

# aprender

Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre · Nº 9 · Novembro 1989 · Preço: 250\$00



- *DEBATE: O QUE FAZ MUDAR A AVALIAÇÃO?*
- *O TEXTO LITERÁRIO NA BANDA DESENHADA*
- *EXPRESSÃO DRAMÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*
- *A ESCOLA E A INDISCIPLINA*

# 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: Amélia de Jesus G. Marchão, Ana Maria P. Garcia, António Martinó Coutinho, António Nóvoa, Avelino Bento, Carlos Afonso, Carlos Brandão, Carlos Castilho Pais, Carlos Ceia, Domingas Valente, Fernanda Sousa, Fernando Carrapiço, Georgette Gonsalves, Inês Sim Sim, Isabel Vila Maior, Isilda Garraio, Jean-Pierre Ryngaert, Maria Armanda Carvalho, Maria Beatriz Bettencourt Canário, Maria do Céu Roldão, Maria João Mogarro, Olga Magalhães, Ramiro Marques, Rosa Guedes, Rui Canário

ADMINISTRAÇÃO: Conceição Gancho Coelho

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 Portalegre

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**

# Nº 9



# aprender

## SUMÁRIO

aprender



DEBATE: O QUE FAZ MUDAR A AVALIAÇÃO?  
O TEXTO LITERÁRIO NA BANDA DESINHADA  
EXPRESSIONISMO DRAMÁTICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
A ESCOLA E A INDISCIPLINA

3

SUMÁRIO

4

EDITORIAL

5

DEBATE

O que faz mudar a avaliação?

MARIA DO CÉU ROLDÃO

10

Deve a escola "ensinar" a justiça?

RAMIRO MARQUES

14

TEMA CENTRAL:  
A EXPRESSÃO  
DRAMÁTICA E O  
TEATRO NA  
EDUCAÇÃO

A expressão dramática e a formação de professores

ANTÓNIO NÓVOA

18

Com que direito ensinar Teatro?

JEAN - PIERRE RYNGAERT

22

A retroacção e o "feed - back vídeo" num atelier de expressão dramática

AVELINO BENTO

25

ENSINO DA LÍNGUA

A leitura do texto literário pela banda desenhada numa perspectiva didáctica

CARLOS CEIA

36

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A sociologia das organizações e a escola

MARIA BEATRIZ BETTEN-COURT CANÁRIO

39

A causa das coisas: Indisciplina e Escola

OLGA MAGALHÃES

44

COMUNICAÇÃO EDUCATIVA

Comunicar para crescer

INÊS SIM SIM

46

U ma viagem das N. T. I. na educação

FERNANDO CARRAPIÇO

49

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Educação bilingue com emigrantes de Cabo Verde: a experiência de Boston

GEORGETTE GONSALVES

52

Como se dinamizou a biblioteca da Escola Secundária Rocha Peixoto

ROSA GUEDES

55

Um dia diferente na escola...

FERNANDA SOUSA

58

COMO FAZER ?

"A casinha das bonecas" e a matemática

ANA MARIA P. GARCIA  
AMÉLIA DE JESUS G. MARCHÃO

60

CRÓNICAS DOCENTES

Mas onde é que eu já ouvi isto?

DOMINGAS VALENTE

65

HISTÓRIA REGIONAL

A indústria das canastras na serra de Portalegre

ISILDA GARRAIO

69

NOTÍCIAS DA ESEP

71

NOTÍCIAS DA REGIÃO

73

NOTAS DE LEITURA

De acordo com estimativas contidas num trabalho publicado pelo GEP (1), durante as duas próximas décadas haverá uma significativa diminuição do número de alunos nos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Esta evolução previsível traduzir-se-á por um acentuado decréscimo na procura de professores dos actuais ensino primário e preparatório, com destaque para o primeiro.

A esta alteração da estrutura quantitativa do mercado de trabalho corresponderão alterações qualitativas, decorrentes da reforma educativa em curso. As ESEs, enquanto escolas de formação de professores, no quadro das finalidades e características próprias do ensino superior politécnico, terão de planear o seu desenvolvimento em função desta realidade nova.

Numa primeira fase da sua existência, as ESEs iniciaram as suas actividades através do programa de profissionalização em serviço, destinado a corrigir uma situação estrutural herdada do período dos anos 60 e 70. Então, o rápido crescimento do sistema escolar conduziu ao recrutamento massivo de pessoal docente não qualificado.

No período que agora se inicia o problema é outro. A um corpo docente menos numeroso terá de corresponder um acréscimo de qualificação. Dentro e fora do sistema escolar acentuar-se-á a complexidade e diversidade de funções. Necessidades de pessoal docente e técnicos de educação, com qualificações flexíveis e de elevado nível, tenderão globalmente a aumentar, no quadro de um processo de desenvolvimento que aposte, estrategicamente, na educação.

É neste quadro que a ESEP definiu orientações, no curto e médio prazo que, de forma breve, sintetizamos:

- Privilegiar a formação de professores do ensino básico, polivalentes, com especialização numa área disciplinar, diversificando a oferta já existente;

- Criar um curso de bacharelato em educação, susceptível de se articular, em termos de progressão, quer com licenciaturas já existentes em Universidades, quer com especializações no âmbito das ESEs;

- Criar um conjunto de especializações (a nível de DESE) que permita, a nível regional, responder a necessidades qualitativas do sistema escolar e educativo;

Estas orientações, concretizadas na criação de novos cursos, a divulgar em breve, permitirão atingir um triplo objectivo:

- Aumentar e diversificar a oferta de ensino superior na região;

- Formar pessoal docente e técnico capaz de responder a necessidades de desenvolvimento regional, de que a educação é vector essencial;

- Dar consistência a uma política de reconversão horizontal e vertical dos actuais profissionais, exigida pela evolução estrutural do mercado de trabalho;

É este, a nosso ver, o caminho a seguir para que a ESEP possa corresponder, em pleno, aos objectivos e especificidades do ensino superior politécnico, afirmando-se como um polo do desenvolvimento regional.

(1) Portugal. MEC/GEP. - Desenvolvimento dos recursos humanos em Portugal: cenários até 2005. - Lisboa: GEP/MEC, 1987

# O QUE FAZ MUDAR A AVALIAÇÃO?

Maria do Céu Roldão\*

## 1. Uma nova ficha de avaliação - algumas questões

Um despacho da Secretaria de Estado da Reforma Educativa (46/SERE/SEAM/88), de 5-12-88, modificou o formato e conteúdo das fichas utilizadas para a avaliação do aproveitamento escolar dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário visando, "uma informação de leitura simples, despida de ambiguidades de interpretação", segundo o texto do próprio despacho.

Não constitui novidade na história do sistema educativo português o facto de a avaliação constituir - na forma e/ou no conteúdo - uma área preferencial de introdução de mudanças, que ora se reclamam de "inovadoras", ora se apresentam com um estatuto mais modesto de "ajustamentos formais". Num e noutro caso, e independentemente das repercussões que tais alterações possam ter trazido ou não às práticas das nossas escolas, parece-nos pertinente colocar algumas questões:

- Como se explica que os processos reformadores em Portugal tomem frequentemente como ponto de partida o que deveria ser ponto de chegada, privilegiando alterações formais isoladas em detrimento de modificações curriculares e/ou metodológicas de que aquelas deveriam, parece-nos, decorrer?

- Qual o significado do relativo silêncio, presumivelmente concordante, face às mudanças agora introduzidas?

- Que nexos estabelecer entre medidas deste tipo e os propósitos e o espírito da Reforma Educativa em curso?

## 2. Um pouco de História

Relembremos brevemente as alterações introduzidas na forma de expressar a avaliação dos alunos dos Ensinos Preparatório e Secundário.

No início da década de 70 - e no quadro da chamada Reforma Veiga Simão - lançou-se uma experiência de reforma curricular (3º e 4º ano experimentais), precur-

sora da futura unificação dos ensinos liceal e técnico, consonante com as correntes pedagógicas dominantes nos finais dos anos 60 - flexibilidade e relevância do currículo, aprendizagem pela pesquisa, não directividade, gestão partilhada do processo de aprendizagem. No contexto desta experiência, a avaliação dos alunos expressava-se através de fichas informativas em que se descrevia qualitativamente a progressão do aluno face a determinados parâmetros e em que o grau de consecução das metas pretendidas se traduzia numa escala de nível (de 1 a 5).

A atribuição de níveis foi também adoptada no Ensino Preparatório a partir de 74/75 e no quadro dos Novos Programas então lançados.

Utilizaram-se igualmente fichas de informação, que procuravam dar conta, qualitativamente, da progressão do aluno face a parâmetros estabelecidos, de que resultava o nível atribuído em cada disciplina. Produzia-se ainda uma apreciação global que pretendia contrariar a tendência para a atomização disciplinar e expressar

\* Professora - adjunta na ESEP.

## DEBATE

a progressão do desempenho e atitudes do aluno globalmente considerado, bem como a sua inserção na turma e na Escola.

Esta mudança, assumida como inovadora e centrando-se numa aprendizagem que se desejava não competitiva, deparou com alguma resistência por parte dos docentes, agravada por dois factores: por um lado, a informação/formação proporcionada aos professores após o lançamento do novo tipo de avaliação não foi satisfatória nem atempada; por outro, a mudança

introduzida na avaliação não era apresentada no contexto duma reorganização curricular global que lhe daria sentido.

Entretanto, no Ensino Secundário mantinha-se a escala de 0 a 20. Só com o lançamento do Ensino Unificado a escala de nível foi também adoptada, progressivamente, nos 7º, 8º e 9º anos da escolaridade. O Ensino Complementar manteve a escala de 0 a 20 e a informação dos resultados dos alunos (em fichas e/ou pauta) continha apenas classificação e faltas (PDA).

As fichas informativas assumiram, no entanto, versões diferentes nos dois níveis de escolaridade: no Ensino Preparatório, para cada disciplina incluíam o nível e a indicação das faltas do aluno e (indirectamente) do professor (o conhecido "PDA" - aulas Previstas, Dadas e Assistidas), e uma descrição qualitativa referenciada a parâmetros. Continham ainda a já referida apreciação global do aluno, igualmente formulada em termos descritivos e da responsabilidade do Conselho de Turma. (Quadro 1).

**QUADRO 1**

ENSINO PREPARATÓRIO		3.ª AVALIAÇÃO																					
ESCOLA _____		3.ª AVALIAÇÃO																					
LOCALIDADE _____		5.º ANO, TURMA 5																					
ALUNO	NOME _____ Nº 7																						
ENCARREGADO	NOME _____																						
EDUCAÇÃO	MORADA _____																						
Situação do aluno																							
Educação Prévia	Intervista, participou bem nas aulas. Adquiriu um bom nível de conhecimentos.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Assiduidade</td></tr> <tr><td>P</td><td>P</td><td>D</td><td>A</td></tr> <tr><td>-</td><td>62</td><td>57</td><td>47</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Nível atingido</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">4</td></tr> </table>		Assiduidade				P	P	D	A	-	62	57	47	Nível atingido				4			
Assiduidade																							
P	P	D	A																				
-	62	57	47																				
Nível atingido																							
4																							
Educação Física	Atuou de uma forma bastante satisfatória no objectivo proposto.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Assiduidade</td></tr> <tr><td>P</td><td>P</td><td>D</td><td>A</td></tr> <tr><td>-</td><td>66</td><td>57</td><td>46</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Nível atingido</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">4</td></tr> </table>		Assiduidade				P	P	D	A	-	66	57	46	Nível atingido				4			
Assiduidade																							
P	P	D	A																				
-	66	57	46																				
Nível atingido																							
4																							
Religião e Moral		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Assiduidade</td></tr> <tr><td>P</td><td>P</td><td>D</td><td>A</td></tr> <tr><td>-</td><td>77</td><td>77</td><td>77</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Nível atingido</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">5</td></tr> </table>		Assiduidade				P	P	D	A	-	77	77	77	Nível atingido				5			
Assiduidade																							
P	P	D	A																				
-	77	77	77																				
Nível atingido																							
5																							
Português	Trabalhou os textos e exercícios possíveis com regularidade e originalidade. Realizou muito bem o nível de compreensão da leitura e a análise crítica. Também realizou muito bem o trabalho de expressão escrita e a interpretação.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Assiduidade</td></tr> <tr><td>P</td><td>P</td><td>D</td><td>A</td></tr> <tr><td>-</td><td>77</td><td>77</td><td>77</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Nível atingido</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">5</td></tr> </table>		Assiduidade				P	P	D	A	-	77	77	77	Nível atingido				5			
Assiduidade																							
P	P	D	A																				
-	77	77	77																				
Nível atingido																							
5																							
Matemática	Adquiriu bem os conhecimentos da Física necessários para este ano. Interessou-se sempre pelas aulas. Interventor nos comentários matemáticos abordados que opera a utilização correcta. Continua a mostrar alguma insegurança perante um problema.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Assiduidade</td></tr> <tr><td>P</td><td>P</td><td>D</td><td>A</td></tr> <tr><td>-</td><td>77</td><td>77</td><td>77</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Nível atingido</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">5</td></tr> </table>		Assiduidade				P	P	D	A	-	77	77	77	Nível atingido				5			
Assiduidade																							
P	P	D	A																				
-	77	77	77																				
Nível atingido																							
5																							
Ciências Naturais	Continua interessado e em um bom aproveitamento.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Assiduidade</td></tr> <tr><td>P</td><td>P</td><td>D</td><td>A</td></tr> <tr><td>-</td><td>77</td><td>77</td><td>77</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Nível atingido</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">4</td></tr> </table>		Assiduidade				P	P	D	A	-	77	77	77	Nível atingido				4			
Assiduidade																							
P	P	D	A																				
-	77	77	77																				
Nível atingido																							
4																							
Est. Sociais/Hist.	Colabora activamente nos trabalhos propostos atingiu um nível de conhecimentos muito bom.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Assiduidade</td></tr> <tr><td>P</td><td>P</td><td>D</td><td>A</td></tr> <tr><td>-</td><td>77</td><td>77</td><td>77</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Nível atingido</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">5</td></tr> </table>		Assiduidade				P	P	D	A	-	77	77	77	Nível atingido				5			
Assiduidade																							
P	P	D	A																				
-	77	77	77																				
Nível atingido																							
5																							
Educação Visual	Foi trabalhadora e encantada. Revolveu criatividade e espírito de iniciativa. Juntou facilidade a nível da representação gráfica e no domínio das técnicas.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Assiduidade</td></tr> <tr><td>P</td><td>P</td><td>D</td><td>A</td></tr> <tr><td>-</td><td>77</td><td>77</td><td>77</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Nível atingido</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">5</td></tr> </table>		Assiduidade				P	P	D	A	-	77	77	77	Nível atingido				5			
Assiduidade																							
P	P	D	A																				
-	77	77	77																				
Nível atingido																							
5																							
Téc. Manuais	A aluno dominou facilmente a técnica com a motricidade fina.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Assiduidade</td></tr> <tr><td>P</td><td>P</td><td>D</td><td>A</td></tr> <tr><td>-</td><td>67</td><td>67</td><td>67</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Nível atingido</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">5</td></tr> </table>		Assiduidade				P	P	D	A	-	67	67	67	Nível atingido				5			
Assiduidade																							
P	P	D	A																				
-	67	67	67																				
Nível atingido																							
5																							
SITUAÇÃO DO ALUNO																							
APRECIACÃO GLOBAL: Foi interessado, responsável e trabalhador.																							
RESULTADO FINAL (3) Aprovada																							
OBSERVAÇÕES:																							
DATA DA INFORMAÇÃO - 16/12/1985																							
<small>(1) P<sub>1</sub> - número de aulas previstas P<sub>2</sub> - número de aulas possíveis - contadas a partir da entrada ao serviço do professor e sem abrigar feriados ou dias em que as aulas foram interrompidas por motivos superioresmente sancionados. D - número de aulas dadas pelo professor A - número de aulas assistidas pelo aluno (2) O nível atingido é referenciado a uma escala ascendente de 1 a 5 tendo em conta o trabalho realizado e os progressos alcançados face à situação inicial. (3) A preencher apenas no final do 3.º período.</small>																							

No Ensino Unificado as fichas eram idênticas quanto às faltas e ao nível por disciplina, mas estabeleciam um código (Médio, Reduzido, Elevado) para um conjunto de quatro parâmetros. (Quadro 2).

nesta análise. Pais e alunos eram surpreendidos pela "novidade", cujo sentido lhes escapava, reforçando consequentemente a sua resistência face à mudança. Quanto aos professores, a situação era quase a mesma, visto que eram

mativa/sumativa/prospectiva, objectivos gerais/específicos/comportamentais, tarefas de remediação/ampliação, pedagogia para a "mestria", níveis e domínios das taxonomias de objectivos (Bloom, quase exclusiva-

**QUADRO 2**

**FICHA DE INFORMAÇÃO**  
ANO LECTIVO DE 19 86 - 19 87

ANO 9  
 TURMA A  
 N.º 1903

ESTABELECIMENTO DE ENSINO \_\_\_\_\_  
 NOME DO ALUNO \_\_\_\_\_

disciplinas	quantidade			I aplicação e compreensão do conhecimento	II utilização da aprendizagem em novas situações	III participação no trabalho	IV progressão na aprendizagem	V nível global atingido
	P	D	A					
PORTUGUÊS	6P	6+	6+	Π	Π	R	Π	3
FRANÇÊS	6P	6+	6+	Π	Π	Π	Π	3
INGLÊS	46	4+	4+	Π	Π	Π	Π	3
ALEMÃO	-	-	-	-	-	-	-	-
HISTÓRIA	46	4+	4+	Π	Π	Π	Π	3
GEOGRAFIA	4P	4+	4+	Π	R	Π	R	3
CIÊNCIAS DA NATUREZA	-	-	-	-	-	-	-	-
BIOLOGIA	6P	6+	6+	Π	Π	R	Π	3
CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS	66	6+	6+	R	R	R	R	2
MATÉMATICA	72	70	75	R	R	Π	R	2
INTRODUÇÃO À ECONOMIA	-	-	-	-	-	-	-	-
EDUC. VISUAL   DESENHO	44	44	40	Π	Π	R	R	2
TRABALHOS OFICINAIS	-	-	-	-	-	-	-	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	46	46	43	Π	Π	Π	Π	3
RELIGIÃO E MORAL	-	-	-	-	-	-	-	-
OPÇÃO J.A.E.	92	88	88	Π	Π	R	Π	3

Símbolos a utilizar: em I, II, III e IV - R (reduzido), M (médio), E (elevado)  
em V - 1, 2, 3, 4, 5

data da informação 13/4/1987

*Assinatura do Professor*

Não incluíam qualquer informação descritiva por disciplina nem apreciação global.

### 3. Perturbações e ambiguidades

Todo este processo, se contribuiu inegavelmente para levar os professores a alguma reflexão sobre a problemática da avaliação e da classificação, foi contudo acompanhado de diversos factores de perturbação:

- A introdução de alterações na avaliação (conteúdo e forma) impôs-se sempre por via administrativa, não resultando da reflexão prévia ou da participação dos intervenientes, se exceptuarmos a experiência do 3º e 4º anos, já referida, e a avaliação no Ensino Primário, que não estamos a incluir

chamados a aplicar mudanças que só "a posteriori" vinham a ser objecto de acções de formação e que eram de algum modo "enxertadas" num sistema que lhes permanecia alheio, embora sendo objecto de outras transformações pontuais, mas desarticuladas entre si.

- Outra ambiguidade do processo residiu na permanente confusão entre avaliação/processo e avaliação/expressão de resultados.

De facto - e na sequência da institucionalização da escala de níveis - assistiu-se, nos meados da década de 70, a uma avalanche de informação/formação centrada na avaliação e baseada nas concepções behavioristas ou neo-behavioristas.

Avaliação diagnóstica/for-

mente), tornaram-se temáticas obrigatórias, dominantes e quase inquestionáveis nas nossas escolas. No entanto, a transferência de tais concepções - independentemente da sua validade pedagógica ou dos excessos da sua aplicação - para a expressão dos resultados nas fichas de informação foi frequentemente confusa e distorcida: atribuíam-se níveis 1, sem qualquer sentido numa escala de 1 a 5; convertia-se a escala de 0 a 20 em escala de níveis por mera aplicação de uma regra de três simples, dando origem aos "3+" ou "5-"; não se articulava a descrição qualitativa com o nível atribuído; transpunham-se directamente para os parâmetros das fichas de informação alguns elementos retirados dos níveis taxonómicos (p.ex. níveis do conhecimento e aplicação, cf. Bloom) colocados a par de parâmetros de teor forma-

## DEBATE

tivo, quer do domínio das atitudes (participação no trabalho) quer de carácter global (progressão no trabalho). Na prática, o nível tendia a traduzir, predominantemente, os resultados relativos ao domínio cognitivo.

- Por outro lado, a morosidade do preenchimento cuidado da parte descritiva das fichas de avaliação no Ensino Preparatório bem como da apreciação global - idealmente correspondente a uma discussão do grupo de professores de cada turma - não se conjugava com o funcionamento do sistema: professores com 6/7 turmas; inexistência de grupos de professores comuns a grupos de turmas;

consequente carácter burocrático do conselho de turma, impossível se tornando o seu funcionamento como efectiva equipa de professores, a não ser à custa do sobre-esforço gratuito de muitos professores - antiquíssima panaceia portuguesa para tapar os "buracos" do sistema e legitimar o adiamento de soluções institucionais e pedagógicas.

- Quanto à reacção de pais e alunos, é sabido que o peso da nota continuou largamente dominante, ou mesmo exclusivo, na "leitura" das fichas que recebem. Nem seria lógico esperar coisa diferente, se o critério socialmente válido de sucesso permanece esse, e se a escola

tem disposto de tão poucos meios para promover o envolvimento activo e adequado dos outros intervenientes no processo educativo.

### 4. O que importa mudar?

Pareceria então "justificada" a medida tomada pelo despacho de Dezembro de 88. Afinal, terá sido talvez o reconhecimento destas dificuldades que levou à adopção da forma actual da ficha de avaliação para os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico - mais simples, mais prática, menos ambígua, mais rápida no preenchimento... (Quadro 3).

**QUADRO 3**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

ENSINO PREPARATÓRIO  
 (2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - LBSE) ANO LECTIVO 1988/89

---

ESCOLA: \_\_\_\_\_

**FICHA DE INFORMAÇÃO**

2.º ANO H TURMA 4 2.º PERÍODO

DISCIPLINAS	AULAS			CLASSIFICAÇÃO	ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO
	PREVISTA	DADAS	ADQUIRIDAS		
PORTUGUÊS	96	81	79	5	1.0 Aparentemente satisfeito, tendo o aluno atingido o objectivo da disciplina em condições satisfatórias no programa de estudos. 2.0 Aparentemente satisfeito, tendo o aluno atingido o objectivo da disciplina em condições satisfatórias no programa de estudos. 3.0 Aparentemente satisfeito, tendo o aluno atingido o objectivo da disciplina em condições satisfatórias no programa de estudos. 4.0 Aparentemente satisfeito, tendo o aluno atingido o objectivo da disciplina em condições satisfatórias no programa de estudos. 5.0 Aparentemente satisfeito, tendo o aluno atingido o objectivo da disciplina em condições satisfatórias no programa de estudos.
LÍNGUA ESTRANGEIRA I	96	61	58	4	
MATEMÁTICA	96	78	73	5	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	72	45	41	5	
SAÚDE E BEM-ESTAR / HISTÓRIA	72	58	56	5	
EDUCAÇÃO VISUAL	48	39	33	5	
TRABALHOS MANUAIS	48	10	39	4	
EDUCAÇÃO MUSICAL	48	33	31	5	
EDUCAÇÃO FÍSICA	48	39	35	4	
RELIGIÃO E MORAL (O.M.)	-	-	-	-	

61 Disciplinas não avaliadas pelo método de observação.  
 62 Disciplinas facultativas.

Aulas Previstas: 96 em aulas previstas zero e período lectivo como indicado.  
 Aulas Dadas: 81 em aulas efectuadas dadas pelo professor.  
 Aulas Adquiridas: 79 em aulas dadas pelo aluno.

DATA 20.3.89

DIRECTOR DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Assim parecem pensar pais, alunos e até professores que, contrariamente a situações anteriores, quase deixaram passar em tranqüilo e talvez concordante silêncio esta medida (Vd. Editorial do nº 7 desta revista). Talvez porque, desta feita, as coisas surgem facilitadas, não há a habitual sobrecarga não compensada de trabalho para o professor, e até parece uma forma razoável de resolver o problema - ainda para mais com carácter provisório, que deixa em aberto hipóteses de melhoramentos futuros, sempre tranquilizadoras para as nossas ansiosas consciências profissionais...

Não pomos em causa nem a legitimidade de tal reacção, nem a boa fé dos fundamentos aduzidos pelo legislador. Nem sequer achamos que o formato da ficha de informação adoptado seja tecnicamente incorrecto ou pedagogicamente "muito grave" - embora deixe cair, por exemplo, no plano teórico, o carácter individualizado da apreciação dos alunos e a sua apreciação global, e torne dominante ou quase exclusiva a apreciação dos aspectos cognitivos.

Pensamos, sim, que o problema de fundo se prende com as questões colocadas no início deste artigo. Continuamos a viver num sistema educativo em que se muda primeiro e se pensa depois. Em que se mexe muito nas formas, nos nomes, no que se vê - e se deixa quase intacto o conteúdo, indiscutido o significado, não analisados os porquês. Em que se avançam alterações formais, (eventualmente necessárias), sem cuidar de todo o processo que lhes deveria ser anterior e fundamentador.

Quer isto dizer que é muito mais fácil e expedito adoptar fichas de informação mais funcionais, mantendo o sistema inalterado, do que repensar a estrutura e o fun-

cionamento da Escola no sentido de tornar pedagogicamente eficazes os conselhos de turma; viável o trabalho de equipa dos professores com número de horas e de turmas racionalizado; possível o facto de ensinar - e não só avaliar e classificar - se tornar uma actividade profissional de corpo inteiro, com espaço e tempo para reflectir, estudar, investigar, preparar e desenvolver um trabalho de cooperação entre os docentes dos mesmos alunos, finalmente encarados com a atenção e a disponibilidade a que têm direito e que continuamos a não poder dar-lhes, por mais funcional que seja a ficha de avaliação.

Poderia até suceder que a ficha desejável fosse semelhante a esta. O importante seria que essa ficha - ou outra - pudesse ser o resultado da reflexão dos professores e correspondesse, na sua aplicação, a um trabalho conjunto dos docentes, exercido em condições satisfatórias; que não se investisse na simplificação do registo da avaliação, mas sim, em alterações significativas ao nível da organização do trabalho nas escolas; que não se aceitasse a fatalidade estatística do futuro desemprego de docentes, quando uma reforma da qualidade do ensino (de que os textos da Reforma em curso se reclamam) requer uma racionalização e reequacionamento dos recursos humanos existentes, num sistema pautado pela eficácia, que crie condições para as escolas se tornarem, de facto, - e não de nome - Centros educativos. Trata-se assim de enquadrar o investimento em educação numa perspectiva de eficiência pedagógica.

Os pais e os professores não contestam uma ficha informativa que, de facto, simplifica a leitura; sobretudo porque não notavam que as anteriores fossem mais com-

pletas ou claras. E não eram, porque não havia tempo nem condições para que correspondessem aos objectivos que se propunham e, por isso, se estereotipavam em frases feitas, se empobreciam na repetição vária de um escasso leque de adjectivos e advérbios, não avançavam para um rigor científico desejável.

Mas não é desistindo de objectivos correctos - inviabilizados ou dificultados pelos condicionamentos da estrutura e funcionamento do sistema - que se progride em educação. É alterando esses condicionamentos de modo a tornar possível, constante e participada, a inovação ou a reformulação/ reajuste das práticas.

Ainda esperamos que a Reforma Educativa não se deixe enredar nas malhas fáceis do imobilismo tradicional do nosso sistema educativo. Que se alterem, pelo menos, (e seria muito!) os quadros institucionais, por forma a permitir tornar significativas as mudanças que se deseja ver implementadas.

**REFERÊNCIAS:**

- Programas do 3º ano experimental, Lisboa, 1972
- Programas do Ensino Preparatório, Lisboa, 1974
- Programas do Ensino Unificado, Lisboa, 1975
- Despacho nº 42/78 do S.E.O.P.
- Circular n. 3/83, 6. Secção, DSPRI/AV-1/83
- Despacho nº 49/SERE/88

# DEVE A ESCOLA “ENSINAR” A JUSTIÇA?

## Algumas Notas a Propósito do Altruísmo e da Moral

Ramiro Marques \*

Os professores que se preocupam com a questão “deve a escola ensinar a justiça?”, encontram no último livro de Francesco Alberoni (1) um clássico para os acompanhar em toda a sua vida profissional. Um clássico ao lado de outros. Ao lado do *Fundamento da Metafísica dos Costumes*, de Kant e da *Phylosophy of Moral Development*, de Kohlberg.

A maior crítica que os relativistas éticos fazem a uma educação preocupada com os valores universais é negarem a existência de uma moral ou de uma ética que ultrapasse fronteiras, geografias, climas, tradições e estádios de desenvolvimento económico. Os relativistas éticos negam a existência de uma natureza humana e negam a existência de uma razão. Para eles, os homens não são iguais, são, antes, naturalmente diferentes em espécie. Daí que seja perigoso e

incorrecto a escola preocupar-se com os valores morais. Para quê a escola preocupar-se com a noção de justiça social, com a defesa dos direitos humanos, com o respeito pelos outros, com o acentuar da liberdade e da tolerância, se os homens e as mulheres estão condenados a não se entenderem racionalmente sobre o significado desses conceitos? Para os relativistas éticos, a escola deve remeter-se a um neutralismo sobre os valores morais ou, quando muito, inculcar nas crianças e adolescentes os valores sociais e culturais dominantes na sociedade. Tentando recusar o endoutrinamento, deixam os professores e a escola de mãos atadas ao mais insidioso endoutrinamento: o que deriva do poder do currículo oculto da escola e o que resulta do poder do mais forte e que não dá espaço para o aprofundar da razão e o crescimento do raciocínio moral. No livro *O Altruísmo e a Moral*, Alberoni e Veca dão uma resposta racional

aos argumentos dos relativistas éticos. E fazem-no convidando-nos a viajar no tempo, passando em revista as ideias e a moral da reforma luterana, as contribuições do iluminismo nas suas facetas utilitarista e racional e, sobretudo, os imperativos categóricos de Kant. Estas contribuições ajudam-nos a antever referenciais para as nossas escolhas morais. Por que devemos preferir a justiça à injustiça, o bem ao mal, a solidariedade à competição, o altruísmo ao egoísmo, o amor universal ao amor pelo grupo? Kant sugere-nos que todos os homens e mulheres são iguais na espécie e dotados de razão. Como tal, são capazes de raciocinarem para fazerem as escolhas morais mais justas. E quais são as escolhas morais mais justas? São aquelas que respeitam os imperativos categóricos: age para com todos os outros da mesma maneira que tu gostarias de ser tratado e considera os outros como fins em si mesmos e nunca

\* Professor-adjunto na E.S.E. de Santarém

como meios. Rawls, mais recentemente, deu um original contributo à definição do imperativo categórico e ao princípio da máxima justiça social para todos. No seu célebre livro *Uma Teoria da Justiça*, Rawls defende que, para ser equitativo, cada qual deve imaginar que não sabe qual é a sua posição social inicial. Não sabe se é rico ou pobre, influente ou sem poder, sábio ou ignorante, branco ou negro. Se lhe pedirmos para dizer o que é justo ou injusto, será obrigado a raciocinar de uma forma não egoísta. Não podendo tirar vantagens para si, porque desconhece qual a sua posição social, deverá fazer escolhas morais que beneficiem ao máximo todos e cada um. "Pois bem, se todos raciocinarmos desta maneira desinteressada, e depois confrontarmos os nossos resultados sobre aquilo que se deve fazer, conseguiremos imaginar, pensar em regras e instituições iguais para todos" (Alberoni e Veca, 1988, 143). Dito de outra forma, o princípio da igualdade de Rawls significa que nenhuma desigualdade é aceitável a não ser a que possa beneficiar as pessoas que ocupam as posições mais desvantajosas na hierarquia social. Este princípio de igualdade pode levar-nos a concluir que é justo pugnarmos pela máxima igualdade possível, tendo apenas como limites o máximo de justiça para as pessoas em desvantagem económica, social, cultural, étnica ou linguística. Segundo a perspectiva de Rawls, "uma sociedade igualitária apenas poderá nascer de um diálogo racional entre pessoas que tenham assumido uma posição igualitária, imparcial e que se empenharem seriamente para

alcançar um acordo" (Alberoni e Veca, 1988, 143).

Aqueles que não querem que a escola se preocupe com a ética, devemos perguntar: Qual é o campo da ética? A ética ensina-nos como devemos viver com nós próprios, com os nossos grupos, com os próximos, com todas as pessoas, com a natureza e com os cosmos. Não é esse o papel da escola? Se a escola não servir para nos ensinar a viver com dignidade e a lutar por uma vida digna para todos, para que serve então? A moral não é mais do que reflexão profunda e racional sobre nós próprios, sobre os outros e sobre o sentido da vida. Uma reflexão profunda e racional exige que tenhamos a capacidade para "calçar sapatos que não são nossos", "colocar-nos no exterior de nós", "entrar na mente dos outros" e "tomar a perspectiva dos outros". Deve a escola alhear-se de ensinar estas competências? O falhanço da escola liberal dos nossos dias não se explicará, também, pelo alheamento votado ao ensinar a viver com dignidade? Deveremos continuar a alienar os nossos estudantes, separando-os dos grandes ideais que fizeram dos humanos mais humanos, que alargaram a nossa natureza humana e que nos ajudaram a preferir o amor ao ódio, o altruísmo ao egoísmo, a bondade à maldade, a paz à guerra, a liberdade à ditadura, a tolerância ao fanatismo, a segurança ao medo, a cultura à ignorância? Se a escola se continuar a alhear dos ideais que nos fizeram humanos, onde é que os alunos, os futuros homens e mulheres, vão aprender a raciocinar sobre os princípios éticos que são expressão da nossa natureza comum e que nos unem mais do

que as nossas pareenças físicas, a nossa língua e os nossos costumes? Se não aprenderem na escola, onde é que os alunos vão aprender que a solução para os conflitos reside apenas em continuar a dialogar, em manter a negociação, em abrir as portas para as cedências mútuas, tendo como fim último a maior justiça para todos? Não é certamente no vídeo, na televisão, nos grupos de "gangs", na tropa, na fábrica ou no escritório que eles vão aprender a preferir a solidariedade à competição, o bem estar dos outros aos interesses meramente egoístas e a verdade à mentira. Aí, muito provavelmente, aprenderão apenas que vale a pena mentir, que a ideologia dos vencedores justifica que se passe por cima dos outros e que o sucesso pessoal implica que não nos preocupemos com o bem estar dos outros.

A guerra, o ódio, o fanatismo, a opressão e a mentira só podem ser debelados com homens e mulheres habituados a raciocinar sobre os valores morais que unem a espécie humana. O raciocínio moral está presente, nas suas formas mais elevadas, nas grandes religiões, nas grandes filosofias, nas grandes obras e nos grandes homens e mulheres. Ele está presente nos ensinamentos de Moisés, de Buda e de Jesus Cristo, mas, também, nas obras de Platão e de Aristóteles, nas palavras e no exemplo de Sócrates, na vida e no Diário de Ann Frank, nos discursos de Martin Luther King... O raciocínio moral está presente nas mais pequenas coisas e pode surgir dos mais pequenos incidentes, ocorridos na sala de aula, na escola, na comunidade ou no mundo. Esta tradição do pensamento ético, da

qual todos nós fazemos parte, está à disposição nos livros e está dentro nós. Cabe à escola ensinar a usar e a gostar de usar esse potencial de justiça e de bondade que existe dentro de cada um de nós e que por vezes não se ilumina porque nos habituámos a prescindir da razão e do pensamento.

A escola tem um papel insubstituível a desempenhar para fazer dar à luz, no sentido socrático do termo, os ideais de justiça social,

de preocupação pelos outros e de bem estar para todos, os quais estão gravados no nosso património comum. Os homens e as mulheres, ao contrário das coisas e de muitos animais, são dotados de livre-arbítrio e podem escolher as suas acções. Mas escolher só é fácil para quem não possui livre-arbítrio. Para as abelhas é fácil. Para as formigas, também. Para nós é extremamente complicado. É tão importante que a escola nos ensine a escolher bem,

a pensar bem, a usar da razão, como nos ensine a ler, a escrever e a contar. Prescindir do exercício destas atribuições seria um erro que muito nos iria custar. Num período de reforma do sistema de ensino, convém, pelo menos, pensar um pouco nisto. Raciocinar, dialogar, discutir e usar a razão.

Não é esse o objectivo da Educação?

(1) - **O Altruísmo e a Moral**  
- Francesco Alberoni e Salvatore Vacca  
- Bertrand Ed., 1988





## 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 _____

# A EXPRESSÃO DRAMÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

## (APONTAMENTOS LIGEIOS)

António Nóvoa \*

O IV Encontro Internacional de Expressão Dramática, realizado no Porto em Setembro deste ano, constituiu um momento particularmente significativo no percurso (aquém e além fronteiras) desta disciplina. A presença de cerca de 300 participantes (entre os quais meia centena de estrangeiros) concedeu a este Encontro uma importância que a evolução da expressão dramática nos próximos anos não deixará de confirmar.

Em Portugal, torna-se evidente que, após uma fase de consolidação institucional (anos 80), a expressão dramática terá de responder a um duplo desafio: por um lado, encontrar os caminhos mais adequados para uma presença interveniente no quotidiano pedagógico das nossas escolas, o que pressupõe um esforço de elaboração didáctica; por outro lado, incrementar uma abordagem científica desta área, que sirva de suporte a uma psicopedagogia da expressão artística, na esteira do que Arquimedes Santos (1977, 1989) tem defendido nos últimos anos.

\* Professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Durante o Encontro participei numa mesa-redonda sobre A expressão dramática e a formação de professores, juntamente com seis especialistas estrangeiros: Gisèle Barret (Canadá), Hans Hoppe (R.F.A.), Élie Bajard (França), Malcolm Ross (Inglaterra), Rosário Ortega (Espanha) e Sheila Maluf (Brasil). Travou-se um debate aberto, no decurso do qual pretendi perspetivar algumas evoluções recentes da formação de professores à luz da expressão dramática. Estes apontamentos ligeiros, e despretensiosos, procuram recordar três das ideias desenvolvidas nesta mesa-redonda.

Não se trata de analisar a preparação didáctica dos professores para uma intervenção pedagógica nesta área, mas sim de reflectir sobre a expressão dramática enquanto componente da formação geral dos professores. Não insistirei (apesar desta "insistência" não ser inútil...) na importância da expressão dramática como prática libertadora das capacidades de expressão-comunicação ou como espaço de estímulo à criatividade e à imaginação. Tentarei antes sublinhar o modo como a expressão

dramática "transporta" uma pedagogia da autonomia, da situação e da inovação apta a responder aos desafios educacionais de mais um "fim de século". Neste sentido, evocarei três tendências actuais da formação de professores, lendo-as sob o prisma da expressão dramática.

### 1. O REGRESSO DA (AUTO)FORMAÇÃO

Durante as últimas décadas assistiu-se a uma sofisticação das técnicas, dos materiais e das estruturas de formação. A um ritmo alucinante foram-se sucedendo novas estratégias de intervenção pedagógica e de organização do ensino-aprendizagem, foram surgindo instrumentos e meios de ensino (nomeadamente audiovisuais) de dia para dia mais complexos, foram criados centros de formação e espaços institucionais cada vez mais equipados e especializados.

Este surto justifica-se, em grande medida, pela expansão do mercado da formação a partir dos anos 60, tanto no contexto de uma "formação escolar" com a extensão e o prolongamento da escolaridade, como no âmbito da "formação de adultos". O mito da

formação introduziu-se em todos os domínios do social, substituindo em alguns imaginários o mito da alfabetização.

No entanto, a este sobre-**investimento na formação** nem sempre correspondeu uma melhor compreensão da complexidade dos processos de formação, sobretudo no que diz respeito às dinâmicas individuais e às interações colectivas que lhes dão sentido. Ao dizer **formação** continuou a pensar-se em **heteroformação**. O protagonista primeiro deste processo, o **sujeito em formação**, permaneceu silenciado, mesmo quando os métodos activos adquiriram estatuto quase obrigatório.

O regresso da (auto)formação era inevitável. O rei e uma boa parte da sua corte iam nus. Era preciso alguém que o gritasse. Com as forças e as fraquezas de todo o discurso ingénuo, feito de evidências por vezes esquecidas. Era preciso dizer que ninguém forma ninguém e que toda a formação passa por um processo de apropriação individual, que possui uma dinâmica própria, nem sempre coincidente com a lógica da actividade educativa.

A "educação: quanto mais muda, mais é a mesma coisa! E vice-versa!" - o título desta conferência proferida em Portugal por Daniel Hameline é bem sintomático do "eterno retorno" das problemáticas pedagógicas. Mas se a referência actual à (auto)formação está ligada à defesa da **autonomia dos educandos** feita no princípio do século pelo Movimento da Educação Nova ou a certas teses da **não-directividade** dos anos sessenta, ela é radicalmente distinta destas duas propostas pedagógicas... que mais não seja pelo facto de surgir num outro

tempo histórico, o que lhe confere novos significados e sentidos.

Há um perigo óbvio: encerrar este regresso da (auto)formação no interior de um qualquer abrigo curricular, esvaziando-a das potencialidades transformadoras de que é portadora. Outras preocupações recentes têm tido o mesmo triste destino. António Sérgio, ao constatar que todos trazemos da escola a albarda da resignação, propunha o exercício quotidiano no interior do Município-Escola (e não só!) do **self-government escolar**, advertindo que "a educação cívica meramente teórica parece um ensino de esgrima em que não se empunhasse uma arma, ou uma aprendizagem de piano em que os dedos se não mexessem: é um absurdo" (1914, pp. 25-29). E apesar de tudo vamos ter o **Desenvolvimento pessoal e social**: é do senso comum que os maus sonetos não têm emenda.

Ora, é forçoso reconhecer que a **expressão dramática** sempre apelou a esta protagonização do educando, assumindo a formação como um trabalho livre e autónomo de cada um sobre si próprio, como um processo de descoberta das capacidades individuais levado a cabo no diálogo e no confronto com os outros.

### 2. POR UMA PEDAGOGIA DA SITUAÇÃO

A formação de professores tem oscilado entre um enfoque privilegiado nos conteúdos e uma tónica posta nas metodologias. Esta oposição tem atravessado os diversos modelos de formação de professores ao longo do século XX. Tanto num caso como no outro, trata-se de dotar os profissionais

dos saberes e das técnicas a utilizar durante a acção pedagógica. A partir da década de 70 certas abordagens inspiradas na **formação por competências** procuraram fugir a esta dicotomia (cf. António Carrilho Ribeiro, 1989).

Subjacente a estas diferentes perspectivas esteve sempre a possibilidade de prever a situação pedagógica em que o professor vai ser chamado a intervir, ou dito de outro modo, a possibilidade de configurar com margens de erro cada vez mais reduzidas o acto pedagógico. Deste modo, é natural que a **planificação e a avaliação** tenham sido dois domínios particularmente explorados pela investigação em ciências da educação, o que provocou avanços científicos extremamente importantes.

Mas esta atenção (excessiva?) dada à planificação e à avaliação tem tornado a acção pedagógica prisioneira do antes e do depois. Estamos perante um "efeito perverso" que merece a nossa reflexão: a crítica útil do "espontaneísmo pedagógico" (o ensino e a profissão docente estão cada vez mais assentes em sólidas bases científicas) não pode traduzir-se numa ausência de "espontaneidade educativa". Confundir uma com a outra é contribuir para retirar ao processo ensino-aprendizagem um dos seus vectores fundamentais.

(Re)afirmando a necessidade de aprofundar a fundamentação científica do discurso pedagógico e da prática docente, é oportuno lembrar que, tal como no mundo económico, também no universo educativo o desafio passa cada vez mais pela preparação dos professores (e das organizações escolares) para reacções estratégicas adaptadas e para... a gestão do

imprevisível. A escola tende a readquirir o sentido de um espaço onde não é possível controlar a priori e medir a posteriori toda a acção educativa: a intervenção hic et nunc dos diferentes actores reconquista um lugar de primeiro plano.

Ora, é forçoso reconhecer que a expressão dramática sempre defendeu uma pedagogia da situação, que se alimenta da capacidade de responder de forma adequada a propostas e a realidades inesperadas. A revalorização do durante concede-lhe um novo estatuto e uma importância acrescida: em educação, é o processo que marca a diferença (cf. António Nóvoa, 1989, pp. 5-16).

### 3.OS PROFESSORES PARA ALÉM DOS 50 MINUTOS

Desde os seus primórdios no século XIX que a pedagogia, prolongando uma tendência anterior estimulada pelos jesuítas, transportou para o universo escolar uma vontade de uniformização e de homogeneização. Os professores convenceram-se que a diversidade (de programas, de conteúdos ou de espaços escolares) e a heterogeneidade (de idades, de origens sociais ou de nível académico dos alunos) eram factores prejudiciais à eficácia da sua acção educativa: a pedagogia foi legitimando "cientificamente" esta convicção.

Uma das consequências desta atitude foi a progressiva rigidificação curricular. A escolaridade foi sendo cada vez mais sinónimo dessa sucessão de tempos de 50 minutos, entrecortados pelos inevitáveis intervalos. A escola foi sendo transformada num somatório de espaços de  $\pm 60$

metros quadrados, separados por um ou outro corredor. Mas... o todo não podia ser obtido pela soma das partes!

Também a formação de professores tendeu a centrar-se nos espaços curriculares stricto sensu, limitando-se a fornecer aos futuros professores os conteúdos e os métodos necessários à sua intervenção pedagógica na sala de aula. O resto era sintomaticamente apelidado de extra-curricular.

Hoje em dia, a escola não pode deixar de ser feita de uma grande diversidade sócio-cultural e com base numa flexibilidade curricular, que implica o investimento em novos espaços e tempos educativos. Urge repensar a organização-escola e compreender que certas áreas disciplinares não podem sobreviver metidas no colete dos 50 minutos. Tal é o caso das artes que precisam de espaços e de tempos que não se coadunam com a estrutura curricular tradicional, ainda que não aceitem (por razões culturais, mas também por legítimas aspirações profissionais dos seus docentes) ser relegadas para o caixote do extra-curricular.

O que foi motivo de fragilidade na era da rigidez curricular pode transformar-se num trunfo a jogar nos próximos anos. A inevitável participação das comunidades na vida das escolas e a adopção de esquemas curriculares mais flexíveis podem criar as condições para uma maior presença das abordagens artísticas no nosso sistema de ensino. Estou convencido de que a arte e o trabalho podem desempenhar na década de 90 um papel central na renovação das escolas portuguesas, sobretudo no que diz respeito à criação de espaços de cooperação e de articulação com as comunidades locais.

Ora, é forçoso reconhecer que a expressão dramática sempre defendeu a criação de espaços curriculares inovadores no seio das organizações escolares e a necessidade de conjugar o estímulo à expressividade dos alunos com a fruição dos produtos artístico-culturais das comunidades

Aqui ficam algumas ideias soltas sobre a expressão dramática e a formação de professores, ditas demasiado ao sabor do pensamento. Independentemente dos aspectos didácticos, a expressão dramática pode desempenhar um papel relevante na formação de base dos professores dos diferentes graus de ensino enquanto: (1) abordagem facilitadora de uma (auto)formação participada; (2) pedagogia da situação; (3) espaço curricular flexível vocacionado para uma ligação com as comunidades. E os professores precisam disto.

Nas utopias pedagógicas a escola inscreve-se, ora como um lugar demoníaco, ora como um espaço paradisíaco. No 1º caso, vale a pena assinalar que num texto de 1923 António Sérgio chegou a sugerir que o primeiro objectivo da escola deveria ser... não fazer mal às crianças!

"Grande programa: não fazer mal! A imobilidade nas aulas, os estudos sem gosto, os rígidos programas, a apreensão passiva, as angústias dos exames, etc., etc., produzem transtornos de muita espécie. (...) Ah, imenso programa: liberdade ao aluno; não fazer mal!" (1977, 2ª edição, pp. 181-182).

No 2º caso, enquadra-se toda a literatura da escola-refúgio, isto é, da escola como um espaço protector das crianças, como um local de algum modo impermeável às influências exteriores.

## A EXPRESSÃO DRAMÁTICA E O TEATRO NA EDUCAÇÃO

A oposição é pouco interessante e o debate está condenado a arrastar-se pela banalidade. O que faz a força e a fraqueza da instituição escolar é que esta não pode deixar de ser simultaneamente as duas coisas. Por isso os

actores que intervêm nas escolas voltam a ter um papel tão fulcral: as escolas são diferentes umas das outras e são eles que, em grande medida, desenham os contornos desta diferença.

A formação de professores

(re)adquire toda a sua radical importância. E a expressão dramática afirma-se como um vector importante para uma formação mais qualificante e autónoma destes profissionais do ensino.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- NÓVOA, António - "Uma pedagogia à flor da pele: Da expressão dramática ao teatro e vice-versa", Percursos - Cadernos de Arte e Educação, nº 1, Setembro de 1989, pp. 5-16.

- RIBEIRO, António Carrilho - Formar professores, Lisboa, Texto Editora, 1989.

- SANTOS, Arquimedes - Perspectivas psicopedagógicas, Lisboa, Livros Horizonte, 1977.

- SANTOS, Arquimedes - Mediações artístico-pedagógicas, Lisboa, Livros Horizonte, 1989.

- SÉRGIO, António - "Objectos e princípios do Município Escolar. Papel do professor", A Águia, nº 31, Julho de 1914, pp. 25-29.

- SÉRGIO, António - Ensaio II, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 2ª edição, 1977.

**TOYOTA**  
VENDAS

**TOYOTA**  
PEÇAS GENUÍNAS

**TOYOTA**  
QUALIDADE NO SERVIÇO

# COM QUE DIREITO ENSINAR TEATRO ?

## PROPÓSITO SOBRE A LEGITIMIDADE

Jean-Pierre Ryngaert \*

Dizem-me por vezes: "estás ainda em Censier" (1)... O que quer dizer: ensinas ainda **Estudos Teatrais** na Universidade de Paris III. Segundo o meu humor ou os meus interlocutores, e brincando ao jogo das hipóteses, posso compreender: não encontrei, portanto, nada de melhor a fazer (acontece que a minha profissão é uma profissão teatral), ou pior, não triunfaste; ou então: que coisas novas podes encontrar para ensinar; ou simplesmente: não mudaste de cidade, de Universidade, país, etc... Segundo os meus interlocutores, também me surpreendo, às vezes, a justificar a minha existência (e a minha bastardia) planeando uma lista de ac-

\* Professor de Estudos Teatrais -  
Universidade de Sorbonne Nouvelle -  
Paris III .

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

\*Tradução de Carlos Castilho Pais, assistente na E.S.E.P.

tividades que não são actividades directamente pedagógicas e que, feitas as contas, devem ligar-me, pelo menos, tanto ao teatro como à Universidade. Como se eu tivesse necessidade de provar a minha competência artística de outra forma, para além dos meus diplomas universitários e o meu grau de funcionário, sujeito às obrigações de professor-investigador.

Estes sentimentos têm apenas um interesse limitado. Mas eles desembocam, de certo modo, numa questão que agita ainda os espíritos e que encontrou uma nova actualidade desde que o ensino do teatro foi institucionalizado no ensino secundário, ministrado por dois indivíduos, vindo um do ramo educativo, outro da profissão teatral. Esta "dupla atrelagem" faz já parte dos costumes, mas continua a colocar problemas de responsabilidade, da partilha de tarefas e, em filigrana, de legitimidade.

### Legitimidade e Bastardia

A legitimidade dos que ensinam o teatro, onde quer que seja, nunca é posta em causa desde que possuam notoriedade evidente na profissão, ou desde que trabalhem numa instituição, não dependente da Educação Nacional, dependendo, por exemplo, do Ministério da Cultura. O valor artístico fica, assim, garantido ou pela actividade profissional reconhecida, ou pela sigla Cultura. O prestígio do actor ou do encenador que lecciona (no Conservatório, por exemplo) é realçado. O sucesso do espectáculo de Brigitte Jacques e "o efeito Juvet" mostraram bastante o interesse pelos mistérios da transmissão artística. A personalidade dos mestres intriga ou fascina até ao ponto em que a aula pode facilmente tomar-se por espectáculo ou filmar-se. O teatro que estes artistas reconhecidos ensinam beneficia de uma dinâmica da

evidência, só pode tratar-se do teatro que praticam, diz-se. Porém, parece-me que o que é próprio dos grandes mestres não é ensinar certezas, mas ensinar a pôr questões, fazer do ensino a câmara de eco das suas dúvidas e das suas pesquisas. Jouvet é, de novo, um bom exemplo, ele que nos dá a impressão de que o teatro que quer transmitir ainda não existe, que está sempre adiantado em relação à sua própria prática, e que, todavia, é esse teatro que seria preciso atingir, e, por isso mesmo, inventar. Finalmente, aqueles não são suspeitos de não saber (ou de não saber fazer). Não têm por finalidade tranquilizar ou tranquilizar-se por um ensino de tipo dogmático. Têm o direito de pensar em voz alta. As suas práticas garantem que as questões que colocam são as boas questões, as dúvidas são legítimas e as pesquisas autorizadas.

As coisas complicam-se quando todos os outros profissionais, menos conhecidos ou desconhecidos, mergulham nestra brecha e beneficiam das mesmas vantagens. Todos podem sentir-se investidos do mesmo direito ao ensino em virtude do velho adágio **Quem sabe fazer pão, sabe mostrar como fazê-lo**. A que teatro se refere cada profissional, metaforicamente, como é o seu pão? É tanto mais difícil sabê-lo quanto a sua prática é mais confidencial ou mesmo quase inexistente.

Entendamo-nos, estou persuadido de que actores pouco conhecidos ou encenadores sem prestígio podem ser excelentes professores. Só me pergunto se a sua posição mais frágil os não conduz ao dogmatismo, à tentação de ensinar **O TEATRO**, simplesmente... Uma das fontes de conflito com os professores da Educação Nacional consiste nesta espécie de

legitimidade automática de que beneficiam todos aqueles que pertencem à profissão teatral, quando nem sequer partilham, necessariamente, os mesmos pontos de vista sobre o ensino do teatro. Como se um direito de antiguidade bloqueasse antecipadamente qualquer negociação, ou, ao inverso, fizesse com que o ensino arrancasse vencido, impressionado pelo estatuto do seu interlocutor.

Todos os que não pertencem directamente à família devem, portanto, aceder ao direito de ensinar, o qual não é, de modo algum, garantido por qualquer diploma. Com que direito, portanto, ensinam teatro os professores do ensino secundário, ou os universitários, dramaturgos, gente do teatro, teóricos ou actores, cujas relações com o meio profissional são indirectas e intermitentes, mas que geralmente não vivem da Arte que ensinam?

Caracterizam-se pelo mesmo **Amor** (2) declarado pelo teatro e, muitas vezes, por um grande entusiasmo pela transmissão. Mas não beneficiam de um **a priori** automático, e, portanto, sentem-se obrigados a provar constantemente, por exemplo, que conduzem uma pesquisa, isto é, que não pretendem tudo saber ou que, provisoriamente esquecem o **a priori** automático. As suas práticas de natureza muito diversa, raramente pública, não garantem a seriedade do ensino que ministram. Esta diferença de base, cujo carácter automático pode ser discutido, é agravada pelo facto de que, até ao presente, o Ministério da Educação Nacional não divulgou os seus critérios de escolha para designar os professores das opções. Segue-se um sentimento de dupla bastardia, uma vez que a legitimidade oficial não é acordada a estes professores no seio mesmo da sua

instituição. Em princípio, não são nem verdadeiras "pessoas de teatro" nem verdadeiros "professores de teatro", pelo menos do ponto de vista estritamente institucional, que não reconhece senão diplomas e concursos. (3) Admitir-se-á que isto não é o melhor meio de fazer reconhecer os seus direitos, e o seu valor, no seio das duplas mais ou menos forçadas que se constituem nas opções teatro.

Faz-se sentir uma necessidade de reconhecimento, e muitas vezes ele passa pelo desejo de ser admitido por uma instituição cultural. Alguns exemplos de dupla pertença, mesmo se se trata de personalidades que não tinham necessidade dela, mostram o interesse dos percursos atípicos. Aquele de Bernard Dort, desligando-se, por algum tempo, da universidade para ensinar dramaturgia no Conservatório. Ou o do Michel Vinaver, em ruptura com a profissão, mas largamente reconhecido pela Cultura, que escolhe tornar-se professor universitário de teatro a tempo inteiro. Quanto a mim, reconheço que as minhas aulas nos Centros dramáticos de Caen e Angers, ou nas escolas de teatro, foram como que um "efeito de reconhecimento" que vários anos de trabalho de formação sob a etiqueta "Educação" me não tinham trazido...

Não reivindico uma unificação dos perfis dos professores de teatro. Ao contrário, parece-me indispensável que as diferenças sejam notadas e mantidas. Entretanto, talvez seja necessário desconfiar, na situação actual, das imagens traçadas muito rapidamente e das certezas excessivas de todos os que, quaisquer que sejam as suas origens, reivindicariam unicamente a legitimidade atribuindo-a a um percurso tomado por modelo. Estes trabalhos de

despistagem começam nos próprios locais de ensino.

#### Saber em que ponto nos encontramos

A opção teatro dos liceus processa-se nos estabelecimentos escolares, nos "ateliers" dos colégios também, na maior parte dos casos. A actividade teatral na escola está sujeita, de facto, a uma **deslocação**. O teatro está de visita à escola, e esta situação é institucional antes de ser uma situação de ensino. Ela não prediz, de modo algum, as relações entre os intervenientes no processo. Simplesmente, a matéria-teatro do secundário, assim como os estudos teatrais na universidade permanecem como contributo a um curriculum, uma matéria mais, e sobretudo uma actividade trazida de fora. Isto é particularmente evidente, na prática, cujo estatuto, mesmo quando precário, se aparenta ainda da clandestinidade ou do contrabando. (4)

O território escolar ou universitário possui os seus ritos e os seus hábitos. O interveniente visitante, o que vem de um teatro (para não dizer do teatro, espaço mítico e fundador), é confrontado com este espaço que não é o seu (é necessário fazer a experiência de entrar numa sala de professores quando se não faz parte do meio). Portanto, é tentado pelo jogo do caracol e por levar a sua carapaça com ele, negando implicitamente o espaço em que se encontra, ou mantendo, pelo menos, uma distância entre este espaço e ele próprio. Contra o espaço escolar, tenta manter o seus hábitos, o seu vocabulário, os exercícios, as regras. Não sem razão. De certa forma espera-se dele uma diferença, uma vez que ele está lá enquanto "profissional" de uma outra profissão.

Mas pode ele carregar inteira-



mente esta diferença e sem ter em conta o local em que aterrou, ao ponto de ignorar todos os ritos da tribo educativa em nome de um funcionamento vindo de fora?

Posto em perigo por uma instituição que lhe é estranha, pode acontecer que o artista exacerbe a sua atitude e se torne um Representante do Teatro, como os professores, de resto, se confundem com a Instituição Educativa (5). O artista visitante pode sentir de uma maneira muito forte a ameaça antropofágica vinda dos que se lhe não assemelham. Nesse momento, talvez este seja tentado a reforçar a sua imagem profissional endurecendo-a. O que, no mesmo movimento, não seria tão grave como isso se não tivesse a pretensão de não ocupar o lugar que lhe pertence por medo de ser imediatamente digerido pelas forças que lhe escapam e que o transformariam em pedagogo ou em animador sem que tivesse tempo para dar conta disso. Um tal receio e suas consequências, o constrangimento em relação a um meio vivido como hostil, manifesta-se tanto mais fortemente quanto a imagem profissional do "visitante" é frágil, quanto sente

ainda mais a necessidade de afirmá-la se ele não for, incontestavelmente, reconhecido como "um grande profissional". Este fenómeno do qual se pode pensar que é caricatural, na medida em que para o descrever engrossei o traço — não teria grande interesse se ele não pesasse tanto na relação educativa e no teatro que é transmitido.

Ao sentir-se ameaçado, o "visitante" pode socorrer-se do seu profissionalismo como de uma arma. Referindo-se a um teatro forte, exagerado, mítico, o ensino que propõe está submetido a esta imagem e mais nada possui de vivo, pois já não toma em linha de conta os parceiros reais. O perigo, dentro deste contexto, é que a questão teatral seja tão bem envernizada, pré-enquadrada, já posta em cena, que não tenha mais nada a ver com uma situação de ensino e que ela passe antes dos indivíduos que a colocam no presente escolar, na ocorrência, os alunos.

Para dar um exemplo a contrario, digamos que Peter Brook não receia, ao permitir que a televisão transmita alguns dos exercícios que ele propõe aos seus

actores, passar por animador socio-cultural refugiado na Casa da Cultura mais próxima. A sua imagem profissional é suficientemente forte para que possa interessar-se pelos indivíduos com quem trabalha, mesmo se estes são jovens dos liceus ou não profissionais. Está convencido que faz teatro (o seu) e não necessita de se abrigar sob as tradições ou as regras profissionais externas — portanto sob um teatro mítico — para ser levado a sério. O que cria o teatro é a sua actividade, e não o contrário, não é o teatro que decide das suas actividades. Muito mais que uma cambiante, é, para mim, uma das questões centrais da colaboração actual artistas-professores. Seremos nós capazes de reinventar a actividade dramática sabendo onde nos encontramos, por exemplo, num liceu? Será possível viver este espaço não como uma limitação que ameaça o teatro, mas como uma força, uma ocasião de reinterrogar os temas e as estéticas apoiando-nos no potencial criativo das pessoas que se encontram no espaço real do teatro a fazer?

Por vezes tenho a impressão de que certas abordagens do teatro nos meios educativos são elaboradas em função de um espaço mítico gerador do modo como seria

necessário fazer lá fora, de outra maneira, verdadeiro teatro como verdadeiros actores... Este espaço mítico, os intervenientes profissionais não são os únicos a torná-lo fantasma e referência. Eles podem encontrar junto dos professores os mais sólidos cúmplices da submissão, do acesso ao reconhecimento, os aspirantes a uma carapaça teatral! Porque quanto mais for problemática a legitimidade de uns e de outros, maior será a tentação dos simulacros. Desejo que os professores de teatro, se por acaso lhes acontecer que se encontrem em 'mal-estar' no estatuto actual de bastardos, se não enganem nos objectivos, aumentando o coro das panaceias mais poeirentas da dita legitimidade teatral. Esta deve ser procurada no acesso a uma prática pessoal que tem em conta a realidade da situação de ensino, e não nas insípidas decalcomanias do que deveria existir noutra sítio, de outro modo.

Que isto não seja tomado por um discurso destinado a denegrir as competências, ou em favor do desaparecimento dos saberes-fazer específicos. Pelo contrário, estes devem existir sem equívoco para que a ligação educação-cultura alguma vez possa funcionar. Mas que os interessados não per-

cam tempo a persuadirem-se, uns e outros, das suas competências e legitimidade respectivas. Estes curiosos 'duetistas' têm assuntos mais úteis a discutir e acções a fazer do que fixar cuidadosamente as suas imagens profissionais ou traçar os seus territórios com uma sensibilidade de gatos. Creio, ao contrário, que, confortados pelo que são capazes de realizar, o seu ensino está à medida dos riscos que correm, da vontade de mudança das suas imagens, e dos novos territórios que se propõem inventar. Aquilo que me interessa neste ensino a duas vozes são as mudanças de terreno que suscita, os trespasses que origina, a bastardia que, em filigrana, inscreve. Professores e equilibristas, pertence aos que vêm do teatro recordarem-se que, em frente, estão os alunos, mais seres humanos do que actores-aprendizes; e pertence aos que vêm da Educação estabelecer que um trabalho artístico se não reduz à comunicação, e que, a este título, esse trabalho é muitas vezes complexo e perverso.

Na história da já velha dupla histrião-pedagogo, ameacemos, em forma de jogo, os papéis demasiado factícios e os empregos demasiado definidos, daqui poderia surgir um ensino do teatro mais original.

### NOTAS

(1) Uma das Universidades de Paris, o mesmo que Universidade de Paris III (Nota do Tradutor)

(2) Porém, existem ainda lugares-comuns sobre a "masturbação universitária no domínio do ensino teatral. Deste ponto de vista — o das ideias pré-concebidas — o coito (a passagem ao acto) seria reservado aos artistas um exercício...

(3) Para os professores de teatro na Universidade, desde há alguns anos, a criação oficial de uma secção C.N.U. agrupando os ensinamentos artísticos foi uma evolução decisiva.

(4) Recentemente, um administrador de um liceu parisiense qualificava de "histriões" os alunos de uma opção teatro, e isto sem qualquer humor. As-

sim etiquetados, perdiam o direito ao estatuto de alunos, mesmo maus, eram lançados no espaço exterior como perigosa gangrena.

(5) Gostaria acreditar em que ninguém leva o teatro à escola como outros, lá fora, outrora, levavam a religião ou a civilização.

# A RETROACÇÃO E O "FEED-BACK VÍDEO" NUM ATELIER DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA

Avelino Bento\*

No nosso país a utilização do vídeo no domínio da educação, particularmente nos trabalhos de grupo, ainda é rara; em ateliers de Expressão Dramática, é praticamente nula esta utilização. Poderemos dizer que será talvez o resultado de orçamentos inadequados; da inexistência, em termos de cobertura nacional, de centros de recursos, e do receio que se faz sentir ainda, quer na Escola, quer na Comunidade, pela inovação pedagógica? (intruso?)

A minha reflexão sobre esta questão surge na sequência de experiências pontuais por mim realizadas, enquanto professor de Expressão Dramática na Escola do Magistério Primário de Évora e na Escola Superior de Educação de Portalegre, mas fundamentalmente pela minha participação numa cadeira de "Média-Drama" existente no currículo de Mestrado em Ciências da Educação, na Universidade de Montréal no Canadá.

É evidente que este curso serviu para me esclarecer dúvidas que

tinha sobre esta temática: "O vídeo no trabalho de grupo em situação de jogo dramático".

Estou de acordo com Gisèle Barret, quando diz que o indivíduo é o principal meio audiovisual. "(...) O ser humano - corpo e símbolos - é o primeiro dos instrumentos audiovisuais, o mais completo sem dúvida e, provavelmente, o mais perfeito... (...)" (Gisèle Barret. 1973).

Por isto mesmo, penso que qualquer processo de expressão e comunicação emanado de um indivíduo, captado e projectado pelo vídeo, só é autêntico e não-estereotipado, se ele tiver a consciência da sua imagem, quer de uma forma positiva, quer de uma forma negativa.

Assim, no seu processo de abordagem e elaboração dos seus comportamentos e atitudes em situação de jogo e na relação com os outros, o indivíduo pode ser ele mesmo porque tem a noção da imagem visual do seu próprio corpo, dado que, segundo Wallon, esta constrói-se a partir das suas próprias experiências inter e proprioceptivas, cinestésicas, taceis e visuais e sobretudo, a partir dos

seus contactos físicos e sociais.

Tendo esta consciência e esta noção, de que maneira a "retroacção" e o "feed-back vídeo" ajudarão o indivíduo a transformar as suas atitudes e a melhorar as suas relações?

É evidente que a retroacção oral e escrita é indispensável à conclusão de cada momento em Expressão Dramática, quer seja entre cada situação (proposta), quer seja no fim da sessão; é o momento de ver se há possibilidades de integrar outras propostas diferentes e mais avançadas que a(s) primeira(s); é o momento para o indivíduo pôr-se em causa; é finalmente o momento de se auto e hetero-avaliar em relação às suas capacidades de expressão e comunicação.

Arrisco a dizer, no entanto, que num atelier de Expressão Dramática o "feed-back vídeo" poderá ser um meio de aumentar a expressão e a comunicação no interior do grupo. Com efeito, funciona como uma informação ou mensagem de retorno que traz ao indivíduo ou ao grupo um registo de todo ou parte do seu comportamento.

\* Professor - Adjunto Equiparado na ESEP.



Poderá haver um impacto inicial provocado pela imagem, mas pouco a pouco todos os elementos do grupo habituar-se-ão à sua própria imagem. Esta situação vai permitir ao indivíduo verificar e controlar o seu comportamento, porquanto tem a ocasião de se ver mais objectivamente.

É importante que as retroacções e os "feed-back vídeo" não sejam muito demorados. "(...) não devemos demorar-nos com as retroacções distantes, que podem ser mais acções que explorações de acções. Ligar-nos-emos, antes, a retroacções mais imediatas e mais específicas. (...)” (Gisèle Barret, 1975).

Penso, como Gisèle Barret, que é importante não nos perdermos com contínuas e insignificantes retroacções, porque estas contribuem para a ruptura do ritmo de um atelier, para a confusão de espírito do indivíduo na relação com o grupo. Assim, é preferível fazer, no fim da primeira parte do atelier, uma primeira retroacção, quer dizer, a retroacção imediata, verbal, dado que esta corresponde à fase importante inicial do atelier, onde tudo se vai descobrindo e onde o vivido tem um sentido expressivo.

Parece-me, pois, que é nesta discussão que se revelam todos os

significados sujeitos a várias e novas interpretações.

Wallon fundamenta-nos com a afirmação de que toda a nova aprendizagem causa também um fenómeno de desorientação e de retorno às conquistas anteriores - uma certa angústia e uma procura de tranquilidade - que provoca uma reestruturação e novos dados.

Surge, enfim, como imperativo no término do atelier uma outra retroacção a ser feita: o "feed-back vídeo".

É manifestamente importante que se faça, dado que, pela primeira vez no atelier, o indivíduo se apercebe de qualquer coisa espantosa: "A imagem de si-próprio".

A visão pelo indivíduo, da sua própria imagem vídeo, corre o risco de ser não somente perceptível mas também longamente projectada e, sem dúvida, tendo aquela mais projecção que o indivíduo, este sente-se ameaçado.

É evidente que a reprodução de toda ou uma parte do comportamento de um indivíduo por intermédio do vídeo vai-lhe permitir pelo menos, duvidar da autenticidade do seu comportamento na confrontação. O duvidar dessa autenticidade dar-

lhe-á certamente determinação para melhorar a sua imagem, se sentir, pelo menos, autenticidade na relação com o grupo.

Esta retroacção é tão importante que pode funcionar como efeito psicoterapêutico no comportamento posterior do indivíduo e do grupo.

Focará aspectos importantes como o:

- Reflectir sobre o vivido, a partir de formas criativo/expressivas, que poderão eventualmente servir de pontos de partida para outros ateliers. Essa reflexão criativa poderá partir de esquemas corporais, plásticos, dramáticos, sonoros, orais, escritos, etc.

- Demonstrar a racionalidade e a objectividade de um tempo e de um espaço determinado, tendo como referência um conteúdo que foi oportunamente vivido e reflectido.

Não quero, como é óbvio, dissertar neste artigo sobre o vídeo, nem sequer sobre a Expressão Dramática; no entanto, gostaria de alguma maneira mostrar como eles se podem relacionar.

Parece-me que o que aproxima estas duas formas de expressão é, antes de tudo, a imagem que o indivíduo e o grupo têm de si e a imagem que gostariam de ter. Finalmente a criatividade.



Em relação às imagens, creio serem os processos evolutivos e regressões a nível psicológico, fundamentalmente, que vão permitir melhorar ou fazer evoluir a criatividade interactiva e, por consequência, a expressão e a comunicação colectivas.

Em relação à criatividade, é, estou convicto, todo o "processus" e maturação conseguidos na articulação da imagem que o indivíduo tem de si e daquela que se apercebe do grupo. Esta percepção faz com que nasça a necessidade de expressão com toda a sua força criativa no plano individual.

No vivido e no percurso do(s) indivíduo(s) num atelier de Expressão Dramática, e muito especialmente num atelier de Expressão Dramática com câmaras-vídeo e "régie", é fácil apercebermo-nos, antes mesmo de começar qualquer esboço de expressão e de jogo, que tudo depende do comportamento psicológico do indivíduo em relação a si-próprio e em relação aos outros; é fácil sobretudo, apercebermo-nos de uma "luta" entre o "eu" do indivíduo consciente, realista e talvez ao mesmo tempo inibido e o "eu" inconsciente, narcísico.

Julgo estar aqui a questão: a atitude narcísica.

Para termos a capacidade e a

facilidade de integração numa situação de expressão e comunicação, é necessário que tenhamos a consciência da importância de um "amor-próprio"; que a imagem que temos de nós não seja negativa e, sobretudo, que tenhamos a noção de que o excesso de "amor-próprio" poderá também ser nefasto à acção inter-relacional.

A imagem que cada um tem de si, quer seja positiva ou negativa, deverá estar consciencializada de tal modo que permita nesta situação, quer dizer, na relação da Expressão Dramática com o vídeo, uma aceitação da imagem real proveniente do monitor e que esta não contribua para uma maior inibição, mas, pelo contrário, nos dê a noção exacta da nossa autenticidade e sensibilidade e nos faça evoluir numa perspectiva correcta, sã, lúdica e criativa.

Termino, convicto de que numa discussão ou numa situação de jogo criativo em grupo e sem vídeo jorram certamente análises lúcidas e intelectuais. Posso afirmar, no entanto, que, pela experiência recente, o "Média-Drama", isto é, com a utilização do vídeo num atelier de Expressão Dramática, temos a possibilidade de ir mais longe: quando olhamos a imagem, somos obrigados, ou melhor dizendo, somos convidados a ter uma lucidez afectiva, consensual,

sensível e criativa.

#### BIBLIOGRAFIA

- BARRET, Gisèle: "LA COMMUNICATION-ACTION" (L'individu comme médium audiovisuel)  
in: Média - Revue des Techniques Modernes d'Education; n. 49-50; Québec; 1973.
- BARRET, Gisèle: "UNE EXPERIENCE DE RETROACÇÃO EN EXDRA"  
in: Education - Revue Mensuelle; Paris; 1975.
- BARRET, Gisèle: "LA VIDEO EN EXDRA"  
in: Expression - Revue de l'Association des Professeurs d'Exdra du Québec, n.18; Montréal; 1984.
- FAUQUET, G.; STRASVOGEL, S.: "L'AUDIOVISUEL AU SERVICE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS - Le Circuit fermé de télévision"  
Ed. Delagrave; Paris; 1972.
- LACAN, J.: "LE STADE DU MIROIR COMME FORMATEUR DE LA FONCTION DU "JE".  
Ed. Seuil; Paris; 1966.
- LECUYER, R.: "LE CONCEPT DE SOI"  
PUF; Paris; 1978.
- LINARD, M.; PRAX, I.: "IMAGES VIDEO - IMAGES DE SOI"  
ou Narcisse au Travail  
Toulouse; 1980.
- PIERRE-RENAUD, C.: "VOIES NON-VERBALES DE LA RELATION PEDAGOGIQUES"  
Les Editions ESF; Paris; 1976.
- SHILDER, P.: "L'IMAGE DU CORPS"  
Gallimard; Paris; 1968.
- WALLON, H.: "DE L' ACTE À LA PENSEE"  
Flammarion; Paris; 1970.
- WINNICOTT, D. W.: "JEU ET REALITE"  
Ed. Gallimard; Paris; 1975.

# A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO PELA BANDA DESENHADA NUMA PERSPECTIVA DIDÁCTICA

Carlos Ceia \*

Dada a introdução maciça do audiovisual na sociedade contemporânea, a didáctica das línguas e da literatura pode dispor hoje de novos meios de realização. O texto literário que se serve do audiovisual não recorre à reprodução de discursos e à recriação de situações operadas por meios linguísticos, antes vai substituí-los pela imagem. A adaptação de uma obra literária à B.D. (ou ao cinema, ao teatro, à televisão,...) deve observar o pressuposto de que não se trata de um desvio, mas de uma complementação, se entendermos a adaptação de um ponto de vista estritamente didáctico. Por outro lado, deve constituir uma alternativa não eliminatória da obra original. "Adaptar" significa "dar outra imagem" e não "apagar a imagem primitiva". Sendo assim, uma

adaptação deve ser clara e prudente, fiel ao texto, fidedigna da história em que se baseia. Deve dar a imagem sugerida pelo texto sem pensar em substituir o texto pela imagem, anulando-o e fazendo-o esquecer. Deve ainda ser acessível ao mais inseguro dos leitores, sobretudo no caso específico das adaptações feitas com fins didácticos. Sabemos que estas exigências não são fáceis de cumprir, mas esse é o desafio que se apresenta ao recriador de textos.

O vocabulário a utilizar na adaptação do texto literário à B.D. deve permanecer num nível intermediário, entre o nível corrente e o nível cuidado de linguagem escrita, fazendo sentir o leitor - sobretudo ao leitor-estudante ou estudioso - a certeza de que pode compreender o texto que acompanha as imagens. Uma tal adequação do nível de língua encorajará o leitor e ajuda-lo-á, mais tarde, na leitura e estudo desse texto na sua versão original, dimi-

nuindo assim a fobia pelos "monstros da linguagem". Um professor perspicaz pode, neste momento, introduzir na sua aula estratégias que permitam desfazer por completo essa fobia. Actividades, projectos e informações devem ser desenvolvidos hábil e oportunamente pelo professor, pelo que os leitores receosos podem ser levados a ler o original de livre vontade, considerando-se então atingidos os objectivos principais da didáctica do texto literário: a leitura/estudo pela fruição do texto e não pela obrigação de ler/estudar esse mesmo texto. Depois, atraído pela magia das ilustrações da obra em B.D., o leitor - qualquer leitor - é imediatamente cativado pela acção e, possivelmente, esquecerá que antes recebera a dificuldade do texto original. Camões e Shakespeare, por exemplo, são dois autores geniais, mas, há que reconhecê-lo, para a maioria dos leitores, para aqueles menos "treinados", eles são "dois monstros da arte de escrever difícil".

\* Professor na Escola Secundária de S. Lourenço.



No caso da adaptação de *Os Lusíadas* à B.D. elaborada por José Ruy, para além do tratamento artístico dado a um texto de grande complexidade, parece-nos que dificilmente o poema épico de Camões terá lugar nas imagens criadas sob a forma de legenda. É que, se atrás prescrevemos uma adequação do nível de língua a utilizar numa adaptação de um texto literário à B.D., isso não significa que todos os textos literários sejam susceptíveis de sofrer uma tal adaptação. No caso de *Os Lusíadas*, perde-se, no essencial, a estética da forma do poema, ficando apenas o registo icónico do conteúdo. Deste registo, assinala-se a constante sobreposição de quadros e planos, uma quase lis-

tagem de figuras, perdendo-se a noção de "história", indispensável a uma obra em banda desenhada de grande estrutura e dimensão.

Aliás, será que podemos falar de uma "história" em *Os Lusíadas*?

Nesse caso, seria possível realizar de alguma forma uma tal adaptação? Na poesia, devido à carga subjectiva que transporta e, portanto, de difícil materialização pela imagem, só uma solução parece não ferir o estatuto do texto poético enquanto dependente de uma forma diferenciadora/enunciadora do discurso literário a que obedece: a adaptação "bilingue", por assim dizer, colocando a um lado o texto original e, a outro lado, a "ilustração" - entendemos que a

B.D. é um exercício de ilustrações.

Exemplo vivo disso é o trabalho de ilustração idealizado por Fernando Bento para alguns passos de *Os Lusíadas*. Um tal trabalho de ilustração não só dignifica a magnitude do Poema mas, diríamos, concorre com a sua mestria, dada a qualidade das ilustrações. Aqui, nenhum leitor pode ficar insensível a uma tal diálise, que parece convidar-nos a ensaiar nós mesmos (porque não?) uma ilustração de um dos muitos e sugestivos episódios de *Os Lusíadas*. Eis uma experiência que certamente surpreenderia muitos professores, no caso de estes concordarem em propô-la aos seus alunos...



S armas e os Barões assinalados  
 Que da Ocidental praia Lusitana,  
 Por mares nunca de antes navegados,  
 Passaram ainda além da Taprobana,  
 Em perigos e guerras esforçados,  
 Mais do que prometia a força humana,  
 E entre gente remota edificaram  
 Novo Reino, que tanto sublimaram;

E também as memórias gloriosas  
 Daqueles Reis que foram dilatando  
 A Fé, o Império, e as terras viciosas  
 De África e de Ásia andaram devastando,  
 E aqueles que por obras valerosas  
 Se vão da lei da Morte libertando:  
 Cantando espalharei por toda a parte,  
 Se a tanto me ajudar o engenho e arte.

OS LUSÍADAS — Canto I — Estâncias I-II

Fernando Benito

Em contrapartida, no trabalho de José Ruy, note-se a sobrecarga de texto por página naqueles casos

em que se verifica uma evidente impossibilidade de "imaginar" (pôr em imagens) a efusão lírica

que transborda do Poema, apesar da narrativa ser parte maioritária na sua estrutura.



Ninguém sentirá grande motivação para ler o poema camoniano numa forma ambígua que nada tem a ver com o texto poético, nem, certamente, com a B.D., que, para ser eficaz, recorre normalmente a uma dosagem equilibrada de texto, suficiente para a compreensão da mensagem. Uma tal adaptação não aproveita ao leitor estudioso nem ao leitor comum de B.D.. O primeiro rejeita naturalmente o tratamento dado ao texto camoniano; o segundo encontra apenas um fluir de imagens e uma sobreposição de figuras, um baralho de histórias sem "história", retendo apenas a qualidade do desenho artístico que serve de bordão ao texto literário distorcido estruturalmente.

Além disso, se eliminarmos o texto de uma página da adaptação de José Ruy, dificilmente o leitor

comum conseguirá identificar o passo do Poema. Claro que este tem inúmeros momentos de pausa que não são fáceis de recriar em imagens (como ilustrar, por exemplo, as meditações de Camões que irrompem pela narração? Ou ainda as invocações, as exortações, as lamentações, etc.?). Por outro lado, se nos restringirmos a uma total transcrição do texto original, será que existe alguma simetria com as imagens criadas pelo desenhador? O que desperta maior atenção: o texto ou a imagem? O leitor, cansado do estudo aturado e paciente do Poema - se for possível o cansaço no estudo de uma obra-prima -, certamente ignorará o texto e fixará a sua atenção nas imagens. Resta-nos uma terceira hipótese para encontrar uma solução adequada a uma adaptação ideal de um texto

literário à B.D.: adaptar o texto original a um tipo de linguagem o mais próxima possível da linguagem-padrão da B.D.. Aí o leitor, depois de se deleitar com as imagens, acompanhadas por informações sumárias a partir do conteúdo poético-narrativo da obra literária, sentirá, obrigatoriamente, a motivação necessária para (re)ler o texto original, dado o prazer que lhe deu o contacto com a adaptação artística. Por outro lado, viverá o desejo de consubstanciar a imagem que pretende reter da obra ao poder conhecer um outro tipo de fruição: o da estética da palavra.

Esta meta foi alcançada por uma bem conseguida adaptação à B.D. de uma obra literária: o *Hamlet*, de Shakespeare, adaptado por Naunerle Farr e desenhado por E. Cruz.



D. Quijote

Por exemplo, a adaptadora contornou a extrema dificuldade de ilustração de um dos passos mais célebres desta tragédia: "To be or not to be; that is the question". Simplesmente o solilóquio foi resumido a duas frases: "Life is sad. If death is like sleep, it might be better to die.", que nem sequer se trata de uma transcrição do texto original, mas tão só uma paráfrase eficiente que não tem por objectivo, sublinhe-se, a substituição do complexo solilóquio, mas antes a retenção da quantidade de informação que interessa ao leitor comum para a compreensão da história. Esta é uma prova do grau elevado de aproveitamento de uma adaptação feita nestes moldes e que constitui uma iniciativa didáctica louvável.

Se o mundo lírico de *Os Lusíadas* era de difícil adaptação à B.D., afinal como todo o texto poético, é concerteza no mundo romanesco que encontramos a melhor matéria para inspiração. As aventuras e as quimeras de *Don Quijote*, de Cervantes, constituem, por exemplo, um desafio à capacidade de desenhar (dar imagem) o real e mesmo o irreal, quer se trate de artistas plásticos quer de realizadores de cinema. Sendo uma obra que joga com a multiplicidade de acções, libertando-se de grandes expansões reflexivas intraduzíveis em imagens - se entendermos a "imagem" como pos-

sibilidade de materializar artisticamente factos descritos pela palavra -, o *Don Quijote*, que já conheceu infindas versões, traduções e adaptações, é uma obra de grande aparato cénico, percorrida por personagens rocambolescas que vivem um sem-número de aventuras cavaleires-

cas. Um tal "banco de dados" é mais do suficiente para o desenhador/adaptador fazer "viver" o texto literário. O exemplo mostra que a B.D. pode emprestar à palavra "institucionalizadamente" tida por literária imagens que completam naturalmente a mensagem escrita.



Hamlet

Esta adaptação, feita por Nydia Lozano e ilustrada por Leopoldo Sánchez, foi realizada em 10 volumes. Perante uma sobrecarga de informações fornecidas pelo texto original, restava ao adaptador seleccioná-las e adequá-las à composição da história que ele, adaptador, também quer contar à sua maneira. E o resultado conseguido não desmerece a fonte original de inspiração. O texto de

Nydia Lozano, que respeita literalmente o de Cervantes, multiplica na mente do leitor as imagens sugeridas pela leitura da mensagem. E se uma palavra pode valer mil imagens, uma imagem pode guardar mil palavras. É aqui que se processa a alquimia entre o texto literário e a imagem.

Quantas vezes não nos apetece ver ou conhecer a "cara" do pro-

tagonista de um romance que nos interessou de alguma forma? Aqui, as imagens que o cinema, o teatro ou a B.D. podem proporcionar constituem soluções possíveis. O desafio que se apresenta então ao "pintor de fisionomias" é tão aliciante quanto difícil, pelo que exige de verosimilhança que convença o leitor/espectador já informado pela descrição feita pelo escritor.

## Don Quijote



## ENSINO DA LÍNGUA

Exemplo disso é a interpretação do desenhador do *Don Quijote*, Leopoldo Sánchez, no episódio em que o cavaleiro andante toma o "bálsamo precioso" para o curar

dos seus males.

Em língua portuguesa também existem adaptações de textos literários à B.D. de significativo

valor artístico e didático. Um exemplo: *A Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto, adaptado à B.D. por José Ruy.

Adaptação  
e  
Desenho:  
José Ruy

## FERNÃO MENDES PINTO



Peregrinação

## ENSINO DA LÍNGUA

Aqui também as imagens são fiéis fotografias da história (e da História), não a desmerecendo, antes contribuindo para a sua clarificação, pelo respeito à sincronização dos cenários, pela elaboração do texto que utiliza um

adequado nível de língua, pela construção lógica da estrutura da narrativa e pela qualidade inegável das ilustrações.

A adaptação do texto literário à B.D. deve ser encarada pelo adaptador como um acto de

recriação, que implica também um enorme esforço de capacidade literária, o que nem sempre se verifica. Notar, por exemplo, a adaptação de *Os Fidalgos da Casa Mourisca*, de Júlio Dinis, levada a cabo por Carlos Alberto.



Os Fidalgos da casa Mourisca

- Um calembourg ao que percebo. Bonito. Onde está aquele fiel Romeu de ainda agora? Se eu insistisse, era capaz de te arrancar uma declaração formal, estou vendo.

- Tem razão para zombar prima, porém...

- Previno-te, Maurício, de que não vale a pena perder o tempo comigo. Eu tenho uma maneira pronta e rasgada de tratar as coisas, que se não compadece com as longuras e alternativas de um galanteio a teu modo. Bem vêes que já não sou criança de quinze anos, e que perdi a paciência dessa idade. Mas vamos almoçar que nos estão chamando.

Durante o almoço, ao qual não assistiu D. Luís, a conversa resumiu-se em observações de crítica e análise culinária de frei Januário e nas glosas lacónicas de Gabriela, que pôs final à preleção, levantando-se da mesa e ordenando que lhe aparelhassem a égua para um passeio.

Quando, momentos depois, descia ao pátio, apanhando a longa cauda do seu vestido de amazona, encontrou Maurício, que parecia esperá-la para a ajudar a montar e porventura para lhe servir de jockey.

- Então que quer isto dizer? Encarregaste-te agora das funções de monteiro-

-mor? - perguntou Gabriela.

- Se me permite que desempenhe estas funções, muito me honrarei com elas.

- Quem pode recusar um oferecimento tão amável? Mas que me encontras tu de novo para me olhares com esses olhos?

- É porque efectivamente ainda a não tinha visto assim.

- Assim, como?

- Tão...

- Tão?...

- Com esses vestidos.

Para além da discutível opção de transcrever o texto original quase na sua totalidade, a incapacidade do desenhador em (re)criar um ambiente para cada situação de diálogo é visível em muitos passos da obra. Sempre que tem lugar o diálogo, o desenhador denota grande dificuldade em ilustrar. Por isso, ele limita-se a ser um copiador de textos e a dar uma pálida configuração da história.

Além disso, note-se a herança dos caracteres tipográficos, que servem o texto literário e não só na sua forma comercial, digamos assim. Muitas publicações em B.D. recorrem a essa técnica de

impressão. O texto da B.D., entendido como um sistema semiótico, deve ser também trabalhado artisticamente. A obra em B.D. é, sobretudo, um trabalho artesanal que vive da estética pura dos seus traços. A intromissão do "artificial" numa obra concebida para ser "expressão manual" resulta num choque à sensibilidade própria do desenho artístico.

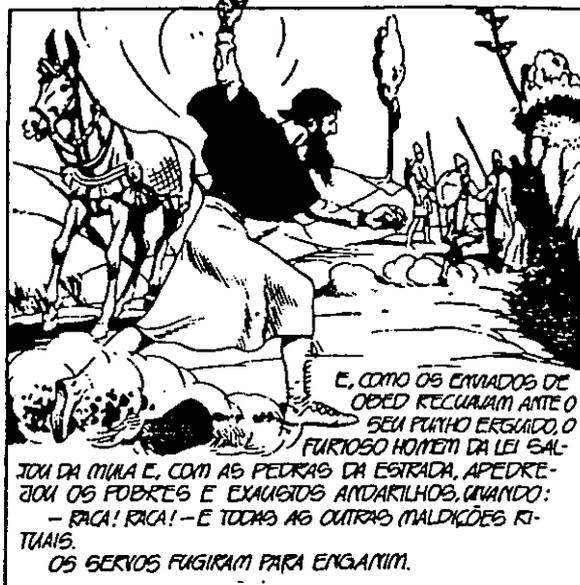
Tal prescrição parece ter sido cumprida de uma forma bastante positiva na adaptação de *O Suave Milagre*, de Eça de Queirós, à B.D. feita por E.T. Coelho. Registe-se a preocupação em não fugir muito do texto original, até porque se trata de um conto e, por isso, facilmente adaptável à extensão normal de uma "história aos quadrinhos". Entenda-se, no entanto, que a fuga ao texto original só é permissivamente coerente quando encontre o necessário equilíbrio no(s) nível(is) de língua(s) utilizado(s). E.T. Coelho procurou aqui subsignificar/cosmopolizar a linguagem queirosiana naqueles momentos em que consubstancia um nível mais erudito:



(1ª vinheta)

"escureceu enrugada"  
"Da Galileia surdem os néscios e os impostores"

por "contraiu-se"  
por "Na Galileia só há ignorantes e impostores"



(2ª vinheta)

"os anátemas rituais"  
por "as maldições rituais"

O Suave Milagre

A adunca face do fariseu escureceu enrugada - e a sua cólera retumbou como um tambor orgulhoso:

- Oh escravos pagãos! Oh blasfemos! Onde ouvistes que existissem profetas ou milagres fora de Jerusalém? Só Jeová tem força no seu Templo. De Galileia surdem os néscios e os impostores...

E como os servos recuavam ante o seu punho erguido, todo enrodilhado de dísticos sagrados - o furioso doutor saltou da mula e, com as pedras da estrada, apedrejou os servos de Obed, uivando: "Racca! Racca!" e todos os anátemas rituais. Os servos fugiram para Enganim. E grande foi a desconsolação de Obed, porque os seus gados morriam, as suas vinhas secavam - e todavia, radiantemente, como uma alvorada por detrás de serras, crescia, consoladora e cheia de promessas divinas, a fama de Jesus da Galileia.

Por esse tempo, um centurião romano, Públio Sétimo, comandava o forte que domina o vale de Cesareia, até à cidade e ao mar. Públio, homem áspero, veterano da campanha de Tibério contra os Partas, enriquecera durante a revolta de Samaria com presas e saques, possuía minas na Ática, e gozava, como favor supremo dos deuses, a amizade de Flaco, legado imperial da Síria. Mas uma dor roía a sua prosperidade muito poderosa, como um verme rói um fruto muito suculento. Sua filha única, para ele mais amada que vida ou bens, definhava com um mal subtil e lento, estranho mesmo ao saber dos esculápios e mágicos que ele mandara consultar a Sídon e a Tiro.

E os exemplos continuam. O importante a reter desta opção é que a adaptação não "ofende" o texto original, apesar de ser uma quase paráfrase globalizante. O acto de ler na abordagem de uma obra em B.D. joga com uma dupla leitura: a do texto e a da imagem. Neste trabalho de E.T. Coelho, a habilidade artística do autor consegue estabelecer uma harmonia entre esses dois momentos de leitura. Quando assim é, a B.D. pode

emprestar um valioso contributo à didáctica do texto literário.

De notar ainda a opção gráfica, característica da arte de E.T. Coelho, da abolição dos balões. Mais do que uma opção estilística, trata-se de uma questão de orientar a atenção do leitor a um tempo para a imagem, que é transformada não já em quadradinhos, mas em verdadeiros quadros, unissignificativos e quase independentes, só depois - ou antes, no caso de o leitor ser atraído mais pela curiosidade de conhecer o texto do que de apreciar o valor estético das imagens - remetendo para o texto e daí para a compreensão da história no seu todo decomponível no acto de ler,

mas indecomponível na sua essência artística.

No género dramático, o texto literário vive do diálogo estabelecido entre personagens que dominam a história. Os cenários, por sua vez, estão determinados "a priori". Aparentemente, a tarefa do adaptador de uma peça de teatro à B.D. está simplificada, pois não precisa de criar as imagens, uma vez que elas estão já elaboradas no discurso. Se isso constitui uma vantagem, não deixa de trazer alguns riscos. Um dos textos literários mais estudados nas nossas escolas secundárias, a *Trilogia das Barcas*, de Gil Vicente, foi adaptado à B.D. por José Ruy.

## AUTO DA BARCA DA GLÓRIA



Esta adaptação podia completar facilmente a didáctica desse texto não fora a discutida metamorfose do texto original, escrito em parte em castelhano e totalmente em poesia, adaptado depois para português e em prosa. O resultado obtido não podia ser positivo. O texto poético é intraduzível quer por palavras quer por imagens. Não se pode, simplesmente, destituir o discurso poético daquilo que o institui como tal. Consequentemente, a adaptação de José Ruy deturpa a natureza desse discurso. Se, por um lado, o texto dramático se destina a ser representado em imagens vivas ou estáticas, o adaptador, por sua vez, corre também o risco de falhar na interpretação gráfica de personagens, cenários, diálogos, seqüências, etc., pen-

sadas pelo dramaturgo. Além disso, concorre que o leitor está bem informado sobre o conteúdo das imagens, logo exigindo uma maior fidelidade ao texto/história que se propôs desenhar. Mas o adaptador pode, de uma forma positiva, contribuir para a vivificação do universo descrito pela palavra; neste caso, contribui para a visualização de cenários, trajes, símbolos que escapam a essa simples descrição. Por vezes, ainda se oferecem ao adaptador situações que não deixam de apelar à sua imaginação criativa, como sejam os casos das personagens abstractas vicentinas do Diabo, dos Anjos,... ou dos espíritos shakespearianos em *Hamlet* ou em *The Tempest*, por exemplo.

Olhar um texto literário atra-

vés da imagem que dele é uma adaptação implicará sempre o respeito integral desse mesmo texto, ou seja, não permitir que deixe transparecer a ideia de que a plasticidade de um texto é algo gratuito, susceptível de ser manuseado sem obedecer aos princípios que regeram a sua criação.

Em vista disso, o aproveitamento de uma adaptação só é aceitável com objectivos didácticos - as grandes obras-primas em B.D. não são adaptações de textos literários, porque o texto da B.D. também pode ser original e é da originalidade que nasce o génio artístico. Ainda assim, a leitura do texto literário pela B.D. será sempre um exercício incompleto.

BIBLIOGRAFIA ACTIVA

- CAMÕES, Luis de. *Os Lusíadas*, 3ª ed., Porto Editora, Porto, 1975  
 ———— *Os Lusíadas* (Adaptação em B.D. por José Ruy), in "Jornal da B.D.", nº 33 a 120, Liber-Expresso, Lisboa, 1983  
 ———— *Os Lusíadas* (Passos ilustrados por Fernando Bento), in "Cavaleiro Andante", nº 61 a 78, Lisboa, 1953  
 - CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*, 5ª ed., Bruguera Libro Classico, Editorial Bruguera, Barcelona, 1981 (Editado em 2 volumes)  
 ———— *Don Quijote de la Mancha* (Adaptação em B.D. por Leopoldo Sánchez e Nydia Lozano), Col. Trinca, Editorial Donal, Madrid, 1973 (Editado

em 10 volumes)  
 - DINIS, Júlio. *Obras Completas*, 1ª vol., Círculo de Leitores, Lisboa, 1979  
 ———— *Os Fidalgos da Casa Mourisca* (Adaptação em B.D. por Carlos Alberto), Agência Portuguesa de Revistas, Lisboa, s/d.  
 - PINTO, Fernão Mendes. *Peregrinação*, 2ª ed., Col. Textos Literários, Editorial Comunicação, Lisboa, 1983  
 ———— *Peregrinação* (Adaptação em B.D. por José Ruy), in "Jornal da B.D.", nº 163, Expresso, Lisboa, 1985  
 - QUEIROZ, Eça de. *Obras Completas*, IX vol., Círculo de Leitores, Lisboa, 1980  
 ———— *O Suave Milagre* (Adaptação em B.D. por E.T. Coelho), in Al-

manaque "O Mosquito", Lisboa, 1984  
 - SHAKESPEARE, William. *The Complete Works*, 20ª ed. (1ª ed.: 1958), Spring Books, London, 1981  
 ———— *Hamlet* (Adaptação em B.D. por Naunerle Farr e E. R. Cruz), Pendulum Illustrated Series, Pendulum Press Inc., West Haven, Connecticut, 1980  
 - VICENTE, Gil. *Obras Completas*, 2ª vol., 5ª ed., Livraria Sá da Costa, Lisboa, 1974  
 ———— *Auto da Barca da Glória* (Adaptação em B.D. por José Ruy), in "Jornal da B.D.", nº 177 a 181, Expresso, Lisboa, 1985

# A SOCIOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES E A ESCOLA

Maria Beatriz  
Bettencourt Canário\*

A complexidade crescente do mundo actual, devida à evolução técnica, científica, social, faz com que não compreendamos o como e o porquê de muitas realidades banais do quotidiano. Accionar o telecomando do video ou fazer contas numa calculadora está ao alcance de todos, mas quantos de nós saberão explicar como funciona qualquer deles?

É certo que não podemos conhecer tudo sobre tudo ou mesmo o suficiente sobre as coisas que, sem o suspeitarmos, poderão ter uma importância vital para nós, como são, por exemplo, as questões do equilíbrio ecológico.

Também é verdade que podemos utilizar, durante toda a vida, um relógio, sem nada sabermos do seu mecanismo.

Todavia, não restam dúvidas que uma das finalidades mais importantes da educação é permitir-nos gerir melhor esta incompreensão e dotar-nos de utensílios e competências que nos permitam viver melhor no nosso mundo.

Tornar mais transparente o funcionamento das organizações àqueles que passam no interior delas a maior parte das suas vidas, quer no trabalho, quer nos tempos livres, é o que se pretende ao introduzir a sociologia das organizações na formação de professores.

Ao contrário do que se passa com o exemplo do relógio, toda a nossa actividade, e mesmo a nossa vida, podem ser afectadas pelo desconhecimento do processo de funcionamento das organizações de que fazemos parte.

Sabemos que existem escolas onde professores e alunos se sentem motivados para o trabalho, e também conhecemos outras, formalmente idênticas e com condições equivalentes, em que se passa o contrário. Explicar o porquê de duas organizações, com a mesma estrutura, obedecendo a normas idênticas, obterem resultados completamente diferentes, remete-nos para o campo da análise organizacional. De facto, as diferenças individuais não são suficientes para explicar estas situações, e o voluntarismo dos indivíduos, mesmo o mais empe-

nhado, pode não ser suficiente para as transformar, se não for acompanhado dos necessários conhecimentos organizacionais.

Desejar compreender melhor este tipo de problemas não é uma preocupação recente.

Desde a antiguidade clássica, pelo menos, que inúmeros homens dedicaram o seu esforço a procurar conhecer melhor as suas organizações sociais, de forma a responder a questões próprias das respectivas sociedades e culturas.

Mas é no séc. XIX, num contexto marcado pela industrialização e pelo pensamento positivista, que se dá uma viragem decisiva na forma de encarar as organizações sociais e, em particular, as empresas. Com o movimento taylorista (1) passou a acreditar-se que é possível organizar racionalmente uma empresa para que ela obtenha os melhores resultados possíveis num dado condicionalismo técnico/económico e, portanto, que a ciência deve levar a uma melhor organização de todos os meios disponíveis, inclusive os humanos, em função dos objectivos da organização.

\*Professora - adjunta na ESEP

Nascia assim a chamada "organização científica do trabalho", ou "scientific management", que, de acordo com Taylor, passava por um estudo dos postos de trabalho feito por especialistas, pela definição de modos operatórios correctos, pela selecção e treino do pessoal e pela articulação dos diferentes postos de trabalho de forma racional, estabelecendo hierarquias claras e definindo os circuitos de comunicação na empresa.

A introdução destes princípios nas empresas industriais, originando o trabalho em cadeia e a produção em massa, é uma das bases em que assenta o enorme desenvolvimento da indústria moderna.

O sucesso do taylorismo nas organizações com fins económicos não deixou de ter reflexos na forma de encarar outras organizações sociais. No princípio do século XX, encontramos técnicos de educação que transpõem linearmente para a organização escolar os princípios tayloristas, tal como acontece no seguinte texto escrito por Cubberley (2) em 1916:

"As nossas escolas são, de certa maneira, fábricas em que as matérias primas (crianças) têm de ser moldadas e transformadas em produtos para satisfazer as diferentes necessidades da vida. As instruções de fabrico derivam das necessidades da civilização do séc. XX e é tarefa da escola construir os seus alunos de acordo com as instruções recebidas. Para tal é necessário boas ferramentas, maquinaria especializada, avaliação contínua da produção, eliminação dos desperdícios na fabricação e grande variedade dos produtos finais".

Desde muito cedo que, no próprio campo empresarial, alguns postulados do taylorismo foram postos em causa, nomeadamente a crença em que a

racionalização da empresa conduziria à eliminação dos conflitos laborais, e a afirmação de que motivação dos trabalhadores era de ordem exclusivamente económica.

A aplicação rigorosa do taylorismo deu origem a uma especialização excessiva do trabalhador, tornando o trabalho excessivamente repetitivo e monótono e obrigando a cadências, ritmos de trabalho desumanos. Conforme Friedman (3) demonstrou, as ideias de Taylor careciam de fundamentação fisiológica e psicológica no que concerne ao estudo científico dos movimentos do trabalho: não era estudada a fadiga nervosa, nem os estímulos psicológicos; não se tinha em conta a diversidade de capacidades corporais e mentais dos operários que fazem com que os movimentos científicos óptimos não possam ser os mesmos para todos.

Mas nem se torna necessário proceder à crítica das doutrinas de Taylor para nos darmos conta da inadequação da transposição simplista da lógica empresarial para o campo da escola. Cubberley não estava errado por se preocupar com a eficácia das escolas, ainda que se possa questionar o tipo de eficácia preconizada.

Mas, ao encarar as crianças como matérias-primas e produtos, ao remetê-las ao papel de objectos de educação, estava a desconhecer características próprias do processo de aprendizagem, e portanto estava a recomendar "processos de fabrico geradores de desperdícios", para utilizar a sua própria linguagem, ou seja, processos que têm como corolário o insucesso. O seu erro é o de aplicar uma ideia de organização ao contexto educativo, sem ter em conta as especificidades deste, erro que, infelizmente, tem sido repetido depois por muitos outros autores.

No tempo de Taylor, a análise organizacional das empresas dava os seus primeiros passos e entre a forma como estavam organizadas as escolas e as fábricas a diferença não era tão grande como hoje em dia. É curioso constatar que, quando Taylor pretendeu introduzir na indústria uma inovação, a da especialização dos contra-mestres, foi buscar argumentos em favor da sua ideia à orgânica da escola. Especializar os contra-mestres implicava que um operário pudesse ter vários chefes, um de cada especialidade, e portanto que se quebrasse a regra da unidade de comando até aí vigente. Em defesa desta ideia, Taylor diz que o mesmo sistema vigora com êxito nas escolas, em que um mesmo aluno é ensinado por vários professores, consoante as disciplinas.

Por este exemplo, podemos ver que, há um século atrás, a organização escolar gozava de uma credibilidade social equivalente à da organização empresarial, pois o seu exemplo podia servir de garantia para a introdução de inovações na indústria. Hoje em dia a realidade é bem diferente. Nos países industrializados, ao longo destas décadas, as empresas caminharam no sentido da diversificação e da complexidade crescente. A investigação em organização empresarial, quer nos seus aspectos mais teóricos, de sociologia das organizações, quer nos domínios aplicados, não cessou de se desenvolver e de produzir frutos.

No que diz respeito à escola, os sistemas de ensino dos países de tradição centralizadora cresceram enormemente, mas não se diversificaram o suficiente. Edificaram-se enormes máquinas burocráticas, controladas a partir de um centro político, baseadas no princípio que as escolas de cada nível são, ou devem ser, iguais.

Não admira, portanto, que a investigação educacional, até há bem pouco tempo, não se tenha interessado pela escola enquanto organização social. A partir do pressuposto, tido como provado, de que "schools make no difference" (4), a investigação interessou-se sobretudo pelos fenómenos da sala de aula, de um ponto de vista psico-sociológico, ou pelas questões macro-sociológicas. O enorme atraso da investigação organizacional em meio escolar, relativamente à investigação em meio empresarial, tem levado a uma importação, muitas vezes acrítica, dos resultados obtidos pela segunda, para o campo da primeira.

Onde podemos encontrar as origens de muitas das inovações introduzidas nas escolas a partir dos anos 60? Na gestão empresarial, onde tinham sido testadas e se tinham revelado eficazes.

Atentemos nas seguintes citações:

"Os objectivos devem ser operacionais, no sentido em que são verdadeiras directrizes de trabalho";

"É necessário evitar os objectivos não mensuráveis, que só podem ser apreciados de forma subjectiva";

Elas não foram retiradas de nenhum manual de pedagogia por objectivos. Os seus autores são Drucker e Gélíner, teóricos da corrente neo-clássica, que as

escreveram em 1954 e 1963, respectivamente, em livros sobre gestão de empresas.

Muitos outros exemplos poderiam ser dados desta corrente, de sentido único, que se estabeleceu entre a investigação em meio empresarial e a escola. O que está em questão não é a validade de muitas dessas inovações importadas; mas, além do perigo já apontado de nessa adaptação não ser suficientemente tida em conta a especificidade do contexto educativo, outras questões de fundo se colocam.

Se é certo que o conhecimento sobre as organizações teve um enorme avanço no decurso deste século, e que disso podemos beneficiar na análise de qualquer tipo de organização, não é menos verdade que a maior parte das teorias organizativas tem procurado dar resposta aos problemas centrais das empresas. Essas problemas têm evoluído e se, no princípio do século, a escola clássica, iniciada com Taylor e Fayol, procurou responder à necessidade básica de organizar a produção, optimizando o produto e diminuindo os custos, hoje faz face a outros desafios.

De qualquer forma, os problemas centrais das organizações escolares que temos, e não das que desejaríamos ter, são muito diferentes dos das organizações empresariais.

Para encontrarmos as soluções organizativas de que te-

mos necessidade nas escolas é necessário que a investigação decorra nelas, que a escola não seja simples local de aplicação, mas de experimentação e reflexão sobre os problemas organizativos.

Para tal é necessário que os professores que pretendam intervir eficazmente nas escolas aprendam a ler a realidade organizacional; e que aqueles que desempenham funções de gestão tenham uma formação aprofundada neste domínio.

Só assim a investigação organizacional pode ser levada a cabo nas escolas, no estudo das situações concretas, e produzir os frutos de que elas precisam.

Cabe às instituições de formação de professores um importante papel neste processo: promover a formação inicial e contínua dos professores na área organizacional, disponibilizar especialistas para apoio ao trabalho no terreno, promover a troca de experiências e a reflexão conjunta.

A resposta aos gravíssimos problemas das escolas, enquanto organizações sociais, não pode ser encontrada fora delas. Um trabalho de investigação consequente no campo organizacional é indispensável para que as escolas possam descobrir os seus próprios caminhos para sair da crise.

**Notas**

(1) do nome de Frédéric Winslow Taylor (1856-1915), engenheiro americano que, tendo começado como operário, foi consultor de organização industrial, e se tornou conhecido como iniciador e grande divulgador do movimento de organização científica do trabalho.

(2) Ellwood P. Cubberley; - **Public School Administration**; Boston: Houghton Mifflin, 1916, 325 p; citado

por E. Mark Hanson; - **Educational Administration and Organizational Behavior**; Allyn and Bacon, 1983, 377 p.

(3) Georges Friedmann; - **Problèmes humains du machinisme industriel**; Paris, Gallimard, 1946

(4) conclusão a que chegaram diversos estudos realizados os anos 60, em particular o relatório de James Cole-

man, **Equality of Educational Opportunity** e o livro de Christopher Jencks, **Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America**. Neste último pode-se ler que "tornar idêntica a qualidade das escolas secundárias reduziria a desigualdade de aprendizagem em um por cento ou menos".

## A CAUSA DAS COISAS

# INDISCIPLINA E ESCOLA

Olga Magalhães \*

"Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem."

Bertolt Brecht

"Fui sempre um péssimo aluno, no leviano julgamento professoral. Nem me esforçava por pompear virtudes inventadas, pois os programas escolares divergiam totalmente dos meus cujo desiderato, embora inconsciente, resumo agora nestas palavras: "estudar para poeta".

José Gomes Ferreira

### 1. QUESTÕES PRÉVIAS

Procurar definir um conceito de juventude nos tempos que correm é sobretudo tentar descobrir por entre os múltiplos discursos, oficiais, políticos e outros, o que se esconde verdadeiramente sob esta noção, simultaneamente limitada e abrangente.

Objecto de preocupações generalizadas e de estudos diversificados, a juventude vê-se mais definida como espaço intermédio, o

que já foi e o que ainda não é, do que como tempo específico, dotado de características, expectativas e discurso próprios. Assim, "para a maioria dos adultos, a juventude, e em particular a adolescência, é uma idade da vida, situada entre a infância e a idade adulta, uma idade de simples transição, de preparação para a vida social, profissional, familiar, política. Entre a dependência... que caracteriza a criança e a autonomia... que caracteriza o adulto, a juventude aparece como uma fase intermédia do ciclo de vida..." (Perrenoud, 1978, pag. 35).

Mas, simultaneamente, a juventude surge cada vez mais como figura central das preocupações de pais e educadores, dos discursos oficiais, das medidas governamentais. Provavelmente, não será demasiado arriscado pensar que tal interesse pela juventude se prende nomeadamente com os problemas decorrentes da situação económica internacional, do mercado de trabalho, da integração na vida activa, dos percursos escolares individuais.

O prolongamento generalizado da escolaridade obrigatória, em Portugal como nos restantes

países da Europa, gera situações contraditórias no que se refere aos jovens. Dito de outra forma, as nossas crianças e jovens passam períodos cada vez mais prolongados na escola e, ao mesmo tempo, a escola parece ser cada vez menos o salvo conduto para a entrada na vida activa. Dito ainda de outra forma, parece insolúvel a contradição entre a valorização (aparente) das competências escolares e o estreitamento progressivo do mercado de trabalho.

Outra interrogação pode ainda ser pertinente. Afinal, a escola prepara para a vida, ou a escola é, em si própria, uma certa forma de vida, onde se confrontam desejos e expectativas contraditórios? Em torno desta questão muito se tem dito e escrito. Uma perspectiva interessante pode ser a de que a visão que temos da escola, a) predominantemente um local de aprendizagem, b) um pequeno mundo onde se reproduzem as condições comuns a qualquer organização (Perrenoud, 1980 a), interfere directamente na visão que temos do jovem a) um ser em transição, b) um actor social.

Retomando a ideia do prolongamento da escolaridade

\* Professora na Escola Secundária da Bela - Vista (Setúbal).

obrigatória, parece possível afirmar que existe uma estreita ligação entre a ideia de uma escola preparadora para a vida, mas desligada dela, e a negação do estatuto de actor social aos jovens. Assim a escola, de forma crescente e prolongada, encarrega-se dos jovens e alarga o seu tempo de transição para a vida adulta. E se, de facto, lhes fornece mais e melhores competências técnicas e profissionais, também adia o momento da conquista da autonomia. Ou seja, a escola constitui-se como instrumento privilegiado de controle social dos jovens. (Perrenoud, 1978).

Num trabalho que se pretende sobre a indisciplina, este discurso inicial poderá parecer deslocado. Não é, no entanto, inocente. Resulta sobretudo de uma tentativa de situar a questão da indisciplina no plano das estratégias dos jovens no cenário escolar.

## 2. CONCEITO(S) DE INDISCIPLINA

*"Quando eu andava na escola secundária, aquilo era uma gente muito disciplinada. Éramos vinte ou trinta cavalheiros, e estávamos ali na linha. Hoje os meninos e as meninas são disciplinados na classe? Não. Acham que aquilo é estúpido, absurdo."*

Prof. Agostinho da Silva  
in "O Independente", 20.01.1989

Do termo "indisciplina" muitas são as definições possíveis. No entanto, percorrendo dicionários, obras variadas, estudos diversos, uma primeira constatação se torna evidente: a indisciplina não se define por si, ela surge sempre como a negação de qualquer coisa, seja essa coisa norma ou padrão socialmente aceite, ou regra arbitrariamente imposta.

A indisciplina é assim um conceito vago, impreciso, que necessita de ser contextualizado para

se tornar compreensível. Mas não basta um contexto. São ainda necessários os actores que, pela sua apreciação dos factos, determinam a conformidade dos comportamentos às situações. Temos, então, um conceito, a indisciplina, que resulta da conjugação de vários factores - a(s) norma(s), o contexto, os actores. Mas ainda aqui o conceito não é claro, já que um mesmo comportamento, observado no mesmo contexto, por pessoas diferentes, pode ser entendido como inadequado ou como adequado. (Westmacott & Cameron, 1981).

Se procurarmos transpor esta situação para o cenário escolar, facilmente descobrimos que aqui a indisciplina ganha ainda maior subjectividade. Aquilo que para um professor é um comportamento indisciplinado para outro não o é, ou é apenas um comportamento inadequado mas sem gravidade (Fontana 1985).

No entanto, a indisciplina em contexto escolar tem sido objecto de um número elevado de estudos e motivo de notícias e artigos de jornal. Embora Portugal escape um pouco a este panorama, a actual discussão da Reforma do Sistema Educativo tem feito convergir os olhares públicos para essa instuição, habitualmente fechada sobre si própria, que é a Escola. Todos ou quase todos têm uma palavra a dizer sobre ela porque, directa ou indirectamente, a ela estão ligados. Apesar desta preocupação quase generalizada pela escola, são ainda raros os estudos sobre a realidade escolar portuguesa, nomeadamente no que se refere às relações de poder e autoridade que se estabelecem no seu interior.

Ora, é precisamente no plano das relações de poder e autoridade que se situa, do meu ponto de vista, a questão da indisciplina como jogo estratégico.

## 3. A INDISCIPLINA COMO ESTRATÉGIA

*"Professor e aluno confrontam-se mutuamente através de atitudes das quais a hostilidade nunca está completamente afastada. Os alunos são o material com o qual os professores têm de produzir resultados. Os alunos são seres humanos que procuram realizar os seus objectivos à sua maneira. Cada um destes partidos hostis se perfila frente ao outro; a realização dos objectivos de um é o sacrifício dos objectivos do outro."*

Waller, 1932  
(citado por Denscombe, 1985, pag. 96)

A revisão da literatura sobre a indisciplina colocou alguns problemas. Se, por um lado, ela é abundante, é também geralmente centrada na perspectiva do professor e da sala de aula.

Deste ponto de vista, aquilo que ressalta da maior parte dos estudos é a preocupação clara de explicar quer o significado atribuído pelos professores aos comportamentos indisciplinados (Lawrence, Steed & Young, 1984), quer as estratégias a adoptar para extinguir esses comportamentos indesejados (Good & Brophy, 1978; Westmacott & Cameron, 1981; Fontana, 1985).

A especificidade do cenário em que ocorrem os comportamentos indisciplinados é outro factor que tem sido olhado com atenção. De facto, a sala de aula, enquanto espaço fechado, cria uma situação especial de isolamento físico e social que se, por um lado, reforça a subjectividade de apreciação dos comportamentos, por outro lado cria condições para a utilização de estratégias diversificadas por parte de alunos e professores. Essas estratégias podem ser, por parte do professor, de dominação, de obtenção de



colaboração ou de trabalho organizado e sistemático. Apesar de diferentes, todas elas visam, no entanto, atingir objectivos idênticos: a manutenção de um ambiente controlado, facilitador da aprendizagem e onde os imprevistos sejam minimizados. (Denscombe, 1985)

Por sua vez, os alunos adoptam formas de resposta que podem ir da submissão pacífica à contestação aberta, passando pela produção de atitudes mais ou menos impossíveis de condenar mas geradoras de perturbação do ambiente da sala (Denscombe, 1985).

Mas o problema do isolamento da sala de aula é que dele decorrem questões específicas relativas ao estatuto do professor perante os seus alunos, perante os seus pares, perante os seus superiores hierárquicos e perante si próprio. Ou seja, enquanto parte importante da organização escolar, o professor é objecto de determinadas expectativas (a instituição e os colegas esperam que ensine os seus alunos e mantenha a "ordem"; ele espera poder fazê-lo) que partilha relativamente aos outros professores da escola. Mas, devido ao seu isolamento de facto e à impossibilidade de ver o que se passa nas salas ao lado, o

professor tem poucas alternativas para negociar com os alunos situações educativas que, pela sua natureza, sugerem que ele é incapaz de manter um ambiente calmo. Daqui resulta eventualmente uma preocupação excessiva do professor face a alterações na sala de aula (Denscombe, 1985).

Neste contexto, uma atenção particular tem sido dispensada aos problemas de organização da sala de aula como forma de manter e reforçar o controle (Good & Brophy, 1978; Brophy, 1983; Good, 1983).

Outra questão que tem sido posta em relevo por sociólogos e psicólogos prende-se com os motivos que provocam os chamados comportamentos indisciplinados. Também deste ponto de vista se tem procurado tipificar situações e problemas que conduzem à indisciplina. Fenómenos tão variados quanto a origem social dos alunos, o seu maior ou menor grau de integração social, ou as expectativas dos professores perante cada aluno têm sido referenciados como potenciais facilitadores da indisciplina (Goodacre, s/d; Good & Brophy, 1978; Smith, 1983; Hammersley & Woods, 1984; Denscombe, 1985; Fontana, 1985).

Mas a própria escola, com a

sua organização, com as suas regras, pode ser, ela também, geradora de indisciplina. As análises relativas às questões da organização escolar reflectem a preocupação de que compete à escola, enquanto organização viva: a) criar condições materiais e físicas que facilitem a aprendizagem; b) adaptar-se permanentemente às exigências dos seus públicos (Edmonds, 1983; Fontana, 1985; Elmore, 1987). O insucesso da escola relativamente a estas competências gerará condições propícias à indisciplina.

De certa forma, talvez não seja abusivo afirmar que, de um modo geral, as questões da indisciplina têm sido vistas do lado da "ordem" e do poder, se bem que se reconheça que frequentemente é essa "ordem" e esse poder que a facilitam.

Ora, a questão que me parece pertinente é saber de que forma é que os alunos, em particular os jovens das escolas secundárias, encaram as questões disciplinares e como pode ser explicada, do seu ponto de vista, a indisciplina. Isto é, saber se a indisciplina é assumida como uma forma de resistência à escola e a tudo aquilo que ela dá e sonega.

No discurso produzido sobre

a indisciplina é, no entanto, possível ver nas entrelinhas alguns aspectos que podem apontar para outros ângulos da indisciplina, tal como ela é vista pelos seus produtores.

Como é evidente, o que a seguir se escreve não passa de hipóteses que só um trabalho de campo poderá confirmar ou infirmar e não tem outra pretensão para além de revelar algumas pistas que me parecem merecer ser aprofundadas.

Mas também esta questão pode ser interessante: se de facto são os alunos que produzem a indisciplina, por que razão é que é tão escassa a literatura que toma como ponto de partida o seu ponto de vista?

Retomando a ideia, expressa no início, de que a escola é um instrumento privilegiado de controle social dos jovens, algumas questões podem ser postas em debate:

- Actualmente parece existir uma profunda inadequação da escola (enquanto organização formal destinada a fornecer competências técnicas e profissionais necessárias à vida activa e enquanto local de aprendizagem). Esta inadequação prende-se não só com a subvalorização das competências escolares no mundo do trabalho, como também com as expectativas dos jovens perante a escola.

- É neste contexto que a indisciplina pode ser entendida como um jogo estratégico dos jovens que procuram na escola o que ela não lhes dá (acesso ao mercado de trabalho) e rejeitam o que ela os obriga a aceitar (saberes, comportamentos e normas).

- Mas, quando se fala de jogo estratégico, não se trata apenas de uma estratégia. Pelo contrário, o jogo parece-me ser o resultado de uma combinação múltipla de estratégias que se cruzam, que se confrontam e que nem sempre são

conciliáveis.

- Parece-me, então, importante tentar sistematizar, ainda que de forma sucinta, algumas dessas estratégias.

- A escola e os professores detêm uma autoridade delegada (Perrenoud, 1978; Denscombe, 1985) e a indisciplina pode surgir como a forma mais eficaz de contestar essa autoridade, quer a contestação se dê ao nível formal através da infracção sistemática ou ocasional das regras e normas de comportamento estabelecidas pela escola, quer através de formas mais subtis de desestabilização da sala de aula.

São inúmeros os relatos de incidentes provocados por alunos que criam conflitos, destroem materiais, são sistematicamente expulsos da sala de aula. São igualmente vulgares as histórias, ouvidas nas salas de professores e nos corredores das escolas, que relatam pequenos incidentes no decurso das aulas. (Disso são exemplo a generalidade dos estudos referidos na bibliografia).

Mas, enquanto responsável por uma boa parte da socialização dos jovens, compete também à escola fazê-lo de acordo com os valores e normas predominantes na sociedade e esta é uma outra fonte da sua autoridade. Também aqui não parece abusivo pensar que os exemplos atrás citados podem ilustrar uma forma de contestação da autoridade, não pela autoridade em si, mas porque ela representa um conjunto de normas e valores cuja validade se rejeita e porque a escola tomou como seus padrões sociais que não cuidou de permanentemente adequar às (rápidas) transformações das sociedades modernas e são, portanto, sentidos pelos jovens como "antiquados" e desajustados da realidade. O que assim se contesta é simultaneamente a autoridade individual (na figura do professor) e a autoridade insti-

tucional.

Indisciplina como estratégia de contestação da autoridade é, pois, um ponto a reter.

Outro aspecto que tem sido considerado motivador de indisciplina é a necessidade que o jovem (sobretudo o adolescente) tem de se afirmar perante os seus companheiros (Smith, 1983; Rosser & Harré, 1984; Fontana, 1985). Desse ponto de vista, é possível então encarar a indisciplina como uma estratégia de promoção social inter pares, isto é, como uma forma de afirmação do jovem no seio do grupo-turma, no sentido de obtenção do reconhecimento dos seus companheiros. Aqui radicam, por vezes, fenómenos de liderança de jovens considerados pelos professores como não reunindo condições para tal (Fontana, 1985).

"Ó professor, a escola até é boa. O pior são as aulas!" Exactamente assim dito ou com variações, a frase é comum aos ouvidos de muitos professores das nossas escolas. Inocente que possa parecer, ela pode explicar no entanto uma outra faceta da indisciplina. A escola é muitas vezes o único espaço disponível, o local de encontro, de conversa e brincadeira de que os alunos dispõem. É na escola que se encontram os seus amigos. É na escola que se partilham experiências e histórias. (Hammersley & Woods, 1984). (1)

No entanto, na escola a maior parte do tempo é passado dentro das quatro paredes de uma ou várias salas e os intervalos entre os toques mal dão para pôr em dia as novidades. A alternativa possível poderá ser criar condições para ser expulso da sala e prolongar cá fora esse espaço de convívio que, a contragosto, a escola também é. Ou seja, o comportamento indisciplinado assume aqui o papel de estratégia de criação de espaços de convívio.

Ao chegar à escola secundária, o jovem tem certamente expectati-

vas relativamente àquilo que a escola lhe poderá fornecer, nomeadamente do ponto de vista da sua formação escolar. Seria porventura interessante tentar saber exactamente que tipo de expectativas são essas. No entanto, não é improvável que, confrontados com conteúdos programáticos desligados da sua prática quotidiana, os alunos acabem por sentir que a escola não responde nem às suas expectativas, nem às suas necessidades. Esta situação agrava-

se quando se constata que é em troca de um futuro talvez mais confortável que se está a hipotecar o presente (Perrenoud, 1978).

Além disso, o conhecimento de outros que, mesmo sem qualificações escolares, conseguiram afirmar-se no mundo do trabalho pode conduzir a situações de rotura com a escola dando lugar a comportamentos indisciplinados que podem ser tomados como uma estratégia de resposta à

inadequação da escola às expectativas dos jovens.

Provavelmente, estas quatro formas de encarar a indisciplina como estratégia não são exaustivas nem únicas. Pretendi apenas apontar algumas hipóteses que, de modo algum, esgotam o tema. Não passam, é certo, de hipóteses. Que necessitam de um estudo aprofundado. Mas seguramente não é abusivo pensar que, apesar de tudo, a indisciplina é a ponta visível de um enorme iceberg.

**BIBLIOGRAFIA**

- BERNSTEIN, B. (s/d) - "Open School, Open Society?" In B.R. COSIN, I.R. DALE; G.M. ESLAND & D.F. SWIFT (org.) - *School and Society: A Sociological Reader*. Milton Keynes: Open University Press.
- BERNSTEIN, B.; ELVIN, H.L. & PETERS, R.S. (s/d) - "Ritual in Education", in B.R. COSIN, I.R. DALE, G.M. ESLAND & D.F. SWIFT (org.) - *School and Society: A Sociological Reader*. Milton Keynes: Open University Press.
- BROPHY, J. (1983) - "Classroom Organization and Management" in D.C. SMITH (ed.) - *Essential Knowledge for Beginning Educators*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- COSIN, B.R.; DALE, I.R.; ESLAND, G.M. & SWIFT, D.F. (org.) (s/d) - *School and Society: A Sociological Reader*. Milton Keynes: Open University Press.
- DENSCOMBE, M. (1985) - *Classroom Control: A Sociological Perspective*. London: George Allen & Unwin.
- EDMONDS, R.R. (1983) - "The Context of Teaching and Learning: School Effects and Teacher Effects" in D.C. SMITH (ed.) - *Essential Knowledge for Beginning Educators*. Washington: American Association of Colleges For Teacher Education.
- ELMORE, R.F. (1987) - "Reform and the Culture of the Authority in Schools". *Educational Administration Quarterly*, Vol. 23, n. 4. (November 1987). 60-78.
- ESTRELA, M.T. (1986) - *Une Étude sur L'Indiscipline en Classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FONTANA, D. (1985) - *Classroom Control*. Leicester & London: British Psychological Society & Methuen Co..
- GOOD, T.L. (1983) - "Recent Classroom Research: Implications for Teacher Education". in D.C. SMITH (ed.) - *Essential Knowledge for Beginning Educators*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- GOOD, T.L. & BROPHY, J. (1978) - *Looking in Classrooms*. New York: Harper & Row Pub..
- GOODACRE, E.J. (s/d) - "Teachers and their Pupils' home background", in B.R. COSIN, I.R. DALE, G.M. ESLAND & D.F. SWIFT (org.): *School and Society: A Sociological Reader*. Milton Keynes: Open University Press.
- HAMMERSLEY, M. & TURNER, G. (1984) - "Conformist Pupils?", in M. HAMMERSLEY & P. WOODS (ed.): *Life in School. The Sociology of Pupil Culture*. Milton Keynes: Open University Press.
- HAMMERSLEY, M. & WOODS, P. (ed.) (1984) - *Life in School. The Sociology of Pupil Culture*. Milton Keynes: Open University Press.
- LAWRENCE, J.; STEED, D. & YOUNG, P. (1984) - *Disruptive Children; Disruptive Schools?* London: Croom Helm.
- PERRENOUD, P. (1978) - "Entre Jeunes et Adultes: de la Difference au Conflit". *Revue Suisse de Sociologie*, n.3, 19-54.
- PERRENOUD, P. (1980 a) - *Distance Culturelle: Quelques dimensions significatives*. Genève: Service de Recherche Sociologique.
- PERRENOUD, P. (1980 b) - *Vivre et Apprendre à Vivre à L'École*. Service de Recherche Sociologique.
- ROSSER, E. & HARRÉ, R. (1984) - "The Meaning of Trouble", in M. HAMMERSLEY & P. WOODS (ed.): *Life in School. The Sociology of Pupil Culture*. Milton Keynes: Open University Press.
- SMITH, D.C. (ed.) (1983) - *Essential Knowledge for Beginning Educators*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- SOAR, R.S. & SOAR, R.M. (1983) - "Context Effects in the Teaching-Learning Process", in D.C. SMITH (ed.): *Essential Knowledge for Beginning Educators*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- WERTHAMN, C. (1984) - "Delinquents in Schools: a test for the legitimacy of authority", in M. HAMMERSLEY & P. WOODS (ed.): *Life in School. The Sociology of Pupil Culture*. Milton Keynes: Open University Press.
- WESTMACOTT, E.V.S. & CAMERON, R.J. (1981) - *Behavior can Change*. Hampshire: Globe Education/Macmillan Education, Ltd..
- WILSON, B.L. & CORCORAN, T.B. (1988) - *Successful Secondary Schools*. London: The Falmer Press.

(1) Cf. as entrevistas de João dos Santos a João Sousa Monteiro, editadas por Assírio e Alvim em 1988, sob o título de "Se não sabe porque é que pergunta?"

# COMUNICAR PARA CRESCER

Inês Sim-Sim \*

Compreender o desenvolvimento do homem, como espécie e como indivíduo, é compreender a capacidade humana para viver em grupo, com tudo o que isso implica de trocas interpessoais. A moeda destas trocas, i.e., a capacidade de transmitir ao(s) outro(s) desejos, ideias ou emoções, é o que poderíamos denominar por linguagem.

De acordo com a filosofia expressa em mitos e religiões de muitos povos, é a linguagem a expressão da nossa especificidade, e o seu domínio fonte de poder. Um exemplo elucidativo desta perspectiva vem-nos do povo Mali, em que só pela aprendizagem da linguagem a criança se torna ser humano. Tal é claramente expresso na língua deste povo que designa por "Kuntu" (coisa) o recém-nascido e a quem a denominação de "Muntu" (pessoa) só é aplicada quando o processo de desenvolvimento linguístico é já evidente.

Embora longe da filosofia Mali, é para nós incontestável que não se nasce com o conhecimento das normas interrelacionais de comunicação nem com o domínio das regras gramaticais da comunidade linguística a que se pertence, mas o período da sua aquisição é curto e os grandes marcos de maturação linguística universais. É assim que sequencialmente do choro se passa ao palreio, deste à lalação e à holofrase.

\* Professora-Coordenadora da E.S.E. de Lisboa.

Comunicação apresentada no 3º Congresso da A.P.E.I., em Março de 1989.

Entre esta fase e o domínio das operações linguísticas básicas, pelos 4/5 anos, toda a criança passou por um tipo de discurso telegráfico, formatado em enunciados de duas/três palavras, e atinge por alturas da puberdade a mestria linguística dum falante adulto. Toda esta sequencialização de etapas e tempos de ocorrência assenta em mecanismos biológicos, geneticamente programados, e que se prendem com a actividade e organização neurológica, com a especialização e plasticidade hemisférica e com todo o desenrolar dum prolongado processo de mielinização. Por outras palavras, as diferenças estruturais e funcionais do cérebro humano e a especificidade do seu sistema sensorio-motor permitem ao homem, qualquer que seja a sua origem étnica, o domínio dum sistema complexo de comunicação, cujo processo de aquisição se desenvolve do mesmo modo, obedecendo à mesma cronometria e essencialmente pela mesma ordem sequencial, independentemente da língua de imersão do sujeito.

Assente a determinância dos factores biológicos no desenrolar do processo de comunicação humana, surge-nos então a questão: Qual o papel que o meio linguístico desempenha no desenvolvimento e aquisição da linguagem pela criança?

O estudo de casos de crianças privadas de contacto linguístico não deixa qualquer dúvida sobre a imprescindibilidade da imersão linguística no activar e estimular do desenvolvimento (linguístico ou não) do sujeito. Não basta nas-

cer-se humano, i.e., com um cabedal biológico próprio da espécie, para que comportamentos linguísticos ocorram, e portanto a linguagem seja adquirida. De facto, a criança não adquirirá linguagem se não crescer dentro dum ambiente linguístico, o mesmo é dizer, entre pessoas que falem entre si e com ela. Em síntese, para que possa adquirir padrões linguísticos de comunicação, para além do equipamento neurológico e sensorial especificamente humano, a criança necessita de viver num grupo social, sendo o código linguístico dessa comunidade a sua língua materna. Os grandes modelos explicativos da função do meio social, sem negarem as capacidades inatas (portanto de cariz biológico), realçam dois grandes vectores: o papel do meio como o fornecedor de modelos linguísticos que a criança imita, e como o abastecedor de informação que ela processa, testando. Sendo por um lado inegável a importância da imitação, a mesma não explica a produção pela criança de enunciados nunca ouvidos. É o caso de expressões como "cabeu", "fazeu", "de força", que não podem ser atribuídas a um mero processo imitativo. Com efeito, ao produzir estas e muitas outras expressões análogas, não está a repeti-las, porque nunca as ouviu. O que de facto parece passar-se é que, perante o "input" linguístico que o meio fornece, a criança analisa-o, extrai regularidades, descobre as regras do código e com elas produz generalizações. Este processo de generalizar, complexizando, origina o domínio de estratégias linguísticas que possibilitam as



trocas comunicativas de "como dizer", "o que dizer" e "a quem dizer", de acordo com as regras do grupo social de pertença. Erros como "cabeu", "funiles" ou "fazérias" são generalizações abusivas de regras que o sujeito/criança extraiu do "input" ouvido. É o testar contínuo das suas produções em comparação com a informação linguística provida pelo meio que vai estabilizar o seu comportamento linguístico. Esta informação, como atrás referimos, é passada ao sujeito através das trocas verbais que lhe são dirigidas ou que, não se lhe dirigindo, ocorrem na sua presença. No que respeita às trocas verbais adulto/criança, parece desempenhar um papel decisivo o modo como o material linguístico é formatado para se adaptar ao aprendiz de falante. Muitos estudos têm sido feitos neste domínio, sendo hoje possível descrever e sistematizar algumas características adaptativas no modo como o adulto se dirige à criança, e que constituem o que se acordou designar por maternais. Desta sistematização ressaltam, pela consistência de ocorrência, as seguintes particularidades: um número extremamente elevado de repetições, perguntas e ordens, a produção de enunciados curtos e gramaticalmente simples e uma prosódia caracterizada por entoação exa-

geradamente marcada e de tom elevado. De salientar a universalidade deste fenómeno, o mesmo é dizer que ele ocorre independentemente do ambiente, código linguístico ou nível social do meio, sendo o seu papel o de facilitador do desenvolvimento da criança. Entendendo por desenvolvimento as modificações quantitativas e qualitativas ocorridas no tempo de crescimento, podemos afirmar que as mesmas são a resultante de processos maturacionais de um potencial biologicamente programado e cuja activação é devida a factores ambientais. É da dialéctica natureza/meio que resulta uma melhoria do processamento da informação, por parte do sujeito, e um alargar cada vez mais amplo e articulado do seu corpo de conhecimentos, expresso através dos seus comportamentos linguísticos e não linguísticos.

Esta perspectiva veio finalmente espalhar alguma luz sobre a tão controversa questão da relação cognição/linguagem.

Durante décadas procuraram-se explicações, sempre de cariz unívoco, que levaram ao extremar de posições em qualquer dos sentidos: desenvolvimento linguístico dependente do desenvolvimento cognitivo ou vice-versa. Adeptos de pontos de vista contrários pro-

curaram na evidência empírica justificações que apoiassem os enquadramentos teóricos que defendiam. Foi assim que realizações cognitivas e desempenhos linguísticos foram considerados dependentes uns dos outros apenas porque, no processo de crescimento do sujeito, se seguem ou surgem simultaneamente. Só que simultaneidade ou ocorrência sequencial não são suficientes para justificar uma relação de dependência em qualquer dos sentidos!... Como atrás referimos, procura-se hoje perspectivar o crescimento linguístico e cognitivo como o resultado maturacional sujeito/meio. É neste contexto que ambos os desenvolvimentos são vistos como a resultante do alargamento das capacidades de processamento da informação da criança, especificamente no que diz respeito às suas potencialidades de atenção selectiva, de categorização e de registo mnésico.

As variações individuais ou inter-grupos sociais nos níveis de desenvolvimento atingidos (linguísticos ou cognitivos) podem assim ser explicadas pelas exigências que as interacções com o meio possam determinar no exercício das capacidades de processamento do sujeito. Isto pode significar que cada ambiente cultural, social ou linguístico possa provocar, no sujeito ou grupo, pontos altos de realização em áreas diversificadas do conhecimento. É assim que a interacção social, expressa pelas trocas linguísticas, pode ser um forte facilitador de realizações cognitivas, as quais poderão igualmente facilitar a aquisição de aspectos específicos do reportório linguístico da criança.

Em resumo, ela torna-se capaz de comunicar porque biologicamente é humana e é pela comunicação com os seus pares humanos que de "Kuntu" (coisa) ela passa a "Muntu" (pessoa).

# UMA VIAGEM DAS N.T.I. NA EDUCAÇÃO

Fernando Carrapiço \*

**"O combolo corre para o futuro"**  
(slogan publicitário da C.P.)

A problemática da introdução das novas tecnologias de informação no ensino iniciou-se na década de 60, nos Estados Unidos da América, com o ensino assistido por computador, através do ensino programado, e pode ser considerada, grosso modo, como uma viagem cujo destino será o futuro.

Até ao advento dos micros utilizou-se bastante o ensino programado em situações de remediação, verificando-se que este tipo de estratégia resultava, mas noutros revelou-se pobre, pois baseava-se apenas numa interacção estímulo-resposta. O computador programava o aluno e substituía, de forma um pouco camuflada, certo tipo de professores, especialmente porque predominavam os aspectos da aquisição de conhecimentos pela repetição e pela memorização, deixando para trás aspectos cognitivos e afectivos da aprendizagem e, tal como o ensino convencional preconizado por esse tipo de professores, não resultou como se esperava.

Se nos Estados Unidos da América o processo foi avançando a ritmo acelerado, na Europa, em 1983, a maioria dos países esperava pela evolução dos acontecimentos dos outros países antes de tomar uma decisão sobre que uso poderia ser dado ao computador na Escola.

Durante os primeiros anos o isolamento era grande e a resistência dos professores ainda maior, mas hoje, através de processos de comunicação e de cooperação, quase todos os países da C.E.E. se iniciaram em tal projecto. Para tal contribuíram, pelo seu efeito multiplicador, várias iniciativas como Colóquios, Universidades de Verão, Viagens Europeias e Visitas de Estudo.

A ubiquidade do computador leva-o então à casa do vulgar cidadão. A Escola não resta alternativa senão aceitá-lo e tentar explorá-lo.

Se convém que o modelo tradicional de ensino se converta, é também preciso que não nos precipitemos e substituamos o professor pela máquina, pois nenhuma máquina, mesmo bem programada, será capaz de substituir com vantagem o professor, quer no âmbito da aprendizagem quer no plano afectivo, justificando assim

uma certa cautela no processo de introdução do computador na escola. A máquina terá que ser encarada numa perspectiva complementar e inovadora: a complementaridade vem da máquina mas a inovação só pode partir do professor.

Sendo portanto indiscutível que a escola tem que acompanhar o processo evolutivo da sociedade, o uso dos meios informáticos na sala de aula ou noutras dependências da Escola é ponto de concórdia entre todos, mas a forma como usá-los continua a dividir opiniões. Que metodologia adoptar? Por onde começar a inovação? Onde se pode inovar: nos métodos, nos meios ou nas atitudes?

Se não soubermos responder às questões anteriores, o computador pode vir a prejudicar mais do que a ajudar a qualidade do ensino ministrado nas escolas.

De momento, as variedades oferecidas ao utilizador passam por programas integrados com processadores de texto, bases de dados, desenho livre, folhas de cálculo, programas autor com linguagens de programação tão potentes como o "hipertalk", ou tão fáceis de usar como o "HIPERCARD", simuladores de modelos,

\* Assistente na ESE de Faro.



que permitem criar modelos imitando as condições da realidade e tornar o problema do manuseio de substâncias perigosas ou caras, ou um LOGO a três dimensões em que a tartaruga "voa", permitindo um aumento do potencial da expressão pessoal,...

O problema das linguagens de programação foi encarado seriamente e, depois de algumas tentativas com cursos de programação, tem-se vindo a optar mais pela utilização do que pela concepção de programas educativos. Naturalmente cabe ao professor uma palavra na elaboração de tais programas, essencialmente na construção do algoritmo, para obviar problemas decorrentes do aspecto pedagógico.

Sem descurar outros aspectos, há uma inclinação natural do computador para o Ensino das Ciências, quer seja pela facilidade e enorme variedade de possibilidades de simulações, ou porque o computador é um instrumento de precisão.

Em experiências feitas com video-discos usando imagens digitalizadas através de "scanners", os alunos podem ser confrontados com realidades e problemas do quotidiano às quais é preciso aplicar conhecimentos científicos. É

por esta necessidade que advém o estudo. O computador gera as situações problemáticas e pode ir

fornecendo alguma informação complementar de que os alunos precisam, embora sempre controlado pelo professor.

Não há muita experiência com a utilização deste tipo de recursos, mas o tempo poderá vir a demonstrar a sua validade pelos resultados obtidos e justificar assim a quantidade de equipamento necessário.

O problema reside em ser capaz de levar a realidade para a escola ou adaptar a aprendizagem ao mundo exterior.

Outros aspectos em que o computador pode ser utilizado como coadjuvante do ensino das Ciências são por exemplo os seguintes:

. através de programas educa-



tivos especialmente concebidos para o efeito, (em iniciação ou em remediação);

- . substituição do quadro, com vantagem na cor e alternância de imagem;
- . simulação de experiências ou de modelos;
- . base de dados;
- . base de conhecimentos;
- . ordenação e indexação de conhecimentos;
- . auxílio no cálculo de algoritmos complicados;
- . controle de instrumentos de precisão no laboratório;
- . processador de texto (de ideias),
- . folha de cálculo no traçado de gráficos;
- . desenho livre;
- . programas integrados;
- ....

Em todos estes aspectos o computador tem sido utilizado em rede ou isolado, por vezes em alter-

nativa, e os resultados obtidos acabam por depender geralmente do tipo de objectivos que se pretendia atingir, conjugados com as atitudes que o professor tem em relação a esse meio auxiliar da educação.

Cabe aqui referir que, como qualquer projecto de inovação educacional, o uso do computador no ensino só poderá ter êxito se for acompanhado de uma competente formação a nível pedagógico.

As expectativas adquiridas durante a formação e a experiências da prática lectiva serão os factores determinantes das vantagens ou desvantagens do uso do computador no ensino. No entanto, os fracassos ou os "Velhos do Restelo" não são suficientes para parar a grande viagem das N.T.I. pela Educação.

O ritmo exponencial a que se assiste no desenvolvimento tecnológico assusta o professor

menos familiarizado, mas determinadas técnicas ligadas à inteligência artificial como a tradução automática, os sistemas tutoriais inteligentes, o reconhecimento da voz, a resolução automática de problemas ou as comunicações entre micros, abrem um caminho deveras aliciante a quem se pretenda imiscuir nas N.T.I. e torna impossível qualquer tentativa de ignorar a informática.

E que dizer de um interface que faça a leitura das diskettes e traduza o conteúdo directamente para o código que usamos no cérebro? Não faria muito mais do que o simples "modem" que é usado na comunicação entre micros e permitiria que os muitos anos que passamos na escola a aprender conceitos pudessem ser usados para relacionar e transformar esses conceitos. Mito ou realidade próxima?

### 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., A.D.M.E..*

Executam-se Domicílios em todo  
o Distrito de Portalegre

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

# EDUCAÇÃO BILINGUE COM IMIGRANTES DE CABO VERDE: A EXPERIÊNCIA DE BOSTON

Georgette Gonsalves \*

O fenómeno da educação bilingue é um acontecimento novo e radical na história do povo de Cabo Verde. A educação bilingue assume a identidade étnica do cabo-verdiano que é encarada como uma componente significativa na definição da política educativa. Por outro lado, tal concepção pressupõe a validade e a defesa do crioulo (língua nacional de Cabo Verde) como um meio de ensino e de comunicação na sala de aula.

O contexto deste fenómeno não é, contudo, a República de Cabo Verde, mas o sistema de educação pública da cidade de Boston que é, por enquanto, uma das áreas onde a comunidade cabo-verdiana reconheceu, com mais determinação, a sua identidade étnica e linguística, embora

haja experiências idênticas em outras cidades norte-americanas com populações oriundas de Cabo-Verde.

A imigração de cabo-verdianos para a área metropolitana de Boston começou no princípio deste século e, actualmente, vivem naquela área cerca de 12 000 imigrantes cabo-verdianos.

Qual é a experiência que as pessoas vindas de Cabo Verde trazem consigo no domínio da educação formal? Desde a independência, em 1975, a República de Cabo Verde tem vindo a encarar o desafio da reestruturação do seu sistema de ensino. O novo governo está a tentar encontrar solução para as elevadas percentagens de analfabetismo, abandono escolar, e repetências.

Para uma população de

320000 habitantes há, em Cabo Verde, 650 escolas primárias, 12 escolas preparatórias, dois liceus, três instituições de formação de professores e uma escola industrial e comercial. A taxa de analfabetismo atinge níveis elevados e o número de alunos por turma ultrapassa, em muitos casos, os 40 alunos.

Tal como acontece na maioria dos países africanos, a língua do colonizador europeu continua a manter um papel dominante na administração do Estado e nas instituições educacionais e económicas. Embora todas as pessoas, em Cabo Verde, falem, entre si, em Crioulo - que é reconhecido pela Constituição como língua nacional - a verdade é que as crianças são obrigadas a seguir um curriculum na escola primária totalmente em português. A língua

\* Doutorada em Educação pela Boston University .

portuguesa é falada apenas por 5% das crianças de 6 anos. Esta contradição é, por isso, uma das principais causas do insucesso escolar no ensino básico, o qual atinge perto dos 50%.

O reconhecimento deste problema tem sido acompanhado por discussões e debates, ao nível político, que estão a provocar um maior reconhecimento da importância do crioulo para a evolução da identidade do povo cabo-verdiano. A questão da ortografia a seguir na "fixação" do crioulo é uma questão de pouca importância para quem sabe e reconhece o papel essencial desempenhado pela língua materna no desenvolvimento das competências de linguagem e na alfabetização.

As autoridades educativas de Cabo Verde estão a tentar resolver o problema do ensino da língua através de planos localizados para incorporar o ensino do português como uma segunda língua, tanto em projectos com crianças como com adultos. Esta abordagem é totalmente diferente da antiga metodologia que assumia o ensino do português como língua materna.

#### Os programas bilingues nos EUA

É interessante notar que o movimento pelos direitos civis varria os Estados Unidos da América precisamente na altura em que as colónias portuguesas se estavam a preparar para a independência. Os direitos das minorias étnicas, raciais e linguísticas estavam a ser conquistados principalmente pelos negros, hispânicos e asiáticos. As suas lutas, nas ruas e nos tribunais, abriram as portas aos outros grupos étnicos que procuravam e lutavam pela igualdade de oportu-

nidades educacionais.

A primeira legislação federal americana dirigida aos estudantes que não falavam o inglês foi aprovada em 1968 (Title VII Amendment). A partir dessa altura, os estados e as agências locais passaram a proporcionar o ensino da leitura e da escrita na língua materna, como forma de preparar os alunos para a aprendizagem da língua inglesa. A educação bilingue, ou seja o ensino em duas línguas (língua materna e inglês como segunda língua) foi a proposta mais eficaz e mais justa para promover a educação formal das minorias linguísticas. O objectivo é a transição gradual dos alunos para um ambiente onde a língua inglesa é o principal meio de instrução.

O primeiro Estado a regulamentar a lei da educação bilingue foi o Estado de Massachusetts. A partir de 1971, todas as escolas do Estado com crianças que não falavam o inglês como língua materna passaram a ter acesso a aulas de inglês como segunda língua, para além das aulas sobre cultura e língua maternas.

#### Qual é a cultura e a língua nativas das crianças cabo-verdianas?

Após a aprovação da lei de "educação bilingue" no Estado de Massachusetts, as escolas de Boston desenvolveram programas de ensino para estas crianças. Ao saberem que as crianças vindas de Cabo Verde não falavam português, as autoridades resolveram contratar professores portugueses para as ensinar. Passado algum tempo, começaram a verificar que a comunicação entre os professores e as crianças era muito difícil. Perante tal problema, as autoridades foram forçadas a

contratar professores que soubessem falar o crioulo e o Inglês. Tal estratégia produziu efeitos muito positivos no aproveitamento escolar das crianças, as quais ao fim de dois ou três anos falavam e escreviam, com fluência, as duas línguas. Actualmente, o Conselho de Educação do Estado de Massachusetts reconhece o crioulo como língua viva e moderna, estando a ser criados programas que se adaptem às raízes culturais das crianças cabo-verdianas. O maior problema a resolver é a ausência de materiais curriculares adequados. Apesar de tudo, a história e a cultura de Cabo Verde são ensinados nas escolas primárias com materiais oriundos de Portugal e de Cabo Verde e, por vezes, com materiais elaborados pelos próprios professores.

1973 marcou o começo do programa bilingue para as crianças cabo-verdianas de Boston. Desde então, o programa passou a abranger todos os níveis de ensino até ao 12º ano em cinco escolas da cidade. As crianças que frequentam o jardim de infância e os cinco primeiros anos de escolaridade são transportadas para três escolas primárias. As crianças que frequentam os 6º, 7º e 8º anos são agrupados numa escola preparatória e as crianças que frequentam os 9º, 10º, 11º e 12º ano recebem aulas numa escola secundária da cidade. Cada escola primária tem professores bilingues e auxiliares que falam, também, o crioulo. Todas as áreas académicas são ensinadas nessas escolas, mas o inglês é ensinado como língua segunda e o crioulo é o principal meio de comunicação enquanto as crianças não falam o inglês. As crianças cabo-verdianas frequentam aulas em conjunto com crianças americanas em todas

## EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

as áreas que não exijam um domínio elevado da língua inglesa. O programa bilingue termina quando a criança revela possuir um domínio adequado do inglês. Na escola preparatória há oito professores de língua e cultura cabo-verdianas que são assistidos por vários auxiliares. A escola secundária tem, igualmente, oito professores de língua e cultura cabo-verdianas, vários auxiliares e um conselheiro académico.

**Conclusões e recomendações**  
Embora o programa bilingue

exista há 15 anos, continuam a faltar materiais de ensino adequados às raízes culturais das crianças. Muitos professores usam os materiais standardizados e adaptam-nos como podem às necessidades das crianças cabo-verdianas. O contacto entre os professores e a comunidade cabo-verdiana ajuda-os a superar os obstáculos linguísticos e culturais e favorece a integração das crianças. As recentes tentativas das autoridades para diminuir a incidência dos programas bilingues têm sido travadas pela luta

das comunidades cabo-verdianas, nomeadamente pelos pais e pelos professores. As políticas elitistas e discriminatórias continuam, no entanto, a impedir que as crianças cabo-verdianas consigam desenvolver todo o seu potencial. A integridade cultural e étnica dos cabo-verdianos residentes em Boston continua a estar ameaçada, apesar das tentativas para a criação de programas educacionais que reconheçam e valorizem a língua nativa e as raízes culturais das crianças.

**INGRAPOL**  
INDUSTRIAL GRÁFICA DE PORTALEGRE, LDA

. TIPOGRAFIA  
. OFFSET  
. SERIGRAFIA  
. EDIÇÃO  
ELECTRÓNICA

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

SAPATARIA  
**XICOS**

Miranda & Borracho, 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

# COMO SE DINAMIZOU A BIBLIOTECA DA ESCOLA SECUNDÁRIA ROCHA PEIXOTO

Rosa Guedes \*

A Biblioteca da Escola Secundária Rocha Peixoto da Póvoa de Varzim estivera encerrada, praticamente, ao longo do ano lectivo de 1986/87.

Após o terminus das aulas, inscrevi-me para conferir o inventário da biblioteca. Durante esta tarefa apercebi-me que ao mesmo livro tinham sido atribuídas três cotas diferentes e, também, que a catalogação variava consoante o assunto ou título ou ainda autor, não havendo, por conseguinte, um critério uniforme de catalogação: esta ia variando conforme os seus elaboradores.

Resolvi, por isso, consultar o director da Biblioteca Municipal sobre o melhor sistema para catalogar e arrumar os livros na estante. Fui informada da existência do sistema C.D.U. que é universal, e por isso, fixo: mesmo que os catalogadores ou responsáveis pela biblioteca mudassem, havia sempre um critério único de catalogação.

Adoptámos, pois, este sistema,

\* Professora na Escola Secundária Eça de Queirós ( Póvoa de Varzim ).

o que implicou a reformulação quer da catalogação quer do ficheiro, trabalho que ocupou os três meses de Verão.

Embora a biblioteca seja espaçosa e soalheira, os móveis são insuficientes e antiquados; os armários são a toda a altura das paredes e com portas gradeadas. Como o sistema de catalogação CDU exige mais espaço, decidi criar um arquivo activo e outro passivo, libertando assim os poucos armários disponíveis de jornais ou revistas anteriores a 1980 ou de livros (na grande maioria manuais) de reduzida utilidade ou utilização. No entanto, estes livros foram catalogados e constam do ficheiro, só que foram "armazenados" noutra sala. Se alguém necessitar deles, vão-se buscar.

Nas oficinas da escola fizeram-se separadores de metal para separar os livros consoante os temas, prateleiras em madeira e ainda etiquetas-gigantes (exemplo: Etnologia, História, Francês, Pedagogia, Romances, etc.) que encimavam os armários, o que permitia aos alunos menos habituados a consul-

tar ficheiros dirigirem-se ao armário do seu interesse, ler os títulos e optar por um.

Estes armários estavam fechados à chave, pois continham exemplares únicos. Quando alguém desejava consultá-los, preenchia a requisição e a funcionária ia buscá-los ao armário.

Ao contrário, as prateleiras em madeira, denominadas estantes abertas, continham exemplares repetidos, revistas e jornais. Os utentes folheavam-nos, no caso de quererem consultá-los, retiravam-nos da estante e preenchiam a requisição.

Durante o trabalho de recatalogação, alguns livros foram retirados da circulação, pois tinham brochuras muito estragadas. Outros não se puderam mesmo aproveitar por não terem um elevado número de páginas, tendo sido, por isso, colocados no arquivo morto.

Nas paredes da biblioteca foram afixados cartazes relacionados com a leitura, sobre os armários foram colocados vasos e as mesas dispostas em grupos de

duas ou individuais, para poderem ser utilizadas quer para estudo individual quer para trabalho de grupo.

De seguida, elaborou-se o impresso modelo de requisição quer para a consulta domiciliária quer para a consulta na biblioteca. Era um modelo simples, donde constavam o título da obra, autor, cota, data de saída e de entrada, nome do requisitante, ano, número, turma e direcção.

No início do ano lectivo fui designada pelo Conselho Directivo Directora de Instalações.

Tinha a meu cargo duas grandes tarefas: aumentar e diversificar o recheio da biblioteca e ainda dinamizá-la.

A nossa biblioteca tinha um grande número de dicionários e enciclopédias, manuais diversos, mas poucos livros destinados à leitura "recreativa", sobretudo obras juvenis. Não possuíamos sequer um livro de Banda Desenhada.

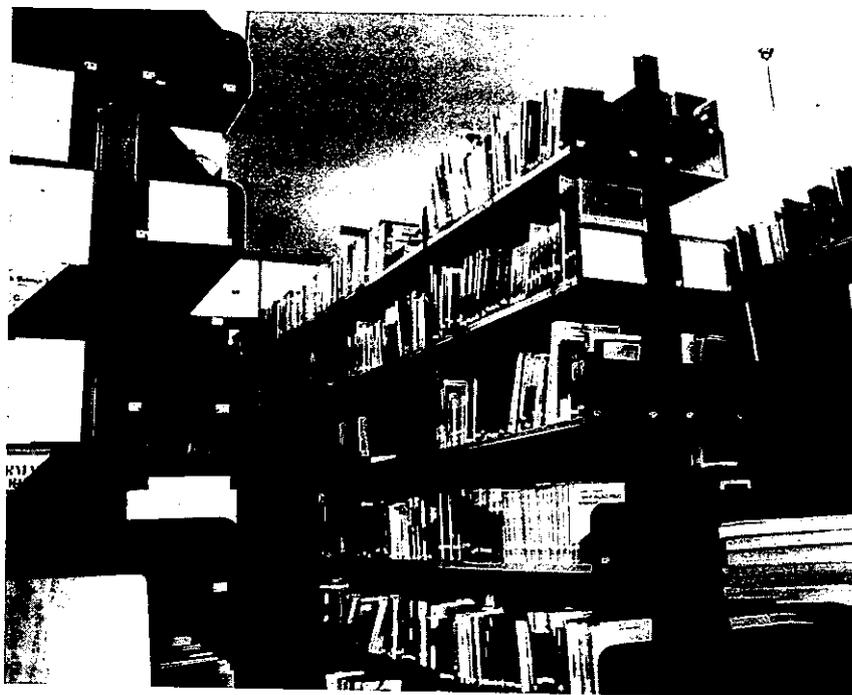
Com o objectivo de adquirir novos livros, escrevi à Fundação Calouste Gulbenkian que, muito gentilmente, nos ofereceu cerca de oitenta mil escudos para serem gastos em obras várias destinadas à juventude, não incluindo qualquer tipo de dicionários.

Enviei ainda cartas a todas as editoras nacionais e algumas embaixadas, no sentido de nos oferecerem livros escolares, revistas ou outros. Recebemos bastantes obras.

Quando as coisas começavam a ficar organizadas (as nossas portas continuavam ainda fechadas!), redigi o estatuto da biblioteca e ainda o estatuto dos Amigos da Biblioteca.

Do estatuto da Biblioteca constavam:

- o horário de abertura ao público (três horas durante a manhã, três durante a tarde e duas à noite.);
- a obrigatoriedade de preenchimento da requisição para a consulta de qualquer livro;



- a obrigatoriedade de cumprimento de prazos - oito dias para a consulta domiciliária;
- quais as obras que podiam sair da escola;
- a responsabilização do requisitante pelos danos causados na obra consultada;
- a necessidade de manter o maior silêncio possível na biblioteca;
- a obrigatoriedade de entregar os livros até 31 de Maio, de modo a ser possível a sua verificação.

Como não podia haver discriminação entre os alunos-sócios e os não-sócios, o estatuto do Clube de Amigos da Biblioteca constava do seguinte:

- cada sócio (aluno, funcionário ou professor) pagava uma cota anual de 300\$00 ou de 100\$00 trimestral;
- cada sócio podia requisitar dois livros semanalmente para consulta domiciliária, enquanto que o requisitante não-sócio apenas podia requisitar um:
- para as férias do Natal, Carnaval e Páscoa podia requisitar seis livros, enquanto que o não-sócio apenas três;
- cada sócio tinha direito a sugerir alguns títulos a adquirir pela biblioteca com o dinheiro das cotas

ou outro.

Dois semanas antes de serem adquiridos novos livros, foram colocados no bar, sala de convívio, sala de professores, as listas de livros que eu me propunha comprar e uma folha em branco com o título "AS MINHAS SUGESTÕES", onde cada sócio podia assinalar ou registar a(s) sua(s) preferência(s).

Terminado o prazo, a lista foi a Conselho Pedagógico, onde foi aprovada e de imediato contactadas quer livrarias quer editoras no sentido de nos serem vendidas as obras com desconto. Assim, a Livraria Graça vendeu-nos os livros existentes na casa com 15% de desconto e os que eram necessários mandar vir de fora (outras editoras ou livrarias) com 10% de desconto.

Para além do dinheiro oferecido pela Fundação Calouste Gulbenkian, do das cotas do clube, ainda foram feitas duas feiras do livro no Natal e em Maio, destinadas a angariar fundos para a biblioteca.

Foram comprados vários livros: policiais, de aventuras, romances juvenis, poesia, banda de-

## EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

senhada, diversos prêmios da literatura, pequenas enciclopédias juvenis. Também foram feitas algumas assinaturas de revistas didácticas.

Para a dinamização da biblioteca organizei três exposições de colecionismo: duas colectivas e uma individual, sendo as primeiras de cartões de Boas Festas de todo o mundo, de revistas, trabalhos e postais franceses, e a última, de latas de bebidas. Foi uma forma diferente de "chamar" os alunos à biblioteca onde estavam patentes as exposições.

Realizaram-se ainda duas palestras com conferencistas convidados, uma sobre o teatro vicentino e a outra sobre a ficção queirosiana. Na sala onde se realizaram as conferências fizemos uma exposição de todas as obras existentes quer na escola quer na Biblioteca Municipal sobre/de Gil Vicente e Eça de Queirós.

Mensalmente, era afixada na sala de professores a lista de todas as obras recebidas para manter-

mos os colegas informados das novas aquisições que, eventualmente, poderiam ser usadas como material didáctico.

Semanalmente, afixava-se no bar, nas salas de convívio e sala de professores a lista com as sugestões de leitura para a semana. Exemplificando:

"Esta semana sugerimos-te:  
Astérix e os Gauleses  
O mundo das aves  
O mistério de... Agatha Christie  
Cláudia Apaixonada  
A Brincadeira - Kundera

Qualquer destes livros está ao teu dispor na nossa biblioteca."

Para aumentar o gosto dos alunos pela biblioteca tentámos, tanto a funcionária como eu, ajudá-los na escolha de livros, informá-los das suas opiniões sobre os livros lidos, abrir-lhes mesmo novas portas a outros autores.

Ao longo do ano, verificou-se uma elevada frequência da biblioteca quer como ocupação de tempos livres quer como local de trabalho de grupo ou estudo e, essen-

cialmente, uma grande adesão à leitura domiciliária por parte do 7º ano Unificado.

Embora inicialmente houvesse algum receio relativamente à leitura domiciliária, não houve acidentes significativos. Regra geral, os prazos foram observados e os livros manuseados com cuidado.

Actualmente a biblioteca está a ser informatizada.

Infelizmente, ainda não se conseguiu a nomeação de uma funcionária para dedicação exclusiva à biblioteca. Presentemente, a funcionária da biblioteca "toma conta do piso" e também faz o registo das faltas dos professores. Isto implica um adiamento da catalogação e inventariação dos livros recém-chegados e ainda da actualização do ficheiro.

Apesar de tudo, estamos satisfeitos, pois reabrimos a biblioteca e promovemos o gosto pela leitura sobretudo nas camadas mais jovens.

# TARA

*José Maria Batista Alves, Hordóres*

**GALERIAS** PAPELARIA-LIVRARIA-EQUIPAMENTO DE ESCRITÓRIO

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

AGENTE DAS MARCAS:










1º - TODA A GAMA DE PAPELARIA

2º - CALCULADORAS DE BILHO - 1000 CONTAS - DE SECRETARIA

3º - MAQUINAS DE ESCRITA MECANICAS ELECTRICAS ELECTRONICAS

4º - REGISTRADORAS

5º - GARANTIA E ASSISTENCIA TECNICA








**Consulte-nos!**

# UM DIA DIFERENTE NA ESCOLA...

## O início das actividades escolares na escola de Mosteiros

Fernanda Sousa \*

**"Nós não somos do século de inventar as palavras. As palavras já foram inventadas. Nós somos do século de inventar outra vez, as palavras que já foram inventadas."**

Almada Negreiros

O começo de cada ano lectivo traz consigo o desejo de renovar as experiências anteriores, mas cada ano que começa faz também com que tudo pareça, e seja, de facto, diferente: outros alunos, novos problemas, novos esforços para os resolver, novos modos de ligar o que está feito ao que falta fazer.

Na escola de Mosteiros, o trabalho escolar do ano anterior tinha deixado já as marcas duma intensa relação de convivência com o meio social envolvente, patentes quer nos novos modos de comunicar que a escola utilizara com esse meio (cartas, recados, jornais de parede, visionamento de vídeos), quer nos resultados dos pequenos projectos realizados com o apoio

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

Artigo publicado no INFORECO nº 3 .

de elementos da comunidade: Trazer o avô de um dos alunos à escola para ensinar a transformar uma batata numa candeia de azeite; aprender com a mãe de um dos alunos a fazer sabão; colaborar na realização de um vídeo sobre a produção de carvão a partir da lenha de oliveira... e outras actividades que os condicionalismos do trabalho escolar numa região do interior dificilmente permitem que se sistematizem e venham a lume como memória material, viva e activa da escola.

A disponibilidade para se interrogar sobre os efeitos destas práticas anteriores, e as respostas que se retiram dessa relação de continuidade e de mudança entre o "velho" e o "novo" na transição de um para o outro ano escolar, são algumas das primeiras condições para que a escola continue a renovar-se e a adequar-se ao tipo de necessidades a que ela tem de dar resposta.

Organizar planos para que este novo ano começasse de forma conscientemente renovada, foi pois o que fizeram as duas profes-

soras da escola dos Mosteiros (Maria José Matos e Maria Lucinda Rodrigues), ao elaborarem um projecto de iniciação do ano escolar que deveria retomar e ampliar o trabalho já realizado, e a que chamaram, por isso mesmo, "um dia diferente".

A planificação do seu projecto de iniciação das actividades escolares organizou-se a partir de três objectivos fundamentais:

1. - Envolver os pais dos alunos do primeiro ano nos projectos da escola, propondo-lhes e proporcionando-lhes desde o início novas condições de participação nas actividades a realizar;

2. - Desenvolver desde o primeiro dia das actividades escolares novos modos de relacionamento com a comunidade, de modo a comunicar - "tornar permanentemente comum" - as aspirações e os resultados dessas actividades;

3. - Ampliar o conjunto das relações que se tinham estabelecido no ano anterior entre a escola, a família e a comunidade,

pela invenção de novos modos de manter e de prolongar essas relações.

Assim, para trazer de novo os pais à escola, fazendo-lhes sentir a necessidade da sua presença e reforçando a relação de convívio já antes estabelecida, os alunos da segunda fase começaram por redigir convites que depois levaram para casa e lhes entregaram pessoalmente:

"Mãe

Na próxima Sexta-Feira, na parte da manhã, a partir das 10 horas, iremos ver filmes na nossa escola. Gostava muito que aqui estivesses comigo.

Susana"

Com a finalidade de sensibilizar e mobilizar de novo a população para as actividades da escola, afixaram-se cartazes em lugares públicos, convidando as pessoas a ver e discutir o vídeo realizado no ano anterior em espaços de trabalho da comunidade, ou a ver os vídeos das actividades que o conjunto das escolas de Arronches desenvolveram no âmbito do Projecto Eco.

A escola e um café da localidade foram os locais indicados como pontos de encontro para essa relação renovada com a comunidade:

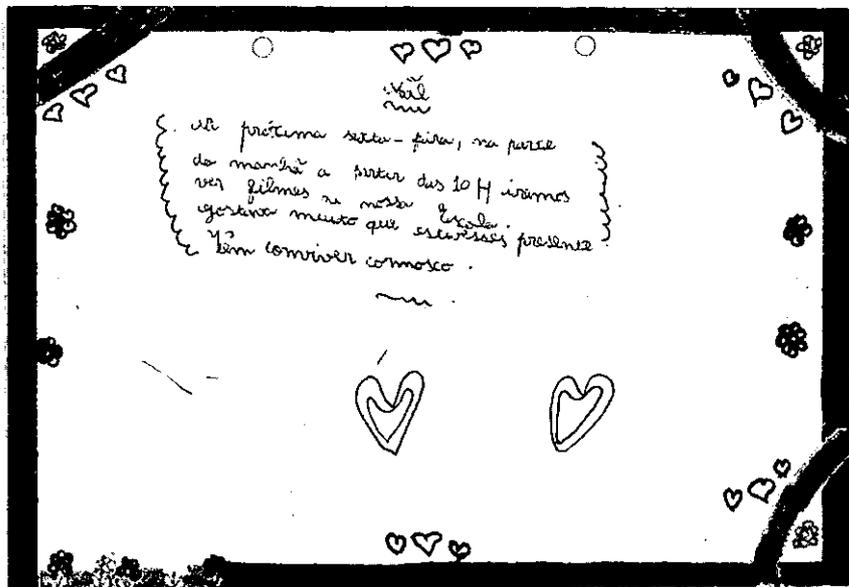
"A Escola convida a população dos Mosteiros a ver filmes de actividades levadas a cabo no ano anterior dentro do Projecto Eco.

Os filmes serão passados na casa do Sr. Manuel Estrela nos dias 1 e 2 de Outubro.

Agradecemos a vossa presença.

Os alunos e professores da escola do Barulho"

Por outro lado, na sequência



da programação de uma actividade de trabalho com os pais das crianças do primeiro ano, que consistia em explorar colectivamente a leitura do livro editado pelo IED, A Entrada na Escola, previamente fotocopiado e distribuído, a professora da classe de iniciação enviou uma carta às mães dos alunos (os pais trabalham durante o dia e por isso não podem vir), convidando-as a participar nas actividades desse primeiro dia:

"Dia 30 de Setembro, a partir das 10 horas, serão passados filmes de actividades levadas a cabo no ano anterior.

Gostaríamos de contar com a sua presença. Deverá trazer consigo o livro "A Entrada na Escola", que lhe enviámos.

A professora  
Lucinda Rodrigues"

Os pais e a comunidade não faltariam aos encontros que os alunos e professoras lhes marcaram para a escola e para "o café do Sr. Estrela".

Assim, nesse "dia diferente" que se propunham viver para iniciar um novo ano, enquanto uma das professoras reunia as crianças numa das salas e iniciava as actividades programadas para esse

dia, gravando uma extensa conversa com elas sobre os seus interesses, os seus jogos, as suas expectativas em relação à escola, a outra atendia os visitantes noutra sala, dispunha e criava as condições para proporcionar o diálogo sobre o livro lido, lembrar as experiências do ano anterior, partilhar os projectos a desenvolver, conviver, soltar as palavras...

O livro e os vídeos foram pois os suportes das primeiras estratégias de conversação.

Ouvindo as gravações que ficaram desse dia, podemos reconstituir o roteiro dessas conversas:

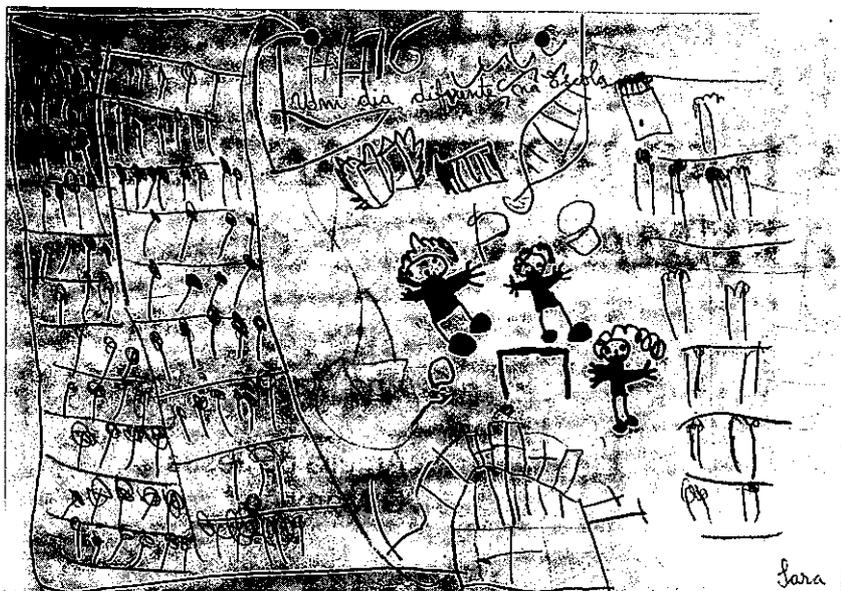
"...Eu li-lhe o livro e ela pediu-me para ver as figuras... é a leitura dela, não é?"

"...A minha entusiasmou-se tanto com os conselhos do livro que passou a levantar-se mais cedo e a beber mais leite..."

"...o meu filho até começou a ajudar nas tarefas caseiras, porque o livro dizia que as crianças gostam de fazer esses trabalhos."

"...Eu achei que foi muito proveitoso..."

As opiniões das mães, os seus



comentários expressos sem formalismos, ilustram o que pode ser uma nova relação proporcionada pela escola, se essa relação se estabelecer a partir de meios e de propostas adequadas, criando o diálogo em vez do monólogo.

Na outra sala, a conversa da professora com as crianças que pela primeira vez iam frequentar a escola apresenta essa mesma característica de diálogo com elas, a mesma atitude receptiva: as crianças falaram de si, dos pais, dos irmãos, da escola; se conheciam ou não o edifício, as salas, o recreio; se tinham lá irmãos ou amigos; contaram como os pais as tinham ajudado na compra do material escolar, falaram das cores e das formas dos livros, dos lápis, das malas, das borrachas; disseram do seu gosto de ver bonecos nos livros e uma delas aproveitou para falar das histórias que a mãe lhe contava à noite, antes de deitar.

Deste encontro entre professoras, mães e alunos, ficaram documentos: gravações, fotografias, desenhos, textos. E ficaram por certo outras marcas que não foram fixadas em documentos. Com uns e com outras se construiu a memória deste dia diferente, e os efeitos que esse dia projectou num

ano diferente.

"Na sexta-feira vimos filmes na nossa escola. Na quinta-feira escrevi um bilhete à minha mãe mas não fui só eu, os meus colegas também escreveram. Depois na sexta-feira as nossas mães vieram ver os filmes e gostaram muito. Vimos um filme nos fornos, outro do passeio ao Seixal e por fim vimos o do sabão. No sábado e no domingo ficou o vídeo no Sr. Manuel Estrela, para os trabalhadores poderem ver-se, porque durante a semana não podiam, porque andavam a trabalhar.

Todos ficaram contentes.  
Toni"

As actividades da escola de Mosteiros prosseguiriam com efeito de modo diferente, a partir deste dia diferente: Encorajadas a desempenhar um papel mais activo na construção e na organização das suas aprendizagens, as crianças têm vindo ao longo do ano a realizar projectos que elas próprias apresentaram e cujo processo de desenvolvimento conceberam e puseram em prática:

- Podemos trazer marmelos, cozê-los na escola e irmos comendo à hora dos intervalos (Dina).

- Pelos "Santos", podemos arranjar uma travessa de passas de figo que se chamam "casamentos", para comermos na escola (Luís Cid).

- No magusto da escola vamos comer broas de milho feitas por nós e as nossas mães (Jorge).

- Gostava que se vendessem os limões da escola. Com esse dinheiro pedíamos à Dona Fernanda que nos fizesse um bolo de Natal (Nelson).

- Com as laranjas da escola vamos fazer sumos para beber, porque estes é que fazem bem à saúde (Toni).

- Quero convidar um médico para vir à escola falar dos dentes (António José).

- Nós podemos visitar o Restaurante Carpa, a Padaria do Senhor Estrela, a Horta do Senhor Jorge, o Mini-mercado do Senhor António (José Carlos).

- A açorda é um prato quentinho, típico do Alentejo. Vamos cozinhá-lo e comê-lo na escola, com ovos e poejos (Norvita).

- Dia de Reis, diz a tradição que é bom comer romãs. Vamos todos trazer uma para a escola e comê-la. Levamos para casa a "coroa" e guardamos junta com uma moeda, para não se acabar o dinheiro durante o ano (Carla).

Um senão, neste ano diferente:

A professora das crianças do primeiro ano já não está com elas. Levada para outras paragens pelo absurdo das colocações, foi substituída por outra que a breve trecho foi também substituída. A Lucinda deixou-nos a recordação da sua intervenção nesse dia diferente. E à Isabel, recém-chegada, cabe agora a dura tarefa, enquanto não é substituída, de procurar fazer com que valha a pena tentar construir dias e anos diferentes na escola.

## "A CASINHA DAS BONECAS" E A MATEMÁTICA

Ana Maria P. Garcia \*

Amélia de Jesus  
G. Marchão \*

Falar de Matemática no Jardim de Infância é falar de toda uma ligação profunda que existe e que se cria entre o espaço, materiais utilizados, criatividade da criança e do educador, que parece difícil segmentar e compartimentar numa abordagem com momentos e espaços específicos.

Todos nós guardamos boas recordações da infância, possivelmente uns mais que outros. A par dessas recordações está, muitas

vezes, a tal boneca preferida que, tantas vezes, foi companheira de jogos e brincadeiras juntamente com os nossos amigos e amigas.

Eram as panelas, os pratos, os talheres, enfim, os "jantarinhos" que serviam de suporte a esses momentos que todos nós vivemos e recordamos com maior ou menor satisfação.

Quando entramos numa sala de um Jardim de Infância, deparamos com vários espaços organi-

zados de forma a melhor satisfazer as necessidades de quem os utiliza - AS CRIANÇAS.

No centro está a mesa e as cadeiras; na parede estão os armários; mais ao lado a cama, o roupeiro, a arca, as roupas, as bonecas... Quantas coisas nós vamos encontrar na casa das bonecas... Quantas ainda gostaríamos de encontrar!

"De repente, a "Mãe" chega a casa com o cesto cheio de compras e como ele é pesado!  
O "Pai" está no trabalho, a "filha" ajuda a "Mãe". Tem que se preparar o almoço e arrumar a casa. O "Pai" não pode chegar atrasado ao trabalho.  
A "Mãe" pega na panela. - "Não, esta é pequena, vou buscar uma maior, que o meu marido come muito.  
A "filha" vai buscar as batatas.  
- "Traz batatas grandes para fazermos muita sopa."  
E as batatas vão para dentro da panela que se põe em cima do fogão. O almoço vai cozendo, enquanto "mãe" e "filha" põem a mesa. Coloca-se a toalha sobre a mesa redonda, traz-se um prato para cada um. Põe-se ao lado de cada prato uma colher, um copo, um guardanapo.  
O "Pai" entra em casa. Já tem o almoço pronto. Vai lavar as mãos e senta-se entre a "mulher" e a "filha" a saborear o prato bem cheio que está tão bom.  
Ficou tão cheio que se foi deitar em cima da cama. De repente levanta-se, veste o casaco preto e vai de novo para o trabalho.  
A "mãe" lava a loiça; a "filha" limpa com o pano vermelho que é o mais macio. De seguida arruma cada coisa no respectivo lugar: primeiro os pratos, depois os talheres, a seguir os copos e, por último, os guardanapos."

\* Educadoras de Infância, em serviço na E.S.E.P.

## COMO FAZER ?

Tudo se passou na casinha das bonecas e esta poderia ser uma das muitas situações de jogo que são vividas nesta área. A partir de actividade lúdica a criança, de uma forma espontânea, utilizou termos e noções que pertencem ao vocabulário Matemático. Simultaneamente, entra em contacto com o espaço, com situações e com objectos. Relaciona-se com essas situações, com esse mesmo espaço (confrontando-se com noções de direita, esquerda, à frente, atrás, longe, perto...) e com os objectos, (confrontando-se com noções de grande, pequeno, alto, baixo; cheio, vazio, grosso, fino ...), criando correspondência entre si e os objectos, entre objecto/objecto, seleccionando e formando conjuntos.

Para que a criança possa aprofundar, reflectir, sistematizar, sintetizar e registar as suas descobertas, que na maior parte das vezes já tem de uma forma intuitiva, o educador deve estar consciente

das necessidades e interesses de cada uma, proporcionando-lhe momentos de reflexão, pondo-lhe ao dispor materiais sugestivos.

Será a criatividade do educador e da criança que irá contribuir para a construção de material de apoio, a partir do aproveitamento de vários objectos.

Caricas, botões, palitos, rolinhas, pedrinhas... poderão ser base de trabalho no campo da iniciação à Matemática. Com estes materiais a criança tem oportunidade de observar, comparar, classificar e agrupar segundo as suas características.

A partir de todo este aproveitamento, o educador não deverá excluir a utilização de material mais específico para interiorização de conceitos matemáticos. Deverá, contudo, analisar e reflectir sobre ele, de modo a procurar que a sua utilização se faça respeitando sempre o ritmo e interesse de cada criança e do grupo, partindo da sua

própria actividade e criatividade.

Ao consciencializar-se de todas as suas descobertas, a criança é capaz de entrar no mundo do abstracto e, posteriormente, vir a entender o mundo que a rodeia.

- Intellectualmente, desenvolve a capacidade de raciocínio, de atenção, de representação mental e linguagem.

- Socialmente, desenvolve a capacidade de comunicar, de se expressar, de se integrar no grupo e no meio.

- Afectivamente, dá-lhe independência, segurança, satisfação, alegria, criatividade.

E, assim, gradualmente a criança entra no mundo da Matemática de uma forma natural e espontânea, devendo o educador estimular e respeitar a sua vontade, de forma a provocar uma certa continuidade e progressividade na interiorização de conceitos aplicáveis na sua vida, dentro e fora do jardim de Infância.



# MAS ONDE É QUE EU JÁ OUVI ISTO ?

Domingas Valente \*

Após ter aqui recordado um passado recente e transmitido com muita simplicidade e ternura algumas das histórias que nele vivi, arrisquei recuar no tempo. Pois bem, remexi nos meus papéis, nas minhas memórias e os "flashes" sucederam-se... Pela minha memória (e pelo meu coração) desfilaram os seus rostos, quase todos, e os seus nomes estalaram: José António, David, Zé Leão, Simplício, Manuel, Ricardo, Velhinho, Marito, Joaquim, Inácio, João, Carlos, e os "outros", tantos amigos, os meus "primeiros amigos".

E não resisti à tentação de partilhar convosco (ainda que a história de hoje vá inteiramente para eles) a alegria, e entusiasmo, a "paixão", com que vivi esse primeiro ano de trabalho.

Stª Vitória do Ameixial, aldeia situada a escassos quilómetros de Estremoz (casa de meus Pais) entusiasmou-me. Pouco sabia dela, mas o meu Pai, íntimo amigo do marido da Professora que leccionava as quatro classes femininas, contou-me "coisas" e levou-me um dia à aldeia. Fiquei maravilhada desde o primeiro momento. A camioneta não passava por lá. Nós ficávamos junto da Casa de Cantoneiros e para a aldeia ia-se a pé, de burro, de carroça, de bicicleta... Experimentei qualquer destes meios e diverti-me imenso.

A escola, edifício do Plano Centenários, ficava mesmo à beira da estrada (!); a poucos metros o adro da igreja (tão linda), e no largo fronteiriço, um comércio misto, uma taberna, a casa do Sr. Padre e algumas casas, entre elas a que havia de ser a "minha" - a casa da Sra. Claudemira -. Lá fiquei hospedada, partilhando um quarto com ratos e sem fechadura.

Todas as noites encostava à porta o lavatório, a cadeira, a mala de viagem, pois tudo era pouco para me sentir segura. Não quis mostrar-me medrosa e aguentei... É que a Sra. Claudemira e o marido, o Sr. Francisco "paneiro", não tinham por hábito fechar a porta à chave. De madrugada, começava a carregar a carroça e lá partia ele a vender "panos", de monte em monte, às noivas das redondezas. Foram uns grandes amigos e ainda recordo os serões em que cantávamos e nos divertíamos a valer, à volta da lareira.

A aldeia era calma, bonita, verde, casinhas pobres, dispersas, a contrastar com os "montes" das herdades da região.

Mas lembro-me da brancura das paredes, do asseio da soleira da porta, dos ladrilhos vermelhos contornados a cal, formando mosaicos de rara beleza e de uma simplicidade enternecedora. E flores, muitas flores, às portas.

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

E à medida que ia "descobrir" mais maravilhada ia ficando. Que iria eu fazer ali, menina deslumbrada, mas com a tão difícil quanto aliciante tarefa de ser a "professora dos rapazes" daquela aldeia? Lembro-me que numa noite mal dormi. A minha grande preocupação era: ver, conhecer, saber. Olhando hoje, com o distanciamento que o tempo já passado impõe, parece-me poder dizer serenamente, à luz dos factos, que o caminho seguido correspondeu substancialmente à realidade do momento. Entre as várias palavras com que me tinham martelado os ouvidos ao longo do curso eu recordava "a necessidade de obrigar as crianças (só?) ao cumprimento da lei da obrigatoriedade escolar". Por outro lado eu já pensava... Que as crianças desta aldeia não eram meros alunos, que se sentassem nos bancos da Escola, em virtude de uma lei sobre a obrigatoriedade da frequência escolar, que tivessem de ser enquadrados à força num sistema de reflexos escolares, mas Crianças, seres humanos, com as quais havia que formar uma comunidade que criasse as suas próprias leis, que se dedicassem a um trabalho harmonioso, estimulante. Há um património de impulsos, de interesses, de curiosidades, que todo o rapaz traz consigo, pela sua natureza de "rebento de homem". E eu ia ter uma turma de rapazes...

No dia 1 de Outubro de 1956, bem cedinho, fui para a Escola. Levava a bata já vestida, penteada de maneira a parecer mais "adulta" aos olhos daquela gente e com um sorriso bem aberto, dos tais de todas as idades... O primeiro aluno a chegar foi o Marito (olá, Sr. Dr.) filho da professora, Sra. D. Margarida Pereira Correia. Esta colega estendeu-me a mão, ofereceu-me a



sua experiência, e deixou-me "ser eu". Confiou em mim, sentiu mais a minha humanidade do que a minha "paixão pedagógica" ou o meu "entusiasmo didáctico". E eu vinha com vontade de fazer tantas coisas...

Mal sabia eu que oportunidades não faltariam e muitas coisas iriam ser feitas...

Imaginava as grandes possibilidades abertas pela extensão da escolaridade obrigatória (exame de 3ª classe para as raparigas e exame da 4ª classe para os rapazes). Mesmo assim, que discriminação, dizia eu para a minha colega! Apesar de tudo, ela tinha a sua turma de meninas mais ou menos composta... Por meu lado, lembro que de algumas dezenas de rapazes recenseados poucos apareceram no 1º dia de aulas. Fiquei aflita! E agora? Iria multar aquela gente toda? (assim a lei o estabelecia). Esperei uns dias e então comecei a ver, a conhecer, a saber, que havia meninos que guardavam perus, que eram "ajudados" de pastor, que guardavam porcos, que ficavam em casa a

tomar conta dos irmãos mais novos, que trabalhavam no duro! E fiquei preocupada e muito triste.

Que sabia eu, menina, de todas estas realidades, apesar de já ter sido alertada várias vezes para a sua existência e para os vários problemas sociais? E fui conhecer a aldeia com os poucos que chegaram à Escola; e fui à mercearia conversar com as pessoas; e fui falar com o Sr. Padre... E um dia fui mesmo a casa dos "ausentes". Algumas portas estavam fechadas, outras abriram-se receosas e noutras deparei com as próprias crianças. Falei com algumas pessoas. Expliquei a situação (os meninos não estavam na Escola) e soube ouvir as respostas ainda que cheia de espanto... Deixo aqui algumas.

- Anda a trabalhar, o que ganha é pouco, mas sempre é uma ajuda...

- Os irmãos mais velhos foram para a guerra (Índia) e ele sempre ajuda...

- Está a ver, o Pai trabalha lá, se vai tirar o rapaz, o que vai dizer o Patrão?



- Ele não quer nada com a Escola, só levou porrada e não aprendeu...

- A Escola só os faz vadios, não os ensina a trabalhar...

- Bem sei que ele devia estar na Escola, mas sempre lá come umas sopas, mas compreendo que a Sra. só quer o bem dele...

Enfim, só Deus sabe as coisas que ouvi, senti-me pouco à vontade, tinha-se falado em coisas muito sérias e só me ocorreu uma ideia. A todos pedi que à saída da missa nos reuníssemos um bocadinho na sacristia.

Pedi autorização ao Sr. Padre e ele achou até muito bem. Ficou combinado.

No entanto, na altura própria, algumas pessoas afastaram-se, outras nesse dia não foram à missa (ainda hoje não sei se foi coincidência), finalmente algumas ficaram. Falámos mais uma vez no assunto e alvitrei que, de acordo com as suas disponibilidades, me "convidassem" para uma reunião na Escola. E dissemos: "até qualquer dia"!

Ansiosamente vi passar os

dias e nada! Mas não me resignei à primeira fúria dos ventos, não desanimei à primeira derrota, lutei com todas as minhas forças para defender um dos "direitos" daquelas crianças - trazê-las à escola, deixá-las viver "o seu tempo", só se é criança uma vez.. E um fim de tarde a Sra. Claudemira, meio assustada, foi chamar-me: está um grupo de mulheres e alguns homens, lá fora, para falarem consigo. Fiquei feliz, nem por momentos deixei de pensar que tão esperado momento tinha chegado e que eu tinha de saber aproveitá-lo, assumi-lo, com muita firmeza. E fomos para a Escola. No largo, as pessoas olhavam-nos com alguma curiosidade.

Ao abrir a porta da Escola entraram a medo... alguns nunca lá tinham entrado! A sala estava bonita, enfeitada com espigas de trigo, centeio e aveia oferecidas por miúdos. No crucifixo, malmequeres amarelos e brancos, apanhados por nós, ali mesmo, à saída da Escola. E falei de mim, das minhas dificuldades, dos meus medos... E ouvi-os falar a eles das

suas tristezas, das suas necessidades, da sua pobreza, da guerra na Índia, do álcool, da canseira das mulheres, da vida na aldeia, da minha aldeia, frisei...

É que nestas pessoas, que se encontram todos os dias, que sabem tudo acerca uns dos outros, a dor e a alegria, a esperança ou a desilusão de um tornam-se património de todos. E eu compreendi-os, emocionada, e como desejei a "varinha mágica" que de um momento para o outro tudo solucionasse... E com receio fui arriscando algumas respostas:

- Morreu na Índia e nunca recebeu uma linha dele (não tinha andado na escola...)

- Não podia arranjar um emprego melhor (também não tinha andado na escola...)

- Tirar o rapaz, o que diz o patrão, (ele não tem idade para trabalhar, o patrão nada tem a dizer)

- Não aprendeu e só levou porrada (as crianças mudam e a Escola também)

- Come lá umas sopinhas (nós vamos ter uma cantina que lhe assegurará umas refeições.)

Enfim, lembro-me que foi assim uma luta tremenda que me deixou "comprometida" e a eles na expectativa.

Estava, nitidamente, a ser testada... ou não? Na verdade, os problemas levantados eram mais reais, ninguém estava a exagerar! Anoiteceu e duas mulheres foram a casa buscar um candeeiro a petróleo. Mal nos víamos mas a conversa continuava viva, contagiante. A certa altura, arrisquei entusiasmada: e se eles (Pais) começassem também a aprender a ler e a escrever? Reccei ter avançado demasiado. Era a altura das "campanhas de alfabetização" e havia lá cantoneiros que per-

deriam os seus postos de trabalho se não fizessem o exame da 3ª classe, no prazo estipulado por lei. E foi um nunca mais acabar de gargalhadas soltas, silêncios significativos, palavras solidárias... Finalmente soou o tão desejado "e porque não?". Logo ali se formou um grupo de alfabetização que conseguiu "ganhar" outros, que começou a funcionar à noite, à luz do candeeiro... A escola "da noite" era uma realidade. A sensação que experimentei ao ver aquelas mãos calejadas, habituadas a trabalhos árduos, pesadíssimos, não se "ajeitarem" a pegar no lápis, na caneta, a folhear o livro ou o caderno...

Momentos de grande ternura, imbuídos de muita humanidade e merecedores de muito respeito. E foi a "escola da noite" que aumentou a clientela da "escola de dia". Não foi tarefa fácil... O trabalho da criança fazia jeito e era mão de obra barata; os rapazes davam mesmo um jeito! Mas fortalecidos por mim, "esclarecidos os patrões", a sala de aula foi-se enchendo. Chegaram uns, mais altos do que eu, amadurecidos pelo trabalho precoce, esquecidos do pouco que tinham aprendido, desmotivados, contrariados até... E agora, professora, quatro classes, umas dezenas de crianças (que bom!) e à noite os Pais, os tios, os primos, os amigos, e até os avós? Nada mau, pensei depois. Verdadeiramente aliciante, a desafiar a criatividade, o relacionamento com um leque tão diversificado de pessoas, o responder às expectativas criadas, etc. etc. E tudo começou a acontecer. Todos arregaçámos as mangas... Para além das lições "tradicionais" criou-se outro espaço.

Assim apareceu a coragem de plantar couves, alfaces, batatas, nabos; de semear centeio, aveia,

cevada, trigo, coentros, salsa; de colocar uma bomba para tirar água do poço (aqui com a ajuda da Junta de Freguesia) que, em certa altura do ano, abastecia de água a população necessitada.

E vieram os Pais e as Mães com enxadas e sachos, juntar-se a nós e "ensinar-nos" coisas tão importantes. E a pessoa que menos sabia do assunto era a professora... O que eu aprendi! Ainda hoje conservo uma cicatriz no anelar esquerdo, que a foice ceifou juntamente com uma braçada de trigo! É que me esqueci de enfiar as "dedeiras" de cana e a prática era pouca... Passado o susto, tudo acabou no meio de muita alegria, como sempre. Desta horta iam géneros para a Cantina que entretanto tinha entrado em funcionamento. Mas aqui também aconteceu uma história engraçada. Transformámos em refeitório uma casa anexa à sacristia, e enquanto não saiu no "Diário do Governo" a nomeação da cozinheira (a Sra. Vitória) fomos nós, eu e eles, que assegurámos a confecção das refeições e a higiene do novo espaço. Na parede, um quadro com a distribuição de tarefas, alternando semanalmente os grupos. Uns iam à água e cortavam lenha; outros descascavam batatas, escolhiam o feijão e o grão, o arroz, as hortaliças... Todos comiam com apetite e achavam tudo saboroso. Eu nem sempre achava... Não estava habituada a cozinhar naqueles enormes panelões, e para tanta gente!

Fiz também uma grande e rica aprendizagem.

Com eles aprendi o "segredo" de acender um bom lume, de soprar com um canudo de ferro para o atear, enfim, uma troca de saberes que, sem darmos conta nos ia aproximando e enriquecendo.

Lembro-me que, para manter

a Cantina com subsídios tão reduzidos, muito nos empenhámos e fizemos coisas...

Acreditando desde sempre nas grandes potencialidades das expressões artísticas, já nesse tempo, fiz a 1ª grande Festa da Escola de Stª Vitória do Ameixial. Um teatrinho muito simples, verdadeiramente enraizado no "universo" deles, umas canções infantis e umas danças lá do sítio, encheram a Casa do Povo e deram "cobres" para a Cantina; os festejos dos Santos Populares no recinto da Escola, (houve necessidade de autorização superior) com a ajuda dos Pais ficou primorosamente enfeitado com bandeirinhas de cores, balões e o "mastro"; foi um êxito e mais uma fonte de receita. Foi até lá o senhor Delegado Escolar (Olá, Benjamim Gonçalves) e também ele se divertiu. Depois falámos de coisas importantes e muito sérias, que isto de ser Professor tem que se lhe diga!

Mas voltemos à "manutenção" da Cantina Escolar. Não posso deixar de recordar o Sr. Padre que deixou de levar o sacristão de Estremoz e era eu quem ajudava a celebrar a missa, (mais uma verba que entrava, já que eu ganhava a parte do sacristão). Enfim, tantas outras iniciativas, sei lá, estou a lembrar-me do apelo feito por nós através de cartas e chegou lenha, feijão, grão e outros géneros... E para rematar (não concluir) o caso da Cantina, só mais este episódio. Ajudei a ornamentar o casão para o baile dos rapazes que iam "tirar sortes". Quando acabei o trabalho, voltei para casa contente. No dia seguinte, tivemos a alegria de ver um grupo de amigos a cantar à porta da Escola. Traziam os chapéus enfeitados com fitas de três cores: a vermelha indicava

"apurado", branca "livre", e a verde "adiado". Escusado será dizer que todos tinham ficado "apurados". Juntámo-nos a eles, cantámos e depois fizemos uma "redacção" e um desenho para lhes oferecer. E deixaram, num envelope, uma oferta para a nossa cantina. Que boas eram aquelas pessoas! E que amizade e solidariedade nos unia a todos! Como todos estes momentos faziam uma escola diferente para aquelas crianças que, pouco a pouco, não se iam despedindo dela! Nos tempos livres íamos trabalhar para a horta. Na aula estavam bem ocupados porque ali também se "trabalhava" e muito. Quem mais se atreveria a dizer que a escola os tornava vadios? E tantas outras coisas?

Eu sei lá o que eu "cresci" neste primeiro ano de serviço em Stª Vitória do Ameixial. Muitas vezes lhe chamei a "minha santa vitória"! E não era para menos. Quis Deus que eu voltasse para lá no ano seguinte. Mais liberta dos primeiros problemas que tive que enfrentar, com que entusiasmo continuei o trabalho iniciado no ano anterior. E chegou a vez de outras tarefas. Recordo o Jardim da Escola que nós fizemos questão que fosse o Jardim Público. A horta continuava a "produzir" e arranjanjinha, só a frente da Escola continuava limpa, mas deserta, pouco acolhedora. E o Inácio (hoje o Sr. Polícia) trouxe alecrim da serra e nós plantámo-lo a ladear a passadeira empedrada que nos conduzia do portão de entrada à porta da Escola. Mais uma vez os Pais nos ajudaram com conselhos cheios de sabedoria, na plantação e sementeira das flores, dos lugares abrigados, dos terrenos, da rega e dos vários cuidados a ter.

E vai daí, também eu quis



"ensinar" alguma coisa. E apareceram as figuras geométricas ali, no terreno, a formar as placas em forma de triângulo, quadrado, rectângulo, trapézio... E até com o traçado da circunferência à maneira do jardineiro, saiu uma placa central, circular, mais tarde cheia de amores-perfeitos.

Em tempo de férias, as crianças cuidavam do jardim e ninguém na aldeia alguma vez se atreveu a tocar-lhe...

Foi em tempo de férias que a colega Sra. D. Margarida me escrevia uma carta, mais ou menos isto: o jardim da Escola é um perigo para os condutores, o cheiro das flores entontece-os e há possibilidades de despistes... Era muito inteligente, sensível e amiga esta colega. E acreditou em mim, o que me leva a recordá-la, ainda hoje, com muito carinho e respeito. Já não está, fisicamente, entre nós; através dos filhos e marido irá para ela, passados mais de três décadas, esta minha humilde homenagem. Para os meus primeiros alunos, para além da humildade com que assumo os "erros" que cometi ao aprender a ser professora com eles, vai o mesmo abraço que trocamos quando temos a felicidade de nos ver e conversar. Para os Pais mo-

tores de toda a actividade por mim desenvolvida, a mesma gratidão e respeito; para o povo da aldeia sempre disposto a colaborar (eu andava sempre a inventar coisas) o meu obrigado pela paciência e prontidão. Ao Senhor Padre, se ele ainda estivesse connosco como gostaria de continuar a questionar os seus "sermões" e pedir-lhe desculpa por nunca acertar no toque do sino para as várias ocasiões: casamentos, baptizados, missa,...

E para as várias raparigas da minha idade, que comigo formavam o grupo que acompanhava a celebração da Missa, o meu abraço; vivemos momentos de muita alegria e trocámos "cultura" que beneficiou e aproximou um grupo de raparigas partilhando o mesmo espaço.

Apetecia-me até agradecer à paisagem daquela aldeia calma, bonita, verde, que me inspirava a exercia sobre mim uma influência especial no meu quotidiano escolar. A escola acontecia, carregada de poesia, de textos bonitos, de conversas sérias, de canções alegres. Fui muito feliz com aquelas crianças! O triângulo, Escola/Família/Comunidade já então funcionou e deu os seus frutos.

Mas onde é que eu já ouvi isto?

# A INDÚSTRIA DAS



# CANASTRAS

# NA SERRA DE PORTALEGRE

Isilda Garraio \*

Soutos e castiçais foi a espécie florestal que cobriu grande parte da Serra de Portalegre até ao momento em que a moléstia da "tinta" atacou indiscriminadamente uns e outros e os habitantes da serra a substituíram gradualmente pelo pinhal e outras culturas.

Porque achámos pertinente fazer o registo desta arte em vias de extinção;

- porque se nos mostra importante lembrar os canasteiros que trabalharam ou ainda se encontram em laboração na nossa serra;

- porque gostaríamos que este trabalho fosse um contributo para

o estudo etnográfico da região, propusemo-nos saber as razões do quase desaparecimento desta arte e registar em diaporama a técnica do fabrico do canastro;

- porque laços de parentesco muito próximos nos ligam à actividade do canasteiro, cedemos com entusiasmo à feitura deste trabalho.

De referir ainda, que as considerações seguintes se deduzem de leituras feitas e do contacto directo com pessoas oriundas da Serra de Portalegre.

## 1. O Revestimento Florestal e os seus Problemas

Até meados do século, extensa mata de soutos e castiçais cobria o conhecido triângulo do Alto Alentejo, ocupando uma área cuja

influência se fazia sentir desde a zona de Alegrete - a 1ª a assistir ao desaparecimento do castanheiro - passando por S. Julião, Reguengo, Carreiras, termo de Castelo de Vide e Serra de Portalegre.

Em 1921, por altura do Congresso do Alto Alentejo, "O Imparcial" deixava nas suas colunas o seguinte depoimento "No Outono, os seus soutos despídos de folhagem, com os troncos esguios...", "A moldura dos vicejantes castiçais e carvalhais". (1 e 2)

Porém, e à semelhança do que acontecia com os seus congéneres de Trás-os-Montes, todo, ou quase todo este manto florestal foi sucessivamente entrando em decadência, vítima da chamada "doença da tinta", a "PHYTO-PHTHORA CAMBIVORA", moléstia que se manifestava pelo

\* Assistente na E.S.E.P.

Comunicação apresentada na 1ª Semana de Estudos Etnográficos e Folclóricos do distrito de Portalegre, em Julho de 1988.

amarelecimento das folhas, se bem que ela fosse proveniente de um fungo que se instalava na raiz e se propagava com imensa facilidade.

A situação é descrita nestes termos:

"...na direcção da histórica vila de Alegrete, assistiu (-se) indiferente à fuga do castanheiro..." "Na freguesia serrana e tão característica de São Julião ainda a árvore aparece, mas já tão raramente como na outra aldeia da Serra, as Carreiras..." "Na freguesia do Reguengo... o êxodo das grandes frondas rumorosas é desolador..." "No termo de Castelo de Vide a derrota vai sendo de respeito..." "Em todo o concelho de Marvão, para quem viu o que tudo aquilo era, a mortandade dos seus castiçais é de assombrar... Assim, pelas longas encostas de S. Mamede pertencentes ao concelho de Marvão, não longe da bucólica aldeia do Porto da Espada, a devastação é quase total..." "Outro tanto pelas terras marginais da ribeira de Marvão..." (3).

Igual panorama é descrito pela imprensa de Castelo de Vide. Por meados do século dizia: "Haja em vista o que Castelo de Vide, e também Marvão e Portalegre... tem sofrido com a sua perda..." (4).

Também "A Rabeca", semanário de Portalegre, que neste período da sua existência desencadeia uma longa e insistente acção sobre todos os assuntos de interesse regional e local, desenvolve uma campanha "pró-castanheiros do Alto Alentejo", onde quase sempre por intermédio de um dos seus principais colaboradores, Casimiro Mourato, esclarece dos perigos da doença, bem como da necessidade urgente que havia de se proceder ao tratamento das árvores.

A 1/12/1954, solicita a intervenção do Governador Civil,

dr. Manuel Hermengildo Loureiro, o qual, por sua vez, programou a organização de uma Federação de Grémios da Lavoura do distrito. A esta juntar-se iam as Comissões Municipais de Turismo e os Serviços Florestais e Agrícolas.

É neste contexto que em Junho de 1955 se iniciava na região - dez anos depois de se ter adoptado igual procedimento em Trás-os-Montes, onde se dizia os resultados atingirem apenas "...5% de insucesso" (5) -, o tratamento das árvores doentes no concelho de Castelo de Vide, na Quinta do Prado, e em Portalegre, nos soutos situados entre a Relva e os Cantarinhos.

Foi um trabalho importante, pois além de visar o interesse económico e turístico da região, inscrevia-se no Plano de Repovoamento Florestal concebido e aprovado em 1938... muito antes que a Conferência Internacional das Madeiras, realizada na primavera de 1947, tivesse motivado a iniciativa da FAO..." (6).

Porém, os resultados não corresponderam às expectativas criadas. No prosseguimento da sua campanha, em 1955, o articulista de "A Rabeca deixava nas suas colinas o seguinte depoimento "Não é nova esta ideia de combater a "tinta" nos nossos castanheiros. Bem o sabemos. Mas igualmente sabemos que o falecido presidente do Grémio da Lavoura deste concelho, confessou... o fracasso da acção do citado Grémio..." (7).

Por seu turno, os proprietários dos soutos, que até ao momento se mantinham numa situação de indiferença ou desconfiança em relação ao tratamento das árvores doentes, limitando a sua acção ao "decote" das mesmas, aos poucos aderiram e, no final deste ano de 55, o número de exemplares tratados no concelho de Castelo de Vide

era de 1878, sendo beneficiados 47 proprietários.

Um facto é certo: pela acção do homem e/ou da natureza, a diminuição gradual desta espécie florestal foi uma realidade.

## 2. O Aproveitamento Económico de Soutos e Castiçais

Feitas estas considerações de carácter geral sobre a problemática nacional e local que envolveu o tratamento dos castanheiros na nossa região no ano de 1955 e seguintes, entramos no assunto que nos propusemos tratar: "A indústria das canastras na Serra de Portalegre".

Julgámos pertinentes fazê-las, uma vez que a referida moléstia não atacou somente o castanheiro manso. O bravo, os castiçais, fornecedores da matéria-prima para a referida indústria, viram-se igualmente afectados, se bem que estes não sofressem de igual tratamento, ou seja, o tratamento de forma mais ou menos sistemática.

Em Março do ano que vimos referindo, "A Rabeca" noticiava: "Este ano não podem ainda ser tratados os castiçais, por ser assunto que ainda se encontra em estudo... E quanto à reconstituição dos soutos, pela plantação de árvores novas, também isso parece estar sujeito a demora de dois ou três anos..." (8).

Funcionava esta actividade em pequenas unidades familiares, cujos componentes alternavam estes trabalhos com a exploração agrícola de uma pequena propriedade.

Estavam asseguradas as condições mínimas de subsistência por conta própria, sem que os habitantes da Serra de Portalegre estivessem sujeitos às crises de trabalho do vulgar trabalhador alen-

tejano "...não atormentam as autoridades competentes nas épocas calamitosas de crise de trabalho..." (9).

O recuo progressivo conduziu em igual escala ao prejuízo industrial e económico da região e à canalização da população serrana para outras actividades.

Vejam os:

- da madeira de castanho, apreciada pela sua qualidade, se fazia mobiliário, soalho, vigas, montagem de noras;

- o fruto que, para além de constituir um importante elemento na alimentação, era também motivo para reuniões de familiares e amigos - "os magustos";

- as castanhas piladas, pelo ano fora, muitas vezes eram substituto do pão;

- constituíam também alimento para a engorda de porcos;

- as folhas davam cama para o gado ou estrume para as terras;

- e das castinças faziam-se varas, escadas, arcos e principalmente canastos e cestos.

Não nos parece estar muito longe da realidade, se dissermos que soutos e castinças contribuíram de forma determinante para o modo de vida da população circunvizinha à cidade de Portalegre.

Também a toponímia local recebeu influência das espécies florestais que ocuparam a região. A atestá-lo, as designações seguintes, entre outras: "Souto da Relva", "Souto dos Apóstolos", "Souto da Malta", "Souto de S. Martinho", "Souto da Quinta Ferreira", "Souto da Sé e da Ordem", "Souto do Bonfim", "Souto do Castelo", "Souto da Broa", "Souto dos Charais", ou "Souto da Marada Alta" e, em Portalegre, a rua dos Canastreiros.

A castanha e a madeira de castanho, como já referimos, de-

sempeharam, pois, um importante papel económico e social.

O castinçal, ao fornecer importante matéria-prima, criou também as condições propícias a uma indústria local, que fornecia não só a região de cestos para a apanha da azeitona, vindima ou qualquer outro trabalho agrícola, como a nível nacional, abastecendo centros piscícolas do país ou extensos pomares.

De lembrar ainda o abastecimento que a indústria das canastras fazia à salsicharia ou fabrico de pão.

Perante a necessidade de se fazer o escoamento do produto através do caminho de ferro, muitos eram os carroceiros que disso faziam a sua profissão.

Artistas havia que preferiam vendê-lo directamente ao consumidor, pelo que as feiras locais, nomeadamente a de Junho - das Cerejas -, ou a de Setembro - das Cebolas, eram lugares escolhidos, para além dos mercados locais de quartas e sábados. Deste modo, a época de maior trabalho desenrolava-se no verão.

Com a quase extinção desta espécie florestal, são por demais evidentes as transformações de carácter económico e social que se operaram.

O souto e castinçal é substituído gradualmente e principalmente pelo pinhal.

O desenvolvimento industrial da cidade viria a absorver grande parte dos que antes se ocupavam nesta actividade.

### 3. A Técnica da Indústria das Canastras

O "corte" faz-se entre os meses de Dezembro e Janeiro, tal como o de qualquer outra madeira, sendo melhor o de quarto minguante deste mês, por ser época do ano em

que não possui "cio" e não ficar sujeita à entrada do bicho.

Nesta altura, e para evitar deslocções desnecessárias, eram contratados cortadores e esgalhadores.

O "corte", feito por cada homem com um "podão de corte", regulava 10 feixes por dia e o trabalho de um canastreiro durante um ano rondava os 150 feixes.

Ainda no souto e antes de se fazerem os feixes, os ramos são "esgalhados" com um "podão de esgalha".

Junto da habitação do canastreiro são abertas covas com cerca de 1 m de profundidade e 8 a 9 m de comprimento, onde a madeira é enterrada em camadas sucessivas para se conservar.

À medida que é necessário utilizá-la, é desenterrada e "encozida", operação que consiste em passar as varas pelo lume. "Rachadas" com a ajuda do "podão de esgalha", são "descascadas" e transportadas para a loja, onde são novamente rachadas, trabalho que se denomina "talhar".

São então separadas consoante a grossura para ser utilizadas nas diferentes fases da feitura dos canastos. A cada uma destas peças chama-se respectivamente: "costas", "veios", "debrum" e "correia". Todas são alisadas no cavalo com a ajuda de uma "faca de lavrar", com excepção da "correia".

Os "casqueiros", bocados de vara com a espessura de 1 cm são metidos em água. Só na altura em que é necessário utilizá-los são retirados da água e deles se extraem tiras muito finas a que se chama "correia".

Uma vez separada a madeira, o canastreiro começa a "obra" propriamente dita.

É necessário "fundar", ou seja, fazer o fundo da peça que se

está a executar.

Para tal, utilizam-se as "costas" já referidas, as quais, para além de constituírem o fundo, são ainda o suporte lateral que permite "tecer" o cesto, o que se faz com a ajuda dos "veios".

Se a peça tiver asa, há que colocar nas varas que constituem as "costas" duas ou três mais compridas.

As pontas que não foram tecidas são viradas para baixo e introduzidas nos veios. A esta operação chama-se "rematar".

Para dar mais consistência ao acabamento é preciso "debruar", colocar o "debrum" o que se faz colocando uma vara à volta da "boca" da peça, prendendo-a com a "correia" de que já falamos. É utilizada ainda húmida para possuir grande maleabilidade.

Nos lugares onde a vara foi dobrada, por vezes estala e torna-se necessário "limpar" cada canastro ou cesto, ou seja, cortar com a ajuda de uma "faca de limpar" as imperfeições que ficaram.

### BIBLIOGRAFIA:

- 1 e 2) - "O Imparcial" - 7/9 e 5/10/1921
- 3) - Gordo, João António - No Alto Alentejo, Crónicas e Narrativas, Lisboa, Abril, 1954
- 4) - "O Castelvidense" - 18/11/1951
- 5) - "A Rabeca" - 1/7/1955
- 6) - "O Castelvidense" - 25/2/1951
- 7) - "A Rabeca" - 4/5/1955
- 8) - "A Rabeca" - 30/3/1955
- 9) - "A Rabeca" - 24/11/1954
- "A Rabeca" - 1/12/1954
- "O Distrito de Portalegre" - 21/5/1955



FLORESTA



ESGALHAR



COZER



INSTRUMENTOS



ENTERRAR



TECER

## ENCONTRO REGIONAL DO PROJECTO MINERVA, EM PORTALEGRE. DAR INÍCIO À “REVOLUÇÃO”

Uma mesa redonda subordinada ao tema “As Novas Tecnologias e a Reforma do Sistema Educativo” encerrou o Encontro Regional do Projecto MINERVA, Polo do Alentejo, que, organizado pela Escola Superior de Educação de Portalegre, com o apoio da Universidade de Évora e a Escola Superior de Educação de Beja, decorreu entre os dias 6 e 8 de Julho, em Portalegre.

Chevava-se, assim, ao final de três intensos dias de trabalho, durante os quais as Escolas de todos os graus de ensino ligadas às instituições que coordenam as actividades do Projecto MINERVA no Alentejo puderam dar conta das actividades que têm desenvolvido, ao longo dos três anos de existência do Projecto MINERVA na região. Pela amostra, fica-se com a sensação de que há já muito trabalho, e de qualidade. Com a integração do computador na sala (nomeadamente no 1º Ciclo do Ensino Básico), com a alteração de práticas rotineiras, gerindo espaços e tempos novos, apelando à criatividade de alunos e professores, mostrou-se que é possível lutar pela inovação e pela mudança.

Numa das suas intervenções, o Dr. Dick Jennings, do Northern College of Education, Aberdeen, Escócia, conferencista convidado, afirmaria que também no seu país “as escolas primárias utilizam de um modo mais eficiente os seus computadores e os seus recursos humanos, muito mais limitados...” e que, sendo assim, “as escolas secundárias terão rapidamente que identificar quais os elementos essenciais na criação de ambientes propícios ao trabalho com computadores e procurar emulá-los”.

É exactamente por isso que, neste Encontro, se proporcionou aos mais de 250 participantes de todos os graus de ensino uma série de “workshops” sobre os mais variados temas, conferências e troca de experiências, dinamizados, quer por elementos das equipas locais do Projecto MINERVA, quer por convidados nacionais e estrangeiros, com destaque para uma delegação do Projecto Atneia, de Espanha, no seguimento de uma colaboração já encetada entre os dois Projectos, e que tem tido resultados muito positivos.

Mas nem tudo são “rosas” neste Projecto MINERVA que,



apesar das suas boas intenções, não tem conseguido as mudanças que se esperariam, como foi reconhecido na mesa redonda que referimos.

Talvez porque, como diria a Dra. Carmo Clímaco, “a preparação para as novas tecnologias não se resume a distribuir equipamentos pelas escolas, deixando aos professores o encargo de descobrir como se explora este material...” Este é um projecto que, ainda segundo a sua Coordenadora Executiva, “tem que se assumir como um projecto pedagógico”.

Na mesma linha, o Doutor Manuel Patrício salientaria os quatro elementos essenciais para a reforma do Sistema Educativo, que, no seu entender, são: “O educando, o professor, o programa educativo e as metodologias”, todos eles a terem que ver com “toda a instrumentalidade que constitui as novas tecnologias” as quais, com “as imensas virtualidades” que possuem, poderão permitir o estabelecimento de “novas relações pedagógicas com as coisas, com as pessoas, com o conhecimento, com o processo...”

Mas, “quando começa a



revolução há tanto prometida?", interrogava-se, também, Dick Jennings, numa das suas conferências, depois de ter referido que, também na Escócia, a introdução e utilização efectiva dos computadores no ensino pós-primário tem sido difícil, ao contrário do que tem sucedido com outros auxiliares tecnológicos como, por exemplo, o vídeo; e, no entanto, "o apoio financeiro e o interesse oficial têm sido maiores do que com qualquer outro aspecto da educação..."

Porquê, então, esta dificuldade? Reaccionarismo dos professores? Falta de recursos humanos especializados? Computadores em número insuficiente? Ou tudo, afinal, se deve à "aristocracia de peritos auto-seleccionados que viajam de conferência para conferência, falam uns com os outros, mas negligenciam o impacto sobre os professores, as salas de aula e sobre os alunos"?

Como reduzir o "tamanho da coluna", cujo início (a vanguarda, os peritos) parece cada vez mais

longe do fim (os professores nas salas de aula)?

Claro que este Encontro não forneceu as respostas a estas questões - não era esse, nem podia ser, o seu objectivo. Mas o facto de as ter levantado, de ter levado os professores presentes a reflectirem sobre elas, de lhes ter proporcionado a troca de experiências, a formação, o treino em variadas situações e a reflexão pedagógica, poderá, de algum modo, ajudar a reduzir as distâncias...

Uma coisa é certa: este Projecto conta já com alguns sucessos, entre os quais se conta "a diversidade, a valorização das pessoas (alunos ainda mais que os professores) e o 'mexer' com as escolas", segundo o Dr Vítor Teodoro, ou o "reforço da diversidade e a aproximação da escola à comunidade..." constituindo "um modelo de formação contínua em que os professores animadores/formadores têm uma importante acção de dinamização e de animação nas escolas, podendo

criar condições para que esse modelo se realize e para que a formação contínua seja entendida como uma formação centrada na escola, auto-gerida pelos professores..." nas palavras do Dr. Natércio Afonso. Mas constitui, simultaneamente, "um exemplo típico do amadorismo vigente na educação em Portugal", como disse Vítor Teodoro, confiado no "vanguardismo" das Instituições de Ensino Superior, na dedicação e "carolice" dos professores directamente envolvidos (a "aristocracia"...), sem estímulos económicos, que poderá comprometer a mudança prometida.

Afinal, razões que se adiantam também, quando se fala na Reforma do Sistema Educativo, a qual, sem a participação empenhada - e devidamente valorizada... - dos professores, não surtirá os efeitos desejados.

A "revolução" continuará adiada...

C.A./M.M.

## AS OLIMPIÁDAS DA FLOR

Têm vindo a acontecer de quatro em quatro anos, apenas porque o povo assim quer e não porque alguém o determine.

A primeira edição parece datar de há um século atrás. 1889 surge como o já distante despertar da magia, desde então repetida não se sabe bem ao certo quantas vezes.

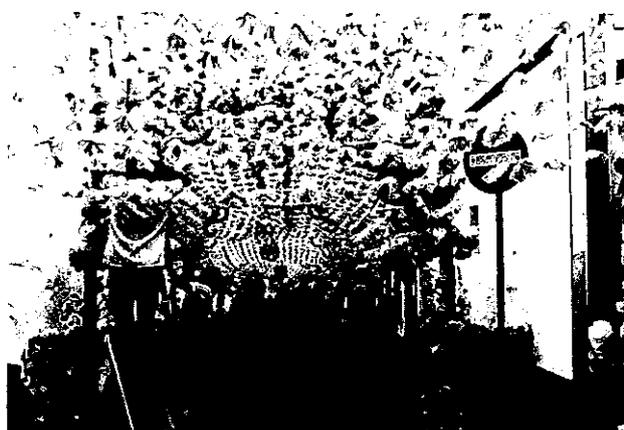
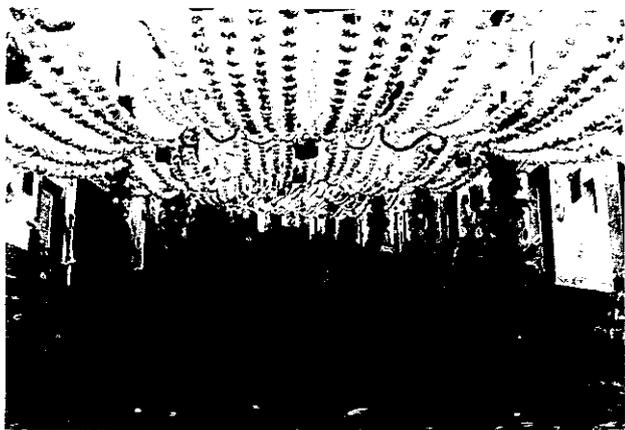
Aconteceu, neste último

tejana - não fosse de Évora o Manuelinho ou de Grândola a fraternidade - soa a senha da boa revolta. Não se sabe quem a lança, quem a repete, quem dela se faz eco. Mas sabe-se quem se esconde depois, em conspiração, no recolhimento dos serões de muitos meses, em clausura voluntária que talvez na Cartuxa velhos monges invejem.

Inspiração transpirada ou

O que se viu, o que se disse, o que se escreveu, tudo se fez registo e testemunho da Festa da Flor, na memória das centenas de milhar de visitantes que, de perto e de longe, acorreram ao espectáculo único na terra inteira de uma Primavera fora do tempo e fora dos tempos.

Afinal, só há ficção na prosa elaborada com que se procurou



Setembro. Sem pódio para as melhores, sem medalhas nem coroas de louro, cada rua e todas as ruas quiseram participar. Olímpicamente, treinara-se em silêncio, guardara-se avaramente a fórmula de cada cor, de cada desenho, de cada forma, de cada padrão. O segredo é, também aqui, a alma do negócio. Negócio de almas em uníssono, de mãos em equipa, de criatividade em desafio.

Desafio contra si, antes de contra os outros, desafio também contra o tempo, até mesmo contra os temporais...

"Este ano há festa". Na tradição de cada esquina alen-

transpiração inspirada em longas e repetidas horas roubadas ao cansaço, duras mãos calejadas amorosamente frisam o frágil papel e dele extraem milagres insuspeitados, peças duma explosão adiada.

Numa mágica madrugada de iniciados, o povo invade as ruas, fura terra e muros, crava estacas e estende arames. Depois forra tudo - do chão ao céu - com flores, flores, flores...

Não se sabe ao certo se o encantamento da lendária transfiguração do pão em rosas atrairia multidões, mas esta moderna versão de Campo Maior dispõe seguramente de tal fascínio.

evitar os lugares comuns, já usados até à vulgaridade, já repetidos até à exaustão.

O segredo da cíclica festa de Campo Maior é banal e repete-se desde Olímpia: "Ciñius, Altius, Fortius". Quando o povo é culto porque é do sítio, sabe exemplarmente que "o importante não é vencer, mas participar".

Os campomaiorenses participam e vencem. Até 1993, Campo Maior em flor, se não for antes... ou depois.

Até sempre.

A.M.C.



Miradouro - mensário de Portalegre e do Norte Alentejano é a nova revista dirigida pelo nosso prezado colega António Martinó Coutinho e que se apresenta com uma dimensão essencialmente regionalista. A nova publicação declara ser sua intenção "contemplar os sítios, os factos e as personalidades que fizeram e fazem crónica viva desta zona que se convencionou chamar norte-alentejana, tendo Portalegre como pólo irradiador".

Orientada para um público que não sente uma identificação

## MIRADOURO NOVA REVISTA SOBRE PORTALEGRE

imediate com as outras revistas editadas em Portalegre, Miradouro encontra eco num conjunto vasto e heterogéneo de leitores, que estão unidos por uma ligação íntima e afectiva às coisas e pessoas que os cercam e com que diariamente convivem.

Este espaço que é o seu, o da apreensão e reflexão da/sobre a vivência quotidiana da cidade, levou a nova revista a proclamar-se de um "bairrismo e regionalismo quanto bastem, sem exageros nem pedantismos saloios" e a assumir "o objectivo fundamental de promover os valores destes sítios, tão distantes dos itinerários e das decisões oficiais" (palavras do Editorial do n.1).

É esta dimensão concreta da nossa cidade que nos aparece nos três números já publicados, em

secções tão diversificadas como: "A Cascata", "A olho nú", "Pelourinho", "Entrevista", "Nós por cá", "Miradouro da História", etc.; e não faltam também coloridas fotos sobre moda local e palavras cruzadas na página recreativa. São paisagens, rochas, monumentos, pessoas e personalidades, artes (sacras e profanas) e artistas, que perpassam nestas páginas; são memórias, reflexões críticas, quadros do presente e histórias de outros tempos que Miradouro nos transmite.

Miradouro é a vida portalegrense na expressão da sua "cultura própria", para retomar as palavras iniciais do primeiro número. E não queremos deixar de sublinhar a qualidade gráfica com que se apresenta.

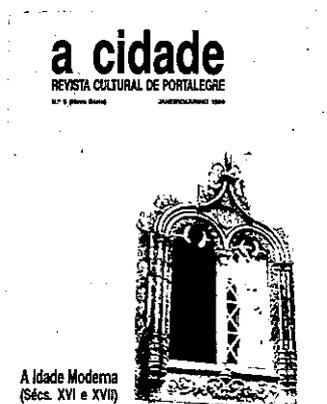
Aqui expressamos as nossas felicitações ao director e a todos os colaboradores de Miradouro. Parabéns!

M.J.M.

## A CIDADE LANÇA NÚMERO DEDICADO À IDADE MODERNA

Também A Cidade - Revista Cultural de Portalegre voltou a aparecer, agora com o seu terceiro número. Tematicamente consagrado à Idade Moderna (séculos XVI e XVII) nesta região, grande parte dos estudos incluídos no mais recente volume foram originalmente comunicações apresentadas no I Encontro de História Regional e Local do distrito de Portalegre, organizado pela Escola Superior de Educação de Portalegre, em Setembro de 1987.

Assim, destacamos as colaborações dos Professores Doutores António de Oliveira e Maria José Pimenta Ferro Tavares, e dos



Drs. António Camões Gouveia e Maria Paula Marçal Lourenço; e sublinhamos a evocação de algumas personalidades desaparecidas e a tradução feita para Fernando Namora de um poema de John F. Deane.

Como já é habitual, a sessão de lançamento de mais este número constituiu um acontecimento cultural na cidade de Portalegre, tendo-se realizado no dia 28 de Ou-

tubro de 1989, no antigo convento de S. Bernardo, com a presença de várias dezenas de pessoas. Após as palavras iniciais do director da Revista, Dr. António Ventura, a Professora Doutora Maria José Pimenta Ferro Tavares apresentou uma conferência sob o título "O médico Garcia Lopes e a comunidade cristã-nova de Portalegre (sec. XVI)", durante a qual conduziu a assistência ao universo complexo e fascinante dos judeus e das comunidades cristãs-novas na transição da Idade Média para os tempos do Renascimento em Portugal. A excelente qualidade científica da exposição, a clareza e a capacidade de comunicação que são bem conhecidas na Professora Doutora Maria José Pimenta Ferro Tavares prenderam a atenção da assistência e motivaram um animado debate no final da sessão.

M.J.M.

# MANUAIS ESCOLARES - ANÁLISE DE SITUAÇÃO

Série B - Dinâmica do Sistema Educativo

Valente, M<sup>a</sup> Odete et al.

Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação  
Lisboa, Janeiro, 1989, 376 pp.

Maria do Céu Roldão

G. E. P. EDUCAÇÃO



Série B: DINÂMICA DO SISTEMA EDUCATIVO

MANUAIS ESCOLARES  
Análise de Situação

O estudo de manuais escolares agora editado pelo G.E.P. constitui o 4<sup>o</sup> documento da série "Desenvolvimento Curricular", no âmbito do Projecto de Análise e Avaliação Curricular do Ensino Básico, desenvolvido por aquele Gabinete de Estudos.

Este trabalho - realizado por uma equipa pluridisciplinar - deve assim ser lido na sequência do documento de trabalho que o antecede - "Análise da situação - Programas" em que são analisados os objectivos e conteúdos programáticos tal como são oficialmente definidos. No presente estudo a análise incide sobre os manuais escolares, enquanto veículo privilegiado de retransmissão e concretização desses objectivos, sendo sabido o peso efectivo que o manual continua a representar na prática pedagógica das nossas escolas.

O objectivo deste estudo -

como os autores têm o cuidado de acentuar na Introdução - situa-se ao nível do estudo da diversidade de interpretações e abordagens pedagógicas que os manuais representam face a objectivos, idênticos e da reflexão sobre a importância que, por isso mesmo, os manuais assumem como poderosos agentes de intervenção no sistema educativo.

Não se trata, pois, de avaliar a qualidade dos manuais escolares, ou de fornecer elementos para a sua selecção, mas sim de proporcionar instrumentos para a análise do papel do manual na mediatização entre os níveis da definição de intenções e da concretização da acção educativa.

A análise realizada pela equipa incide sobre um conjunto de vinte manuais, sendo doze do Ensino Primário e oito do Ensino Preparatório, distribuídos pelas áreas de Ciências Sociais (relatores

- Natércio Afonso e Abílio Amiguinho) Ciências da Natureza (relatores - João Gama e Teresa Oliveira), Português (relatores Sílvia Gomes e Fátima Rita) e Matemática (relatores João Filipe Matos e Helena Pereira).

No sentido de assegurar uma coerência de perspectivas entre as análises desenvolvidas dentro de cada área, os autores optaram por um esquema conceptual comum, organizado em torno de três vectores:

- eixo sócio-cultural e ideológico, (valores estereótipos, condicionantes culturais);

- eixo científico (quantidade e qualidade da informação científica, conceito e imagem de ciência veiculados);

- eixo pedagógico (organização dos materiais, propostas pedagógicas explícitas e implícitas, nível conceptual, adequação às características dos

alunos).

Esta organização constitui um facilitador importante para o percurso do leitor, possibilitando o confronto entre as lógicas das diferentes áreas disciplinares tal como os manuais as interpretam.

Não obstante esta unidade organizativa, verifica-se naturalmente uma especificidade de abordagens na análise realizada em cada área disciplinar, que permite realçar para cada uma delas, alguns aspectos mais relevantes.

Assim, a análise dos manuais de Meio Físico e Social, de Estudos Sociais e de Ciências da Natureza proporciona frequentemente a discussão teórica de princípios científicos e metodológicos do ensino destas áreas, apontando mesmo propostas de trabalho alternativas às seguidas nos manuais, e assumindo nomeadamente uma perspectiva metodológica assente no desenvolvimento do próprio método das ciências, (na linha do Bruner e das tendências curriculares do "Academic Reform Movement" dos anos 60):

"Com base nas ideias de Bruner, o método da resolução de problemas poderá ser aplicado em qualquer nível de escolaridade, desde que haja a preocupação de utilizar uma linguagem acessível ao nível etário dos alunos" (p. 183)."

"Permitir-se-lhes-ia assim, planear e executar os seus projectos de pesquisa, fazer a verificação da validade dos conhecimentos pelo confronto com a informação empírica (...); o aluno compreenderia que as correlações entre os fenómenos não têm um carácter definitivo." (p. 111).

Também as próprias concepções epistemológicas das diversas ciências são analisadas a propósito dos manuais em questão: "Como ciência social que é (a geografia) não se confina ao estudo e descrição da

diferenciação regional da superfície terrestre ou à relação unívoca entre os homens e o meio físico. Tende a contextualizar o espaço como sistema no qual se relacionam elementos do meio físico e do meio social, onde a paisagem tem mais do que simples marcas da acção dos homens - é o resultado de criações e apropriações colectivas no bom ou mau uso que delas se faz" (p. 109).

No capítulo relativo à área das Ciências da Natureza parece-nos de destacar a análise do conceito de criatividade (p. 188-189) fundamentada em diversos estudos teóricos e experimentais, bem como a crítica à representação de ciência e cientista, veiculadas pelos manuais (pp. 218-220).

O tratamento dos manuais de Língua Portuguesa, utilizando um discurso mais conciso e menos teorizante, proporciona uma abordagem bem delimitada dos manuais em estudo, e apoia-se num conjunto significativo de análises quantitativas, (p. e. tipologia dos textos, problemática dos valores, representação das figuras na família, etc.) que facilitam a leitura do tipo de análise desenvolvido.

O estudo dos Manuais da Matemática apresenta-se segundo uma metodologia própria, de carácter global, clarificado pelos autores no início do respectivo capítulo: "Neste estudo foi adoptada uma metodologia de trabalho que assentou na análise exaustiva dos Manuais, não recorrendo portanto a um sistema de amostragem por temas ou capítulos, mas incidindo sobre a totalidade das obras". (p. 341)

Os autores destacam ao longo da sua análise, as contradições e ambiguidades existentes nos Programas e de que modo os Manuais interpretam os objectivos e conteúdos propostos.

"Isto sugere que o Programa balanceia entre uma linha de trabalho em torno dos projectos inte-

gradores das diferentes aprendizagens com recurso sistemático a situações problemáticas e a materiais diversos, e uma preocupação com a matemática operatória, as tabuadas e o cálculo" (p. 342).

Em algumas das áreas disciplinares foram aplicados - e são explicados e exemplificados - instrumentos da análise de manuais que são da maior utilidade para o leitor - nomeadamente: Cloze Test, Teste de Compreensão Vocabular, Índices de Envolvimento.

As conclusões incluídas no final de cada área disciplinar (com destaque para a funcionalidade e clareza da sua apresentação sob a forma de questões no caso das Ciências da Natureza) possibilitam uma síntese das diversas dimensões da análise, cuja leitura global é, por vezes, prejudicada pela apresentação gráfica do texto (organização pouco clara de títulos e subtítulos, uniformidade de tipos de letra, carência de destaques e fraca rentabilização visual do espaço página).

Terminada a última página deste excelente trabalho, o leitor percorreu um conjunto de questões importantes quanto ao significado dos manuais na aprendizagem, foi levado a reflectir criticamente sobre as perspectivas científicas e pedagógicas dos programas, dos manuais, e dos próprios autores da análise, tomou ou retomou contacto com métodos e técnicas de análise indispensáveis à prática do docente, e foi posto em contacto com um conjunto apreciável de estudos e autores relevantes nesta área de investigação pedagógica.

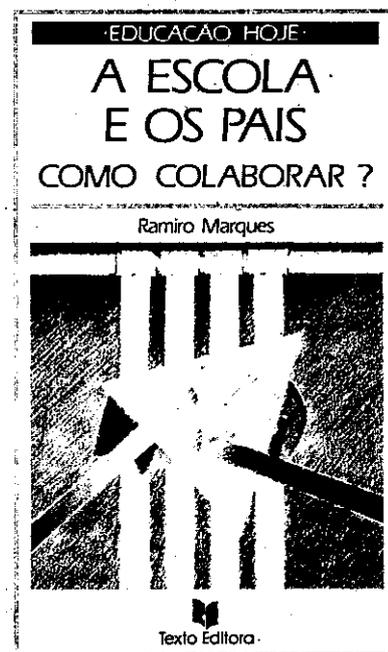
É difícil ler este estudo e continuar a encarar os manuais com os mesmos olhos. O que é, julgamos, a avaliação mais positiva do trabalho produzido por esta equipa.

# "A ESCOLA E OS PAIS: COMO COLABORAR ?"

Ramiro Marques

Texto Editora, Lisboa, 1988

Carlos Brandão



A presente publicação de Ramiro Marques surge numa altura em que a problemática da participação da família na escola em Portugal começa a merecer algum interesse da parte de diferentes entidades, directa ou indirectamente ligadas à educação. Deste modo, a obra agora publicada poderá contribuir para o enriquecimento do debate em curso e servir igualmente de instrumento de trabalho em acções a desenvolver ou em desenvolvimento nas escolas, dada a vertente prática aí contemplada.

O autor começa por justificar a razão de ser do seu trabalho, enquadrando-o no actual contexto de reforma do nosso sistema de ensino, que se caracteriza a este nível por uma quase ausência total de envolvimento parental nas escolas. Procura igualmente mostrar algumas das vantagens que podem advir de uma maior

participação dos pais na escola, baseando-se sobretudo em resultados de pesquisas efectuadas nos E.U.A., que indicam haver ganhos no processo de aprendizagem, por exemplo.

Refere-se igualmente aos obstáculos no sistema educativo português, típica e tradicionalmente centralista, que impedem uma melhor e mais profunda participação das famílias. Salienta, por outro lado, os receios que os professores normalmente exprimem quando postos perante esta questão, por se lhes afigurar que a colaboração assim entendida lhes retira poder e autonomia. O autor, no entanto, chama a atenção para o facto do controlo real sobre o estabelecimento de ensino ser exercido predominantemente pela instituição de tutela (Ministério da Educação) e não tanto pelos professores, como pode parecer à primeira vista. Neste sentido, procura

evidenciar o conjunto de dificuldades que no interior das escolas normalmente se colocam (por parte dos docentes) e que prejudicam uma aproximação efectiva entre as duas instituições.

São depois apresentados pelo autor exemplos de projectos de colaboração envolvendo a escola, a família e/ou a comunidade, a decorrer em Portugal (Projecto ECO), nos E.U.A. (Massachusetts) e no Reino Unido (Liverpool), que permitem desde já reconhecer a possibilidade de concretizar acções nesta área, com vantagens tanto para pais como para professores e alunos.

Na sequência do enquadramento da colaboração escola/pais, o autor apresenta exemplos de modelos que incluem diferentes níveis de envolvimento das famílias. Um primeiro modelo é o de Owen Heleen (1988), assim estruturado: a) Participação dos

pais na tomada de decisões; b) Actividades de "co-produção", que supõem acções conjuntas tanto na escola como em casa, tendentes a melhorar as condições e os resultados da aprendizagem; c) Defesa de pontos de vista; d) Apoio às escolas. Um outro é o de Joyce Epstein (1987), que comporta os seguintes níveis: a) Ajuda aos filhos em casa; b) Comunicação com os pais; c) Envolvimento dos pais na escola; d) Envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa; e) Envolvimento dos pais no "governo" das escolas. Uma última tipologia apresentada é a de Don Davies (1987), que se assemelha à de Owen Heleen (1988): a) Tomada de decisões; b) "Co-produção"; c) Defesa de pontos de vista e d) Livre escolha das escolas (pelos pais).

Cada uma das categorias referidas nos diferentes modelos inclui actividades diferenciadas que o autor descreve sumariamente, tendo em vista fornecer elementos de compreensão para o seu entendimento e operacionalização.

Numa segunda parte do seu livro, Ramiro Marques procura fundamentalmente privilegiar a vertente prática da colaboração escola/pais, de modo a facilitar a concretização de programas ou de acções de cooperação. Daí que comece por sugerir a adopção de certas medidas ao nível da escola,

tendentes a um maior envolvimento parental. Entre elas, destacam-se: criação de um clima aberto e amistoso na escola, criação de um sistema de comunicação escola/pais e vice-versa, criação de um espírito na escola que proporcione a participação activa dos pais, etc. Na sequência destas sugestões, são ainda apontadas algumas estratégias a que deverão obedecer as reuniões com os pais, bem como as actividades que o director de turma deverá desenvolver no decurso do ano, designadamente no contacto com os encarregados de educação.

Numa terceira e última parte da sua obra, o autor faz referência ao relatório de Don Davies que se reporta ao estudo efectuado em Portugal em 1987 sobre "Os Pais Difíceis de Alcançar", bem como a um outro de sua autoria, sobre "Os Obstáculos no Relacionamento das Escolas com as Famílias". Tanto num caso como noutro, as recomendações dão particular destaque à vertente da formação de professores na área específica do relacionamento escola/família. No segundo estudo, o autor adianta alguns obstáculos que prejudicam o desenvolvimento de acções de colaboração. Entre eles, salientam-se: a) O actual quadro legislativo vigente afasta os pais do nível deliberativo em termos de escola; b) O modelo centralista português criou hábitos e atitudes

de passividade nas famílias; c) Aos directores de turma falta-lhes formação específica no relacionamento com as famílias.

Ramiro Marques termina fazendo uma análise comparativa entre a legislação portuguesa dos últimos anos que tem enquadrado a área do relacionamento escola/família e a resultante da proposta global de reforma do sistema educativo. Da análise efectuada, conclui o autor que se registam alguns avanços, principalmente ao nível local e em termos de participação, com a integração de representantes de pais em certos órgãos, criando-se pela primeira vez a possibilidade dessa participação incluir a tomada de decisões. Aqui, no entanto, é feita uma ressalva pelo facto dos pais se encontrarem em minoria no Conselho de Direcção, o que limita esse poder formalmente consagrado. Por outro lado, aos pais fica vedada a participação no Conselho Pedagógico, verificando-se assim um retrocesso em relação à legislação anterior, segundo o autor.

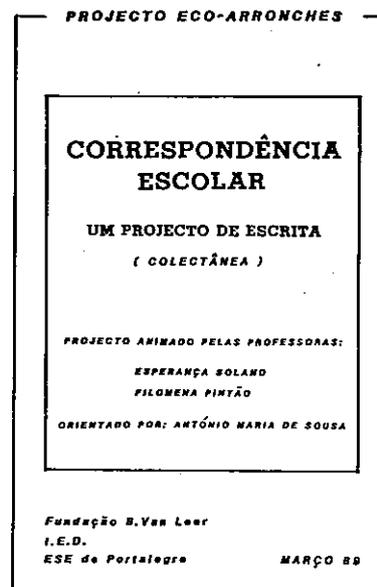
É ainda de salientar a longa lista de obras bibliográficas sobre a temática em análise, que o autor apresenta, tendo em conta a exiguidade de referências entre nós, o que possibilita um acesso mais fácil aos interessados nestas questões.



# CORRESPONDÊNCIA ESCOLAR.

## Um projecto de escrita (Colectânea)

Projecto animado pelas professoras Esperança Solano e Filomena Pintão.  
Orientado por António Maria de Sousa.  
Projecto ECO - Arronches  
Fundação B. Van Leer /I.E.D./E.S.E. de Portalegre  
Escola Superior de Educação de Portalegre - Centro de Recursos e Animação  
Pedagógica  
Março de 1989  
71 páginas



Isabel Vila Maior

A descrição e divulgação de experiências pedagógicas como forma de tornar os professores agentes de mudança, através da análise e avaliação das suas práticas, é um dos objectivos do Projecto ECO. Nesta linha de orientação se insere a presente colectânea, constituída por trinta e quatro cartas de alunos do Ensino Primário do Concelho de Arronches, um dos pólos do referido Projecto.

Na Introdução que precede a recolha, António Maria de Sousa esclarece os pressupostos metodológicos que deram forma ao projecto de escrita desenvolvido em 1987-88, na Escola

Primária da pequena e isolada povoação de Hortas de Cima, e orienta o leitor da Colectânea para a possibilidade de duas leituras do material seleccionado - uma, a que chama ingénua, que se encantarà com a maneira como as crianças expressam o seu contacto com a vida; outra, nas entrelinhas, que articulará as cartas dos alunos de Hortas de Cima e dos seus correspondentes com, por um lado, as "novas e significativas relações com a comunidade" estabelecidas "pela dinâmica de transformações da instituição escolar" (p. 5) e, por outro, com a função da escrita na organização, desenvolvimento e sistematização dos saberes.

Com efeito, num concelho caracterizado pelo isolamento, regressão demográfica, despovoamento, elevadas taxas de analfabetismo (sobretudo feminino), de abandono e de insucesso escolares, o projecto de escrita concretizado em Hortas de Cima, com a colaboração de todas as escolas de concelho, assume-se como factor relevante na revitalização da comunidade. Projecto de comunicação entre indivíduos, instituições e saberes, esta estratégia de intervenção subverte o papel que geralmente cabe à escrita na acentuação da distância que separa a cultura quotidiana de crianças socialmente desfavore-

cidas da cultura da escola, com o conseqüente peso no insucesso escolar.

"Principalmente ponto de entrada na organização das aprendizagens" dos alunos, como frisa António Maria de Sousa na Introdução, o acto de escrita, esvaziado de sentido na maioria das práticas escolares, é aqui reinvestido da sua função de questionamento, organização e conservação da experiência pessoal e de grupo. A linguagem - e a escrita em especial - torna-se simultaneamente "instrumento e objecto das aprendizagens" de que os alunos são os sujeitos (p. 7).

Crianças a quem a família não ofereceria tais oportunidades descobrem na escola, pelas suas práticas, que a escrita serve para comunicar, agir, descobrir e desco-

brir-se, documentar-se, organizar e organizar-se, recordar e até brincar com as palavras (uma chamada de atenção para a concentração significativa do título do jornalzinho dos alunos de Hortas de Cima, o "JornalEco" (p. 59).

Das cartas a destinatários reais, exigindo respostas em actos, ao inquérito e à entrevista, da consulta bibliográfica à redacção de um problema de aritmética criado por situações vividas, da recolha de provérbios e adivinhas à pequena narrativa, toda a produção escrita, nas suas linhas e entrelinhas, nos fala de crianças que constroem a sua aprendizagem, de professores que produzem inovações adequadas ao contexto em que trabalham, de famílias que participam, de uma escola que, ao invés de se alhear da

comunidade, nela se insere pela recuperação e revalorização dos seus saberes.

Mas se o leitor quiser ficar pela leitura "ingénua" atrás referida, também não perderá o seu tempo, porque saboreará a forma como as crianças de Hortas de Cima, Aronches, Esperança e Mosteiros apanham a azeitona, aprendem como se faziam candeias de azeite rudimentares ou sabão, escrevem ao presidente da Junta de Freguesia, relatam festejos tradicionais, visitam obras de saneamento básico ou grutas pré-históricas, contactam com diversas profissões, cultivam uma horta, escrevem à máquina, tiram fotografias, gravam canções e entrevistas - como aprendem ao mesmo tempo que vivem.

## **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**

# ENTRE PARENTS ET ENSEIGNANTS: UN DIALOGUE IMPOSSIBLE ?

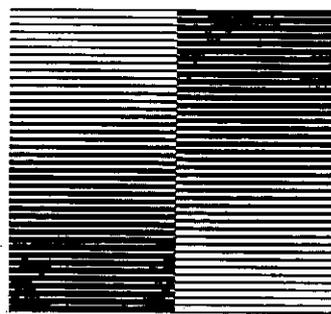
C. MONTANDON e Philippe PERRENOUD

Berne, Editions Peter Lang SA, 1987

Maria Armanda Carvalho

## Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?

Cléopâtre Montandon  
Philippe Perrenoud



Collection Exploration  
Cours et contribution pour les sciences de l'éducation

Peter Lang

A problemática das relações família-escola é analisada, com profundidade e clareza, nos quatro estudos que compõem a obra, atribuindo todos eles grande importância às interações e interdependências entre indivíduos e grupos de indivíduos. Privilegiando, pois, uma abordagem interacionista, a obra dedica grande espaço à maneira como os actores representam a realidade e constroem estratégias, mostrando a complexidade, diversidade e dependência das relações concretas entre as famílias e a escola.

O primeiro estudo, de Cléopâtre Montandon - *Desenvolvimento das Relações Família-Escola: Problemas e Perspectivas* - procura descrever as condições que permitiram o desenvolvimento desta relação, centrando a sua análise nas mudanças operadas no modo de vida das famílias e a nível do sistema educativo.

No terceiro estudo, de Philippe Perrenoud - *O que a Escola faz às Famílias: Inventário* - como o próprio título sugere, o autor pro-

cura inventariar, de forma bastante exaustiva, as modalidades de influência da escola sobre a família, desde a estruturação do seu tempo, a sua relação com o espaço, com o orçamento, com a sua vida privada, e até com a sua auto-imagem.

O quarto estudo, de Cléopâtre Montandon - *Práticas Educativas, Relações com a Escola e Paradigma Familiar* - partindo do pressuposto de que as famílias não são receptáculos passivos, procura responder ao artigo anterior: o que fazem as famílias do que a Escola lhes faz?

A autora investiga os processos de interação que se desenvolvem dentro das famílias para compreender as suas práticas educativas e a sua relação com a escola. Não aceita uma explicação com base unicamente nas diferenças culturais e materiais decorrentes da inserção dos indivíduos na estrutura social e mostra como cada família tem a sua história e os seus destinos individuais.

O segundo estudo, de Philippe Perrenoud - *O Go-Between*: entre a família e a escola, a criança

mensageira e mensagem - pelo seu carácter inovador na abordagem das relações escola-família, centrada no actor-aluno, que vai e vem entre as duas instituições, será privilegiado nesta nota de leitura. Philippe Perrenoud considera que a abertura da escola aos pais é assumida, a diversos níveis, nos diferentes sistemas escolares e praticada sob múltiplas formas, que tendem a banalizar-se.

Mas será que quando os pais não vão à escola, limitando-se a assinar os documentos exigidos, nos aproximamos do grau zero da comunicação?

O autor prova-nos que não, que os contactos directos são apenas a parte mais visível das relações entre pais e escola, por vezes até a mais superficial, quando confrontada com a densidade de comunicação que se estabelece através da criança, as chamadas comunicações indirectas. É que, para além dos grupos de pertença que a criança cria, e que são, muitas vezes, garantia de uma certa liberdade, ela movimentase, sobretudo, entre o grupo família e o grupo escola, dois

grupos "condenados a cooperar numa sociedade escolarizada".

A divisão do trabalho educativo cria entre a família e a escola um sistema de interdependência e de comunicação muito mais denso e complexo do que entre a família e o mundo do trabalho dos adultos. Pais e professores vigiam-se mutuamente, mesmo quando as relações directas se rompem ou se reduzem à sua expressão mais simples, pois continuam interdependentes e a comunicar através da criança.

O tema central é a análise das relações indirectas entre a escola e a família, aquelas que se estabelecem ao nível do vai e vem do aluno. E já que Philippe Perrenoud atribui ao go-between diferentes papéis, nos diferentes actos de comunicação, logo no título é apresentado como mensageiro e mensagem, procurarei fazer a leitura deste artigo, tendo como pano de fundo, por um lado, o Esquema da Comunicação de Jakobson e, por outro, a ideia básica de que o go-between é um actor, com estratégias próprias para controlar a comunicação, a seu favor, se o consegue.

A criança funciona como CANAL ou CONTACTO, sempre que leva uma circular, transmite um recado, motiva ou desmotiva um contacto com a escola ou com a família. Mas ela pode gerar RUÍDOS na comunicação, mesmo a este nível: pode esquecer a circular que não lhe interessa que chegue, pode censurar o recado que deve transmitir, quer no sentido escola-família quer no inverso. Certas crianças pressentem que quanto mais raros forem os encontros maior é a sua autonomia. Há crianças para quem não há nada pior do que serem confrontadas com críticas convergentes de pais e professores, outras para quem o pior é serem apanhadas num conflito entre adultos, tendo que

escolher o seu campo ou preservar uma difícil neutralidade.

Nos encontros directos, pais e professores, em situação de comunicação bilateral, procuram normalmente fazer ponto de situação relativamente ao trabalho do aluno, à sua evolução na aprendizagem, ao seu comportamento,... têm pois como REFERENTE o aluno.

Philippe Perrenoud ultrapassa esta leitura linear da comunicação e sugere aos leitores uma reflexão mais profunda na medida em que considera os encontros directos como momentos de METACOMUNICAÇÃO, pois acontece que, dialogando, pais e professores clarificam "as regras" não escritas da sua comunicação quotidiana através da criança.

Quando a comunicação se faz em presença, muitas vezes o emissor tem necessidade de clarificar ou ocultar o dito e recorre à função METALINGUÍSTICA. Todos nós dizemos: Eu não queria dizer isso..., o que eu quis dizer foi..., neste contexto isto significa...

Como o autor põe a tónica na comunicação que se estabelece através da criança, portanto, EMISSOR/RECEPTOR, à distância, o que acontece é que no momento do encontro, sendo os REFERENTES explícitos aproveitamento, comportamento da criança, o que se procura é "clarificar", às vezes por palavras cautelosas, as "representações" que cada um faz através das comunicações indirectas que todos os dias se estabelecem entre a escola e a família. No melhor dos casos, esta METACOMUNICAÇÃO permite compreender melhor as mensagens ou os sinais trocados cada dia através da criança. Este é, pelo menos, o desejo dos que defendem o diálogo.

O autor alerta-nos, porém, para a possibilidade dos encontros directos poderem "baralhar os

dados", pois, por vezes, mais ou menos conscientemente, um ou outro dos interlocutores semeia a perturbação no espírito do outro, ao assumir posições contrárias às que são veiculadas pela criança. Seja exemplo o caso do professor rígido que apresenta aos pais uma máscara de doçura, de compreensão. Neste caso poder-se-ia falar de uma comunicação paradoxal, em que as trocas directas desmentem o sentido das trocas quotidianas através da criança.

Enquanto portadora de mensagens escritas, a criança tem poder de:

1. alterar as mesmas:

- "esquecer-se" e o esquecimento é mais interpretado como uma distração do que com uma estratégia. (Adiar um confronto doloroso pode ser uma estratégia perfeitamente racional.)
- redigir uma desculpa para uma ausência indesculpável.
- imitar uma assinatura.
- falsificar uma nota (que fácil um sinal + num Suf. -!)

É evidente que os casos enunciados não são regra. Apenas pretendem mostrar como até a este nível a criança mantém um certo controle sobre a comunicação.

2. influenciar a sua interpretação  
A criança pode influenciar mais ou menos subtilmente a interpretação da comunicação escrita. Se leva para casa uma ficha com resultado negativo, pode dizer que a maioria dos colegas teve igualmente mau resultado, que o professor não tinha... Na aula pode justificar esse mesmo resultado com problemas que teriam surgido em casa. É que a criança está numa posição de comunicação privilegiada. Está de posse dos dois CONTEXTOS SITUACIONAIS, enquanto os DESTINATÁRIOS das mensagens têm um conhecimento mínimo de um dos Contextos. Daí, ela poder controlar parcialmente o sentido e, portanto, o efeito de uma MEN-

SAGEM.

### 3. participar na redacção.

Por vezes o professor pede a colaboração aos alunos para redigir boletins de avaliação. Nestes casos, a criança propõe expressões que não a prejudiquem em casa. Os pais redigem desculpas "legítimas" para justificar, por exemplo, a falta de um filho, num fim de semana prolongado. A criança é muitas vezes chamada a colaborar na redacção para que a justificação seja credível.

Neste caso a criança é parte actuante, enquanto EMISSOR de uma MENSAGEM, cujo REFERENTE é ela própria e da qual é, normalmente, a mensageira.

Quando se trata de mensagens orais, em que a criança é CANAL e EMISSOR de uma MENSAGEM codificada por um adulto e destinada a um DESTINATÁRIO que a pode usar a favor ou contra ela, o seu poder de controle é ainda maior.

Pode "esquecer-se" de transmitir a mensagem, pode "censurá-la" ou alterar deliberadamente o sentido, se tem a percepção de que pode ser prejudicada.

Mas os adultos também se "escondem" atrás da criança; confiam-lhe, por vezes, mensagens orais em vez de mensagens escritas, porque esta forma de comunicação atenua a "responsabilidade". Não se trata necessariamente de uma estratégia consciente. Muitas vezes o adulto não sabe ele próprio se brinca, se exprime um desejo rapidamente censurado ou se formula um verdadeiro pedido. É uma forma de retórica: Diz lá ao teu professor... Diz lá ao teu pai... Os adultos pensam que a criança não leva a ordem a sério ou que censurará o que for demasiado crítico, grosseiro ou irónico. Mas, se surge problema, que fácil é dizer que a criança não percebeu bem, que não foi isso que se pretendeu...

Estas mensagens possíveis são outras maneiras de falar da escola em família ou da família na escola, outras maneiras de controlar indirectamente o comportamento da criança no outro universo ou influenciar o seu julgamento.

Há pais que desejam agir sobre a Escola quer para a fazer evoluir quer para a impedir de mudar, através dos seus filhos. Ora a Escola pode considerar legítimo, sob reserva dos meios usados, que os pais queiram preservar os interesses dos seus filhos, mas não lhes reconhece qualquer direito de defenderem, através deles, uma certa reforma ou pedagogia. Em sentido contrário também não é aceitável que um professor tente, através da criança, modificar os valores ou o modo de vida de uma família. São as chamadas influências ilegítimas.

Nem sempre é fácil saber se a criança fala em seu nome ou se é teleguiada. Em caso de conflito, as actuações mais insignificantes podem ser interpretadas como manobras e a comunicação indirecta tomará uma importância tanto maior quanto mais o grupo dos adultos estiver dividido.

Muitas crianças contam em casa o que se passa na escola e inversamente. Eles emitem sobretudo opiniões sobre aquilo em que elas foram mais ou menos explicitamente o objecto. A circulação destas opiniões basta para se estabelecer uma comunicação indirecta entre pais e professores. Como consequência deste circuito de informação/opinião, pais e professores sentem-se julgados reciprocamente.

A circulação de opiniões pode também obedecer a razões estratégicas. Há crianças que têm consciência de agradar aos professores se lhes transmitem críticas positivas transmitidas pelos pais.

Quaisquer que sejam as causas, a circulação das opiniões/

críticas estabelece uma forma de comunicação indirecta entre a família e a escola, por vezes geradora de conflitos e mal entendidos, por vezes geradora de sentimentos positivos.

O professor não sabe exactamente o que os seus alunos contam aos pais. Na dúvida, cada aluno parece-lhe uma testemunha, um espião possível de cenários que poderão ser mal compreendidos ou até, aos olhos dos pais, contrários ao programa, ao regulamento, à deontologia ou ao senso comum. Potencialmente, tudo o que se passa na aula pode ser levado ao conhecimento dos pais e, por vezes, através destes, à autoridade escolar.

Não se trata de verdadeiras mensagens, mas do olhar indirecto dos pais sobre a realidade escolar. Este mecanismo funciona em sentido inverso: as crianças contam na aula parte do que lhes acontece em casa, até porque recorrem muito a exemplos familiares. Acontece que dão informação que vai para lá do que os pais desejariam, não porque não se preocupam com a respeitabilidade da sua família, mas porque não têm a mesma percepção daquilo que pode descreditar os pais no espírito dos professores.

Mas a criança pode pôr pais e professores em comunicação de uma maneira ainda mais afastada da transmissão deliberada de uma mensagem. A criança chega a casa num certo estado físico e mental, mais ou menos excitada, fatigada, ansiosa, frustrada ou, pelo contrário, alegre e feliz como o seu dia. Ora os pais descodificam este comportamento, com pouca margem de erro. O professor recebe a criança que deve à sua vivência familiar sentimentos, estado físico e mental, humores que vão em parte condicionar o seu trabalho escolar. Ela é também portadora de características mais

## NOTAS DE LEITURA

estáveis: a sua personalidade, o seu capital cultural, as suas atitudes, hábitos, interesses, aspirações, maneira de ser com os outros, estado de desenvolvimento intelectual.

A criança é agora a própria MENSAGEM, ela exprime o seu meio familiar sem o querer, através daquilo que é.

Em contrapartida, na escola, ela interioriza valores, atitudes, fragmentos de ideologias, normas de conduta, modos de relação, aquisições estas que fazem da criança a expressão da escola na família.

A criança assume assim, em simultâneo, vários ELEMENTOS da COMUNICAÇÃO. Ela é o EMISSOR, pois emite mensagens, sem palavras; é CANAL, pois permite a circulação das mensagens para os RECEPTORES; é CÓDIGO a descodificar mas é, sobretudo, a própria MENSAGEM, mais ou menos polissémica, que pais e educadores procuram captar.

Philippe Perrenoud quis mos-

trar, tão concretamente quanto possível, que entre a família e a escola não se poderia reduzir a comunicação às conversas entre professores e pais, às reuniões, às aulas abertas e a outras formas de participação e de contactos.

Por que motivo apelidar a criança em situação escolar de "go-between"?

Porque ela vai e vem entre dois mundos. De um ao outro ela faz passar tudo o que um ser humano pode captar, filtrar, restituir em virtude do seu equacionamento pessoal, mas também das suas estratégias. É que a criança é, sobretudo, um actor. Longe de ser um medium neutro, ela intervém selectiva e activamente na comunicação entre pais e professores.

Ao considerar a criança como um actor, de corpo inteiro, a sociologia não sugere que ela escolha constantemente as estratégias bem reflectidas e sempre eficazes. Ter estratégias não significa forçosamente ter boas estratégias.

Muitas vezes se ela perturba ou facilita a comunicação entre pais e professores não é deliberadamente, mas porque persegue outros fins.

Na conclusão do seu texto, Philippe Perrenoud destaca:

1º A indispensabilidade de analisar as relações entre a família e a escola tal como elas se estabelecem através das crianças para ser possível progredir na explicação do insucesso escolar em termos de distância cultural ou de conflito de valores, de interesses ou de estratégias entre professores e pais.

2º A necessidade do debate aberto entre a família e a escola não se limitar às diversas formas de contactos directos, porque estes têm como pano de fundo um feixe muito denso de relações mediadas pela criança, pois, entre pais e professores o principal meio de COMUNICAÇÃO continua a ser o "GO-BETWEEN".



*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

Telefone - 23148

Rua de Elvas, 56

7300 PORTALEGRE

# INSTRUÇÕES DE USO: DÊ CORDA DE CINCO EM CINCO ANOS.

Você comprou um conjunto de sofás muito vistosos. Mas, e daqui a cinco anos, será que ainda vai estar assim com tão bom aspecto? O seu carro é novo e não dá problemas nenhuns. Mas, e quando chegar a ferrugem? Estes são alguns dos problemas que acarretam grandes despesas e que você vai ter de enfrentar. Como solução, o Montepio Geral recomenda-lhe o PLANO DE DESPESAS PERIÓDICAS. Através do pagamento de uma pequena quantia mensal, dedutível no Imposto Único, você recebe, de cinco

em cinco anos, um montante pré estabelecido. Assim, você pode fazer remodelações na sua habitação, trocar de carro ou substituir electrodomésticos. Ou ainda, realizar a viagem da sua vida ou qualquer outro sonho seu. Além disso, este plano beneficia dos lucros gerados pelas várias actividades do Montepio Geral — uma vantagem exclusiva dos seus associados, ao subscreverem qualquer dos seus planos. Conheça também os planos: PAGAMENTO DE ENCARGOS, REFORMA e JOVEM.

EXEMPLO: FRACÇÃO A RECEBER, POR UM CAPITAL INICIAL DE 600 CONTOS, POR UM PRAZO DE 15 ANOS. (INDEXAÇÃO A 5%)

Idade do subscritor	Quota mensal inicial	Fracções a receber		
		Base	Com Lucros de 10%	
de 14 a 40	+ 3.450\$	1.º	255.256\$	345.769\$
		2.º	325.778\$	557.337\$
		3.º	415.785\$	827.357\$

Para mais informações, contacte-nos pelo telefone grátis de Lisboa e Porto 1301.



 **MUTUALISMO**  
MONTEPIO GERAL



**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



## GARANTIA EXTRA

# Um pequeno extra que garante muito mais.

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



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

**Garantia Extra. Conosco o seu Ford sempre em forma.**



**QUALIDADE E INOVAÇÃO**



**Auto Portalegre, Lda.**

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



## REVISTAS RECEBIDAS NA ESEP

POR PERMUTA COM

## REVISTA APRENDER

### TITULOS DE REVISTA :

Apogeo  
Cadernos de Consulta Psicológica  
Cadernos de Educação de Infância  
Cadernos de Museologia  
Educação e Matemática  
Educação e Tecnologia  
Escola Democrática  
Forma  
GEP-Educação  
I.C. - Iniciação à Comunicação  
Inovação  
Ponto contra Ponto  
O Professor  
Psicológica  
Revista Análise Psicológica  
Revista da A.P.H.  
Revista Arquipélago  
Revista da Casa Pia de Lisboa  
Revista Colóquio Ciências  
Revista Crítica de Ciências Sociais  
Revista de Psicologia e C. da Educação  
Revista de Educação  
Revista Margem  
Revista Portuguesa de Educação  
Revista Portuguesa de Pedagogia  
Revista Sociologia  
Revista da Universidade de Aveiro  
Treino Desportivo

### INSTITUIÇÃO :

Associação de Professores Geografia  
Faculdade de Psicologia e Ciências Educação do Porto  
Associação Profissionais de Educação de Infância  
Associação Portuguesa de Museologia  
Associação de Professores de Matemática  
Instituto Politécnico da Guarda  
Administração da Escola Democrática  
Direcção Geral Apoio e Extensão Educativa  
Gabinete de Estudos e Planeamento  
Ministério da Educação e Cultura  
Instituto de Inovação Educacional  
Academia de Música de St. Cecilia  
Central Distribuidora Livreira  
Faculdade de Psicologia e C. da Educação - Coimbra  
Instituto Superior Psicologia Aplicada  
Associação Professores de História  
Universidade dos Açores  
Provedoria da Casa Pia de Lisboa  
Fundação Caloute Gulbenkian  
Revista Crítica de Ciências Sociais  
Faculdade Psicologia e Ciências da Educação do Porto  
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa  
Centro Regional Segurança Social Lisboa  
Universidade do Minho  
Faculdade Psicologia e C. de Educação - Coimbra  
ISCTE  
Universidade de Aveiro  
Direcção Geral dos Desportos

# Domingos & C.<sup>a</sup> L.

Concessionário

**FIAT**

LANCIA



AUTOBIANCHI



GARAGEM ALTO ALENTEJO  
ESCRITÓRIO - OFICINA - PEÇAS  
Est. da Penha - Apart. 11  
7301 PORTALEGRE Codex  
Tel. 2 26 15 / 25  
Telex 44923 Domaut P

PEUGEOT  
TALBOT



**Lumicar**  
COMÉRCIO AUTOMÓVEL LDA.



Av. Frei Amador Arrais, Lote 2  
Telef. 23032  
7300 PORTALEGRE



Mercedes-Benz

**CASTELO  
DE  
VIDE**

água mineral  
natural

**Vitalis**

água mineral natural



RECONHECIDA  
PELO COMITÉ  
OLÍMPICO  
PORTUGUÊS

