a música: JOAQUIM MANUEL LOPES CORREIA

Esquema coreográfico: DOMINGOS BUCHO

## CANÇÃO DE NATAL (ALEGRETE)

I  
O Merino da Senhora  
Chora pelos sapatinhos  
Ai, ai, ai, chora pelos sapatinhos.

(Bis)

II  
Haja quem lhe dê as solas  
Eu lhe darei os saltinho  
Ai, ai, ai, eu lhe darei os saltinhos.

(Bis)

Refrão (Bisado)  
Ora "dinga - dinga"  
Ora dá-lhe dá-lhe  
Toca-lhe a zabumba na Noite de  
Natal

III  
Além vem a barca nova  
Que fizeram os ganhões  
Ai, ai, ai, que fizeram os ganhões

(Bis)

IV  
Dentro dela vem a virgem  
Toda cheia de pendões  
Ai, ai, ai, toda cheia de pendões

(Bis)

Refrão (Bisado)  
Ora "dinga-dinga"  
Ora dá-lhe dá-lhe  
Toca-lhe a zabumba na Noite de  
Natal.



### Notas explicativas

- Canção de Natal, tradicional, cujo ritual se perdeu há cerca de 20/30 anos.
- Cantada só por homens, com o acompanhamento dum "zabumba", na madrugada do dia 25 de Dezembro, depois do "balho de Natal", percorrendo as ruas de Alegrete e de Vale de Cavalos, anunciando o nascimento do Menino.

### FICHA TÉCNICA:

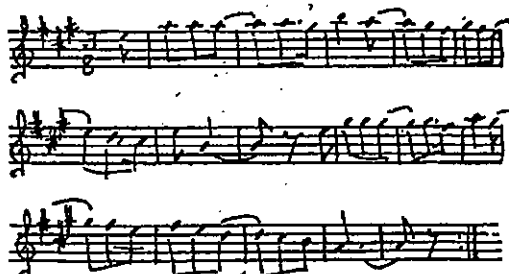
- 1) Recolha - Domingos Bucho
- 2) Testemunhas - Manuel Domingos da Fonseca, Armando Rosa Frazão
- 3) Escreveu a música - António Miquel Eustáquio
- 4) Data - Outubro/Novembro de 1983
- 5) Localidade - Vale de Cavalos/Alegrete
- 6) Com o apoio da D. G. Educação de Adultos

## DELICADO É O GANHÃO

I  
Delicado é o ganhão  
Que ao toucinho chama bóia  
Ao pão de Deus marrocate  
Às açordas calatróia

II  
Alentejo, Alentejo  
As costas te vou virando  
Minha boca se vai rindo  
Meus olhos vão-se chorando

III  
Adeus amor adeus  
Já não ouves minha fala  
Vou-te fazer uma ausência  
Como o pombo quando abala



### Ficha Técnica:

- Recolha: Domingos Bucho (Vale de Cavalos) 1982  
 Testemunha principal: Manuel Domingos da Fonseca (Vale de Cavalos)  
 Outras testemunhas: Jacinta Parente Alexandre (Alegrete) Armando Rosa Frazão (Alegrete)  
 Escreveu a música: Joaquim Correia

## ROMARIA Á SINHÔ D'ESTRELA

Nossa Senhora da Estrela  
Prometi e já cá estou  
Venho cumprir a promessa  
Quem das sortes me livrou

Tenho uma saia amarela  
Tenho um avental bordado  
Irei à Senhora da Estrela  
Prá arranjar um namorado

Nossa Senhora da Estrela  
Senhora tão pequenina  
Comadre da minha mãe  
Senhora minha madrinha

Nossa Senhora da Estrela  
Com o seu manto azul dourado  
Darei-vos o meu colar  
Se me derdes um namorado

Nossa Senhora da Estrela  
Têm água e sol na mão  
Para dar aos marvanejos  
Quando vão com devoção

### REFRÃO

Nossa Senhora da Estrela  
A calçada pedras tem  
Se não fizesses milagres  
Já cá não vinha ninguém

Sinhô d'Estrela casai as moças  
Que os homens baratos estão  
No dia da tua festa  
São a três por um tostão

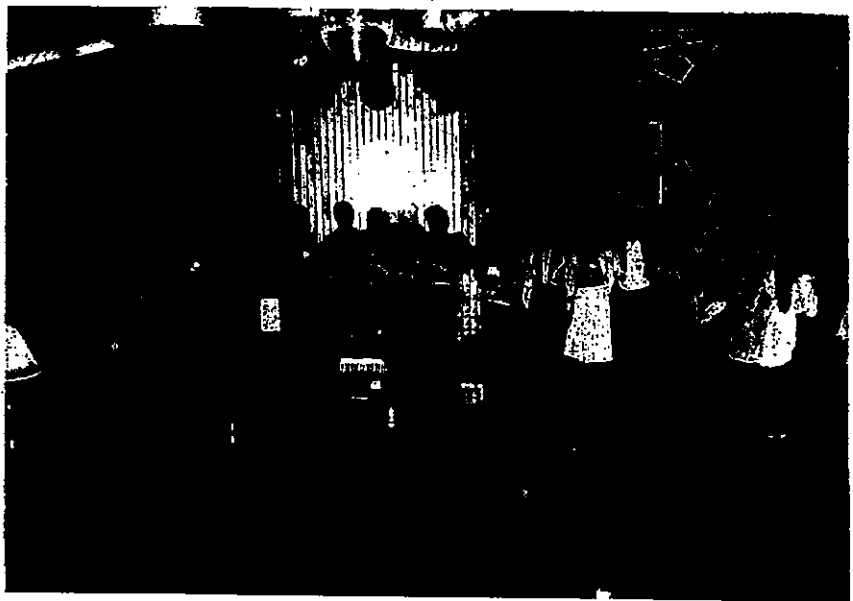
### REFRÃO

### Ficha Técnica:

Equipa da recolha: Vítor Miranda, Amândio José Valente, Maria (Patrocínio, Fernanda e Manuel Braga (Grupo de Cantares de Portalegre)

Marvão - 1988

Escreveu a música: Vítor Miranda



## COLÓQUIO

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

Decorreu de 1 a 4 de Junho de 1989 o Colóquio "A História e as Ciências Sociais na Formação de Professores", iniciativa promovida pela Escola Superior de Educação de Portalegre. Ao longo dos quatro dias, centena e meia de pessoas interessadas nesta temática participaram nos trabalhos que decorreram em Portalegre (instalações provisórias da E.S.E.P.), Castelo de Vide e Nisa (nas respectivas Escolas C+S).

A presença de especialistas, professores e investigadores ligados à temática em estudo neste Colóquio, contribuiu para um elevado nível científico e pedagógico; por outro lado, a diversidade de correntes de opinião em confronto enriqueceu o debate, e permitiu uma positiva troca de experiências. Salientam-se as contribuições dos especialistas estrangeiros convidados: Kieran Egan (Universidade de Vancouver - Canadá), Stephen Ellenwood (Universidade de Boston - USA), Suzanne Citron (Universidade de Paris - França), Jean Georges

(Universidade de Lovaina - Bélgica), Wilma McDonald (Northern College of Education - Aberdeen - Escócia), Júlio Fernandez Nieva (Universidade de Extremadura - Espanha). Também estiveram presentes professores e investigadores das Universidades de Lisboa, Évora, Porto e Minho, assim como das Escolas Superiores de Educação de Santarém, Setúbal, Lisboa, Beja, Viana do Castelo, Porto, Coimbra, Castelo Branco, Viseu, Bragança, e, obviamente, de Portalegre. Esta iniciativa contou ainda com a presença de um elevado número de docentes do distrito, de todos os níveis de ensino.

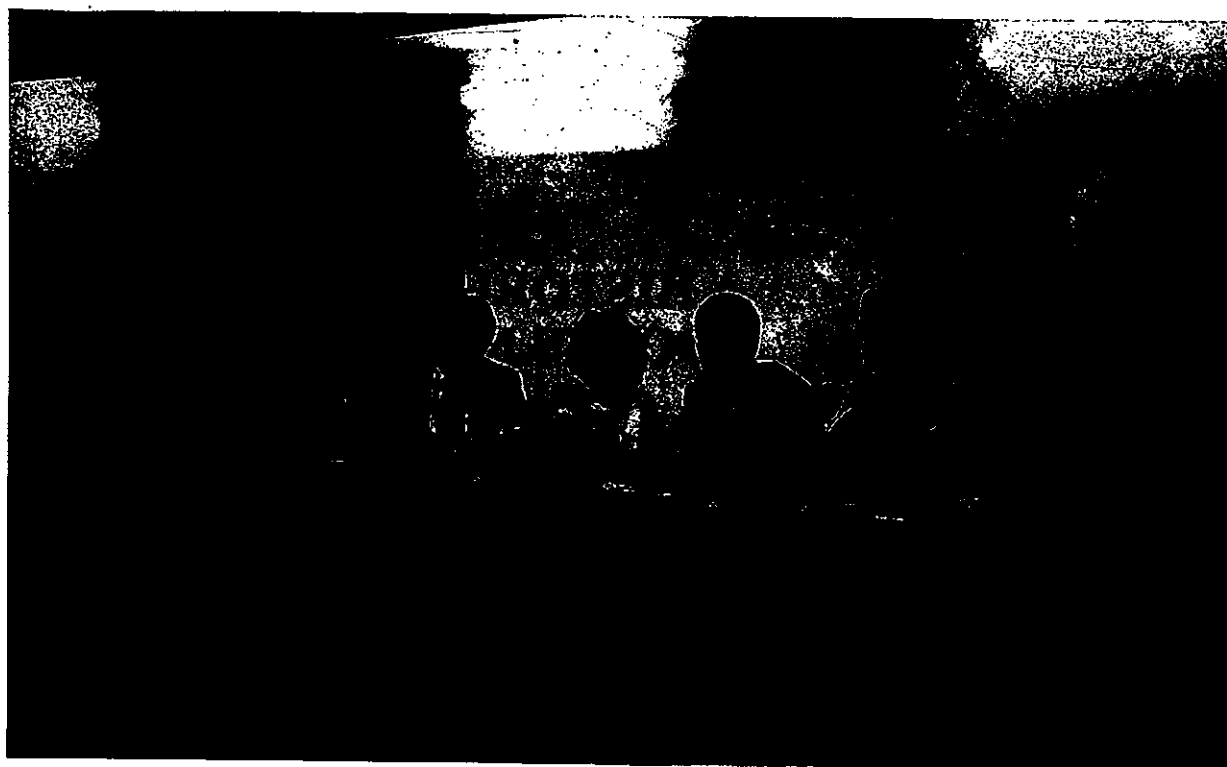
Neste Colóquio, foram apresentadas conferências, seguidas de debate (em plenário), comunicações (em secções simultâneas), e realizou-se ainda uma mesa redonda sobre o tema "O papel formativo da história e das ciências sociais". O elevado número de conferências e comunicações (32) demonstra o interesse que esta realização des-

pertou entre os especialistas interessados nesta temática. Para além dos convidados estrangeiros já mencionados, destacam-se as contribuições de António Nóvoa, Francisco Fortunato Queiroz, Luís Souta, Maria Emília Braderode dos Santos, Maria do Céu Roldão, Manuel Patrício, Natércio Afonso, Ramiro Marques e Rui Canário.

Este colóquio incluiu um vasto programa cultural e gastronómico, destacando-se as visitas à zona histórica de Castelo de Vide, e Nisa, assim como a actuação do Orfeão de Portalegre; dos Bonecos de Santo Aleixo, pelo Centro Cultural de Évora; da Companhia de Teatro de Portalegre, com a peça "O Marido Ausente"; e ainda o Grupo de Cantares de Portalegre "O Semeador".

Nas conclusões apresentadas na sessão de encerramento do Colóquio foram referidos, pela Dra. Maria do Céu Roldão, os seguintes factos:

1 - O carácter polémico do Colóquio (História e Ciências So-



ciais na Formação de Professores) correspondeu a uma dupla preocupação:

- alargar o leque de potenciais interessados em participar nos debates: os que se reconhecem numa História encarada como área de certo modo autónoma e aqueles que a situam paritariamente na globalidade das Ciências Sociais (perspectiva perfilhada pelos promotores do Colóquio);

- proporcionar algum confronto entre estes dois pontos de vista de modo a resultarem eventuais aproximações e esclarecimento de perspectivas relativamente a essa questão.

Os trabalhos desenvolvidos corresponderam, em vários momentos, a estas expectativas, tendo suscitados um saudável debate entre os participantes relativamente a esta questão, implícita em todas as temáticas abordadas.

2 - Os objectivos visados com a iniciativa deste Colóquio foram, na perspectiva dos seus organi-

zadores, alcançados, na medida em que:

- se verificou o levantamento de uma diversidade de questões que foram desde a reflexão teoricamente elaborada à discussão e troca de experiências e projectos vividos no terreno;

- se delinearam, ao longo do colóquio, perspectivas dialécticas fundamentais na área da formação de professores, como, por exemplo: a pessoa / a organização; a auto-formação / a hetero-formação; especificidade / interdisciplinaridade, entre outras;

- se verificou, por parte do público, numa participação constante, viva, e diversificada quer nas conferências quer nas comunicações;

- foi possível confrontar, com vivacidade e fundamentação, posições francamente divergentes, o que constituiu um desafio a reflexão e investigação futuras.

3 - A organização das actividades do programa decorreu

sem incidentes, lamentando-se apenas algumas atrasos que prejudicaram um pouco o trabalho e a não apresentação de duas comunicações no último dia, cujo texto será enviado a todos os participantes o mais brevemente possível.

4 - Os apoios de várias naturezas, que tornaram possível esta realização:

- as entidades públicas e privadas, a nível nacional, distrital e autárquico, que proporcionaram os meios financeiros e/ou logísticos indispensáveis à organização dos trabalhos; a Comissão Instaladora da E.S.E., os Serviços de Reprografia, Centro de Informática, o Centro de Apoio Audio-Visual, o Centro Documental, e muito especialmente todos aqueles professores e funcionários que, pessoalmente, pelo seu esforço e constante apoio e cooperação fizeram deste Colóquio uma realidade.

M.C.R./M.J.M.



## NO ÂMBITO DO PROJECTO MINERVA

# E.S.E. DE PORTALEGRE FORMALIZA COOPERAÇÃO COM AUTARQUIAS DO DISTRITO

A Escola Superior de Educação de Portalegre (E.S.E.P.) e as Câmaras Municipais de Alter do Chão, Crato, Gavião e Nisa assinaram recentemente protocolos de colaboração no âmbito do Projecto MINERVA, que visam o desenvolvimento deste Projecto em escolas dos ensinos Básico e Secundário dos respectivos Concelhos.

Na sessão que assinala a celebração dos protocolos, realizada nas instalações da E.S.E.P., estiveram os Presidentes dos Municípios, os Presidentes dos Conselhos Directivos e os Directores das Escolas dos ensinos Básico e Secundário integradas no Projecto MINERVA em 1988/89.

Nesta sessão foram igualmente celebrados protocolos entre a E.S.E.P. e as escolas do distrito envolvidas no Projecto, no âmbito da utilização educativa das Novas Tecnologias de Informação.

Em breves palavras que dirigiu aos presentes, o responsável pelo Núcleo do Projecto MINERVA da E.S.E. de Portalegre, Dr. Mário Ceia, referiu a importância

do apoio autárquico para as actividades do Projecto, o que permitiu um crescimento significativo no ano lectivo de 1988/89, com o envolvimento de dez escolas em oito concelhos do distrito. Desta forma, o Núcleo do Projecto MINERVA da E.S.E.P. tem desenvolvido actividades que podem atingir cerca de 800 alunos, para além da participação directa de meia centena de professores. Por outro lado, uma equipa de docentes da E.S.E.P. desenvolve trabalhos de formação e investigação na área da utilização educativa do computador e tem um projecto de desenvolvimento de "software" já em curso.

O Dr. Mário Ceia sublinharia igualmente a importância da colaboração com as autarquias locais, que permite uma ligação muito estreita entre as entidades que pugnam pelo desenvolvimento da região e pela valorização do seu potencial humano.

Por sua vez, Jaime Estorninho, que falou em representação das autarquias, felicitou a E.S.E.P. pe-

los resultados obtidos em relação ao Projecto MINERVA e deixou clara a sua satisfação pelo contributo e apoio prestados pelas Câmaras Municipais que se mostraram disponíveis a colaborar nesta iniciativa. Para Jaime Estorninho, "é preciso que esta interioridade que sofremos vá desaparecendo e a introdução de novas tecnologias nas escolas do interior permita avançar em determinados tipos de trabalho, minorar insucessos e aproximar a Escola da comunidade".

O Presidente da Comissão Instaladora da E.S.E.P., Dr. Natércio Afonso, manifestou a sua satisfação pessoal pela presença dos autarcas e professores que aceitaram as propostas de colaboração com a escola e salientou "a importância do Projecto MINERVA como veículo do desenvolvimento das escolas e do Sistema Educativo". "Na realidade", referiu Natércio Afonso, "o computador é hoje um instrumento de trabalho fundamental dos mais variados sectores da actividade, e garantir que os jovens

da nossa região se iniciem na utilização das novas tecnologias, é uma forma de lutar contra o isolamento, a estagnação e a desigualdade de oportunidades em relação aos grandes centros do litoral". Natércio Afonso reafirmou ainda a disponibilidade da E.S.E.P. para colaborar com as autarquias aos mais diversos níveis e de acordo com as necessidades que forem definidas em cada concelho, tendo em conta as possibilidades humanas e materiais da escola.


A terminar, o Presidente da

C.I. da Escola Superior de Educação de Portalegre deixou "uma saudação especial aos professores que se dispuseram a colaborar neste Projecto, respondendo ao nosso desafio e procurando mais as dúvidas e a investigação do que as certezas adquiridas e os saberes infalíveis das práticas rotineiras".

Entretanto, a E.S.E.P. espera que no próximo ano lectivo se concretize o envolvimento de outras autarquias do distrito, permitindo a utilização educativa de

computadores em cada vez maior número de escolas dos ensinos Primário, Preparatório Secundário dos diferentes concelhos. Aliás, os responsáveis pelas actividades do Núcleo do Projecto MINERVA da Escola Superior de Educação de Portalegre convida a envolver em 1989/90 cerca de vinte escolas de onze concelhos que trará a participação directa de uma centena de professores.

M.M.



AUTOMÓVEIS E TRACTORES

**A. SAJARA, & C.ª Lda.**

PORTALEGRE - ELYAS - PONTE DE BOR

BOAVISTA ☎ 22011222

✱ Carre de Oros ☎ 67541 - 67542

PORTALEGRE

ELYAS

---

Concessionários Oficiais

TELEX:  
15 110



TOYOTA



**Lamborghini**  
per l'aghiatore di una via



**case**

MÁQUINAS  
INDUSTRIAIS

SAPATARIA  
**XICOS**

Miranda & Borralho, Lda.-

Rua 1. de Maio, 4 - 8

Rua 5 de Outubro, 34    Telefone 22710

7300 PORTALEGRE

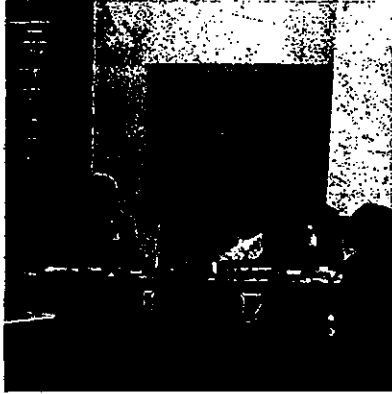
---

Sempre as últimas novidades em  
sapatos de homem, senhora e criança.

Secção ortopédica. Malas e cintos

---

**ESTÊVÃO STOER  
NA E.S.E.P.**



Realizou-se no dia 11 de Maio de 1989, nas instalações provisórias da Escola Superior de Educação de Portalegre, uma conferência proferida pelo Professor Doutor Estêvão Stoer e pela Dra. Helena Araújo, docentes da Universidade do Porto, e subordinada ao tema "Aprendizagem para o trabalho, educação e democracia num país da (semi) periferia europeia".

O Professor Doutor Estêvão Stoer é de origem inglesa, tendo-se naturalizado português recentemente. Licenciado em Ciências da Educação em 1975, fez o Mestrado em Sociologia da Educação no Institute of Education da Universidade de Londres (1978) e realizou o seu doutoramento na Open University de Londres, também na área da Sociologia da Educação, sobre a democratização do ensino em Portugal. Da bibliografia que publicou sobre a realidade educativa portuguesa recente, destacamos Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal (1982), e Educação e Mudança Social em Portugal: 1970- 1980, uma década de transição (1986).

Esta conferência revestiu-se de grande interesse para os alunos dos cursos de Formação Inicial e para os docentes da E.S.E.P. que a ela assistiram. Os conferencistas levantaram algumas questões rela-

**"APRENDIZAGEM PARA O TRABALHO, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NUM PAÍS DA (SEMI)PERIFERIA EUROPEIA"**

tivas à problemática educativa, estabelecendo a sua articulação com o nível de desenvolvimento do país, e apresentaram os resultados de um estudo que estão a realizar numa escola C+S do Norte do país. O conhecimento do estabelecimento de ensino, do meio envolvente e da população escolar - feito, preferencialmente, a partir

da análise de diários onde os alunos iam registando as suas actividades quotidianas - permitiu-lhes apreciar o papel desempenhado pela escola na vida dos alunos, nos seus projectos (implícitos) de futuro e nas perspectivas que eles alimentam quanto ao mundo do trabalho.

M.J.M.

**INGRAPOL**  
INDUSTRIAL GRÁFICA DE PORTALEGRE, LDA

. TIPOGRAFIA  
. OFFSET  
. SERIGRAFIA  
. EDIÇÃO  
ELECTRÓNICA

TRAV. DA RUA DO COMÉRCIO, 10  
TELEF. 21 548 2000 PORTALEGRE

# 1789

FRANCE / PORTUGAL



Bureau d'Action Linguistique de Lisbonne

## E.S.E.P. E ALLIANCE FRANÇAISE COMEMORAM A REVOLUÇÃO FRANCESA

As comemorações do Bicentário da Revolução Francesa ultrapassam largamente as fronteiras da França e fazem-se sentir em países que foram, directa ou indirectamente, influenciados pelos acontecimentos de 1789 e pelo processo revolucionário subsequente.

Numa acção conjunta da Escola Superior de Educação e da Alliance Française, também em Portalegre se comemoraram os duzentos anos desta Revolução. Uma exposição esteve patente na Galeria Municipal, de 4 a 12 de Maio de 1989, e no dia da inauguração foi ainda proferida

uma Conferência, nas instalações provisórias da E.S.E.P. (Salão do Magistério Primário), por Richard Sinding (Universidade de Évora), subordinada ao tema "1789: L'année des Trois Révolutions".

A exposição sobre 1789, com direcção científica de Michel Vovelle, especialista desta matéria, apresentou um conjunto significativo de documentos (reproduzidos) da época, organizados tematicamente, e que abrangiam as diferentes dimensões da actividade quotidiana revolucionária. Tendo um carácter de divulgação, esta iniciativa possibilitou um contacto próximo, e

acessível, com os acontecimentos revolucionários e com os signos emblemáticos de 1789.

Seguidamente, Richard Sinding apresentou (em francês) um modelo interpretativo das ocorrências desse ano, e da herança que a Revolução legou à França, e mesmo à restante Europa. Completou, assim, o tema da própria exposição, utilizando uma linguagem clara e simples, compreensível para o numeroso público que encheu o Salão, e no qual predominavam as camadas etárias mais jovens.

M.J.M.



*Egidio 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

Telefonic - 23148

Rua de Elvas, 56

7300 PORTALEGRE



## PARTICIPAÇÃO DA E.S.E.P. NO 1º CONGRESSO DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO

Subordinado ao lema "Temos projecto - somos futuro!", realizou-se de 18 a 23 de Abril, no Porto, o 1º Congresso do Ensino Superior Politécnico, promovido pelo Conselho Coordenador do Ensino Superior Politécnico.

Aberto à participação de todos os Institutos Politécnicos e escolas neles integradas, incluindo as Escolas Superiores de Educação, o 1º Congresso do Ensino Superior Politécnico teve como objectivo a apresentação das actividades desenvolvidas por cada Instituto Politécnico.

Ao longo dos seus seis dias de duração, decorreram acções diversificadas: exposições, mesas redondas, comunicações, actividades artísticas e culturais.

As sessões de trabalho realizaram-se no Instituto Politécnico do Porto e no Hotel Sheraton e foram dinamizadas por elementos das várias escolas dos Institutos Politécnicos.

O Congresso contou também com a presença de algumas individualidades, nomeadamente o Presidente da República e o Ministro da Educação, que presidiram à abertura dos trabalhos do dia 22 de Abril, o Director-Geral do Ensino Superior, o Secretário de Estado do Emprego e Formação Profissional, o Ministro do Planeamento e Ordenação do Território, que participaram num painel, sobre "Ensino Superior e Desenvolvimento Regional", o Secretário de Estado para a Integração Europeia que

interveio numa mesa redonda subordinada ao tema "Ensino Superior em perspectiva de integração europeia".

Durante a semana esteve patente uma exposição em que cada Instituto se fez representar pelas escolas nele integradas, tendo sido estabelecido um calendário para apresentação, ao vivo, das actividades de cada Instituto.

A E.S.E.P., em representação do Instituto Politécnico de Portalegre, marcou a sua presença através da apresentação de comunicações e da participação em mesas redondas de membros do seu corpo docente, para além de uma exposição divulgadora das actividades da E.S.E.P.

Numa mesa redonda subordinada ao tema: "A investigação nas ESEs", o Professor Doutor Rui Canário apresentou uma comunicação em que salientou a importância fundamental da investigação nas ESEs e a contribuição destas na investigação em educação, considerando que elas devem:

- desenvolver projectos de investigação orientados para produzir conhecimento da realidade regional;
- considerar a formação como objecto de investigação e alimentar a construção de projectos;
- privilegiar a Escola como unidade de análise e estabelecer uma política de formação contínua, a nível regional.

O dr. Mário Ceia participou também neste congresso com uma comunicação subordinada ao tema: "O Projecto MINERVA na E.S.E.P.", em que fez um historial

do envolvimento da E.S.E.P. no Projecto MINERVA e do desenvolvimento deste no distrito de Portalegre, perspectivando estratégias de envolvimento das Autarquias Locais como forma de as comprometer no desenvolvimento do processo educativo.

O dr. Avelino Bento, na sua comunicação "A necessidade de formar animadores culturais", enfatizou a prática da animação sócio-cultural como componente absolutamente indispensável na política de acção cultural do Estado, quer na sua expressão central (políticas e acções do Governo), quer na sua expressão local, representada pelo Poder Local, tendo em vista o desenvolvimento e transformação da fisionomia cultural de todo o país.

O 1º Congresso do Ensino Superior Politécnico constituiu um espaço privilegiado de reflexão, permitindo delinear caminhos para a superação de problemas inerentes ao Ensino Superior em geral, e ao Ensino Superior Politécnico em particular. Como referiu o Director-Geral do Ensino Superior, "é necessário que a dinâmica dos Institutos Politécnicos se mantenha a dois níveis:

- . i n t e r n a m e n t e , n u m a dinâmica própria, que se traduza num aumento quantitativo dos seus alunos, melhorando a qualidade do ensino prestado e intensificando a formação docente;
- . e x t e r n a m e n t e , n u m a abertura à comunidade, cooperando com ela, gerindo os recursos existentes, fomentando a formação".

L.C.



Manuel da Fonseca

## V SEMANA CULTURAL DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE S. LOURENÇO DE PORTALEGRE

Em 1984, a Escola Secundária de S. Lourenço de Portalegre levou a cabo a 1ª Semana Cultural daquele estabelecimento de ensino. No corrente ano, de 13 a 17 de Março findo, realizou-se a V daquelas semanas.

Agendada no plano de actividades da escola, obedeceu ao seguinte objectivo geral: "Realizar actividades formativas não curriculares".

Preparada desde o início do ano, desenrolou-se em torno do tema central "Os "media" e a produção e reprodução cultural".

Os trabalhos do 1º dia abriram com a actuação do Coro da Universidade de Évora, a que se seguiu uma Conferência da responsabilidade do Professor Borges Coelho da Universidade Clássica de Lisboa e subordinada ao tema: "Os Descobrimientos e a Cultura Portuguesa". Destinou-se esta actividade ao corpo docente e dis-

cente desta escola, bem como dos outros estabelecimentos de ensino da cidade, pelo que estiveram presentes alunos e professores oriundos de outras escolas de Portalegre.

Nos dias subsequentes deslocaram-se à escola os escritores Ana Maria Magalhães e Manuel da Fonseca, que, numa conversa informal e animada conseguiram interessar a pequenada, alguma oriunda do ciclo preparatório.

Também João Cutileiro, tomando como ponto de partida uma exposição que tem lugar no Convento de Sta. Clara, falou com os alunos, nomeadamente os dos cursos de Artes Visuais.

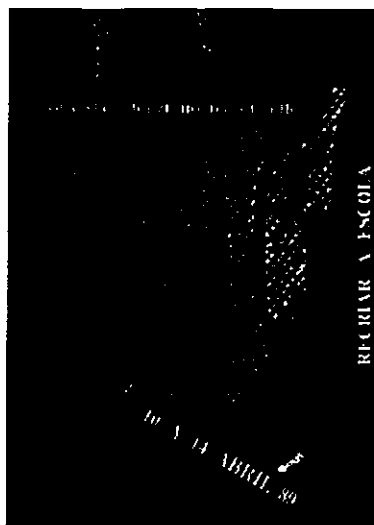
A Feira das Velharias teve lugar no espaço junto ao Plátano. Aí, cada um procurava vender, trocar, comprar, o novo ou o velho, o utilitário, o decorativo.

Debate sobre teatro ou cinema "Greystock - A Lenda do

Tarzan", projecção de diaporamas ou filmes, pequenas histórias em inglês preencheram outros espaços.

Ateliers de Geografia, Francês e Português, Física e Química, amostra do disco, feira do livro, exposição subordinada ao tema "Os jornais e a notícia", ou "A concentração da memória XI", de responsabilidade de Alberto Pachê e Linda de Lemos, respectivamente professor e aluna da Escola Secundária de S. Lourenço, e ainda a "Pintura de Mário Reis", foram actividades permanentes desta V Semana Cultural. Os trabalhos encerraram no dia 17 com almoço/convívio, a que se seguiu a actuação de "As adufeiras da Idanha" e da "Orquestra ligeira do Conservatório Regional de Portalegre".

I.G.



## VIII SEMANA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA SECUNDÁRIA MOUZINHO DA SILVEIRA EM PORTALEGRE

Como vem sendo hábito, desde há vários anos, a Escola Secundária Mouzinho da Silveira levou a efeito mais uma Semana das Ciências da Educação. Desta vez, sob o lema Recriar a Escola, viveram-se dias de grande entusiasmo e agitação, no bom sentido, já se vê. Do vasto programa apresentado salientaram-se a Mostra Filatélica sobre "Os Descobrimentos", da responsabilidade do Núcleo de Estágio Integrado nas Licenciaturas em Ensino da História, da Universidade de Évora, a funcionar naquela Escola, e a Palestra/Debate "Recriar a Educação" com o Prof. Doutor Rogério Fernandes e o Dr. Tavares Emídio.

Mas a semana teve outros pontos de interesse, designadamente, o Concurso de Danças de Salão e os diferentes Jogos Tradicionais que atraíram muitos concorrentes e bastantes curiosos. Ao longo de todos estes dias estiveram patentes algumas exposições de

que salientamos a que tratou a **Evolução histórica do tecido** - magnífico trabalho que ficou a dever-se aos professores do 12º grupo. Simultaneamente, no Museu Municipal de Portalegre, pôde ver-se uma Exposição de **Arte A Cultura Portuguesa na Época dos Descobrimentos**, uma realização do Grupo da História.

Muitos mais motivos de interesse poderiam aqui ser referidos, mas tornar-se-ia fastidioso proceder à sua enumeração, razão pela qual nos dispensamos de referir essas actividades para evitar relevar algumas em prejuízo de outras.

Foram, efectivamente, dias bem vividos, inesquecíveis, em que funcionários, alunos e professores conviveram, trabalharam e se divertiram na sua própria Escola, fazendo desta um lugar de convívio e de cultura e contribuindo assim para a dignificação da Instituição onde todos trabalham. Estão, por isso, todos de parabéns,

com relevo especial para a Comissão Organizadora, que dedicou muitas horas do seu descanso em benefício dos que usufruíram do seu trabalho. Para elas, naturalmente, o aplauso mais vibrante, na medida em que, ao proporcionarem tão interessante e valioso conjunto de actividades, terão contribuído, seguramente, para que a Escola Secundária Mouzinho de Silveira se mantenha como um polo dinamizador da cultura.

Resta pensar na IX Semana das Ciências da Educação, uma vez que as iniciativas deste género não podem desaparecer das nossas escolas, sob pena de se perder uma dinâmica que vem sendo imprimida.

A Escola Mouzinho da Silveira saberá encontrar novos motivos de interesse para "recriar" no próximo ano lectivo!

M.M.

## 2ª JORNADAS DE ARQUEOLOGIA DO NORDESTE ALENTEJANO

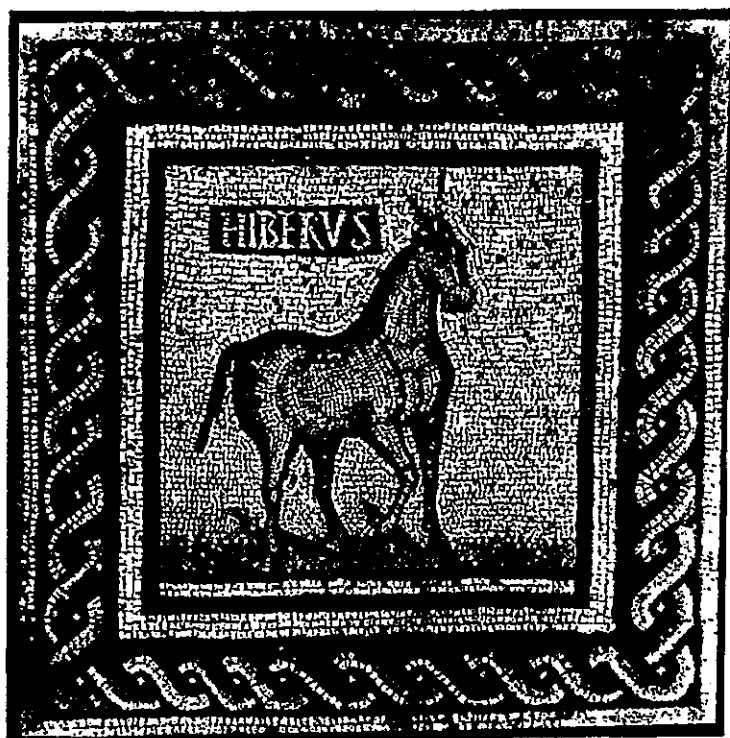
MONFORTE, 22 -25 DE ABRIL DE 1989

Iniciativa da Comissão Regional de Turismo de S. Mamede, realizaram-se em Monforte, no passado mês de Abril, as 2as. Jornadas de Arqueologia do Nordeste Alentejano.

Reedição das que foram promovidas em 1985, que por si constituíram um acontecimento e um êxito, as 2as Jornadas alcançaram, porém, um nível de grande qualidade, não só pela presença de alguns dos nossos mais consagrados arqueólogos especialmente vocacionados para o estudo desta riquíssima zona arqueológica que é o Nordeste Alentejano, como ainda por se ter claramente revelado uma evidente evolução positiva da nossa escola de arqueologia.

Revelou-se grande nível científico por parte dos especialistas presentes, assim como se afirmaram novos valores, gente jovem que, entusiasmada e profundamente interessada, fez demonstração das suas grandes capacidades.

A região e os seus estudos arqueológicos foram objecto de comunicações, de debates e de diálogos, em complemento de conferências temáticas da responsabilidade de nomes bem conhecidos, como Luís Raposo, Farinha dos Santos, José d'Encarnação, Tavares da Silva, Carlos Real, Fernando Real, Rui Parreira e outros,



além de algumas presenças de Espanha e da Dinamarca.

Do programa fez parte uma visita de estudo a várias estações arqueológicas da região (Torre de Palma, Anta do Tapadão, Flor da Rosa, Ferragial de El-Rei, e Campo Maior com a barragem romana do Muro, a villa romana de S. Salvador e o povoado calcolítico de Santa Vitória).

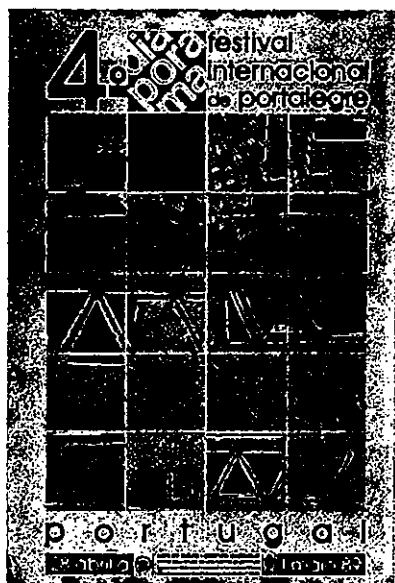
Das conclusões há a salientar como as novas análises impõem um levantamento sistemático, concelho a concelho, da época

romana, a inventariação dos objectos já recolhidos, assim como se preconizou o incremento do estudo da ocupação humana da região durante a Pré-História Recente e a melhor atenção sobre os vestígios da presença cristã sob o domínio árabe.

Atendendo ao elevado interesse desta iniciativa, recomendou-se a sua continuidade, devendo as próximas jornadas decorrer em Campo Maior em 1991.

M.I.P.





## DIAPORAMA

### MAIS UM FESTIVAL EM PORTALEGRE

No fim de semana alargado que ligou Abril e Maio, a nossa cidade assistiu, participativa, a mais um Festival Internacional de Diaporama, o quarto da série que arrancou em 1981.

Assim se prolongou uma tradição que vai ganhando raízes entre nós. Portuguesas, húngaras, francesas e alemãs, foram exactamente trinta as obras concorrentes ao certame, que se ressentiu de uma divulgação mais tardia e menos efectiva do que no passado. Mesmo assim, valeu a pena.

Portalegre justifica-se plenamente como sede do único festival do género que se realiza com regularidade na Península Ibérica, sobretudo no momento em que está garantida a sua alternância com o Castelo-de-Vídeo, dedicado a esta nável modalidade comunicativa audiovisual.

Em torno do 4º Festival desenvolveram-se actividades paralelas como uma exposição de fotografias do "Logosevê", um estágio sobre produção e técnicas de diaporama e um conjunto de comunicações, seguidas de debates, que trouxe até nós algumas personalidades do nosso mundo audiovisual, como José Antunes da Silva, Carlos Capucho e Manuel

Vilas Boas.

Claude Vidal, Comissário Francês do Diaporama e da Fédération Internationale de L'Art Photographique, desempenhou com competência e adequado sentido pedagógico a função de presidente de um júri qualificado, cujas decisões foram acolhidas com plena aceitação, apesar da não atribuição de dois dos mais elevados galardões.

Espera-se e deseja-se que aumente a lista, já valiosa, das enti-

dades patrocinadoras, para que o Festival - que os jovens de Portalegre têm justificado - possa atingir a merecida implantação e valorização.

A Escola Superior de Educação, que desde sempre tem apoiado o certame, manifesta a sua disponibilidade para manter esse efectivo apoio, na linha coerente de um entendimento do valor formativo das modernas formas audiovisuais de comunicação.

A.M.C.

**TARA** José Maria Batista Alves, Director

**GALERIAS** PAPELARIA-LIVRARIA-EQUIPAMENTO DE ESCRITÓRIO

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

AGENTE DAS MARCAS:

 	 	1º - TUDO A CASA DE PAPELARIA 2º - CALCULADORAS DE BOLSÃO - E BATERIAS - DE BATERIA 3º - MÁQUINAS DE ESCRITA MECÂNICAS - ELECTRICAS - ELECTRONICAS 4º - RECAPTADORES GARANTIA E ASSISTÊNCIA TÉCNICA
 	 <small>Representação exclusiva 10% do mercado nacional 1ª Farmacêutica do Estado</small>	   

Consulte-nos!

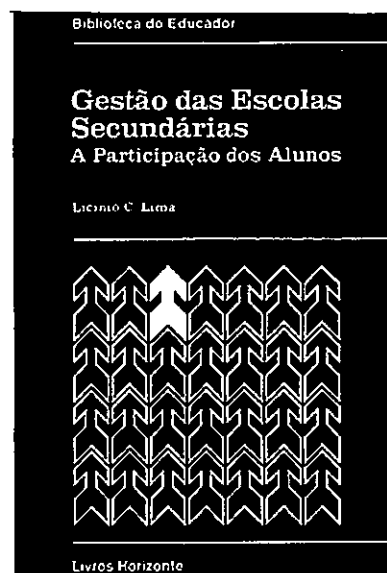
# GESTÃO DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS

## A participação dos alunos

Licínio C. Lima

Lisboa, Livros Horizonte, col. Biblioteca do Educador, nº110, 1988

Mário Mouro



O autor, professor na Universidade do Minho, apresenta-nos um excelente trabalho que estuda, fundamentalmente, a participação dos alunos na Gestão das Escolas do Ensino Secundário, procurando encontrar a congruência entre o normativo legal e a prática corrente nas escolas portuguesas.

O livro, pioneiro no que se refere à temática em análise, aparece estruturado em três partes: numa primeira abordagem, o autor estabelece um quadro conceptual necessário para a compreensão do trabalho realizado, num segundo momento, constitui um modelo conceptual no sentido de enquadrar e transpor as propostas teóricas para o contexto da análise da escola como organização; por fim, surge um longo capítulo dedicado exclusivamente à participação discente na gestão das Escolas Secundárias em Portugal, merecendo, então, o período actual um tratamento muito interessante.

A ideia central, omnipresente, é a participação ligada à Democracia, à situação político-institucional e sob o ponto de vista or-

ganizacional. Partindo do princípio de que "nos regimes constitucionais, o estudo da participação a nível organizacional, (...) não pode realizar-se de forma totalmente independente do estudo dos princípios político-jurídicos consagrados na legislação fundamental" (pág. 31), Licínio Lima dá-nos uma perspectiva diacrónica sobre a participação activa dos cidadãos nos diversos aspectos da vida e conclui que aquela esteve ausente até 1976. Um estudo curioso das Constituições de 1933 e 1976 permite observar que a "participação é somente expressa em 4 dos 175 artigos" (pág. 36), e "a palavra participação é referida 39 vezes em 32 dos 312 artigos" (pág. 37), o que conduz, obviamente, o autor a uma verdade indiscutível: o período posterior ao 25 de Abril de 74 marca uma viragem e uma ruptura com o anterior regime (desejariamos irreversível) no que diz respeito aos princípios político-constitucionais que regeram e regem a participação.

Na segunda parte, faz uma incursão pelas correntes da peda-

gogia concluindo que a participação "não constitui paradigma de relevo no contexto da escola tradicional" (pág. 58). Cita, a propósito, John S. Brubacher O Professor era o rei da sala de aula, para considerar, depois, a importância que a Sociologia da Educação e os recentes estudos sobre a socialização têm tido para relevar o caminho desde o magistrocentrismo ao pedocentrismo. Propõe critérios de classificação e conceitos de participação adequados ao estudo de que se vem dando conta. Assim, enuncia o critério da representatividade, em que a participação se pode realizar de uma forma directa ou indirecta; o critério da regulamentação, segundo o qual a participação carece de certas bases de legitimação e pode ser formal ou informal; o critério da forma, que tenta qualificar atitudes e o empenhamento dos diversos actores participantes de modo activo ou passivo; o critério dos objectivos fixados pela organização, em que o tipo de participação é convergente ou divergente, conforme se orienta no sentido de realizar ou

contrariar os objectivos formais da organização.

Por fim, o autor distingue quatro períodos quanto à participação discente na gestão das Escolas. O período da não participação, anterior à Revolução dos Cravos, em que porventura as "actividades circum-escolares" e a "Mocidade Portuguesa" terão possibilitado algumas oportunidades de participação. Releva, também, "a inexistência de estruturas educativas e organizacionais de participação" que a Reforma de 1973 (não) anunciava, confirmada pelos discursos de Veiga Simão e Marcello Caetano. Estava-se, ainda, longe da participação discente na gestão, e outra coisa não seria de esperar na medida em que a concepção autoritária do Poder continuava a afirmar-se e não se vislumbravam hipóteses credíveis para a intervenção directa dos alunos ao nível da gestão.

A partir de 25 de Abril de 74 desenha-se um outro período, denominado de participação directa. Implementam-se diversas medidas revolucionárias, substituem-se reitores e directores, surge o primeiro diploma sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino (Decreto-Lei nº 221/74 de 27 de Maio) que vem, afinal, legitimar a situação vivida desde a Revolução. No que respeita à participação discente, o autor salienta a relevância do Decreto-Lei nº 735 A/74 de 21 de Dezembro, onde se pretendia "assegurar a adequada representação dos docentes, discentes, funcionários administrativos e auxiliares" (pág. 96). É a consagração da participação dis-

cente ao nível da direcção, da gestão pedagógica e da matéria disciplinar. Este é um período caracterizado pela prática da democracia directa cuja participação pode definir-se como directa, informal, activa e divergente.

Entre a tomada de posse do I Governo Constitucional e a tomada de posse do VI Governo Constitucional forma-se um terceiro período. "Trata-se de um período que, segundo vários observadores e na sua própria linguagem é de recuo em relação a muitas das conquistas de 25 de Abril de 1974." (pág. 101). Estamos perante o tempo da "normalização". Desse modo, o autor salienta o articulado do Decreto-Lei 769/A/76 como o mais rude golpe sofrido pela gestão democrática depois de 1974. No documento citado critica-se a "falta de disciplina" que é tida como "elemento fundamental" para o bom funcionamento do sistema educativo. As portarias 677/77 e 679/77 sobre o funcionamento dos Conselhos Directivos e dos Conselhos Pedagógicos marcam a progressiva diminuição da participação discente nas diferentes estruturas. Licínio Lima classifica, agora, a participação de indirecta, formal, activa e convergente.

O período actual, e que se estende desde 1978, é um tempo de disforia no que concerne à participação discente na gestão. Os alunos são projectados para outras formas de participação que se situam ao nível do associativismo. Com a publicação do Decreto 519/T1/79 e a Portaria 970/80, os

alunos apenas são chamados a um "certo tipo de participação", ou melhor, a colaborar...

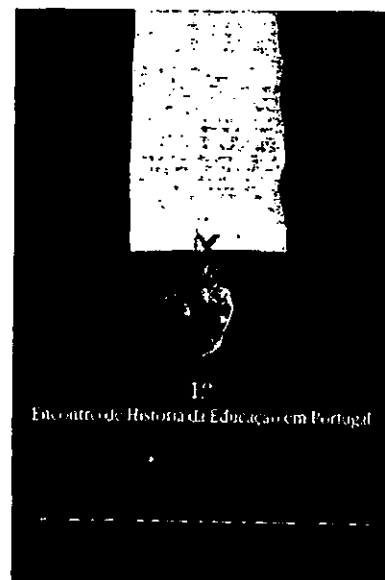
Licínio Lima conclui o seu trabalho com uma Análise e clarificação do período actual baseada nos dados fornecidos por um conjunto de inquéritos cujas matrizes se encontram, em forma de anexo, no final da obra. A ideia fundamental extraída da apreciação dos formulários, apresentados em algumas escolas do norte do País, é a de que "a participação discente na gestão se encontra quase sempre ausente das preocupações e dos interesses dos estudantes dando agora lugar aos programas e listas concorrentes às direcções das associações, à organização de festas, convívios e bailes, às actividades de música, teatro, folclore, dança (...) semanas culturais" (pág. 115), e classifica-o de participação formal, indirecta, passiva e convergente. O autor vai mais longe ao afirmar que os alunos, actualmente, manifestam um real desinteresse pela participação na gestão, estando esta "fora dos horizontes e das preocupações dos alunos situação que é reforçada a nível organizacional por diversas estruturas, circunstâncias e até, por certos comportamentos dos docentes." (pág. 152). Tais são as conclusões que as respostas aos inquéritos apresentados permitem retirar.

É uma obra a fixar, não só pela actualidade de que a temática se reveste, mas também, e principalmente, pelas preocupações que (nos) coloca.

## 1º ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Lisboa, 14-16 de Outubro de 1987. Comunicações.  
Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian-Serviço de Educação, 1988

Joaquim Pintassilgo



Entre 14 e 16 de Outubro de 1987 realizou-se o 1º Encontro de História da Educação em Portugal; a organização pertenceu ao Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian (com a colaboração do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa) e os trabalhos decorreram na sede da Fundação, em Lisboa. Um ano decorrido, vem a público, no final de 1988, um volume com o texto das 24 Comunicações apresentadas ao Encontro. Em anexo inclui-se o muito útil Roteiro da Exposição Bibliográfica organizada, na altura, pela Biblioteca de Ciências da Educação. Parece-nos ser inteiramente justo, em primeiro lugar, chamar a atenção para a importância de que se reveste a obra em análise e elogiar a rapidez com que a Fundação Calouste Gulbenkian a tornou pública.

No nº 7 desta revista (pp. 78-81) foram já recensadas três das referidas comunicações, por estarem incluídas numa outra colectânea entretanto publicada;

foram elas a de Joaquim Ferreira Gomes "Situação actual da História da Educação em Portugal", a de Rui Grácio "História da realidade educativa recente em Portugal: problemas de investigação", e a de Rogério Fernandes "História da Educação, História das Mentalidades, História da Cultura". Debruçemo-nos então agora sobre as restantes 21 Comunicações.

Três de entre elas procedem a balanços parcelares da produção historiográfica recente em três dos graus de ensino; procuram, além disso, abrir algumas perspectivas à investigação futura. António Nóvoa trata "A história do ensino primário em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas"; Áurea Adão tem como tema "A história do ensino secundário-liceal português: balanço da investigação realizada nas últimas décadas"; finalmente, Luís Reis Torgal e Maria do Rosário Azenha abordam "A historiografia da Universidade em Portugal: fontes, bibliografia e

problemas". Todas estas comunicações contêm vastas e úteis indicações bibliográficas. A necessidade de renovar a problemática, de concretizar uma verdadeira abordagem interdisciplinar e de alargar as fontes da história da educação são preocupações comuns aos três trabalhos.

Apesar dos avanços sensíveis nos últimos anos, a história da educação continua a ser em Portugal, segundo António Nóvoa, "sobretudo uma história institucional (...) que se tem revelado incapaz de abordar com profundidade os temas-chave da nova História da Educação"; "sobretudo uma história cronológica e descritiva; e "sobretudo uma história unidimensional, que não tem sabido mobilizar outras abordagens científicas" (p. 46). Vão no mesmo sentido as conclusões de Áurea Adão: "Apercebemo-nos de alguns pólos de interesse que mais têm concentrado os investigadores, mas, em contrapartida, temas e orientações

metodológicas mais inovadoras não têm conseguido atrair os estudiosos" (p. 108); e mais adiante: "voltamos a sublinhar a falta de trabalhos de investigação que apresentem uma interpretação aprofundada da realidade educacional, utilizando fontes inéditas e pondo em prática uma história pluridimensional" (p. 109). Idênticas preocupações renovadoras, a vários níveis, expressam-se no balanço feito à historiografia da Universidade, por Luís Reis Torgal e Maria do Rosário Azenha: "A nossa intenção é ultrapassar a análise essencialmente factual e formal, que tem caracterizado alguns estudos anteriores, e encarar a instituição universitária como uma realidade social, veiculadora de concepções culturais próprias, que têm subjacentes mecanismos ideológicos de poder e contra-poder e que supõe a reprodução de determinadas estruturas mentais. Assim, procurar-se-á captar as suas bases de conservação e a sua dinâmica de mudança e os focos de conflito interno e de confronto com outras forças. Claro que tal orientação implica o conhecimento de fontes ainda não estudadas, assim como outra leitura de fontes já abordadas" (p. 182).

Três especialistas estrangeiros traçam o percurso e fazem o "ponto da situação" da História da Educação nos respectivos países: Pierre Caspard com "L'histoire de l'éducation en France"; Eliane Marta Teixeira Lopes com o seu "Balanço e perspectivas da História da Educação no Brasil"; e, finalmente, Júlio Ruiz Berrio em

"La investigación española em historia de la educación. La sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía".

Merece igualmente destaque o conjunto de comunicações referente às fontes da História da Educação e, em particular, à situação e riqueza de alguns Arquivos ou Fundos documentais; são as seguintes: "Fontes para a História da Educação portuguesa: importância do acervo dos Arquivos de Coimbra" de Manuel Augusto Rodrigues; "Fontes para o estudo dos primórdios do ensino do Comércio" de Francisco Gingeira Santana; "Uma fonte importante para a História da Educação em Portugal: o Núcleo do Reino do Arquivo das Secretarias de Estado" de Nuno Daupiás d'Alcochete; e "Breve notícia sobre a existência do Arquivo Histórico do Ministério da Educação" de Maria do Rosário Antunes.

Algumas comunicações denotam preocupações fundamentalmente de natureza teórica e reflectem sobre conceitos ou perspectivas da História da Educação; são os casos dos textos de Manuel Ferreira Patrício "Breve notícia sobre estudos de Pedagogia Portuguesa Contemporânea", de Eurico Lemos Pires "A História da Educação numa perspectiva interdisciplinar macroeducativa" e de José Ribeiro Dias "Para o estudo das antropologias com maior influência na História da Educação em Portugal".

Finalmente surge-nos um grupo heterogéneo de

comunicações, com uma temática mais pontual ou marginal (por vezes inovadora), mas nem por isso, em alguns casos, de menor interesse. Registem-se aqui os títulos e os respectivos autores: "Um estudo sobre a evolução dos edifícios escolares em Portugal: objectivos, metodologia e fontes" de Filomena Augusta Marona Beja; "Uma perspectiva sobre a educação da criança nos finais de seiscentos" de António Gomes A. Ferreira; "O analfabetismo em Portugal no século XIX: algumas reflexões em perspectiva comparada" de Jaime Reis; "Contributos para a História da Educação na 1ª República portuguesa: a educação popular através do jornal A Batalha - 1919 - 1927" de António José Candeias; "A Sorbonne de Benfica" de J. E. Moreirinhas Pinheiro; "O ensino público em Portugal no Século XVIII: avanços e recuos" de Francisco Ribeiro da Silva; "Escola Teológico-pastoral-ascética de S. Domingos em Portugal" de Frei António do Rosário, O.P. e, por último, "Manuel Nunes Gerales, um pedagogo covilhanense do último quartel do séc. XIX" de Rui Delgado.

Concluindo: embora com o defeito inerente a todas as obras deste género, a saber, um certo desequilíbrio entre as comunicações, com algumas de grande qualidade e outras de menor interesse, não há dúvida que estamos perante uma publicação de extrema utilidade para todos os que se interessam pela História da Educação em Portugal nas suas diversas vertentes.

Jean-Michel Chapoulie

## LES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE:

### Un métier de classe moyenne

Jean-Michel Chapoulie

Paris, Editions de la maison des sciences de l'homme, 1987, 408 p.

## LES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Un métier de classe moyenne



EDITIONS DE LA MAISON DES SCIENCES DE L'HOMME, PARIS

Jorge M. Ávila de Lima

Na sequência de um trabalho de vários anos, Jean-Michel Chapoulie procurou com este livro, por um lado, sistematizar uma série de estudos anteriores e, por outro, abordar alguns assuntos ainda não explorados. O autor estudou o professorado do ensino secundário em França, utilizando na sua análise categorias aplicáveis aos grupos profissionais em geral.

Nesse sentido, ele revela um ceticismo sistemático acerca de um conjunto de quase-teorias sobre os professores secundários, e procede à construção do seu objecto de estudo através de um distanciamento em relação às categorias da prática quotidiana utilizadas pelos próprios actores. O objectivo geral da obra é explorar a forma como os comportamentos e as representações dos professores secundários são explicáveis pela combinação dos efeitos das histórias individuais, da inserção social, das propriedades estruturais das condições de emprego, e dos contextos sócio-políticos. Para este efeito, foram recolhidos dados entre 1970 e 1975, através de questionários escritos e entrevistas semi-directivas, numa amostra nacional de professores, e em grupos mais reduzidos de professores e directores de escolas. Estes dados foram complementados

com outras fontes documentais e estatísticas.

Chapoulie explica a forma como as transformações morfológicas que se verificaram no corpo professoral são explicadas pelas diversas conjunturas demográficas em que se verificou o recrutamento de professores, e pela aplicação de determinadas normas institucionais de selecção, postas em prática pelos júris dos concursos de recrutamento. Registam-se três períodos principais, correspondentes a conjunturas e políticas de recrutamento particulares: 1940-1955, caracterizado por uma forte selectividade na admissão de candidatos e por uma estabilidade numérica dos quantitativos de docentes; 1955-1965, em que se verificou uma crise aguda de recrutamento, decorrente da política oficial de tentativa de fomento do crescimento económico através da escolarização massiva e da abundância de quadros diplomados; 1965-1980, caracterizado por uma recomposição da hierarquia interna do corpo de titulares e por um rejuvenescimento do recrutamento de professores.

O autor assinalou em seguida a existência de dois princípios essenciais de diferenciação interna do corpo professoral, que condi-

ciona o leque das orientações escolares e profissionais elegíveis para cada indivíduo, e as suas normas de avaliação dessas orientações: origem social, e o sexo. Apesar da proporção não negligenciável de professores secundários oriundos de todas as classes sociais, o cálculo das probabilidades de acesso ao professorado segundo a origem social dos diplomados do ensino secundário demonstra que: nas classes populares e as fracções inferiores das classes médias têm uma probabilidade de acesso ao professorado duas vezes inferior à média da sua geração; os filhos de professores primários e secundários e, em menor medida, de quadros médios, acedem mais ao professorado do que a sua geração; e os filhos de indústria, grandes comerciantes, profissionais liberais e classes superiores afezem-se mais deste tipo de emprego. A diferenciação sexual nas probabilidades de acesso ao professorado segundo a origem social também é importante: nas classes populares e fracções inferiores das classes médias, as taxas de acesso ao professorado são semelhantes para os dois sexos; nos filhos de professores, as mulheres têm uma tendência bastante mais forte do que os homens para se integrarem no professorado; entre os filhos de

industriais, grandes comerciantes, profissões liberais e quadros superiores, esta diferença entre os sexos é ainda mais pronunciada. Por outro lado, um exame das propriedades formais dos empregos ocupados por diplomados do ensino superior segundo o sexo mostra que as mulheres ocupam, de uma forma geral, posições hierárquicas inferiores aos homens, e que o professorado do ensino secundário representa para elas, pelo menos no que respeita às remunerações, uma posição relativamente elevada na hierarquia dos empregos, ao contrário dos homens.

Uma outra forma de diferenciação interna do corpo professoral consiste num sistema de disposições que assenta nas relações que os professores estabelecem com as transformações ocorridas no ensino secundário francês a partir da década de 60. Destacam-se três formas de relacionamento com as mudanças da instituição escolar, explicáveis em termos da experiência social do recrutamento, e dos interesses decorrentes da posição social ocupada: o apego ao passado, verificado sobretudo entre os indivíduos cujo valor social depende fortemente da sua trajectória escolar, nomeadamente entre os homens oriundos das classes superiores e das fracções superiores das classes médias que se viram obrigados a reorientar-se para o professorado em virtude de insucessos em outras orientações - e que pretendem assim evitar uma regressão social ainda mais pronunciada -, e alguns professores oriundos das classes populares e

fracções inferiores das classes médias que atribuem o seu percurso ascendente na instituição às suas invulgares capacidades intelectuais individuais; a distância em relação ao papel, mais frequente entre os professores que tiveram uma carreira escolar brilhante, especialmente de origem social elevada ou ligados a determinadas fracções intelectuais, que vivem o reconhecimento da sua competência cultural dado pela instituição escolar como a aquisição de uma autoridade pessoal eventualmente oponível à instituição; e a indiferença e ironia, encontradas sobretudo entre os professores cuja promoção na instituição escolar foi relativamente lenta e indefinida.

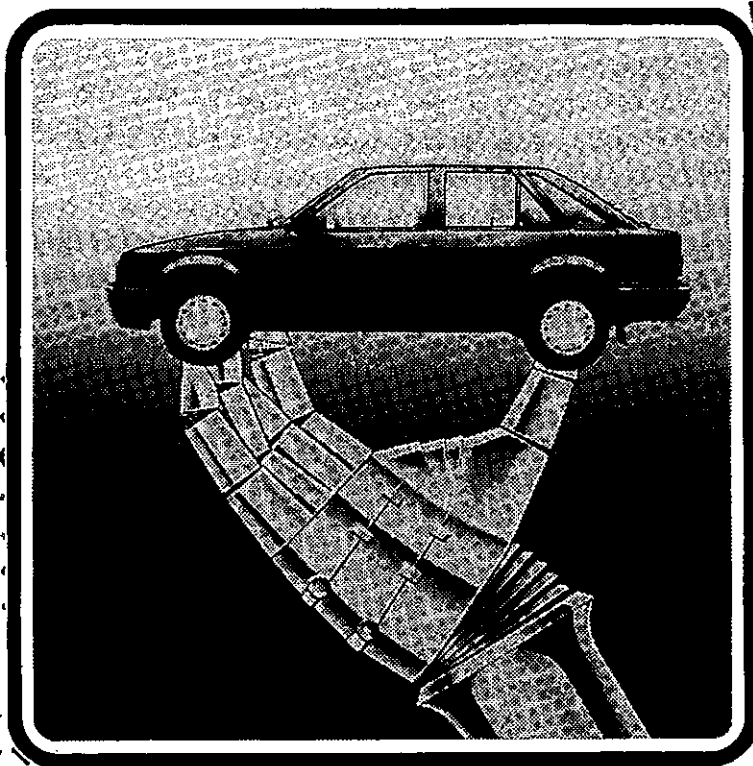
O autor estudou de seguida a evolução histórica das formas de dependência do corpo professoral em relação ao Estado, e a forma como a administração utilizou critérios de qualificação moral consonantes com os valores das classes médias e superiores, para julgar os comportamentos dos professores.

Chapoulie assinalou também uma notável dispersão interna dos rendimentos, e a mediocridade da maioria destes, concluindo pela não existência de uma condição económica única associada ao professorado do ensino secundário. O autor reforçou esta ideia com uma análise dos rendimentos dos agregados familiares a que pertencem os professores, e observa que a sua composição social (nomeadamente, a profissão do cônjuge) contribui ainda mais para alargar a amplitude dos níveis económicos registados.

O autor debruçou-se igualmente sobre os conflitos existentes acerca da noção da competência profissional reconhecida ao professor. Ele verificou que a formação pedagógica é institucionalmente encarada como uma forma desvalorizada de competência cultural geral, e que esta realidade é objectivada nos modos de recrutamento e de formação dos professores, nomeadamente nos tipos de provas a prestar, nos critérios de apreciação dos júris, e nas diferenças ao nível da organização interna dos concursos. Ele concluiu que a própria lógica administrativa acaba por afectar os professores com um grau mais elevado de apropriação de conhecimentos gerais aos postos de ensino ligados aos sectores social e escolarmente mais seleccionados do público escolar.

Chapoulie registou ainda a existência de oposições internas decorrentes da modificação das condições de exercício da função docente, provocada pela diversificação dos públicos escolares em termos de origem social e de competências escolares.

Apesar do carácter essencialmente descritivo desta obra, escrita em estilo de monografia, é de sublinhar a extrema riqueza problemática subjacente, e a consequente fecundidade em termos de explorações teóricas potenciais, que a tornam uma leitura imprescindível para todos os que se preocupam com as questões ligadas à sociologia da profissão docente.



## **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**



Salão de Exposição: Praça do Município, 12 - 14 / Oficina e Estação de Serviço: Rua 1º de Maio, 94 a 100.  
Escritório e Peças: Rua 1º de Maio, 88 / Telefones: 2354011 / Telegramas: AUTOPOR / 7300 PORTALEGRE.  
APARTADO 108 7301 PORTALEGRE CODEX





**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

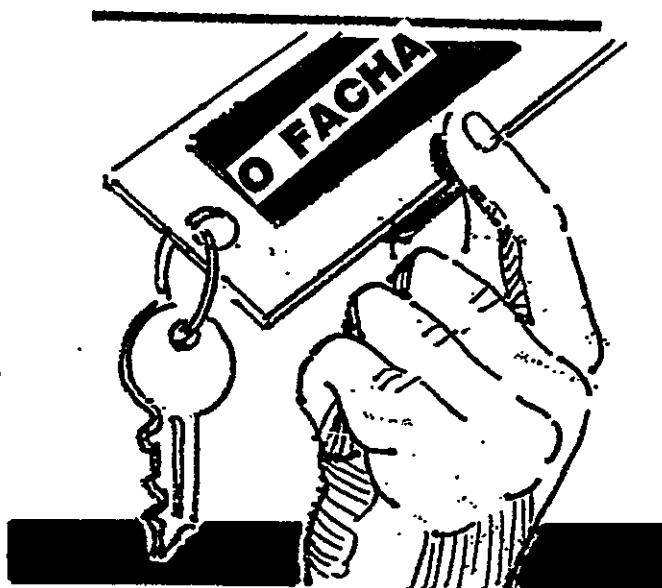
**COIMBRA**  
 Estrada Nacional N.º 1  
 Zona Industrial da Pedrulha  
 3000 COIMBRA  
 TELEFONE: 33146

**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**

# Domingos & C.<sup>a</sup> L<sup>da</sup>

Concessionário

**FIAT**

LANCIA



GARAGEM ALTO ALENTEJO  
ESCRITÓRIO - OFICINA - PEÇAS  
Est. da Penha - Apart. 11  
7301 PORTALEGRE Codex  
Tel. 2 26 15 / 25  
Telex 44923 Domaut P

AUTOBIANCHI



PEUGEOT  
TALBOT



**Lumicar**  
COMÉRCIO AUTOMÓVEL LDA.



Av. Frei Amador Arrais, Lote 2  
Telef. 23032  
7300 PORTALEGRE



Mercedes-Benz