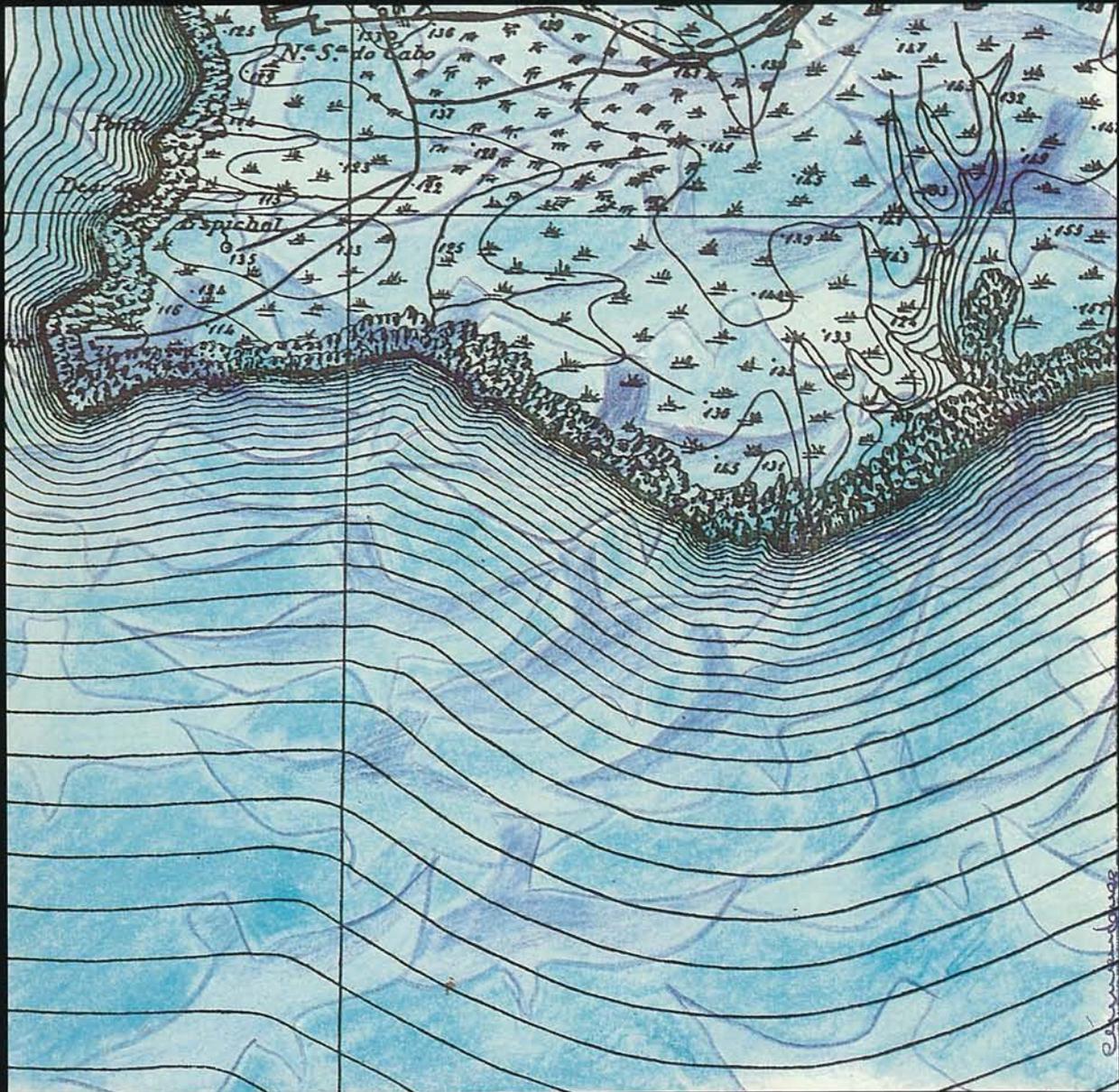


aprender

Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre • Nº 10 • Abril 1990 • Preço: 250\$00



TEMA CENTRAL : O ENSINO DA GEOGRAFIA
SERÁ A ESCOLA UMA ORGANIZAÇÃO BUROCRÁTICA ?
OBSTÁCULOS À INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
COMO FAZER ? TESTES DE CONHECIMENTOS ESCOLARES

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: António Gama, Carlos Alberto Medeiros, Carlos Vasa, Célia Guedes Alves, Domingas Valente, Fátima Pera, George Camacho, Isabel Silva, Isilda Garraio Jorge Umbelino, José Augusto Baptista, José Mascarenhas / Augusto Tello, José Miguel Medeiros, José Travassos, Júlia Galego, Lino Mendes, Manuel Inácio Pestana, Maria Beatriz Canário, Maria Cristina Mourato Coelho de Moura, Maria João Martins, Maria João Mogarro, Maria José D. Martins, Mário Freire, Mário da Cruz Mouro, Miguel Castro, Natércio Afonso, Rosa Guedes, Rosa Monteiro, Rui Canário, Sérgio Claudino, Teresa Barata Salgueiro, Vera Dias, Wilma McDonald.

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.

Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

ISSN 0871 - 1267

aprender

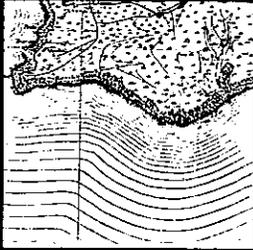
Nº 10



aprender

SUMÁRIO

aprender



TEMA CENTRAL: O ENSINO DA GEOGRAFIA
SERÁ A ESCOLA UMA ORGANIZAÇÃO BUROCRÁTICA?
OBSTÁCULOS A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
COMO FAZER? TESTES DE CONHECIMENTOS ESCOLARES

3

SUMÁRIO

4

EDITORIAL

5

DEBATE

Espaço : a memória ausente

MARIA CRISTINA M. C. MOURA

7

TEMA CENTRAL O ENSINO DA GEOGRAFIA

Sobre o valor educativo da Geografia

TERESA BARATA SALGUEIRO

8

Evolução recente dos programas de geografia do ensino secundário

JÚLIA GALEGO

15

A geografia de Portugal no ensino básico

GEORGE CAMACHO

ROSA MONTEIRO

23

Curriculo encoberto nos programas e manuais de ensino da geografia

JOSÉ MANUEL MEDEIROS

27

Uma experiência no ensino - aprendizagem da geografia

CÉLIA GUEDES ALVES

MIGUEL CASTRO

34

Geografia : do ensino à vida prática

JORGE UMBELINO

39

O papel da geografia na formação de professores

WILMA McDONALD

42

Encontro com o professor Orlando Ribeiro

JOSÉ AUGUSTO BAPTISTA

SÉRGIO CLAUDINO

44

Professor Orlando Ribeiro

CARLOS ALBERTO MEDEIROS

45

Os sentidos de Mediterrâneo e a geografia portuguesa

ANTÓNIO GAMA

49

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Será a escola uma organização burocrática ?

MARIA BEATRIZ BETTEN-COURT CANÁRIO

54

O determinismo e o naturalismo como obstáculos à inovação pedagógica

RUI CANÁRIO

63

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A biblioteca de turma

ROSA GUEDES

65

COMO FAZER?

Trabalho de projecto e cooperação escola / família

MÁRIO FREIRE

67

Uma reunião de pais

CARLOS VASA, FÁTIMA PERA, MARIA JOÃO MARTINS, VERA DIAS

69

Testes de conhecimentos escolares

ISABEL SILVA

MARIA JOSÉ D. MARTINS

73

CRÓNICAS DOCENTES

Linguagem do coração

DOMINGAS VALENTE

75

HISTÓRIA REGIONAL

O teatro de Portalegre / teatro d' O Semeador

JOSÉ MASCARENHAS / AUGUSTO TELLO

79

NOTÍCIAS DA ESEP

81

NOTÍCIAS DA REGIÃO

84

NOTAS DE LEITURA

EDUCACIONAL

No início dos anos 70, no rescaldo de Maio de 68, foi publicada em França uma colectânea de textos de alunos do ensino secundário. Uma frase de um aluno dava o título ao livro, exprimindo os sentimentos de muitos jovens relativamente à escola: "Si j'avais de l'argent, beaucoup d'argent, je quitterais l'école"

Vinte anos depois, em Portugal, o estado de espírito dos professores não deverá andar muito longe deste. Com efeito, o relatório sobre a "Situação do Professor em Portugal", encomendado pelo ministro da educação (e vulgarmente conhecido por relatório Braga da Cruz) fornece dados que, não constituindo uma total surpresa, são, no mínimo, preocupantes.

A profissão docente é encarada como uma profissão de ascensão social. Paralelamente, está "cada vez mais difundida a percepção de que o seu estatuto socio-profissional se tem vindo progressivamente a degradar, sobretudo em termos de reconhecimento público e do prestígio social que é conferido à profissão".

O nível de remuneração, a degradação da carreira e a falta de estímulo constituem as razões principais de descontentamento e frustração dos docentes. Descontentamento que se traduz por um "generalizado e percentualmente expressivo desejo de abandonar a profissão docente" que, acrescenta o relatório, é "sistematicamente significativo para todos os grupos de docentes".

A situação retratada no relatório assume um carácter paradoxal se pensarmos que coincide, no tempo, com a pretensão de realizar uma reforma global do sistema de ensino em que é suposto o papel dos professores ser decisivo: "a ponto de se poder afirmar que sem eles não haverá reforma".

Ora os dados agora tornados públicos, bem como a experiência quotidiana de contacto com professores e escolas, levam-nos a admitir como credível a hipótese de estar relativamente generalizada, entre os docentes, a estratégia brilhantemente sintetizada por um professor de uma escola C+S do distrito de Portalegre: "É deixar andar e ter o mínimo de chatices possível".

Alguns condutores de fim de semana, para compatibilizar os passeios com o orçamento magro, desligam o motor nas descidas, para poupar gasolina. Com este corpo docente, a reforma continuará certamente a mover-se, mas, muito provavelmente, vai continuar em ponto morto.

ESPAÇO: A MEMÓRIA AUSENTE

Maria Cristina Mourato
Coelho de Moura *

Solicitar a um grupo de indivíduos de idades variadas e com diversas formações um esboço da imagem mental que cada um tem da superfície da terra é concerteza um exercício de resultados surpreendentes e particularmente inquietante.

A surpresa surge ao constatar-se quão distorcidas, insípidas, ténues (por vezes inexistentes) se nos apresentam essas esquematizações formais do espaço terrestre. Daí à inquietação é apenas um passo.

Yves Lacoste no seu livro "A Geografia serve antes de mais para fazer a guerra", problematiza lucidamente esta questão, lembrando-nos que um espaço negligenciado pela maioria será potencialmente um poder estratégico nas mãos de muito poucos.

Terá o cidadão comum consciência:

* Professora na Escola Secundária Mouzinho da Silveira (Portalegre) .

- de que a estratégica escolha de uma localidade espanhola junto à fronteira portuguesa (no norte) para o então projectado cemitério nuclear resultou de uma análise espacial pormenorizada que ultrapassou os meros estudos geológicos da área?

- ou que sob a aparente luta contra o tráfico da droga movida pelos Estados Unidos da América e a consequente invasão do Panamá se esconde não só um problema político mas também uma questão eminentemente espacial - a posse dos direitos sobre o canal do Panamá?

-ou ainda do possível impacto ambiental provocado pela instalação de uma determinada indústria ou pela construção desordenada na região onde vive?

Já Estrabão, no início da era cristã, afirmava "ser a Geografia um estudo filosófico que exigia vasta cultura e que era útil a estadistas, comandantes e comercian-

tes."

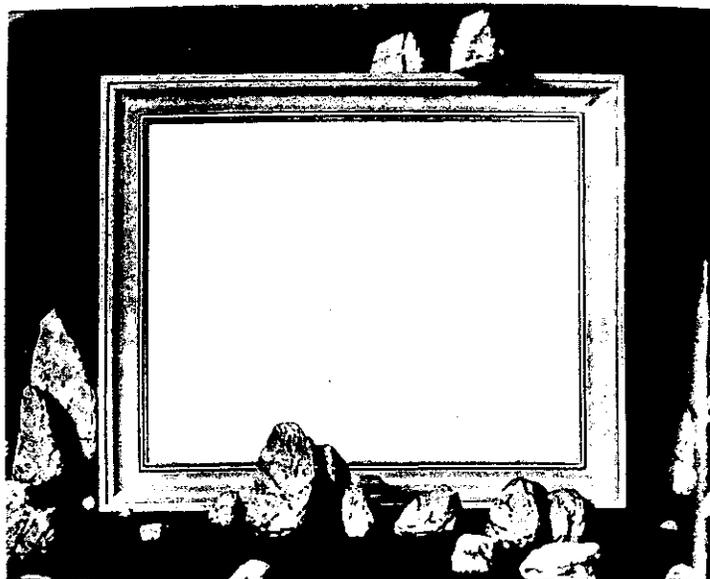
O espaço é um enigma. A Geografia, ciência supostamente apta para explicar os enredos e tramas que nele se protagonizam, vive de insuficiências.

Então o que é feito da Geografia, hoje, em Portugal? Que caminhos trilha?

Continuamos, a meu ver, na periferia do vital debate epistemológico, o que a fragiliza. Veja-se o momento desperdiçado que foi o Colóquio Ibérico de Novembro último, em Espanha. Por outro lado, o afastamento cuidadosamente cultivado entre "geógrafos humanos" e "geógrafos físicos", alimenta a já tradicional e incómoda posição da Geografia relativamente às outras ciências.

Urge repensar o seu lugar, logo a própria ciência.

Seremos pois impelidos a compreender onde reside, porque efectivamente ela existe, a



importância em se ler o espaço de uma forma capaz, pois é certo que nenhum conhecimento é ingênuo. Disso não podem apenas ter consciência os geógrafos, é uma reflexão que dirá respeito a todos os que, enquanto cidadãos, queiram decidir. Para tal, o ensino da Geografia tem de firmar um lugar próprio em todos os níveis de ensino. Não pode viver na contingência de se diluir por entre disciplinas com sonantes títulos mas que ninguém sabe o que são, como já acontecendo na reestruturação curricular em curso.

Se no passado a Geografia (sobretudo a leccionada nos níveis primário e secundário) pecou por ser fastidiosa na arrumação de países, climas, formações vegetais, vias de comunicação, e omissa de uma verdadeira visão corológica do mundo, a Geografia ministrada actualmente vive em pecado maior. Para além da mesma omissão, aliena-se na procura positivista das relações de causa e efeito, apostando, a maioria das vezes, na utilização de conceitos de elevado grau de abstracção, visivelmente desajustados da realidade cognitiva das crianças e adolescentes que constituem a população escolar nestes níveis de ensino.

Com a Geografia teremos que ensinar a descentralizar o olhar, mesmo sabendo que todo o olhar é faccioso e que por toda a mensagem prepassam valores ideológicos. É, assim, imperioso estar atento, expectante e aprender a observar. O ensino da Geografia não pode assentar, apenas, no fornecimento dos símbolos e signos que permitem identificar um espaço; mais, muito mais do que

isso, tem que promover a compreensão da sua sintaxe.

Se o espaço terrestre incorpora as intenções humanas, porque não treinarmo-nos na sua análise e, por transferência, procedermos ao reordenamento do nosso território interior, dos nossos mais íntimos recantos? Partir, pois, da Geografia, em jeito de purga, para a nossa psicanálise.

TOYOTA
VENDAS

TOYOTA
PEÇAS GENUÍNAS

TOYOTA
QUALIDADE NO SERVIÇO

SOBRE O VALOR EDUCATIVO DA GEOGRAFIA

Teresa Barata Salgueiro *

A vida das sociedades humanas decorre no espaço que usamos, de-lapidamos, mudamos e enriquecemos e que é indispensável conhecer. Todos os indivíduos devem saber situar-se no mundo e ter uma ideia razoavelmente equilibrada da variedade que o nosso planeta apresenta. Quanto mais diversificada e vasta é a informação que se recebe mais seguras devem ser as noções básicas.

A Geografia fornece a matriz locacional onde se inserem as informações que continuamente recebemos, tanto as que nos dizem directamente respeito como aquelas de que apenas ouvimos falar. Todos os acontecimentos ocorrem num sítio e a incapacidade de localização produz uma sensação de nevoeiro onde os factos se distinguem mal uns dos outros e se perdem.

Tal como a História dá aos indivíduos a dimensão do tempo, a Geografia contribui com a vertente espacial, constituindo-se assim o referencial em que se situam todas as acções humanas, o enquadramento indispensável para posteriores aprofundamentos e especializações disciplinares.

Importa ainda recordar o importante papel formativo da Geografia ao estimular a observação do mundo que nos rodeia, ao questionar a realidade e, por via disso, excitar a imaginação e o relacionamento dos fenómenos.

A Geografia é por definição um saber integrador situado numa posição de charneira entre as ciências naturais e as ciências humanas e, como tal, deve desempenhar nos novos esquemas curriculares um papel relevante, tanto mais que se caminha para o esbatimento da oposição entre estes dois grandes tipos de ciências.

Este carácter integrador aponta para a necessidade síntese conseguida através do recurso a conhecimentos variados e dá um importante contributo à formação dos indivíduos, particularmente numa época em que se privilegia a especialização extrema no aprofundar pragmático dos saberes-fazer.

Finalmente, devemos salientar o valor da cartografia, instrumento de análise indispensável ao estudo geográfico, linguagem universal de utilidade muito variada para todos os cidadãos.

* Professora universitária e Presidente da Direcção da Associação Portuguesa de Geógrafos

EVOLUÇÃO RECENTE DOS PROGRAMAS DE GEOGRAFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO

Júlia Galego *

No momento em que, por exigência da Lei de Bases do Sistema Educativo, se têm de concretizar novos programas segundo uma nova orientação curricular, tem todo o interesse fazer o levantamento do caminho até aqui percorrido para se pesarem os prós e os contra, os acertos e os descaminhos, a fim de se evitar a repetição de erros e de se aproveitar o que, por bem conseguido, deve servir de base às novas estruturas a constituir. Sem a correcta avaliação do realizado, dificilmente se pode garantir a solidez dos novos caminhos a percorrer.

Nos últimos 15 anos deram-se importantes modificações nos programas de Geografia do ensino secundário (entende-se por ensino secundário a designação anterior à reforma, correspondendo, portanto aos 7º, 8º, 9º, 10º e 11º anos de escolaridade). O problema que se pode pôr neste momento é se as inovações introduzidas nos programas correspondem a uma

melhoria significativa introduzida na estrutura curricular. É facto reconhecido que os programas têm importantes reflexos na actividade dos professores, pois eles determinam o que se passa nas aulas entre estes e os seus alunos. O papel do professor é condicionado pelo modelo curricular a que os programas se subordinam. Os currículos organizados com base exclusiva nos conteúdos deixam ao professor a tarefa de ser principalmente o transmissor duma soma de conhecimentos que foram considerados como os mais aceitáveis para a formação/instrução dos alunos. Se o currículo tiver como base outras preocupações além dos conteúdos, como sejam o desenvolvimento do aluno numa perspectiva de construção do seu próprio conhecimento, de o preparar para a resolução de problemas, tanto o papel do aluno como o do professor terão de ser substancialmente outros. Estas perspectivas correspondem a concepções diferentes da sociedade e a diferentes maneiras de encarar a função da escola,

as quais condicionam a organização do sistema de ensino.

Os programas em vigor em 1974/75

As modificações políticas ocorridas depois de Abril de 1974 reflectiram-se também na organização dos programas de ensino. Até esta altura, os programas de Geografia eram concebidos com base exclusivamente nos conteúdos. No ano lectivo de 1974/75 foram introduzidas algumas modificações no esquema programático que até então vigorava "e foi elaborado de acordo com muitas das sugestões dos professores de Geografia em resposta ao inquérito que, para o efeito, foi distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura" (Geografia, Curso Geral, Esquema programático), destinando-se apenas "a orientar o ensino desta disciplina no ano lectivo de 1974/75, enquanto não se estabelecer uma total reestruturação educacional, com base em processos o mais democráticos possível". O pro-

* Assistente na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

grama do Curso Geral dos Liceus (7^o, 8^o e 9^o anos de escolaridade) era constituído no 1^o ano por uma parte introdutória onde era ensinada a noção de Geografia, os elementos geométricos da esfera terrestre, as formas de representação da Terra e algumas noções de Geografia astronómica; seguia-se uma breve referência aos continentes e oceanos; o terceiro ponto do programa deste ano fazia uma introdução à Climatologia; no quarto, estudava-se o continente africano. No 2^o ano continuava-se o estudo dos continentes, começando pela América, seguindo-se a Antárctica, a Austrália e, por fim, a Ásia. O 3^o ano era destinado à Europa, sendo o estudo deste continente antecedido pelo da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas "que servirá para se passar do estudo da Ásia para o da Europa", terminando o programa com dois temas: Portugal Continental e Portugal Insular (Açores e Madeira).

O desenvolvimento dos conteúdos relativos aos continentes seguia o modelo da Geografia Regional:

- O quadro físico (relevo, clima e vegetação)

- O quadro humano (população, modos de vida).

Analisavam-se ainda as características de algumas regiões ou de alguns países seguindo, no entanto, o esquema atrás referido.

No estudo de Portugal, após a análise do quadro físico e da população, abordavam-se as regiões: Norte atlântico, Norte transmontano e Sul, recomendando-se no programa que este estudo fosse feito "duma forma sintética, não deixando de se anali-

sar dentro de cada uma delas as diferenças regionais mais significativas". A economia (aspectos gerais, o comércio externo, os transportes e o turismo) concluía o programa relativo a Portugal continental.

A publicação distribuída pelas escolas com o esquema programático da disciplina de Geografia para o Curso Geral continha ainda "algumas sugestões" onde se justificava a opção por este tipo de programa: "Ante a alternativa de um programa sintético e, portanto, mais flexível e um programa analítico, só aparentemente rígido, optou-se pelo último, com a preocupação de se evitarem assim divergências de interpretação muito profundas". É notável a preocupação de ruptura com o modelo tradicional, tanto mais que a urgência demonstrada em fazer alterações nos programas de modo a adaptá-los às novas exigências político-sociais não permitia uma preparação dos professores e uma divulgação das intenções de propostas radicalmente diferentes. Um ano mais tarde, estas preocupações não foram tomadas em consideração e novos programas foram aprovados mas condenados a um inevitável fracasso, como teremos ocasião de analisar.

Quanto à metodologia de aplicação do programa afirma-se: "É evidente que a grande maioria dos Professores está na posse total das técnicas modernas do ensino da Geografia e conhece toda a gama de material aplicável, pelo que nos dispensamos de apresentar sugestões didácticas."

É no mínimo estranha esta afirmação, quando se sabe que

nesta data muitos professores que ensinavam a disciplina não tinham a habilitação académica adequada. Deste modo, não só não dominavam os conteúdos científicos como não podiam estar na posse das modernas técnicas do ensino da Geografia. É legítimo supor que a sua actividade dentro da sala de aula se limitasse à transmissão mais ou menos fiel do conteúdo dos manuais, principal fonte de informação para grande parte dos professores.

No que respeita a indicações sobre os conteúdos do programa, o documento explicita o seguinte: "Procurou-se referir, no esquema programático, apenas o que é fundamental, deixando-se ao bom senso dos professores a determinação das rubricas que requerem tratamento desenvolvido e das que devem ser levemente a floradas, competindo-lhes distinguir o fundamental do acessório". Faziam-se, no entanto, algumas sugestões no sentido de desenvolver mais ou menos alguns pontos do programa.

O "aparentemente rígido" do programa justificava-se plenamente pela liberdade dada aos professores para gestão do programa, uma vez que este não distinguia conteúdos essenciais, que todos os alunos deveriam dominar, de conteúdos que poderíamos designar de enriquecimento e que só alguns alunos iriam alcançar. Todos os alunos deveriam saber tudo, da mesma maneira e segundo o critério estabelecido pelo professor.

No que respeita às estratégias de ensino, há apenas uma referência explícita ao trabalho de grupo, mais no sentido de o

restringir do que o indicar como necessário: "Nos trabalhos de grupo, aconselhados para o estudo de alguns dos países europeus, há que ter cuidado em que não sejam muito demorados...", demonstrando-se uma nítida preocupação com o cumprimento do programa, cuja extensão seria inconciliável com métodos de trabalho mais morosos mas de maior envolvimento dos alunos na aprendizagem. Ao professor estava reservada a tarefa de transmitir conteúdos devidamente sistematizados e aos alunos a obrigação de os assimilar mais ou menos passivamente.

O programa para os dois anos do Curso Complementar era dividido em cinco temas:

- Introdução cosmográfica (1º ano)
- Geografia Física (1º ano)
- Geografia Humana (1º e 2º anos)
- Portugal Continental (2º ano)
- Portugal Insular (Açores e Madeira) (2º ano).

Ainda que podendo considerar-se "excessivamente analítico", houve a intenção de "aliar o programa suprimindo ou limitando rubricas que foram consideradas de pouco interesse". Sugere-se uma simplificação do estudo da Cosmografia e um não aprofundamento dos temas de Geografia física, dado que muitos alunos se destinavam ao Instituto Superior de Economia (sic). Também aqui se atribui aos professores o papel de decidir qual o desenvolvimento a dar aos diversos temas, mas sem perderem de vista que, "muito para lá do seu papel informativo, a Geografia contribua para uma formação autêntica de

futuros universitários. Procuraremos por isso integrar os alunos nos problemas que mais afligem a humanidade em geral e o País em especial, esclarecendo-os sobre as suas causas e possíveis resoluções. Tentaremos desenvolver a sua capacidade de crítica dos diversos problemas e situações. Estimularemos a sua curiosidade para a compreensão do mundo e dos homens simultaneamente na sua unidade e variedade". Estas intenções só têm correspondência numa sugestão de trabalho de grupo relativamente ao estudo das Grandes Potências e Países do 3º Mundo... Infere-se que se conseguirão atingir as metas definidas através dum ensino tradicional, privilegiando o método expositivo, pois é aquele que permitirá o cumprimento integral dum programa de extensão considerável.

No ensino técnico também se ensinava geografia, mas os programas eram bastante mais curtos que os do ensino liceal, sendo leccionados em menos tempo (menos anos ou mesmo menor número de tempos lectivos semanais). Dado que foram os programas liceais que condicionaram a evolução do ensino da disciplina, não nos deteremos na análise daqueles.

A evolução dos programas entre 1975 e 1981

Em 1975 foram aprovados novos programas para o sétimo ano de escolaridade "a ensaiar ao abrigo do Decreto-Lei 47 587, de 10-3-67". Pretendia-se a "reestruturação do ensino secundário que tem sido até agora

poderosamente marcado por distinções discriminatórias traduzidas na multiplicidade de cursos e vias". Considerava-se que "a democratização das estruturas escolares impõe a implantação de "troncos comuns": isto é, de estruturas onde não haja vias paralelas de desigual prestígio (...), mas uma via única aberta, sem distinção, quer aos que venham a ingressar na vida activa, quer aos que pretendam seguir estudos superiores".

Nos objectivos definidos para o sétimo ano (1º ano do curso secundário unificado) verifica-se que a perspectiva dos autores é radicalmente diferente do modelo seguido até então. Esses objectivos abarcam vários domínios: valores, capacidades, conhecimento, socialização. Privilegiava-se o desenvolvimento da capacidade dos alunos quer para interpretar, criticar e organizar a informação que lhes era fornecida, quer para procurar, seleccionar, tratar, criar e comunicar a informação necessária a qualquer tarefa escolar.

As disciplinas de História e Geografia do anterior plano de estudos do curso liceal são substituídas pela disciplina de Ciências Sociais, sendo-lhe atribuídas 3 horas semanais. A nova disciplina seria leccionada pelos professores dos grupos de História e de Geografia.

No programa de Ciências Sociais salienta-se o carácter vestibular da disciplina, o qual conduziria "a ulteriores aprofundamentos no domínio específico das várias Ciências Sociais". Esta característica está em consonância com os objectivos que prevêm que os alunos adquiram conheci-

mentos, forçosamente gerais, "de diversidades características das sociedades contemporâneas". O programa organizava-se em três grupos:

"Grupo A - Contempla aspectos de natureza predominantemente geográfica.

Grupo B - Contempla aspectos de natureza predominantemente económica.

Grupo C - Contempla aspectos de natureza predominantemente sócio-cultural."

Cada grupo continha vários temas dos quais se escolheriam pelo menos três, um de cada grupo, "depois de prévio esclarecimento na turma".

Tratava-se, pois, de um programa de "estrutura flexível", atribuindo-se aos professores e seus alunos, em função das suas motivações e das possibilidades concretas de trabalho, quer a escolha dos temas, quer o modo de os tratar, seleccionando os exemplos mais significativos. Aconselhava-se, no entanto, que, quaisquer que fossem "os países ou regiões escolhidas, a realidade portuguesa deve ser sempre tomada como ponto de referência e meio de concretização dos problemas em debate".

O grupo A, de natureza predominantemente geográfica, dividia-se em quatro temas:

1. O Homem e a Natureza: estímulo e resposta.

2. Equilíbrio Homem/Natureza: perigos de ruptura.

3. Movimentos da população: explosão demográfica e seu controlo.

4. Espaço urbano e espaço rural.

Como facilmente se pode

comprovar, era uma ruptura radical com as concepções que tinham enformado os anteriores programas de Geografia. Abandonava-se o modelo da Geografia Regional e enveredava-se por um esquema baseado em temas/problemas do mundo actual. A dicotomia Geografia física-Geografia humana patente nos anteriores programas desaparecia. A Geografia física serviria, sempre que necessário, de suporte para o estudo dos temas, estando neles integrada.

Se o programa, no que diz respeito aos conteúdos, era inovador, não o era menos quanto à metodologia aconselhada para o levar à prática. O trabalho deveria desenvolver-se respeitando um mínimo de aquisições, a partir das quais muitas opções ficariam em aberto de modo a adaptar o programa "à realidade local, ao nível médio da turma, à diferenciação individual dos interesses, das aptidões, dos modos e dos ritmos do aprendizado". Renunciava-se expressamente ao "enciclopedismo memorialista e verbal, a favor de uma mobilização funcional de capacidades e de uma relação inteligível dos factos". Considerava-se a observação (directa e indirecta) dos factos um dos processos basilares da didáctica. Preconizava-se a "utilização, quanto for possível, dos métodos da descoberta (...) Dito de outro modo, preconiza-se a utilização combinada, no aprendizado, dos métodos activo e indutivo".

O modelo curricular baseado nos conteúdos era substituído por outro em que se privilegiava o processo de aquisição dos conhecimentos pelos alunos. No entanto, a

mudança implicava uma alteração completa das práticas pedagógicas mais frequentemente utilizadas pelos professores e dos seus próprios métodos de trabalho. Exigia trabalho de investigação para preparar o material para os vários temas ou para encaminhar os alunos para a sua obtenção; exigia uma atitude diferente face aos alunos: de transmissor de conhecimentos passava a orientador das tarefas de aprendizagem dos alunos; o seu trabalho nunca era uma coisa acabada, estava sempre em constante mutação, em função da diversidade dos temas e das possibilidades do seu tratamento.

Esta mudança curricular exigia professores preparados ou, pelo menos, sensibilizados e escolas dispostas de recursos e organizadas de modo a facilitarem o novo papel dos professores. Tal não aconteceu e o programa de Ciências Sociais constitui apenas um "ensaio": vigorou durante dois anos lectivos, após os quais foi revogado.

A Geografia, no novo esquema curricular do curso unificado, aparecia autonomizada só no 8º ano de escolaridade. Mas as mudanças entretanto verificadas a nível de política educativa determinaram a sua inclusão em todos os anos de escolaridade. Assim, no ano lectivo de 1977/78, a disciplina era novamente introduzida no 7º ano de escolaridade, transitando para este ano o programa que tinha sido aprovado para o 8º ano, o que significa que, neste ano lectivo, o mesmo programa serviu simultaneamente para os dois anos de escolaridade. Em 1978/79, entrou em vigor um novo programa para o 8º ano, incidindo fundamen-

talmente na Geografia de Portugal. A inclusão da Geografia no 9º ano só veio a concretizar-se em 1980/81. Os programas que foram entretanto aprovados são fundamentalmente os que se encontram actualmente em vigor, tendo alguns sofrido pequenos acertos e alterações.

Características dos actuais programas

A estrutura dos programas apresenta mudanças importantes relativamente aos de 1974. Incluem objectivos gerais, sugestões bibliográficas, esquema programático e objectivos didácticos operacionais. Os objectivos gerais apontam para uma metodologia centrada no aluno. Para todos os anos se pretende que os alunos aprendam a utilizar métodos e técnicas de investigação geográfica. Pretende-se também uma compreensão do espaço e das relações dinâmicas dos dados geográficos. Ao nível dos valores, os objectivos prescrevem que o aluno deverá "assumir atitudes críticas responsáveis" (7º e 8º anos), "participar, como cidadão consciente, na resolução de problemas da comunidade em que está inserido" (8º ano). Estes objectivos pressupunham um programa relativamente flexível, porque estava implícito que a aprendizagem se desenvolveria através da prática dos métodos e técnicas do trabalho em Geografia. Mas outros elementos dos programas contradizem esta suposição: esquema programático extenso e com uma

organização vertical pouco corrente; objectivos didácticos operacionais que têm como finalidade o desenvolvimento dos conteúdos.

Apesar da inclusão de objectivos nos programas, o modelo curricular subjacente continua a ser baseado nos conteúdos. Os objectivos subordinam-se aos conteúdos, especificando o nível das aquisições que os alunos devem realizar: "Dar uma noção de atmosfera; Referir as principais camadas que compõem a atmosfera; Justificar o equilíbrio térmico do nosso planeta (7º ano); Distinguir crescimento efectivo de crescimento natural; Interpretar uma pirâmide de idades actual da população portuguesa; Dar uma noção de população activa (8º ano); Caracterizar os sistemas agrários tradicionais, na Europa mediterrânea; Referir as principais transformações introduzidas nesses sistemas agrários pela modernização da agricultura; Justificar essas transformações em função das características da agricultura moderna (9º ano)", são exemplos que ilustram a intenção com os objectivos foram formulados. Correspondem a uma concepção atomística do processo de ensino/aprendizagem, a sequência em que são apresentados nem sempre é a mais lógica e não prevêem a integração de conceitos adquiridos em aquisições posteriores. Da maneira como estão formulados e organizados não poderão corresponder a aprendizagens significativas: saber o que é, por exemplo, a "população activa" não é significativo por si só; do ponto de vista geográfico, qual é a importância deste conceito? Em que contexto os

alunos o devem saber utilizar? Este problema decorre do facto dos "objectivos gerais" estarem formulados com um elevado grau de generalidade e não esclarecerem sobre as aquisições que se esperam dos alunos no final desse ano. Por outro lado, não se explicitam objectivos relativamente às unidades temáticas que orientam o processo de ensino/aprendizagem nestas áreas específicas, criando-se assim um hiato entre objectivos de elevado grau de generalidade e objectivos operacionalizados que explicitam minuciosamente conceitos e conhecimentos que o aluno deve dominar.

Os programas são omissos no que se refere a sugestões de metodologia ou de actividades, mas a extensão dos conteúdos e o reduzido número de tempos lectivos destinado à Geografia implica que os métodos utilizados pelos professores sejam fundamentalmente os tradicionais, embora se registem alguns esforços no sentido de os melhorar através de métodos de ensino mais activos e que mobilizem a participação dos alunos, mesmo que isso corresponda à impossibilidade de cumprimento integral dos programas.

Na organização dos conteúdos não foi retomado o modelo da Geografia Regional. Os programas seguem um modelo temático que reproduz as divisões que entretanto se tinham verificado na Geografia universitária; geomorfologia, climatologia, geografia da população, geografia rural, geografia urbana, geografia industrial (v. quadros I e II).

Quadro I

OS GRANDES TEMAS DOS PROGRAMAS DE GEOGRAFIA DO CURSO GERAL UNIFICADO

7º ANO	8º ANO	9º ANO
1. Introdução ao Estudo da Geografia	1. O Relevo	1. População Mundial
2. O Relevo Terrestre	2. O Clima	2. Contrastes da Agricultura no Mundo Actual
3. A Atmosfera: Elemento da paisagem terrestre	3. A População	3. Contrastes da Industrialização no Mundo Actual
4. Os Grandes Ambientes Bioclimáticos do Mundo	4. O Espaço Rural	4. As Cidades no Mundo
	5. O Espaço Industrial	
	6. Transportes	
	7. Assimetrias Regionais e Macrocefalia	
	8. Portugal e o Mundo	

QUADRO II

PROGRAMAS DE GEOGRAFIA DO CURSO COMPLEMENTAR

11º ano - Área A TEMAS e SUBTEMAS	10º ou 11º ano - Área D TEMAS e SUBTEMAS
I - A atmosfera e a sua dinâmica	1. Introdução - Os elementos da Geografia Económica
1. Estrutura e composição da atmosfera	1.1. As bases físicas
2. Equilíbrio térmico da Terra	1.2. As bases económicas
3. Circulação geral da atmosfera	1.3. Os transportes
4. As massas de ar e o seu dinamismo	2. A organização do Espaço Agrário
5. Os climas	2.1. Origem e difusão da agricultura tradicional
II - As formas do relevo terrestre	2.2. Origem e difusão da agricultura moderna
1. Influência do clima e da natureza da rocha no modelado	2.3. Os grandes contrastes da agricultura na actualidade
2. A acção dos movimentos internos na construção do relevo	3. A organização do Espaço Industrial
3. Os grandes conjuntos do relevo terrestre	3.1. Os grandes tipos de indústria. Problemática da sua classificação
	3.2. Os factores de localização das indústrias
	3.3. Formas de localização das indústrias
	3.4. Problemática da localização de algumas indústrias
	3.5. A utilização dos princípios das economias de escala
	3.6. Crescimento da produção industrial e gestão dos recursos
	4. A organização do Espaço Urbano
	4.1. Critérios de definição de cidade
	4.2. Origem, difusão e crescimento das cidades
	4.3. A organização interna da cidade
	4.4. As cidades e as suas funções

Esta nova organização dos conteúdos é bastante nítida nos programas do curso unificado, mas a reprodução deste modelo de especialização universitária é sobretudo marcante nos programas dos cursos complementares, nos quais a Geografia é apenas uma disciplina de opção. Exceptua-se o caso da Área C, formação vocacional de Planeamento e Urbanismo, onde a Geografia humana é disciplina obrigatória.

Os temas sucedem-se sem integração, e mesmo que se trate do estudo de um dado espaço, como no caso do 8º ano, não se evidenciam as relações entre os vários elementos geográficos. É uma Geografia estática, compartimentada e sobretudo descritiva. Prevalece a ideia de que os alunos devem dominar conceitos avulsos, não específicos da Geografia, desvalorizando-se o espaço como referência integradora, bem como conceitos fundamentais da disciplina.

Novos programas terão de ser elaborados a breve prazo, devido à entrada em vigor da nova estrutura curricular recentemente publicada. As tendências actuais indicam que a escola não poderá ser apenas o local onde os alunos assimilam de forma mais ou menos duradoura alguns conteúdos de várias disciplinas, mas deverá transformar-se no local onde possam desenvolver a capacidade de organizar o seu conhecimento. No caso concreto da Geografia, seria importante que fosse perspectivada mais como um meio de fornecer a todos os alunos uma educação geográfica e não como

um repositório de conteúdos cuja selecção não pode estar isenta de reparos, dado o vasto campo de conhecimento que pode abordar. Seria também importante que fossem claras as opções metodológicas e pedagógicas subjacentes à elaboração dos programas. E, ainda, que a sua implementação fosse precedida de uma vasta acção de esclarecimento e de formação dos professores, para não se repetirem erros e fracassos ou a eternização de práticas que desde há muito se tornaram in-

adequadas face à crescente massificação do sistema de ensino.

É sabido que as mudanças curriculares têm de ir a par com adequadas formações do corpo docente. Este, deixado ao abandono da auto-formação, tenderá a ser modelado pelos manuais mas terá também e, por reflexo, uma acção modeladora ao escolher e recomendar os que lhe pareceram mais adequados ao seu saber, as suas práticas e, porque não dizê-lo, às suas rotinas.

INGRAPOL

INDUSTRIAL GRÁFICA DE PORTALEGRE, LDA

. TIPOGRAFIA

. OFFSET

. SERIGRAFIA

. EDIÇÃO

. ELECTRÓNICA

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

A GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO ENSINO BÁSICO

George Camacho *
Rosa Monteiro **

A educação geográfica é uma vertente fundamental na formação integral do indivíduo, devendo ser entendida como parte integrante do processo educativo desde que crie no indivíduo a consciencialização para o espaço, tornando evidentes as relações espaciais e os padrões de organização espacial. Esta formação deverá mesmo desenvolver-se a partir do pré-escolar e ser progressivamente aprofundada ao longo dos níveis iniciais (1º e 2º ciclos) do Ensino Básico.

A introdução de conteúdos geográficos nos currículos do Ensino Básico incrementa o desenvolvimento de valores, atitudes, capacidades e competências das crianças em relação ao meio que as envolve. O desenvolvimento da percepção geográfica do meio local é um processo lento que só poderá ser levado a bom termo por meio de uma análise das próprias evidências e mediante um contínuo e paciente "feed-back" dos aspectos percebidos pelas crianças.

Assim, quer na elaboração dos currículos para estes níveis de ensino quer nos planos de formação de educadores/professores, os princípios da educação geográfica devem estar sempre presentes e, para além disso, a política educativa que se encontra em consecução ou que venha a ser implementada no futuro deve ter sempre como finalidades o promover de um longo leque de experiências a partir do qual a criança possa construir uma nova linguagem, adquirir conceitos e desenvolver capacidades, numa perspectiva de criar maior segurança e auto-confiança no espaço em que se movimenta.

"A mudança é a restauração do rigor sem prejudicar o desenvolvimento das crianças."

in Education in Schools, H.M.S.O., 1977, pp. 8, 9.

Pré-escolar

A nível do ensino pré-escolar, a atenção da criança deve ser canalizada para perceber relações

* ESE Santarém .

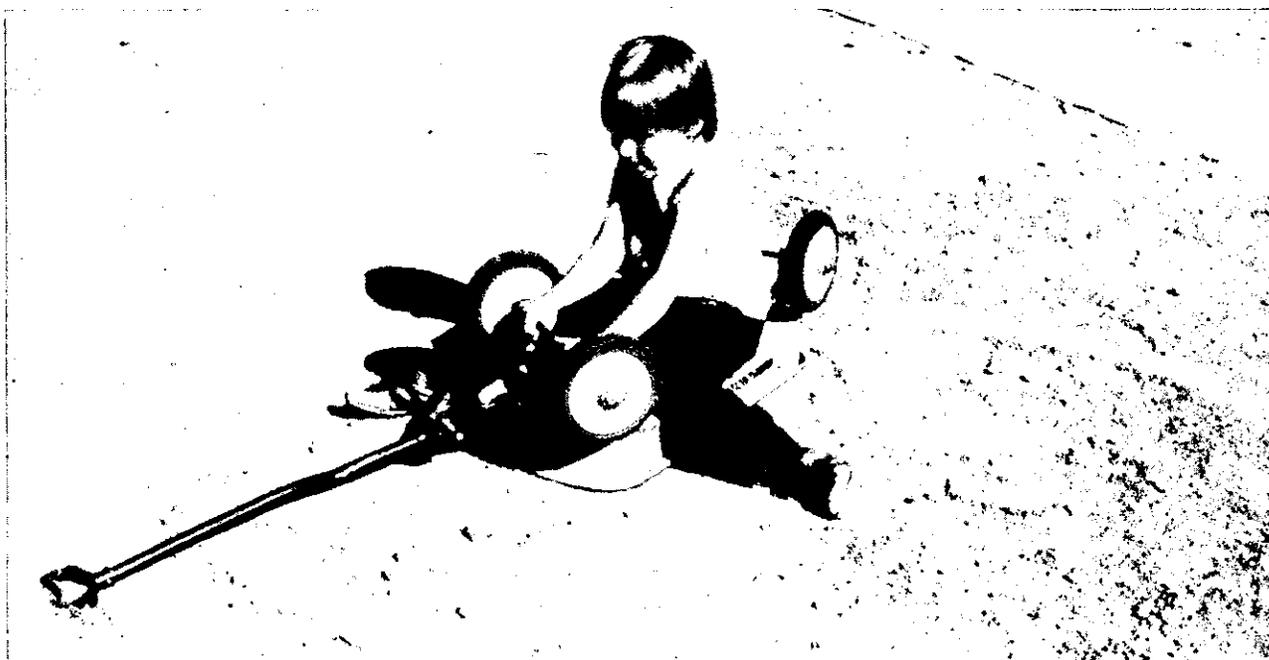
** DREL , professora destacada na C.D.E.E.L.

Comunicação apresentada no III Encontro Nacional de Professores de Geografia organizado pela Associação de Professores de Geografia , de 9 a 11 de Fevereiro de 1989 .

simples, elaborar juízos intuitivos e perceptuais (actividades de descoberta). Deve também interiorizar atitudes, conceitos e capacidades em relação, fundamentalmente, à forma, dimensão e lateralização, o que lhe permitirá uma maior autonomia no meio em que se movimenta. Nesta fase, as explicações racionalizadas dos adultos não são captadas pela

mente das crianças. Os jogos educativos são o processo ideal para desenvolver aquelas atitudes e capacidades e são a base de estratégias de aprendizagem posteriores.

No ensino pré-escolar não existe, nem virá a existir, um programa curricular propriamente dito. Em cada jardim-de-infância existe um conjunto de actividades,



planeadas e implementadas pelos educadores, que têm em vista, principalmente, a sociabilização do aluno; a aquisição de hábitos de higiene corporal, alimentar e ambiental; o desenvolvimento das suas capacidades de expressão (plástica, visual, musical, motora e oral); o início do cálculo; a descoberta do meio físico e social local. Estas actividades, atentando ao desenvolvimento intelectual das crianças, devem apresentar um carácter integrado.

Para que as actividades de descoberta, na área do meio físico e social, venham a tirar o melhor partido das capacidades intelectuais destas crianças é fundamental que a formação de educadores de infância tenha em atenção todos estes aspectos do âmbito da psicologia do desenvolvimento e do conhecimento científico-pedagógico. Os actuais planos de estudo das E.S.E.'s não asseguram de forma satisfatória esta formação. (Quadro nº 5) A existência de cadeiras de forte componente científica geral (ex: Geografia de Portugal) sem a necessária complementaridade de outras cadeiras que façam uma abordagem científica mais ao nível da prática quotidiana no jardim-

de-infância (ex: métodos e técnicas de abordagem do meio local); a existência de cadeiras de natureza ambígua e de validade duvidosa (ex: uma cadeira semestral de História e Geografia de Portugal); a existência de cadeiras de âmbito geral (ex: Ciências Sociais ou Meio Físico e Social) que não são asseguradas por uma equipa pluridisciplinar, tal como a sua natureza pressupõe e aconselha; o facto da prática pedagógica surgir nos planos de estudo como uma cadeira normal em vez de ser um espaço interdisciplinar assegurado por uma equipa, o mais ampla possível - estas são as lacunas que consideramos mais graves, na actual formação de educadores de infância, dentro do processo ensino-aprendizagem ao nível da abordagem do meio local.

1º Ciclo do Ensino Básico

A nível do ensino básico (1º ciclo) a maior parte do trabalho será realizado por uma aproximação directa ao real (promovendo divertimento, despoletando curiosidade). Embora este nível de ensino seja caracterizado por um curriculum integrado, o conteúdo geográfico nele inserido (especialmente nas cha-

madadas actividades de descoberta e/ou estudos do meio físico e social local) deverá promover um largo leque de experiências a partir do qual as crianças poderão construir uma nova linguagem, atitudes, conceitos e capacidades/competências numa perspectiva geográfica.

A criança encontra-se no chamado período das operações concretas, segundo Piaget:

- começa a elaborar operações mentais sobre situações concretas e desenvolve os métodos e objectivos do seu pensamento;

- deve proporcionar-se à criança uma grande quantidade de experiências práticas e factuais reduzindo ao mínimo as explicações teóricas;

- o trabalho de campo é um recurso imprescindível e deve relacionar-se com o meio local e com coisas que as crianças possam ver, ouvir, tocar e medir;

- quando se abordam questões que estão para além do meio local, deverá insistir-se em questões factuais, em pessoas e lugares reais, sempre recorrendo a abundantes ilustrações e a trabalhos práticos.

Assim, pela idade dos 7 anos, as crianças deverão:

- conhecer através da



observação directa o meio escolar e local, por forma a ordenar conceitos básicos como: forma, textura, materiais, movimentos e mudança;

- tomar contacto, através da observação indirecta, com lugares distantes. Devem utilizar a televisão, o rádio, fotografias, histórias, livros de informação, por forma a obterem algum conhecimento de lugares e de culturas do país e de algumas áreas contrastantes do resto do globo;

- observar os efeitos do tempo na nossa vida do dia a dia;

- observar as diferenças entre o dia e a noite e as estações do ano;

- ter oportunidade de comunicar com pessoas, com trabalho, cultura e experiências diferentes;

- manejar um globo e identificar a posição do país, assim como também os continentes e os oceanos;

- elaborar mapas simples;

- utilizar plantas e mapas de escala grande da escola e da área local;

- coleccionar itens que reflectem a variedade geográfica (ex: postais, selos, materiais, fotografias,...);

- apresentar a informação de modo diversificado: oralmente,

gráficos simples, fotografias, etc.;

- desenvolver interesse pelo ambiente local e pela comunidade, assim como também por ambientes e culturas longínquas.

Quer dentro do actual programa para o Ensino Primário (estudo do meio físico e social), quer nas duas propostas de alteração curricular apresentadas ao C.N.E. (estudo do meio envolvente da C.R.S.E. (quadro 1) ou actividades de descoberta e actividades de concretização na proposta do G.T. (quadro 2), os conteúdos geográficos assumem particular importância.

Também aqui é de chamar a atenção para a formação de professores do ensino primário. Para além de todas as lacunas já apontadas, aquando da abordagem do problema a nível de formação de educadores de infância e que mantêm aqui toda a sua pertinência, uma referência particular à grave lacuna que consiste na quase total ausência de cadeiras específicas de Geografia, nomeadamente Geografia de Portugal, nos planos de estudo das E.S.E.'s.

2º Ciclo do Ensino Básico

O trabalho de formação

geográfica a realizar no 2º ciclo do Ensino Básico deve ser entendido como a continuação do trabalho realizado no 1º ciclo. A experiência da prática de observação directa terá de ser um suplemento para a observação indirecta. No entanto, o trabalho de campo continua a ser um elemento fundamental para abordar o desconhecido através do conhecimento do meio local.

A criança, segundo Piaget, entra na fase das operações abstractas:

- começa a generalizar e a formular hipóteses, assim como a racionalizar acerca de coisas que nunca viu;

- parte do concreto para o abstracto com menos frequência, embora seja útil quando se introduzem ideias que não lhe são familiares ou materiais novos;

- conceitos infantis de espaço e de tempo (tendo o professor a necessidade de examinar continuamente as afirmações mais básicas);

- a confiança e a segurança em si mesmas pode ajudá-las a alcançar níveis mais elevados de operação mental.

Desta forma, a partir dos 11 anos de idade, as crianças deverão:

- explorar a área local;



- examinar os contrastes mais evidentes no meio envolvente;

- incrementar um inquérito local que envolve a observação, o colectar e o processar de informação e a apresentação dos resultados (desde que as condições o permitam será razoável que as crianças tirem partido do micro-computador em conexão com o inquérito/tratamento de dados);

- estudar a previsão de serviços da comunidade local;

- visitar lugares de trabalho da localidade (quinta, indústria, serviço público...);

- utilizar mapas locais à escala 1/10.000, 1/25.000 e 1/50.000;

- utilizar um atlas;

- utilizar outra informação geográfica;

- utilizar o globo para localizar lugares, o equador e os pólos;

- desenvolver o interesse e a curiosidade por outros povos com ambientes e culturas diferentes;

- fazer um esforço para relacionar um tema relativo ao Homem e o Ambiente e que envolva uma tomada de consciência de grupo moralizadora.

Actualmente, os valores e conteúdos de carácter geográfico, a nível dos programas do 2º ciclo, encontram-se dispersos por duas disciplinas: os de carácter físico integram-se nas Ciências Naturais e os de carácter humano integram-se

nos Estudos Sociais. Nenhuma destas disciplinas é leccionada por professores com o mínimo de formação em Geografia, tanto mais que os professores de Geografia não têm nem formação suficiente para leccionarem no 2º ciclo. Esta situação cria uma grave lacuna neste nível de escolaridade. Tomando em consideração as duas propostas de alteração curricular já anteriormente enunciadas (quadros 3 e 4), em qualquer delas aparece uma disciplina (ou componente, conforme o modelo educativo proposto é menos ou mais integrador) de História e Geografia de Portugal inserida numa área de estudos de Língua e Estudos Sociais.

Como vimos anteriormente, os actuais professores do 2º ciclo não têm qualquer formação a nível da Geografia: por outro lado, a nível da formação inicial das E.S.E.'s, nos cursos de professores do 2º ciclo (as chamadas variantes), a variante que, à partida, estará mais vocacionada para aquela área de Língua e Estudos Sociais é a de Português-História-Ciências Sociais. Esta variante existe apenas em duas E.S.E.'s (quadro nº 6), o que só por si se torna significativo. Para além deste aspecto, há que considerar o facto da Geografia ter pouco peso ao longo dos 4 anos de estudo destes cursos. Aliás, numa

das 2 E.S.E.'s em causa, o plano de estudo não tem uma única cadeira de Geografia de Portugal, o que não satisfaz as necessidades pressupostas nas propostas de alteração curricular. Pensamos ser necessário reestruturar não só os currículos das E.S.E.'s como as próprias variantes, atendendo a que as actuais foram definidas por portaria, em Julho de 1986, portanto antes do surgimento das propostas de alteração curricular (Nov/87).

"... Os Educadores/Professores devem ter o hábito profissional de transmitirem informação clara e concisa sobre o trabalho realizado e níveis de conhecimento..."

in Education in Schools H.M.S.O., 1977. pp. 8,9.

Dado o actual momento de reflexão, é prioritário levantarmos questões sobre a forma de como estabelecer a ligação entre vários níveis de ensino, por forma a enquadrar os princípios da educação geográfica. Como podem as escolas dar informação do trabalho realizado quando as crianças são transferidas para outras escolas do mesmo nível de ensino ou de níveis superiores?

I) Fazendo amostras dos trabalhos das crianças

(pode não ser representativo?);

II) Enviando registos de conhecimentos individuais

(é muito difícil estandarizar critérios?);

III) Promovendo visitas de professores do 1º ciclo ao jardim-de-infância, do 2º ciclo às Escolas do 1º ciclo

(que informação será fornecida no momento da visita?);

IV) Promovendo trocas de experiência lectivas entre os professores dos diversos níveis de ensino

(será que temos uma estrutura

educativa que permita esta troca de experiências?);

V) Providenciando que todas as crianças ao saírem da escola sejam portadoras do plano de finalidades/objectivos da Escola juntamente com a indicação de como foram implementados

(deverão as crianças estar cientes disto?);

VI) Informando todas as escolas de (V) e um curriculum do que a criança média sabe (experiência, conhecimento)

(é prático?);

VII) Promovendo um arquivo da classe que mostra o trabalho

realizado durante o respectivo ciclo

(será assim tão simples e tão representativo?);

VIII) Compilando a lista de capacidades, conceitos e atitudes a que se deu maior atenção.

(será que os professores que as recebem compreendem isto?)

IX) Promovendo Workshops entre professores e educadores para discutir e acordar na generalidade o que deve ser ensinado

(esta necessidade deve ser orientada por professores que estejam dentro da disciplina e as aptidões do desenvolvimento das

QUADRO I

(C: R: S: E:)

Áreas de Formação	Actividades Pedagógicas
Aquisições básicas	Língua Portuguesa Aritmética e Geometria
Estudo do meio envolvente	Meio Físico e Social (a Natureza, o Homem, a Sociedade)
Expressões-não-verbais	Expressão Plástica Expressão Dramática Expressão Musical Expressão Motora
Formação pessoal e social	Componentes adequadas a programar pela escola
Formação religiosa e moral	Religião e Moral Católicas
Actividades de Complemento Curricular	Actividades visando o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade, a realizar em obediência ao disposto nos nº 2, 3, e 4 do 4 do artigo 8º IBSE

**QUADRO 2
(G. T.)**

.Actividades de expressão: oral; motora; gráfica; plástica; musical

.Actividades de descoberta: o homem, a natureza e a sociedade

.Iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita

.Desenvolvimento da leitura e da escrita .

.Iniciação à aprendizagem do cálculo

.Desenvolvimento do cálculo e iniciação à aritmética

.Actividades de concretização: projectos de ligação ao meio

**QUADRO 3
(C:R:S:E:)**

Áreas Interdisciplinares	Componentes	Horário Semanal	
		5ºAno	8ºAno
Línguas e Estudos Sociais	Língua Portuguesa História e Geografia de Portugal. Língua estrangeira	12	12
Ciências Exactas e da Natureza	Matemática Ciências da Natureza	7	7
Educação Artística e	Educação Visual e Manual	4	4
Iniciação Técnica	Educação Musical	2	2
Educação Física e Desportiva	Educação Física e Desportiva	3	3
Formação Pessoal e Social	Formação Pessoal e Social	1	1
Formação Religiosa e Moral	Religião e Moral Católicas	1	1
Área Escola		M/T	M/T

**QUADRO 4
(G:T)**

Áreas pluridisciplinares	Disciplina	5ºAno	6ºAno
Línguas e Estudos Sociais (12 horas)	Língua Portuguesa	5	5
	Hist.e Geog.Port.	3	3
	Língua Estrang.	4	4
Ciências Exactas e da Natureza (7 horas)	Matemática	4	4
	Ciências da Natureza	3	3
Educação Artística e Iniciação Técnica (8 horas)	Educação Visual e Manual	5	5
Educação Física e Desportiva	Educação Física e Desportiva	3	3
Religião e Moral Católicas		1	1
Área - Escola		M/T	M/T

O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DAS E.S.E.'s

Plano Curso de estudos	Educadores de Infância	Professores do E.Primário
Geografia de Portugal	1 semestral (4 h)	2 semestral (3-4 h)
História e Geografia de Portugal	2 semestral (4 h)	3 semestral (2-4 h)
Ciências Sociais e/ou Meio Físico e Social	16	11
TOTAL	19	16

QUADRO 5

Curso Escolas	Professores do Ensino Básico (2º ciclo) variante: Português-História-C.Sociais
E.S.E. Castelo Branco	Geografia de Portugal (semestral-6 h) Teoria da Geografia (semestral-4 h)
E.S.E. Faro	Geografia Humana (semestral-5 h)

QUADRO 6

Fonte: Planos de Estudos das E.S.E.'s em vigor em Nov/8*

BIBLIOGRAFIA

- Bailey, Patrick - "Didáctica de la Geografía", Col. de Didáctica, Ed. Cincel S.A.; Madrid, 1981.
- Longman/The Unesco Press - "New Unesco Source Book for Geography Teaching", Paris, 1982.
- Traldi, Lady Lina - "currículo", 2ª ed., Publicações Atlas, Ed. Santuário, São Paulo, 1984.
- Materiais recolhidos no Curso de Curta Duração para Professores: "Geography in the secondary school curriculum; current development and issues", Julho de 1988, Newman College (Departamento de Educação e Ciência), Birmin-ghan (U.K.). Bolsa de Estudo do Conselho da Europa.
- Planos de Estudo das Escolas Superiores de Educação publicados nas 1ª série do D.R., até 7 de Novembro de 1988.
- "Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário" in Documentos Preparatórios - C.R.S.E., Lisboa. Nov.87.
- Revista Apogeo, nº0 - Suplemento, Associação de Professores de Geografia, Lisboa, Julho 1988.

CURRÍCULO ENCOBERTO NOS PROGRAMAS E MANUAIS DE ENSINO DA GEOGRAFIA

José Miguel Medeiros *

"A Geografia, como descrição metódica dos espaços nos seus aspectos "físicos" e "humanos", deve ser colocada no quadro das funções exercidas pelo aparelho de estado, por um lado, para o controlo e organização dos homens que povoam o seu território, por outro, para a guerra."

Ives Lacoste

A escolha do tema "Currículo Encoberto" nos programas e manuais de ensino da Geografia resultou fundamentalmente da sua abordagem no Seminário de Desenvolvimento Curricular que frequentei no ano lectivo de 87/88, conjugada com a minha própria experiência lectiva de quase 6 anos, durante a qual o contacto com programas e manuais do ensino da Geografia tem sido permanente e diversificado, até por já ter leccionado todos os níveis do ensino secundário.

Limitação de tempo e até de meios impediram-me de proceder a um trabalho de pesquisa exaustivo, como aliás seria desejável, forçando-me a optar por um trabalho metodológica e cientificamente mais simples.

* Professor na Escola Secundária de Figueiró dos Vinhos

Assim, o presente estudo é uma reflexão meramente pessoal e pretende constituir apenas um esboço preliminar sobre a problemática dos currículos encobertos no âmbito da Geografia escolar.

Se entendermos por curriculum o conjunto de valores, conteúdos e princípios veiculados de forma explícita em programas, manuais e outros meios auxiliares das actividades de ensino e aprendizagem, a expressão currículo encoberto ou oculto significará a veiculação desses mesmos conteúdos, valores e princípios de forma implícita, sugerida, mal clarificada ou por omissão e, por isso, nem sempre concionizável pelos destinatários (alunos e professores), transformando-ós muitas vezes em meros receptores/transmissores acrícos.

Na presente reflexão, iremos abordar alguns exemplos de currículo encoberto detectados nos programas e manuais de ensino da Geografia e procurar extrair algumas conclusões sobre os efeitos negativos que decorrem desta situação, quer do ponto de vista científico quer pedagógico, os quais têm contribuído fortemente

para uma certa desvalorização da Geografia a que vimos assistindo não só no ensino como também junto da opinião pública. Pontualmente, procuraremos apresentar algumas formas alternativas de abordagem de temáticas geográficas.

É sabido que desde sempre a Geografia tem mantido com o poder instituído relações simultaneamente fortes e numerosas, podendo mesmo afirmar-se que em certos momentos lhe tem servido de suporte e legitimação. Ao nível da Geografia Escolar, nomeadamente no Ensino Secundário, estas relações têm-se manifestado fundamentalmente através da veiculação sistemática de valores e princípios presentes nos programas e manuais e, o que é mais grave e preocupante, na maior parte dos casos de uma forma "encoberta", não permitindo assim aos destinatários deles tomarem consciência por forma a poderem assumir uma atitude crítica.

O conhecimento dos territórios tem constituído, desde tempos remotos, uma preocupação comum aos governantes. Ora, a Geografia ciência do território, ou melhor, da

organização do espaço, não poderia deixar de manter um estreito relacionamento com o poder instituído.

É, aliás, sintomático o facto de entre os pioneiros da Geografia se contarem os emissários e os exploradores enviados pelos soberanos às regiões mais diversas do mundo conhecido (veja-se o caso de Heródoto ao serviço de Atenas), ou no conhecimento aprofundado do seu próprio domínio. Os seus relatos minuciosos (incluindo já cartografia) acerca das riquezas e das localizações estratégicas das regiões que visitavam serviam posteriormente para fins económicos mas também, e muitas vezes principalmente, militares!!

Este relacionamento tem-se mantido através da História sempre de forma mais ou menos estreita, e atingiu o seu auge no período dos descobrimentos principalmente no domínio da cartografia, que por esta altura atingiu um nível e um grau de eficácia notáveis.

A crescente importância económica e político-militar dos conhecimentos geográficos, aliada ao elevado custo das explorações e dos trabalhos cartográficos, tornou cada vez mais a Geografia uma ciência demasiado poderosa e cara para poder sair do controlo estatal (nomeadamente a cartografia).

Como refere Ives Lacoste, "A realização de um mapa, isto é, a conversão de um concreto mal conhecido em abstracto, é uma operação demorada e onerosa, que é de facto realizada por e para o aparelho de estado". Veja-se ainda o exemplo da cartografia militar portuguesa.

A própria criação de sociedades de Geografia dirigidas principalmente por militares e empresários patrocinadas directa ou indirectamente pelo poder, veio durante o séc. XIX reforçar ainda mais as ligações da Geografia às

suas estruturas. E se por um lado permitiu colocá-la entre as disciplinas universitárias e mesmo nos outros graus de ensino, por outro, reforçou substancialmente a sua utilização pelo poder (nomeadamente político-militar) quer ao serviço dos seus interesses do expansionismo político e comercial, quer pelas preciosas informações que fornecia, quer pela legitimação que lhe conferia.

Que melhor exemplo poderemos dar, para ilustrar esta última questão, que a dos pressupostos do pan-germanismo fundamentados no determinismo geográfico de Ratzel?

Estas considerações, necessariamente muito gerais, têm apenas como objectivo enquadrar a problemática dos currículos encobertos no contexto mais vasto das relações da Geografia com o poder, pois penso que as duas questões se encontram intimamente ligadas e, como tal, só neste quadro poderão ser devidamente entendidas.

A fim de ilustrar aspectos contemporâneos destas relações, a minha análise incidiu especialmente sobre dois períodos da nossa história recente: O Estado Novo e o pós-25/Abril/74. Assim sendo, foi sobre manuais e programas destes dois períodos que me debrucei e de onde extraí os exemplos e situações que a seguir se apresentam.

Têm sido diversos os currículos implícitos e veiculados que ilustram relações ao serviço do poder dominante nos programas e manuais de Geografia em Portugal, cuja carga valorativa é enorme: Do patriotismo exacerbado (nacionalismo do Estado Novo) ao eurocentrismo e à valorização da ocidentalidade, passando pela exaltação das virtudes das formas de organização do Estado corporativo, pelo colonialismo e o racismo (1) e, mais recentemente, pela valorização das virtudes da vida

citadina em relação à vida rural (nomeadamente a valorização de Lisboa em relação ao restante território) e da indústria em relação à agricultura, para já não falar da abordagem de certos fenómenos em níveis de análise que não são os seus, tal é o caso de temas como o subdesenvolvimento, a fome ou a superpopulação, cuja explicação ilude as suas causas profundas.

Para além destes valores que eu diria quase específicos da Geografia, surgem também frequentemente outros mais gerais, casos de divisão social e sexual do trabalho ou da família.

Dadas as características do presente trabalho, seria materialmente impossível e fastidioso fazer referência a todas as situações de currículo encoberto detectados. Assim, procurarei proceder a uma análise, através de exemplos seleccionados e que me parecem suficientemente significativos.

Nos dois períodos sobre os quais me debrucei, uma primeira conclusão pude extrair: a de que alguns dos valores detectados sob a forma de currículo encoberto, não tiveram uma mudança tão significativa quanto seria desejável após o 25 de Abril.

Se é certo que valores como o colonialismo, o racismo e a exaltação patriótica e das virtudes do Estado Corporativo praticamente desapareceram, ou pelo menos reduziram significativamente a sua presença, outros houve que se mantiveram como o eurocentrismo e a ocidentalidade, sendo por vezes até reforçados (com a entrada na C.E.E. notou-se um reforço no eurocentrismo), para além da manutenção quase intacta dos valores tradicionais (família, etc.).

Se até ao 25 de Abril certos valores surgiram timidamente sob a forma de currículos encobertos

nos programas e manuais, a partir daí reforçaram significativamente a sua presença. Como exemplo é de referir a valorização da cidade capital relativamente ao resto do território a qual é manifesta no recurso sistemático a exemplos onde Lisboa se encontra presente e é bem patente nos exemplos cartográficos insertos nos manuais (só num manual do 7º ano, em 10 exemplos cartográficos, Lisboa surge em 6!).

Outro exemplo, não menos significativo, é o da valorização das actividades industriais e urbanas em relação à actividade agrícola, surgindo frequentemente esta última como exemplo de atraso social e do tradicionalismo conservador, e as outras como exemplos do que é moderno e avançado.

Dir-me-ão, no entanto, que em todos os programas e manuais se fazem referências à agricultura moderna lado a lado com o desenvolvimento industrial e urbano. No entanto, permito-me chamar a atenção para o facto de ser incomparavelmente superior o espaço dedicado aos problemas da agricultura tradicional, apresentados normalmente como grandes obstáculos ao desenvolvimento, quando o comparamos com o espaço dedicado aos graves problemas inerentes ao acelerado crescimento industrial e urbano actual, ainda por cima apresentados muitas vezes como inevitável consequência do dito "desenvolvimento". Este exemplo corrobora também aquilo que afirmei sobre a valorização da ocidentalidade, pois o Ocidente é geralmente apresentado como o grande símbolo do avanço tecnológico e social.

Uma outra questão que pretendo ainda abordar é a da sistemática valorização dos factos físicos em detrimento dos factos humanos e mesmo das

interpretações de síntese geográfica, na forma como são abordados nos conteúdos programáticos. Esta situação não deixa na prática de funcionar como uma forma de currículo encoberto, já que desvalorizando os aspectos humanos se está, implicitamente, a retirar importância ao papel do homem na organização do espaço e seus conteúdos sociais, quando se sabe ser ele, hoje em dia, o principal motor dessa mesma organização espacial.

Esta situação decorre porventura, e em grande medida, da abordagem dos fenómenos geográficos em escalas de abor-

mais humana do que natural e tem a ver fundamentalmente com relações de dependência política, económica e tecnológica (2).

Não se pretende com esta afirmação desvalorizar o papel dos factores físicos e dos condicionais-mos que estes impõem às actividades humanas, nomeadamente à agricultura. Pretende-se, isso sim, clarificar devidamente o problema do subdesenvolvimento da agricultura dos países terceiro-mundistas como sendo na actualidade um problema essencialmente político-económico e não fruto do determinismo do meio ambiente, cujas condições menos favoráveis



dagem inadequadas para a sua compreensão. Vejamos um exemplo: O programa e manuais do 9º ano unificado, no que respeita ao tema II: Agricultura.

A agricultura, como os outros temas, é aqui abordada por continentes, e dentro destes por regiões climáticas. É óbvio que com esta escala de abordagem (interna) os problemas do subdesenvolvimento da agricultura surgem-nos ligados a fenómenos naturais, como o clima, as características dos solos, etc. No entanto, todos sabemos que, se abordarmos esta problemática noutros contextos como sejam o das relações entre Países ricos e Países pobres, a explicação para o problema além de exógena é muito

seriam perfeitamente ultrapassáveis com o actual desenvolvimento tecnológico da Humanidade, se este fosse posto ao seu serviço tendo em vista o desenvolvimento harmonioso do Planeta!

Se, do ponto de vista metodológico e conceptual, a Geografia do ensino secundário ainda se encontra fiel aos princípios do possibilismo vidaliano do início do séc. XX, dá a sensação de ainda expressar alguns laivos de determinismo (veja-se o problema da localização industrial e das matérias primas, apresentado normalmente de uma forma absoluta, determinista e não relacionada com o grau de desenvolvimento tecnológico das sociedades).

Daquilo que acabo de afirmar ressaltam dois aspectos a meu ver preocupantes:

- Por um lado, a existência de um certo desfasamento entre os conteúdos programáticos do ensino secundário e aquilo que de mais recente se tem produzido em Geografia, excepção feita ao programa do 12º ano. Este programa, não obstante constituir uma grande amálgama a necessitar de alterações, reflecte já algo de novo, a que é necessário no entanto apor cuidado crítico constante.

- Por outro, o recurso sistemático à Geografia Física para justificar desigualdades espaciais, numa perspectiva quase determinista, que em cada dignifica o papel que esta área da Geografia deve assumir por direito próprio no contexto da ciência Geográfica.

Em face do exposto, ficamos com a sensação de que a Geografia do ensino secundário parou no tempo e que, ao invés de reagir com uma fuga para a frente, imita a avestruz quando se encontra em perigo, enfiando a cabeça na areia.

Porque não inserir nos programas e manuais os estudos de Geografia Física, tendo em vista o diagnóstico e prevenção das agressões ao meio ambiente, decorrentes do incremento acelerado e muitas vezes desordenado das actividades humanas? Porque não pôr os estudos da Geografia Física ao serviço da desmistificação de algumas das tão provaladas vantagens das

novas técnicas e métodos utilizados na agricultura moderna, tantas vezes apresentados à opinião pública como verdadeiros milagres, escamoteando as suas consequências nefastas?

Um exemplo que pode ilustrar o que atrás se disse, e o da abordagem do papel das multinacionais nos Países subdesenvolvidos.

Actualmente, a abordagem desta questão nos programas e manuais é essencialmente valorizadora do seu papel, nomeadamente pelas referências às modernas tecnologias e ao elevado volume de emprego e investimento que consigo arrastam omitindo-se com frequência as suas consequências do ponto de vista sócio-económico e do meio ambiente.

Ora, se a abordagem deste fenómeno fosse realizada de forma adequada e a escalas correctas, a Geografia Física e a Geografia Humana surgiriam aqui actuando de forma integrada e, consequentemente, desmistificadora, referindo as relações de dependência política e económica que as multinacionais normalmente criam e, bem assim, o impacto ambiental das suas actividades (delapidação dos recursos naturais, degradação do ambiente, aniquilamento de outras culturas e modos de vida, etc.).

Esta problemática dos currículos encobertos assume, em meu entender, aspectos muito

negativos, quer do ponto de vista científico quer pedagógico. Assim, ao funcionar como "publicidade" encoberta, processo que todos criticamos, não permite aos destinatários tomarem consciência do que lhe está a ser transmitido e, como tal, a não questionarem o valor da mensagem, contribuindo desta maneira para uma certa passividade mental. Cientificamente, traduz-se na veiculação de conceitos de validade duvidosa e metodologias de abordagem muitas vezes desadequadas das realidades em estudo, caindo-se por via disso em explicações muitas vezes erróneas ou pouco satisfatórias.

Obviamente que para a disciplina esta situação se reveste de alguma gravidade pois que, para além de nada ter de abonatório do ponto de vista meramente científico, tem vindo a contribuir de forma clara para a sua desvalorização não só no âmbito do sistema de ensino como até da opinião pública em geral.

Para terminar, pretendo dizer que tive apenas como objectivo nesta minha reflexão, alertar todos aqueles que de alguma forma se encontram ligados ao processo educativo para a necessidade de manutenção de uma postura permanentemente crítica face aos programas e manuais de ensino e simultaneamente lançar as bases de um debate profundo e alargado, do qual venha a resultar uma alteração profunda deste estado de coisas.

NOTAS

(1) Vidé-Programa de Ciências Geográficas-Naturais do Ciclo Preparatório e de Geografia dos

Ensinos Técnico Comercial e Industrial e alguns manuais do período anterior ao 25 de Abril.

(2) Ou numa escala local, que é a das relações de trabalho no contexto da família e da comunidade.

ESTUDO DO ESPAÇO URBANO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO - -APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA

Célia Guedes Alves *
Miguel Castro *

- A experiência que apresentamos decorreu no ano lectivo de 88/89, na Escola Secundária de S. Lourenço, em Portalegre, envolvendo todas as turmas do 9º ano unificado (diurno). No presente ano lectivo decorre idêntico trabalho na Escola Mouzinho da Silveira, também em Portalegre, como forma de controle dos resultados obtidos no ano anterior e visando a elaboração futura de uma base de dados contendo informações sobre a população, actividades e funções do meio servido por estas escolas.

A construção desta base de dados terá como função primordial a sua utilização como auxiliar pedagógico. Na Escola Secundária de S. Lourenço, onde o estudo do espaço urbano está programado para o 3º período, tentar-se-á então fazer a sua testagem.

Consideramos importante que a mesma experiência seja reali-

zada nas duas escolas, porque não só abrangerá toda a população escolar como permitirá um intercâmbio entre elas, contribuindo assim para dinamizar o ensino da Geografia em Portalegre.

Por uma questão prática e funcional não se inquiriram os bairros do Atalaião e Assentos, pois a sua menor acessibilidade não permite a execução deste tipo de trabalho em cinquenta minutos de aula.

Porquê o estudo da cidade e a utilização do trabalho de campo?

- Porque consideramos que o meio local deve ser o ponto de partida para a compreensão da organização do espaço urbano a nível mundial.

- Porque, apesar do programa do 9º ano não abordar de forma clara o meio local, inclui pontos que referem a formação das áreas funcionais da cidade (C.B.D., áreas residenciais etc...), sua evolução e caracterização.

- Porque pensamos que a descodificação de uma realidade mais vasta, "o estudo das cidades a nível mundial", só pode ser con-

cretizada após a compreensão dos mecanismos gerais com os quais os alunos se familiarizam no estudo prático de uma realidade concreta - a sua.

- Porque, apesar de ser superiormente recomendado o estudo do meio local no 7º ano de escolaridade, os objectivos desta experiência não são compatíveis com o nível etário destes alunos. O estudo do meio local neste ano de escolaridade, quando muito, é objecto de observação através de cartas topográficas ou através da construção de mapas temáticos. Para alcançar os objectivos deste trabalho exige-se uma maior abstracção e conceptualização, sentido crítico e extrapolação para outras realidades, só possível com níveis etários mais avançados.

- Porque no 8º ano, apesar dos objectivos gerais indicarem que o aluno deve "assumir atitudes críticas e responsáveis" e "participar como cidadão consciente na resolução dos problemas", verifica-se na prática que os quatro últimos temas, nos quais está incluído o espaço urbano, não são

* Professora do Ensino Secundário destacada no Projecto MINERVA - Pólo da ESEP.

** Professor na Escola Secundária de S. Lourenço (Portalegre)

abordados ou, se o são, é de uma forma vaga, pois três tempos lectivos não são suficientes para o cumprimento de tão extenso programa, incluindo os grandes ambientes bioclimáticos do mundo (que não foram leccionados no 7º ano unificado).

Perante esta realidade, os professores do 9º ano ou se limitam a ser meros transmissores de conhecimentos feitos ou tentam fornecer aos alunos meios práticos com os quais eles possam construir o seu próprio conhecimento e esquemas de valores.

Como se compreende, será esta última hipótese que os ajudará a tornar-se indivíduos críticos e válidos como cidadãos da comunidade onde se inserem.

- Porque se pretende que os jovens que estamos a formar nas escolas sejam elementos interventivos, é preciso criar-lhes condições no ensino-aprendizagem que lhes desenvolvam capacidades para essa intervenção.

- Porque faz parte dos objectivos gerais do ensino da geografia apetrechar o aluno com conheci-

mentos e métodos da realidade espacial que o rodeia.

Sendo assim, qualquer experiência que possibilite ao aluno conhecer técnicas que lhe permitam tomar contacto com o meio local, de forma a que se torne um cidadão activo, é sempre frutuosa.

A experiência realizada pretendeu ter como resultado não só a integração e ligação dos alunos à cidade mas também formá-los para serem capazes de uma apreciação crítica do espaço, ficando assim com uma perspectiva diferente do seu quotidiano espacial.

Para a exploração do meio local foi fornecido aos alunos um guião orientador do trabalho de campo, uma vez que o objectivo pretendido não era a realização de um trabalho-projecto mas sim uma visita auto-guiada (nos moldes enunciados por Jeremy Anderson).

Do guião faziam parte os seguintes elementos (ver anexo 1):

- :1 - Planta da cidade 1:5.000
- 2 - Planta da cidade numa escala maior
- 3 - Objectivos gerais
- 4 - Actividades a desenvolver
- 5 - Anexo com as actividades e funções
- 6 - Grelha de exploração no "campo"

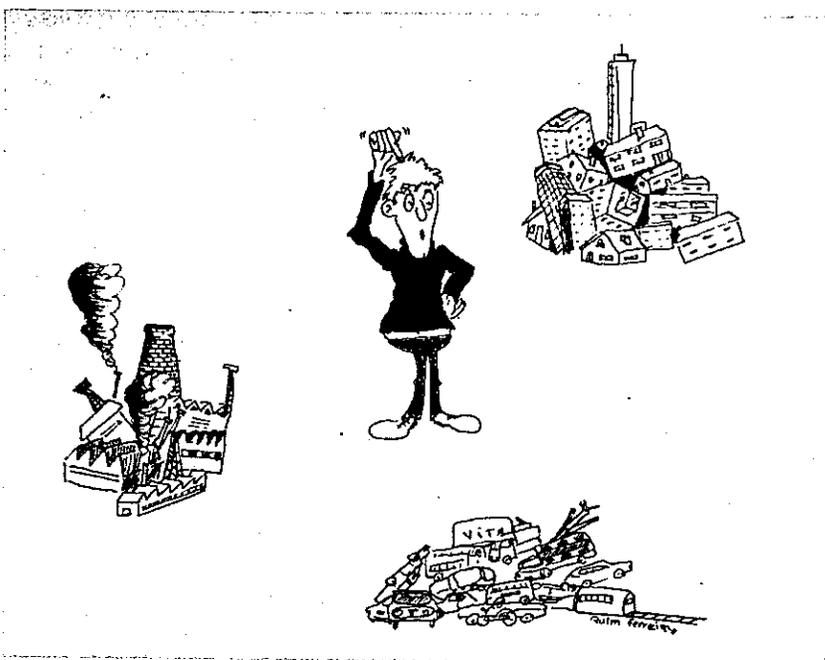
Na escola Mouzinho da Silveira procurou-se melhorar o guião de exploração com um inquérito à população residente (ver anexo 2) e, simultaneamente, foi sugerida a utilização da trama na discriminação das actividades para facilitar a introdução dos dados e imagens no computador e enriquecer a base de dados que irá ser posteriormente construída.

Com estes elementos os alunos saíram para o "campo" para preencher as fichas de exploração (ver fig. 2 do anexo 1) e recolher dados, que a seguir cartografaram na aula, (ver fig. 3 do anexo 1) construindo assim com os pequenos retalhos de cada área a planta funcional da cidade.

Neste processo os alunos tiveram necessidade de rectificar a planta original que, em virtude de não ser recente, apresentava algumas imprecisões.

Além das vantagens já referidas, estes exercícios e a constante utilização da planta permitem que o aluno interiorize a noção de escala, ficando por isso com uma visão mais correcta da realidade e do espaço representado.

Não podemos esquecer um aspecto que também consideramos fundamental: o papel que o professor assume neste tipo de trabalho, deixando de ser o "sábio depositário" de um conhecimento desligado do quotidiano, para se tornar no companheiro facilitador e auxiliar de aprendizagem com o qual se estabelece uma relação



mais próxima, deitando por terra as barreiras habitualmente existentes.

O facto do trabalho ser realizado em grupos favorece a participação de alunos de difícil integração e permite que outros possuidores de uma vivência mais rica, embora com dificuldades na aprendizagem, contribuam positivamente para o trabalho colectivo. Estes alunos sentem-se motivados com o valor da sua contribuição, o que lhes permite a sua autovalorização e confiança, podendo ser o 1º passo para o despertar da realidade escolar.

Os problemas levantados e as dúvidas apresentadas pelos grupos após o trabalho de campo são muitas vezes questões que, embora sem resposta no âmbito programático, incidem em espec-

tos autárquicos e político-económicos, levando os alunos a despertar e a interrogar-se.

Como se compreende, à escola não compete dar receitas mas fundamentalmente levantar dúvidas que desenvolvam a capacidade crítica e criativa do aluno. A existência de agências bancárias ou seguros na parte central da cidade já não é olhada com indiferença; o aluno observa criticamente a localização das actividades e analisa funcionalmente o espaço, acabando por descobrir os processos sociais e económicos em jogo, ensaiando assim soluções e previsões de organização funcional do espaço, como se pode constatar no relatório em anexo (ver anexo 3).

Na Escola Secundária de S. Lourenço, devido ao facto do tra-

balho ter decorrido durante o 3º período não foi possível fazer uma ligação mais estreita à comunidade, facto este que pensamos poderá vir a ser conseguido no presente ano lectivo na Escola Mouzinho da Silveira, com a apresentação dos resultados obtidos pelos alunos e da "base de dados" a que o trabalho referido também se destina.

Embora estes trabalhos exijam dos alunos e professores um maior empenhamento, as razões atrás expostas demonstram sopejamente que a "perda de tempo" é sempre compensada pela riqueza educativa que permitem.

Agradecemos a colaboração prestada pelos colegas Leopoldina Mata e Lourenço Barreto, assim como os Conselhos Directivos das Escolas atrás referidas.



ANEXO 1

Fig. 1

PLANTA DA CIDADE

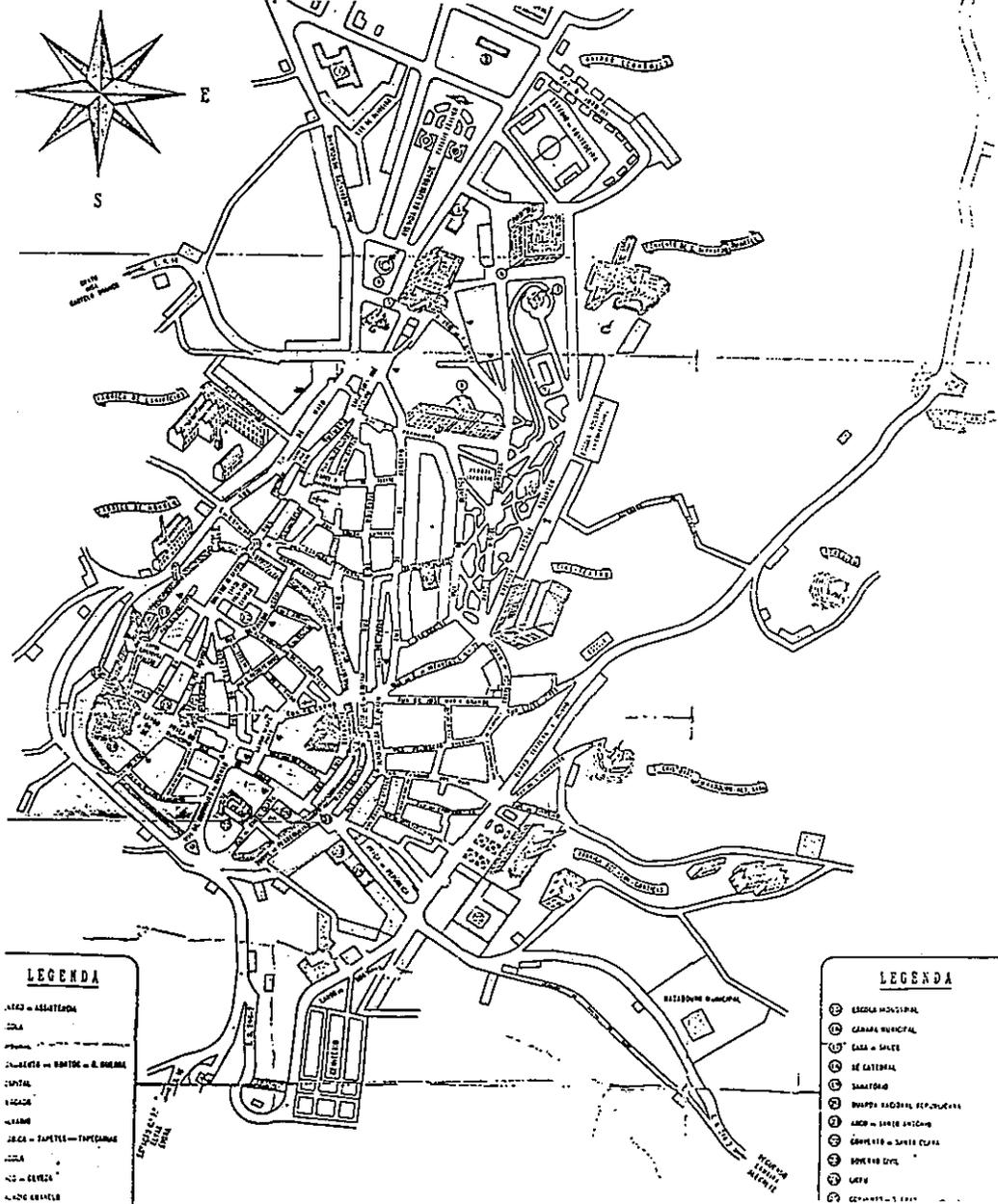
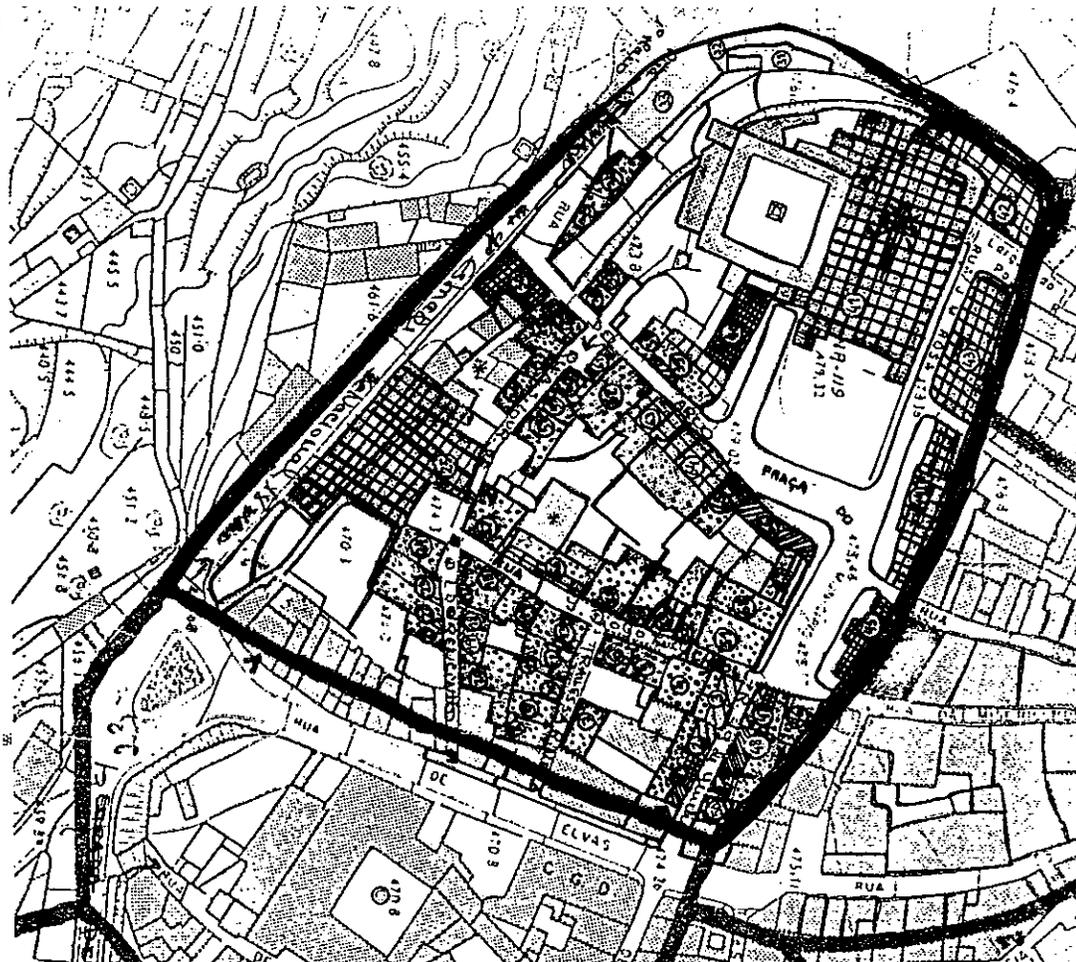


Fig. 2

GRELHA DE EXPLORAÇÃO NO CAMPO

N.º DE ORDEM	N.º DE PISOS	ACTIVIDADES	OBSERVAÇÕES
1	2	Carpintaria; Empresa de Economia; Residência (c. Média)	
2	2	Minimercado; Residência (Classe Média)	
3	3	Restaurante - Tasca; Residência (Classe Média)	
4	3	2 Residências (Classe Média)	
5	3	2 Residências (Classe Média Baixa)	

Fig. 3



Objectivos gerais:

- Compreender a organização interna do espaço urbano
- Situar-se objectivamente no espaço
- Inserir-se mais facilmente no meio físico e social onde vive
- Manusear técnicas e equipamentos utilizados no trabalho de campo contemporâneo como parte integrante da abordagem da resolução de problemas

Actividades a desenvolver:

- 1 - Observa a planta da cidade na generalidade (escala 1:5.000)
Planta A
- 2 - Identifica: - A tua escola
- O mercado
- O Jardim do Tarro
- A rua do comércio
- A Sé

- A polícia
 - Núcleo histórico (intra muros)
- 3 - Localiza a área de estudo distribuída ao teu grupo dentro da planta geral da cidade.
 - 4 - Na folha anexa I estão discriminadas as principais actividades a ter em conta no teu estudo.
 - 5 - Na planta B encontra-se representado com pormenor cada prédio da "tua" área.
 - 6 - Desloca-te à área que vais estudar e faz corresponder uma cor a cada actividade ou função existente no lote.
 - 7 - Ao mesmo tempo que realizas a operação referida no ponto 6, vais preencher a lista de actividades que te é fornecida. (irás começar o teu trabalho pelo prédio com o nº 1 indicado na planta) (*)
 - 8 - Após o trabalho de "campo", na

sala de aula, faz a análise da tua área obedecendo aos seguintes tópicos:

a) Verifica quais as actividades que são predominantes na tua área de estudo.

b) Integra o teu espaço numa das seguintes áreas funcionais:

- Área residencial
- Área de comércio e serviços
- Área industrial
- Área recreativa

9 - Perante os resultados atingidos perspectiva:

1 - Qual o futuro da área em termos de evolução funcional

2 - Quais as funções que acharias necessário implantar para o desenvolvimento dessa área.

(*) Se verificares que em cada prédio existe mais que uma actividade, terás que indicá-las.

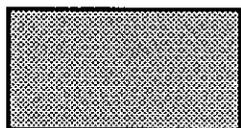
TEMA CENTRAL

Discriminação das actividades e funções

Ferragens
Farinhas + rações
Bijuteria
Louças e diversos

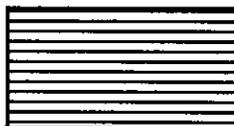
Pastelaria e panificação
Cortiça

A) Habitação cor = Azul



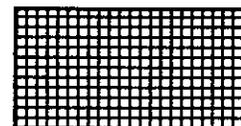
III) Excepcional ou raro (cor = laranja):

Perfumaria



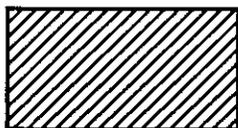
D) Serviços:

I) (Cor = verde escuro):
Emp. de contabilidade



B) Comércio:

I) Diário (cor = vermelho):
Mercearia

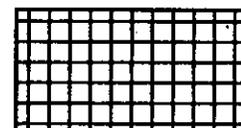


Ourivesaria e relojoaria
Oculista
Vidraria
Art. de desporto
Antiguidades
Produtos químicos
Peças de automóveis
Materiais de construção
Espingardaria, caça e pesca
Pronto a vestir
Boutiques
Fazendas e miudezas
Louçaria
Móveis e decoração
Stand de automóveis
Casa de chá
Ervanária

Engenharia
Turismo
Bancos
Seguros
Advogados
Médicos
Oficinas
Viagens
Psicologia
Serv. administrativo

Lugar de horta
Drogaria
Leitaria
Talho
Padaria
Tasca
Peixaria
Carvoaria
Cafés
Pastelaria
Supermercado
Cervejaria

II) (Cor = verde claro):
Cabeleireiro



C) Indústria (cor = Castanho):

Marcenaria



II) Ocasional (cor = amarelo):
Livraria



Papelaria
Farmácia
Art. fotográficos e fotógrafos
Electrodomésticos + Art. Elect.
Lãs

Oficina de carpinteiro
Ferreiros
Cesteiros
Of. canalizador
Tipografia
Confecção e vestuário
Tapeçaria

Barbeiro
Lavandaria
Pensões e pousadas
Ag. funerária
Estações de serviço
Jornais
Clínicas
Escolas
Associações
Bibliotecas
Museus

O ENSINO DA GEOGRAFIA

ANEXO 2

ÁREA Nº _____		INQUÉRITO À POPULAÇÃO RESIDENTE EM PORTALEGRE NA ÁREA EM ESTUDO											
Nº DE ORDEM DA ÁREA	INDICAÇÃO DA HABITAÇÃO EM ESTUDO (1º, 2º esqº)	IDADE E SEXO DAS PES- SOAS QUE AÍ HABITAM (a)								Nº de pessoas da habitação que residiram sempre em Portalegre	ÚLTIMA LOCALIDADE onde a (s) pessoa (s) residiram antes de vir para PORTALEGRE (b)		
		0-19		20-59		60+		Total					
		M	F	M	F	M	F	M	F				

(a) assinale com x

(b) esta coluna só é preenchida se as pessoas residirem (+) fora de PORTALEGRE

ANEXO 3

Relatório

GRUPO II - Turma F :

Nuno Romão	215
Rui Luis	1056
Rui Serrano	559
Gonzalo Rodriguez	158

ANÁLISE DA ÁREA

Verificámos que na nossa área de estudo predominam habitações (fundamentalmente de classe baixa) e alguns serviços do Grupo II (serviços administrativos, escola superior de Educação, Museu, SÉ, internato). A área pode-se integrar na função residencial, que é a predominante.

Futuramente, talvez os prédios mais antigos possam vir a ser recuperados, ocupando os serviços esta zona. Assim, a função residencial perderá a importância. As pessoas deslocar-se-ão para outras áreas residenciais, deixando as habitações degradadas para recuperação.

Sendo a área bastante rica em "história" (possui ruas tortuosas e típicas, a SÉ, casas brasonadas, etc.), dever-se-ia desenvolver actividades ligadas ao turismo e pequeno comércio de lembranças, hotelaria, artesanato, etc.

GEOGRAFIA: DO ENSINO À VIDA PRÁTICA

Jorge Umbelino *

Embora tenha raízes remotas na Antiguidade Clássica, a Geografia, enquanto ciência autónoma e institucionalizada, só é reconhecida a partir do último quartel do século passado. Para sermos breves, destacamos apenas duas referências em todo o período pré-institucional, depois dos Clássicos Gregos: em primeiro lugar, a enorme evolução que decorreu das Grandes Descobertas Marítimas; por outro lado, relevamos os contributos de Alexander von Humboldt (1769/1859) - naturalista e viajante - e de Karl Ritter (1779/1859) - humanista, muito ligado à História e à Pedagogia - os quais são habitualmente considerados como os precursores da Geografia moderna.

Nas últimas décadas do século XIX dá-se início, na Alemanha, ao ensino universitário da Geografia, sendo este o facto a que habitualmente se associa o despontar formal da disciplina. Para além das razões internas que decorreram da reestruturação social proporcionada pela unificação da Alemanha, podemos destacar três realidades internacionais que

terão contribuído para o avanço do ensino geográfico: por um lado, a generalização da igualdade de direitos, consequência dos princípios universalistas da Revolução Francesa, e que teriam naturalmente de começar pelo acesso ao ensino; por outro lado, o grande impulso das viagens terrestres, que se destinavam à efectiva descoberta e aproveitamento dos novos continentes, para as quais muito contribuíram as designadas Sociedades de Geografia - pese embora não serem instituições estruturadas por Geógrafos; finalmente, e em boa medida como consequência do tópico antes exposto, o fervor nacionalista vivido, bem aproveitado por uma Geopolítica a que a Geografia não ficou alheia, e que tornava imprescindível o desenvolvimento de ciências do território, partindo do pressuposto de que só se pode amar e controlar aquilo que se conhece. Não percamos de vista a referência fundamental que para a Geografia constitui o seu ensino, assunto a que voltaremos mais adiante, e que é, de resto, um facto comum a todas as disciplinas, com dificuldade de afirmação na vida prática.

Nos pouco mais de 100 anos da Geografia já houve motivo para a

formulação de diversas escolas ou correntes de opinião.

A primeira corrente de pensamento geográfico que se costuma identificar é o DETERMINISMO ECOLÓGICO, designação que advém do princípio geral de que todos os factos sociais teriam uma explicação causal de natureza física. Se uma tal ideia nos parece agora absurda, temos de entendê-la numa época em que autonomia do Homem em relação à Natureza era bastante inferior à actual; mais do que isso, aquela atitude veio racionalmente substituir outras de muito menor utilidade científica, como a taxonomia passiva ou a crença em explicações metafísicas.

É óbvio que o anacronismo desta crença se projecta em conclusões que hoje nos chocam; mas estes geógrafos, nomeadamente os da Escola Alemã, são sobretudo lembrados pelo aproveitamento político que os seus conceitos tiveram; partindo do organicismo evolucionista, concordante com Darwin, chegou-se à teoria do espaço vital, que fundamentou teoricamente a "inevitabilidade" do expansionismo nazi. Foi a ideologia adequada a uma nação que procurava recuperar o orgulho ferido pela derrota na I Grande Guerra, e que natu-

* Departamento de Geografia e Planeamento Regional - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa .

ralmente perdeu sentido no imediato da derrota de 1945 (estará esse sentido a ser recuperado agora?); pelo meio ficou a fuga de muitos cientistas discordantes da forma de exercício do poder, sobretudo tendo como destino os Estados Unidos da América, onde, como se sabe, vieram a realizar trabalho de vulto.

Para além do evolucionismo, esta corrente foi também responsável pela (re)introdução do Homem na análise geográfica, facto que veio a definir o objecto da Geografia como o estudo da relação Homem/Meio; foi ainda nesta altura que se produziram as primeiras sínteses ao nível mundial.

A primeira alternativa a este modo de pensar surgiu ainda no final do século XIX; tem recebido as designações de POSSIBILISTA OU ESCOLA REGIONAL, associando-se muitas vezes esta última à nação que mais a promoveu - a França. Continuando a privilegiar o estudo da relação entre o Homem e o Meio Natural, já se admite uma maior adaptabilidade no comportamento humano, restringindo a força da natureza a acções de contingência. Ao contrário da corrente anterior, esta repudia a formulação de quaisquer leis ou princípios gerais; partindo do pressuposto do carácter único das suas unidades de análise - as Regiões - assenta num critério de delimitação do espaço baseado no conceito chave de civilização, isto é, de um modo de vida coerente numa parcela de território; daí resultou um contributo metodológico importante para a compreensão sistemática do espaço, que tomou corpo nas análises monográficas.

Assumindo que esta corrente começa por se afirmar como uma manifestação de autonomia de uma Escola Nacional - a Francesa - não parece muito coerente a

aposta em estudos regionais; contudo, a preocupação foi no sentido de garantir um campo de manobra seguro para a disciplina, já que esta ameaçava uma prematura desagregação, que seria sobretudo perigosa para a área Humana; a região era vista como o espaço onde o Geógrafo sintetizava os contributos gerais de vários outros ramos do saber.

A corrente de pensamento seguinte - a NOVA GEOGRAFIA - assume novamente, e por oposição, uma atitude positivista, de procura de relações explicativas causais. Desenvolvida já em meados do século XX - em verdade, a chama positivista nunca chegou a apagar-se completamente, mantida, entre outros, pelos dissidentes alemães - esta Escola fez emergir a importância das produções de raiz anglo-saxónica.

Se partirmos do princípio de que qualquer ruptura nos paradigmas fundamentais de uma ciência é sempre inovadora, a designação de NOVA para esta Geografia pode parecer redundante e comparativamente abusiva; contudo, ela tem sido aceite, já que se destaca por ter recusado a relação Homem/Meio como objecto privilegiado do estudo da disciplina, bem como pela autêntica revolução metodológica que induziu. Nascida numa época de reconstrução e crescimento económico, mas também de grandes tensões sociais - rescaldo da II Grande Guerra, fim dos impérios coloniais, evidência da noção de desenvolvimento desigual, etc. - a NOVA GEOGRAFIA apostou na análise espacial dos sistemas económico-sociais, ao mesmo tempo que reflectia a grande evolução e vulgarização das técnicas estatísticas, consubstanciadas progressivamente pelos suportes informáticos. Após ter protagonizado uma área de tra-

balho, a Geografia passou a dispor apenas de um ponto de vista sobre um objecto comum a várias ciências; foi o tempo da abstracção, da proposta universalidade da linguagem matemática, da independência de valores do cientista perante a matéria que estuda, da procura incessante de teorias e modelos gerais, com o claro propósito de atingir capacidade de previsão. A região, que para estes geógrafos tinha um entendimento muito mais lato do que para os possibilitistas, era tomada como um laboratório de ensaio das leis gerais de organização do espaço.

A alternância entre períodos em que prevaleceram atitudes positivistas e humanistas/historicistas parece equivaler, respectivamente, a fases de crescimento e crise económica: presume-se que só nas primeiras há razões de facto para a compreensão de sistemas vencedores, enquanto nas segundas sobra disponibilidade para a exaltação de valores menos materiais. Será talvez por isso que nos últimos 10/15 anos se desenvolveram novas formas de pensar a Geografia, que têm sido chamadas de RADICAL, do COMPORTAMENTO e SOCIAL.

Trata-se, mais uma vez, do privilégio dos valores humanos e sociais, dando um enfoque particular ao potencial das diferentes regiões, à personalização dos estudos e dos processos sobre que se debruçam. Sendo três posturas distintas, todas elas são fortemente críticas da NOVA GEOGRAFIA, a que apontam uma nova forma de determinismo - quantitativo/geométrico: a Escola RADICAL associa-se à ideologia e forma de interpretação marxista, enquanto a do COMPORTAMENTO valoriza a fenomenologia individual e a SOCIAL (atribuindo o indivíduo ao objecto de estudo da Psicologia) centra a sua atenção na problemática dos grupos e classes

sociais.

Numa situação de crise, de acentuada instabilidade, prever é uma tarefa que tem tanto de desejável como de dificuldade (ou mesmo impossibilidade prática!). Resta acrescentar que esta nova leitura não implica o retorno ao POSSIBILISMO, conquanto existam algumas semelhanças nos objectivos temáticos; não se desaprendeu que para além das comunidades locais e regionais existem outras escalas de sistemas interactivos, não se desaproveita a evolução metodológica entretanto conseguida e muito menos se aceita a descrição monográfica passiva.

Após este esboço grosseiro do que foi a Geografia, desde a sua institucionalização até aos nossos dias, podemos mais facilmente traduzir a nossa opinião acerca da utilidade e aplicação da disciplina; não para abordar a tradicional dicotomia ente ciência pura e aplicada, mas sim para tentar, de uma forma breve e pragmática, dar uma ideia do que é e para que serve o dia a dia de trabalho dos geógrafos. Se até aqui nos temos mantido numa escala internacional, as apreciações que a seguir fazemos restringem-se à realidade portuguesa; sendo matéria de grande subjectividade, o mínimo a que nos obrigamos é a um conhecimento razoável dos factos em questão.

Na sequência do que dissemos, temos naturalmente de começar por transmitir a nossa imagem acerca do perfil científico actual dos geógrafos portugueses, partindo do princípio que ele se baseia na formação.

Embora seja possível identificar referências portuguesas para todas as correntes que considerámos, não há uma orientação pré-determinada em favor de nenhuma delas. Na verdade, se há uns 20 anos atrás existia uma assinalável similitude na postura científica dos docentes

universitários da disciplina, hoje convivem nas nossas Universidades geógrafos que radicam as suas influências nas várias escolas do pensamento que se seguiram ao Determinismo. Cada um de nós faz a sua própria síntese, e cada aluno aproveita delas o que quiser e for capaz.

Mas a intervenção pessoal de cada um de dos docentes está relacionada com o projecto em que se enquadram. Actualmente, há quatro Departamentos de Geografia em Portugal: três nas Faculdades de Letras de Lisboa, Porto e Coimbra e um na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, sendo neste último que o autor se integra.

Segundo formas mais ou menos assumidas, a base da formação nas Faculdades de Letras sempre teve em conta a necessidade de formar docentes para o ensino secundário, através de uma cobertura equilibrada entre as matérias de Geografia Física e Humana. Já na década de 80, surgiu na U.N.L. o mais recente Departamento de Geografia de que dispomos em Portugal, este já com a designação agregada de Geo-

grafia e Planeamento Regional e, portanto, com o propósito expresso de orientar a formação prestada para além do ensino. Posteriormente, o Departamento de Geografia da Faculdade de Letras de Lisboa também aderiu a esta nova orientação, através da abertura de Variantes na licenciatura que concede e de cursos de mestrado dirigidos a esta temática. Estas recentes alterações no modo de ensinar a disciplina são, ao mesmo tempo, uma consequência e um ponto de partida, como veremos a seguir.

A década que precedeu estas alterações - a de 70 - foi uma época chave para a compreensão da realidade actual da Geografia no nosso país. Na decorrência do 25 de Abril de 1974, a abertura geral do ensino universitário (e nomeadamente das ciências sociais e humanas, que antes eram vistas como "perigosas"), a nova regulamentação dos ingressos (que ao instituir os numeri clausi obrigou a uma maior distribuição pelos cursos disponíveis) e o sentimento de oportunidade para uma redescoberta e redefinição do território foram factores que contribuíram para a valorização da Geografia, de forma directa ou através do seu



contribuiu a outras ciências; como consequência imediata, verificou-se que, depois de muito tempo de ensino quase "em família", no final dos anos 70 a disciplina já se alargara a um número significativo de estudantes universitários. Por outro lado, foi também nesta década que se verificou a chegada a Portugal da influência da corrente de pensamento que designámos por NOVA GEOGRAFIA, facto que viria a ser marcante no lançamento da disciplina para além do círculo fechado do seu ensino.

Não obstante o alargamento das vias profissionais que os geógrafos vão tendo ao seu dispor, a prevalência da ligação ao ensino é ainda muito forte, verificando-se que, todos os anos, não menos de 80 a 90% dos novos licenciados acabam por ter como destino a docência nas Escolas Secundárias. Independentemente da vocação que os jovens geógrafos possam ter, ou não, para a docência, esta saída profissional é ainda quase garantida, face à carência de muitos anos a que aludimos no parágrafo anterior.

Não cabe a este ensaio fazer a avaliação, científica e pedagógica, do ensino da Geografia que se tem praticado no ensino secundário; nesta mesma publicação, outros autores mais habilitados irão certamente abordar essa matéria. Só não resistimos a juntar uma única reflexão: pela leitura que fazemos da prática com os estudantes universitários de Geografia, relevamos a quase total ausência de referências espaciais com que eles abandonam o ensino secundário; será o fruto de uma perspectiva temática copiada das universidades, repetida nos diferentes graus e tendo como objectivo plausível a integração de conhecimentos, objectivo esse comprometido pela incapacidade de gerar raciocínio sem o domínio dos fac-

tos elementares que o deveriam informar.

Como dissemos antes, as características temáticas, metodológicas e de atitude perante a ciência - capacidade de previsão versus descrição compreensiva - associadas à divulgação da NOVA GEOGRAFIA, foram um elemento decisivo para a abertura da disciplina. As adaptações a esta nova realidade que entretanto se verificaram no ensino superior foram também um modo de a incentivar, já que viabilizaram, por um lado, a quantidade mínima de licenciados para que o movimento tivesse impacto e, por outro lado, tenderam para uma formação especificamente diferenciada.

A grande maioria das saídas profissionais não ligadas ao ensino são-no ao Planeamento Regional e Urbano, tanto no sector público como privado (sendo que este conta com os diferentes níveis da organização administrativa do Estado como principais clientes); nestas áreas, a incidência tem sido sobretudo nos temas habitualmente recobertos pelas ciências sociais e humanas. Daí decorre, naturalmente, alguma resistência das disciplinas afins pré-instaladas, como a Economia, mas também um conjunto de dúvidas no entendimento que os geógrafos fazem da sua função.

A primeira consequência foi uma ruptura, cada vez mais nítida, entre Geografia Física e Humana, e mesmo entre diferentes áreas incluídas nesses grandes ramos. Os geógrafos, e os currículos escolares que apostam no Planeamento Regional e Urbano como saída profissional, tendem para uma postura especializada, minimizando a importância do ramo físico, na sequência lógica da atitude da Nova Geografia; contudo, esta opção parece ser contraditória com a esperada formação generalista da nossa disciplina, a qual

seria o principal trunfo numa integração difícil.

Afinal, deve ou não o geógrafo cultivar uma formação lata, necessariamente com custos na especialização? Se para as equipas de Planeamento é esta a atitude que se afigura mais útil, no seio da própria Geografia ela levanta algumas reservas, sobretudo porque remete, quase em exclusivo, para a análise; esta limitação empurra a disciplina para a fase menos valorizada e criativa do processo de planeamento, e faz levantar os fantasmas da inconsequência da produção geográfica (mal que se criticava nas monografias regionais, para cuja metodologia e conteúdo aponta a atitude que temos vindo a seguir - veja-se, por exemplo, o que se espera dos Estudos Sumários previstos na legislação do Plano Director Municipal, para os quais os geógrafos são muito solicitados).

Em resumo, alinhamos as seguintes conclusões principais:

1. Apesar da sua juventude como disciplina autónoma, a Geografia denota uma evolução conceptual e metodológica relevante.
2. Depois de ter vivido fechada no ciclo do ensino, a Geografia procurou uma intervenção social mais activa - em Portugal a partir do final dos anos 70.
3. Estas transformações, dado o seu carácter recente, são alvo do interesse apaixonado da comunidade geográfica. Não há consenso quanto às estratégias a utilizar na formação nem, consequentemente, quanto à função social do geógrafo.
4. Enquadrados por este ambiente de dúvida quanto ao seu papel, cresce entretanto o número de geógrafos em actividades fora do ensino; é sobretudo aos pioneiros que cabe a consolidação da confiança que nos vem sendo prestada. Entre estes dominam os que

têm funções ligadas ao Planeamento Regional e Urbano e/ou ao Ordenamento do Território, em equipas públicas e privadas; nestas, como noutras funções, projecta-se o carácter generalista da formação geográfica, em conformidade com o pragmatismo veiculado pela ideia de que a "Geografia é aquilo que os geógrafos

fazem".

5. Terminamos estas conclusões com um apelo que, de alguma forma, inverte a tendência actual de fuga ao ensino: se essa tendência é perfeitamente justificável, tanto pelo carácter de exclusividade que a docência vinha tendo como saída profis-

sional como pela sua desvalorização social, não nos podemos esquecer da função agregadora que o ensino representa para as ciências, nomeadamente para aquelas que, como a Geografia, são recentes e têm um campo de manobra indefinido e pouco valorizado.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Ilídio do - Comunicação de Abertura à Mesa 2 do V Colóquio Ibérico de Geografia, Leon, 1989 (a aguardar publicação de Actas)

CAPEL, Horácio - Filosofia y ciencia en la Geografia contemporánea. Barcelona, Barcanova, 1981

CLAVAL, Paul - Essai sur l'évolution de la Géographie Humaine. Paris, Les Belles Lettres, 1976

GASPAR, J.; GAMA, A. - Perspec-

tivas da Geografia em Portugal: Ensino, Investigação e Carreiras. In Quatro Ensaios sobre a Geografia em Portugal, Lisboa, INIC/CEG/EPRU, Relatório nº 15, 1980, pp 1/14

GASPAR, Jorge - Portugal, uma Geografia em mudança Lisboa, Finisterra, XVII, 34, 1982, pp 215/221

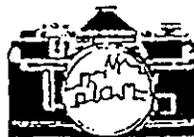
GODINHO, Vitorino Magalhães - Problemas da Institucionalização e do Desenvolvimento das Ciências Sociais e Humanas em Portugal. Lisboa, Revista da Faculdade de

Ciências Sociais e Humanas, 3, 1989 (Entrevista conduzida por Margarida Marques e Jorge Pedrosa)

HOLT-JENSEN, A. - Geography: its history and concepts. London, Harper and Row, 1981

REBELO, Fernando - Comunicação de Abertura à Mesa 1 do Colóquio Ibérico de Geografia, Leon, 1989 (a aguardar publicação de Actas)

RIBEIRO, Orlando - Atitude e Explicação em Geografia Humana. Porto, Galaica, 1960



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

A DIMENSÃO ESPACIAL O PAPEL DA GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Wilma McDonald *

Os geógrafos preocupam-se com a análise e a compreensão da relação entre o Homem e o seu Ambiente. Trata-se apenas de uma definição possível, mas é talvez a forma mais simples de fazer referência a uma disciplina que recorre a uma diversidade de outras disciplinas para ampliar o seu corpo de conhecimentos, e que, por sua vez, está dividida em sub-disciplinas tais como: geomorfologia, geografia humana, geografia económica, geografia histórica e climatologia, entre outras. Esta definição é também a que se apresenta aos alunos no início dos seus cursos, no sentido de os fazer compreender que podemos estudar o Homem, podemos estudar o Ambiente, mas que também estudamos a interacção entre ambos. (A este respeito gostaria de referir que tem havido alguma polémica acerca do uso da expressão "Homem", numa época em que nos tornamos cada vez mais prudentes no sentido de evitar um discurso sexista).

* Northern College of Education - Aberdeen/Escócia

Um instrumento específico usado pelos geógrafos na transmissão deste conhecimento é a sua representação em termos espaciais, geralmente através de mapas e diagramas, mas não exclusivamente. Tal como outros cientistas sociais, o geógrafo ao examinar um problema preocupa-se em formular e responder às questões: PORQUÊ? COMO? e QUANDO?; mas, por outro lado, os outros geralmente não perguntam ONDE?, por exemplo em aspectos de distribuição, por poderem revelar padrões ocultos.

Um exemplo disto pode encontrar-se no domínio da geografia médica, em que o registo em mapas da distribuição mundial ou regional de certas doenças revelou padrões que ajudam a orientar a pesquisa futura para determinados aspectos da dieta alimentar e outros factores ambientais que podem estar a influenciar a dispersão ou concentração de uma doença. Neste sentido, então, poderia dizer-se que não só os geógrafos vão buscar elementos a outras disciplinas para fundamen-

tar o seu corpo de conhecimentos, mas também que eles oferecem os seus conhecimentos e técnicas a essas disciplinas, contribuindo para a interpretação de questões e problemas comuns, especialmente a nível mundial.

Em relação à formação de professores, a componente geográfica na formação em Ciências Sociais permite, além disso, encorajar nos jovens professores uma forma de pensar em termos espaciais, na verdade uma forma global de equacionar os problemas do mundo actual e de ensinar técnicas que permitem explorá-los. Para iniciar este processo, muitas vezes temos de contrariar ideias pré-concebidas, ideias cultivadas pela sociedade em que estes professores foram educados.

Dois exemplos simples podem servir de ilustração: num dos cursos tivemos uma sessão de exposição e discussão em que se explorou o conceito de riqueza, partindo da premissa: "somos ricos". Os nossos estudantes, escutado será dizer, não se sentiram à vontade com esta afirmação, até o

conceito de riqueza ter sido explorado mais adiante e perspectivado de modo mais amplo do que "dinheiro no bolso". Vista num sentido global, riqueza não equivale apenas ao rendimento individual, mas cobre também uma série de factores do bem-estar humano, tais como liberdade pessoal, social e política, cuidados de saúde, qualidade de habitação, lazeres e diversões, entre outros. Nesses termos, não há então dúvida de que os nossos estudantes são ricos. Constitui uma apresentação convincente a ideia de que cada um deles é não só um estudante numa universidade escocesa, mas também um membro da comunidade mundial.

Um exemplo ainda mais simples ocorreu na 1ª sessão com outro grupo de jovens professores. Nessa sessão, tentámos responder à questão - "Onde estamos nós agora?". Evidentemente, estão sentados numa sala de aula numa universidade, mas numa cidade, num país da Europa, etc. Esta sequência é familiar às crianças em qualquer lugar, mas o que fazemos agora é proporcionar aos professores técnicas para a descrição destes espaços quer em termos locais, quer em termos globais, isto é, referências em mapa: latitude e longitude, estruturas direccionais, técnicas de escala e medida e o uso de projecções de mapas.

Visto que qualquer domínio de um programa de Ciências Sociais para jovens professores tem sempre um tempo limitado para a transmissão dos vectores básicos da teoria e prática da disciplina, a informação deve ser cuidadosamente seleccionada para dar uma

perspectiva geral e para, ao mesmo tempo, permitir a prática de técnicas específicas que não são adquiridas nas outras áreas do programa de Ciências Sociais. A selecção dos conteúdos tornou-se o problema mais crítico no planeamento dos nossos cursos, muito particularmente no que diz respeito a questões de geografia pura, assim como os elementos transmitidos como temas e planeados em colaboração com outros nas Ciências Sociais.

É sempre um problema de equilíbrio. Por um lado, é necessário proporcionar aos jovens professores (que nos chegam com uma grande diversidade de experiências anteriores relativamente à disciplina) conhecimentos relevantes, competências e atitudes geradas na disciplina e que contribuem para a sua formação; por outro, existe a percepção dos alunos daquelas facetas que lhes serão úteis no trabalho de sala de aula. Como em qualquer tentativa de equilíbrio, há um alto factor de risco, mas, considerando o lado positivo, o aproveitamento de tempo nesta área resultou numa reflexão séria sobre o que ela tem para oferecer que não se encontra nas outras Ciências Sociais e, também, na constante revisão e aperfeiçoamento dos cursos para nos aproximarmos de um equilíbrio ideal.

É a dimensão espacial que emerge como ponto forte da Geografia dentro das Ciências Sociais, tornando-se, portando, a compreensão de mapas de diversos tipos um elemento importante em qualquer programa. Esta é uma área de competência com

aplicação em outras disciplinas. Os biólogos usam mapas para assinalar a distribuição de plantas ou animais; os historiadores usam mapas antigos como testemunho de épocas passadas; os sociólogos, para a distribuição da pobreza ou dos níveis de vida; os economistas, mapas com os fluxos comerciais; os meteorologistas exprimem em mapas as alterações das condições do tempo. E é normalmente no âmbito da geografia que as competências de construção e leitura de mapas são exercitadas e ensinadas.

A geografia preocupa-se também com o "aqui e agora" de forma mais directa do que as outras Ciências Sociais. Como o mundo está em mutação constante, existe um problema que os geógrafos tentam resolver pela criação de bancos de dados de diferentes tipos, regularmente actualizados, para dar conta das mudanças o melhor possível. Atlases, compilações de estatísticas e revistas especializadas são elementos de referência para o geógrafo; mais recentemente, as bases de dados dos computadores vieram trazer uma nova e mais rápida via de acesso a informações actualizadas sobre qualquer região ou problema do mundo actual. Os geógrafos não acumulam uma grande quantidade de dados factuais na sua cabeça, mas estão preparados para ter acesso a informação proveniente de diversas fontes. Como muitas dessas fontes são estatísticas, os geógrafos devem também estar aptos a interpretá-los; por isso aprendem algumas técnicas, tais como análise correlacional. Neste caso é a



matemática que os geógrafos vão buscar elementos, embora não exclusivamente. Os cartógrafos e meteorologistas devem também possuir uma boa preparação em Matemática e são, também, geógrafos.

Os geógrafos também se preocupam com a forma e gênese da paisagem. A geografia física, ou geomorfologia, é a ciência que explica o relevo actual através de agentes de mudança, tais como o gelo, o vento, o mar ou os rios que o modificaram. Esta é outra área de estudo específica para a qual a geografia contribui, socorrendo-se, neste caso, da geologia. Uma experiência directa das formas terrestres do passado não nos é acessível e por isso muito do trabalho é feito através da interpretação, no terreno, de vestígios deixados pelos agentes transformadores, podendo estes provir das grandes convulsões que

formaram as montanhas ao longo das eras da escala geológica, ou das mais recentes eras glaciares. Este estudo conduziu a uma série de técnicas de trabalho de campo que são praticadas pelos geógrafos, e qualquer programa de trabalho relacionado com a geografia ensina estas técnicas com vista a proporcionar uma compreensão do modo como a terra se formou, se transforma e porquê. Um conceito importante neste campo é o de que "nada permanece igual" - a ideia de que a paisagem está em constante evolução. Através de largos períodos de tempo, tiveram lugar no planeta profundas transformações, mas só durante as erupções vulcânicas e os terremotos se toma consciência do drama da mudança. Contudo, as pequenas transformações que ocorrem ao longo de muitos dias e anos vão contribuindo para a eclosão dessas mudanças espec-

taculares e é importante compreender os processos pelos quais isto acontece.

O trabalho de campo permite a aplicação de um leque de técnicas que ajudarão a explicar as mudanças da paisagem terrestre e dar um sentido à história da Terra, em termos físicos.

O ambiente local ou o meio próximo é geralmente o objecto deste trabalho de campo e dá-se grande prioridade a estes estudos no planeamento dos cursos para formação de professores. Também são incluídas diversas técnicas de investigação em geografia humana para aspectos do meio, tais como tipos de tráfego, utilização da terra e dos edifícios, entre outros. O trabalho de campo é assim um importante elemento nos programas de formação de professores.

Mas talvez a contribuição mais importante que a geografia pode dar à formação do indivíduo, quer ao professor em formação quer ao aluno em sala de aula, é o contexto global que oferece para a compreensão de problemas actuais relativos, por exemplo, à destruição do ambiente ou à situação dos países em vias de desenvolvimento. Se um problema pode ser visto em termos gerais, outros são específicos de uma ou várias sociedades. É o caso da discriminação sexual e racial por exemplo.

Dentro dos limites do tempo atribuído à geografia nos programas de Ciências Sociais, estes são os aspectos considerados mais importantes na organização dos cursos de formação de professores.

ENCONTRO COM O PROFESSOR ORLANDO RIBEIRO

José Augusto Baptista *
Sérgio Claudino *

...E foi num fim de tarde que um biólogo e um geógrafo se deslocaram a Vale de Lobos, onde tiveram a honra e o prazer de falar com o Professor Orlando Ribeiro, acompanhado pela sua esposa, a Professora Suzanne Daveau.

Se um de nós fixou o nome de Orlando Ribeiro dos manuais do liceu (foi seu aluno na Faculdade de Letras numa cadeira de Introdução aos Estudos Geográficos e tem, como todos os geógrafos, o maior respeito e admiração por aquele que fundou a Escola de Geografia Portuguesa), o outro é um confesso admirador dos escritos deste professor catedrático jubilado da Faculdade de Letras de Lisboa que, pela sua abordagem do meio numa perspectiva integrada (geológica, histórica, botânica, etc.), possui uma extraordinária capacidade de caracterização ambiental.

O Professor Orlando Ribeiro nasceu em Lisboa, em 1911. Aos dez anos de idade era premiado ao obter uma classificação equivalente a 20 valores, no exame de admissão ao liceu. Sempre bri-



lhante aluno, licenciou-se em História e Geografia pela Faculdade de Lisboa, em 1932, tendo-se doutorado em Geografia, em 1936. Efetuou diversos estudos académicos de Geologia e Etnologia. Em França, onde permaneceu durante algum tempo, foi assistente na Sorbonne.

Consultor científico de diversos organismos, professor visitante de várias universidades estrangeiras, Orlando Ribeiro percorreu o nosso planeta em viagens de investigação. Recebeu diversas distinções científicas no país e no estrangeiro, contando-se entre as suas condecorações a de Cavaleiro da Legião de Honra, a de Grande-Oficial da Instrução Pública e a de

Ordem Militar de Sant'Iago da Espada.

Fundou o Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Alta Cultura da Universidade de Lisboa (1943) e dirigiu este último até 1974, passando então a director honorário. Publicou cerca de 250 títulos que, incidindo especialmente a Geografia, abrangem igualmente outras áreas disciplinares.

Iniciámos a nossa conversa com a referência ao renovado interesse pela obra do Professor Orlando Ribeiro, com a reedição de algumas das suas principais obras. Se o próprio preferiu não comentar este facto, a Professora Suzanne Daveau levantou a hipótese de o

* Centro de Estudos Geográficos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa .

mesmo se dever ao seu marido ter uma obra que contraria a especificidade do saber que domina nos nossos dias.

Interrogámos, em seguida, este casal de geógrafos sobre a publicação da "Geografia de Portugal", em quatro volumes, da sua responsabilidade, tendo ficado a saber que se encontra actualmente para sair o 3º volume. Por outro lado, a Fundação Calouste Gulbenkian vai publicar seis volumes de opúsculos inéditos do Professor Orlando Ribeiro, encontrando-se já em provas os dois primeiros. Tivemos, aliás, acesso a um destes documentos, redigido quando tinha 19 anos, que nos impressionou pelo seu rigor e clareza, para além de denunciar já a perspectiva da Geografia que Orlando Ribeiro veio a seguir ao longo de toda a sua vida.

Sabíamos que Orlando Ribeiro também escrevera poesia, alguma da qual publicada pontualmente. A Professora Suzanne Daveau informou-nos, a esse propósito, que está perspectivada a publicação da obra poética de Orlando Ribeiro.

Os geógrafos darão actualmente menos atenção a Orlando Ribeiro do que aquela que lhe é dada por não geógrafos?

Suzanne Daveau pensa que esta impressão poderá resultar de, para os geógrafos, Orlando Ribeiro funcionar como uma instituição que lhes é tão próxima e familiar que nem sentem necessidade de lhe fazerem alusão.

Na continuação da nossa conversa, o Professor Orlando Ribeiro refutou a acusação de que privilegiara o estudo do espaço rural em detrimento do urbano. A Professora Suzanne Daveau lembrou os seus estudos sobre Lisboa e Viseu, tendo referido ainda a existência de diversos outros sobre cidades como a Baía, Toledo e Leon. Afirmou que, de facto, Orlando Ribeiro se interessou mais pelo desenvolvimento histórico das cidades e

pela identificação das suas personalidades e originalidades. A cidade, espaço restrito, não se integra, de certa forma, na linha de investigação do Professor Orlando Ribeiro, que privilegia o estudo de unidades geográficas dotadas de certa perenidade e não das que se modificam rapidamente, como é o caso das cidades.

Por outro lado, e perante a afirmação de Orlando Ribeiro de que ao geógrafo compete o estudo de grandes unidades naturais não transformadas pelo homem, Suzanne Daveau esclareceu que, na abordagem do seu marido, para se fazer o estudo de um qualquer território é necessária a sua integração em unidades mais vastas. A Geografia do Professor Orlando Ribeiro assume, nesta linha, uma preocupação pela estrutura do território.

A Professora Suzanne Daveau considera ainda, e a propósito de algumas correntes mais recentes surgidas no seio da Geografia, que o seu marido sempre teve o Homem no centro das suas atenções. Criticou, aliás, a tendência recente de criação de múltiplas correntes que, na realidade, não são inovadoras em relação ao que já existe. Em seu entender, tal acaba por expressar, sobretudo, preocupação em estar a par da última moda...

Falámos, entretanto, do ordenamento do território.

O Professor Orlando Ribeiro foi peremptório: "Não existe. Fala-se dele...", expressando a sua esposa igual opinião.

O que é possível fazer neste âmbito?

"Destruir menos", diz o conhecido geógrafo.

A Professora Suzanne Daveau invocou, então, o exemplo da Suíça, afirmando, a este propósito, que "Os suíços conseguiram conciliar o desenvolvimento com a protecção da Natureza".

O Professor Orlando Ribeiro considerou, ainda, que o Planea-

mento deve partir do levantamento de necessidades e recursos (para o qual é fundamental a observação mas também o recurso a outros processos, como a estatística), afirmando que "uma coisa é o que o Homem quer ter, outra é o que ele tem".

Que pensa do ensino da Geografia nas escolas portuguesas?

Há a consciência de que as coisas não vão muito bem.

A Professora Suzanne Daveau frisa que o seu marido ensinou mais pelo exemplo que pela exortação.

Deve-se privilegiar a ligação ao meio no ensino desta disciplina?

Ambos estão perfeitamente de acordo. Mas a Professora Suzanne Daveau lembra que já foi professora do Ensino Primário e que, na altura, já lá vão algumas dezenas de anos, se defendia a referida ligação como panaceia para o ensino...

E porque a nossa curiosidade por este ilustre casal de geógrafos não se esgota em aspectos do foro científico, atrevemo-nos a perguntar como se conheceram. Sorriem... A Professora Suzanne Daveau referiu-nos que em Dakar, em cuja Universidade então leccionava, ouvia falar muito do geógrafo português Orlando Ribeiro. Ao participar num Congresso de Geografia, na Suécia, apercebeu-se de que este geógrafo também aí se encontrava, fez questão em o conhecer...

E, já agora, um episódio curioso, decorrido neste mesmo Congresso: um participante não identificado, ao ouvir chamá-lo de "Ribeiro", dirigiu-se ao Professor Orlando Ribeiro perguntando-lhe se era filho do geógrafo Orlando Ribeiro (por certo mais velho, dado o seu prestígio), de Portugal...

E já era quase noite quando regressámos de Vale de Lobos, onde passámos algumas horas que por certo não iremos esquecer.

PROFESSOR ORLANDO RIBEIRO

Carlos Alberto Medeiros *

A figura do Professor Orlando Ribeiro sobressai de modo inconfundível no quadro da Geografia portuguesa do nosso século. Antes dele, Silva Telles tinha ensinado com brilho na Universidade de Lisboa e A. Amorim Girão iniciara a sua actividade docente na de Coimbra, onde havia apresentado a primeira dissertação portuguesa de doutoramento em Geografia (1922). Mas foi Orlando Ribeiro quem enraizou solidamente este ramo do conhecimento no panorama cultural do nosso país: antes de mais nada, através de investigações diversificadas, que vão desde temas especializados de Geografia física, como o estudo de erupções vulcânicas (Fogo, Capelinhos), ou o de depósitos discordantes das superfícies de aplanamento do maciço antigo português, até pesquisas sobre contactos de civilizações diversificadas, rastreados bem longe no tempo, e encarados nos seus reflexos quanto ao arranjo actual das paisagens humanizadas; na sequência disto, através de obras que alcançaram grande difusão, e entre as quais se salienta *Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico* (5 edições, entre 1945 e 1987); para além de tudo, através ainda do prestígio que alcançou no estrangeiro, da criação (1943) dum

* Professor Catedrático do Departamento de Geografia da Faculdade de Letras de Lisboa

organismo com méritos reconhecidos nacional e internacionalmente, o Centro de Estudos Geográficos, e da ampla irradiação do seu ensino.

Tendo-se doutorado muito novo, em 1936, procurou completar a sua preparação essencialmente humanística estudando com geólogos e seguindo cursos de elevado nível científico na Sorbonne, onde conviveu com dois grandes Mestres, E. de Martonne e A. Demangeon. A escola francesa marcou decisivamente a sua maneira de conceber a Geografia, mas a esta influência junta-se a de autores de língua alemã e inglesa, recebida, por exemplo, através do ensino de Silva Telles, que ainda seguiu, e do intercâmbio científico com Hermann Lautensach.

Adquiriu assim uma formação muito sólida e, com o então pequeno grupo de investigadores do Centro de Estudos Geográficos, assumiu a responsabilidade da organização do primeiro Congresso Internacional de Geografia realizado depois da segunda grande guerra mundial (em Lisboa, 1949). Foi então eleito vice-presidente da União Geográfica Internacional e, entre 1952 e 1956, primeiro vice-presidente.

Toda a obra de Orlando Ribeiro apresenta notável coerência metodológica, com base no conceito de Geografia entendida como o estudo da reali-

dade concreta, visível, essencialmente objectiva, da superfície da Terra. Nada melhor que citar a definição que ele próprio teve ocasião de propor: "A Geografia estuda o conjunto dos fenómenos naturais e humanos que constituem aspectos da superfície da Terra, considerados na sua distribuição e relações recíprocas".

Entretanto, ao longo dos anos, o grande Mestre da Geografia portuguesa assegurou a formação de discípulos com preferências e orientações diversificadas, às vezes inseridos em correntes metodológicas diferentes da sua, o que nunca lhe repugnou aceitar, dentro dum notável espírito de tolerância, balizado apenas, como se impõe, pela exigência do nível científico do trabalho produzido. As suas aulas eram um modelo de clareza, no encadeamento perfeito dos assuntos, na pertinência dos exemplos apresentados, na capacidade de prender a atenção. Sem o intuito de tratar exhaustivamente as matérias estudadas, nem de multiplicar pormenores, deixava bem gravadas as ideias fundamentais, que era depois possível complementar e aprofundar, através da bibliografia criticamente indicada. Em todos os seus discípulos, mesmo naqueles que já não receberam directamente o seu ensino, deixou profunda influência - a qual perdura assim bem para além daquele.

OS SENTIDOS DE MEDITERRÂNEO E A GEOGRAFIA PORTUGUESA

a interpretação culturalista de Orlando Ribeiro

António Gama *

"O que é o Mediterrâneo? Mil e uma coisas ao mesmo tempo. Não uma paisagem, mas inúmeras paisagens. Não um mar, mas uma série de mares. Não uma civilização, mas várias civilizações sobrepostas". (F. Braudel)

1 - A diversidade de mundos, as civilizações que estão nas origens da cultura europeia, as palavras e as coisas, os credos e as artes estão por toda a parte em redor do mar a que chamamos Mediterrâneo. As mil e uma coisas ao mesmo tempo que é, como diz F. Braudel, têm dado origem a uma grande diversidade de interpretações.

Diversos têm sido pois os sentidos que os geógrafos têm dado ao tema, desde interpretações de tipo físico-naturais baseadas fundamentalmente no clima, nas características fisiográficas, ou em bases bio-climáticas, a interpretações histórico-culturais, onde imperam as características dos modos de vida do domínio civilizacional.

Se o mediterrâneo é um mar, se o seu domínio físico se circunscreve às terras em seu redor, as suas dimensões climática e cul-

tural extravasa-as. Por estas razões, muitos dos estudos sobre o tema alargam os seus horizontes a outras terras que lhe ficariam de fora se considerado em sentido mais estrito. Por vezes, mesmo, a temática do Mediterrâneo serve de base para a compreensão desses outros espaços. Na interpretação da terra portuguesa foram surgindo algumas sugestões neste sentido. E é na obra de Orlando Ribeiro que o tema Mediterrâneo atinge o momento mais alto dessas interpretações.

As preocupações teóricas e temáticas, as influências de que é portador e o contexto das comunidades científicas em Portugal a isso propiciam. Por um lado, e primeiramente, o interesse na compreensão da terra portuguesa leva-o ao encontro de um tema e a desenvolver no âmbito da geografia várias sugestões que se foram emergindo no pensamento social português, desde meados de oitocentos. Por outro, e na

sequência deste primeiro projecto, uma visão mais vasta dos mundos que o seduzem e lhe alimentam a curiosidade: o Mediterrâneo e o mundo intertropical. Disso é exemplo paradigmático um trabalho, ao mesmo tempo de história dos seus interesses e de reflexão sobre o mundo mediterrâneo e as suas civilizações: "La Méditerranée: une mer de civilisations" (1980).

Pela maior importância que atribuímos neste estudo ao tema do mediterrâneo, é nele que incidirá a reflexão subsequente. Este facto deve-se principalmente à importância que assume na sua interpretação culturalista. Esta é um resultado da sua formação de iniciação na geografia, uma marca dos seus mestres dilectos, como tantas vezes refere Vidal de la Blache e Albert Demangeon, no que respeita à geografia, nomeadamente depois da sua estadia em França nos finais dos anos trinta; Leite de Vasconcelos, no campo da

* Assistente na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

etnografia, em cuja obra e ensinamentos encontra um manancial inesgotável de informações.

Este núcleo de interesses é assim uma herança da sua formação, mas também a redescoberta da importância das civilizações do sul na formação da terra e da sociedade portuguesa. Estes temas apareciam, na primeira metade deste século, como grandes polarizadores das preocupações de vários intelectuais portugueses. Se é este ambiente intelectual que o motiva, a sua originalidade está no engenho como combinou o seu profundo conhecimento das diversas proposições oriundas do pensamento social português com as sugestões das obras dos mestres da geografia francesa referidos. Dessa combinação de influências resultou essa obra impar da geografia portuguesa que intitulou "Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico".

Mas o que é o Mediterrâneo no seu modo de ver? Como em Braudel, mil e uma coisas ao mesmo tempo. Da diversidade de formulações que apresenta para definir Mediterrâneo procurou-se um encadeamento da natureza à cultura. Assim, pode considerar-se que se apresentam com uma sequência que vai de um mar entre terras, ou "as terras banhadas por este mar interior", a uma extensão bio-climática, correspondente à área de extensão da oliveira, até a definições de tipo cultural, as quais se fundam nos modos de vida e nas formas de civilização. Mas é sempre numa relação natureza-cultura que as apresenta. Assim, "o Mediterrâneo é, ao mesmo tempo, uma zona terrestre e um desses vastos domínios de civilização que podem demarcar-se à superfície dos continentes". "Como unidade natural definem-no essen-

cialmente a posição, o clima, a articulação do seu relevo; como individualidade humana, a semelhança que os seus modos de vida apresentam de um extremo ao outro". Ou como refere noutra passagem de "O Mediterrâneo, Ambiente e Tradição", onde assinala a sobreposição natureza-cultura e alerta para o perigo das tentações simplistas: "Raras vezes zona terrestre e domínio de civilização revelam tão perfeita coincidência e uma tentação para o espírito explicar o resultado humano pelo seu condicionamento natural".

2 - Este sentido de Mediterrâneo como domínio de civilização radica num dos aspectos mais originais do pensamento geográfico de Orlando Ribeiro. Para um melhor entendimento do seu pensamento, retomamos de um outro trabalho algumas considerações com vista a mostrar o significado que o conceito de civilização assume na sua concepção de geografia.

Civilização é um conceito e um tema que está presente em quase toda a sua obra. Este conceito surge aí sempre associado e em contraposição ao de natureza, mas conduzindo a uma relação de equilíbrio, de harmonia, que expressa de forma exemplar quando fala de um "acordo entre as condições naturais e as obras humanas" e de "uma impressão de ajustamento e de equilíbrio". Dentre as suas obras, onde desenvolve o tema ou a ele recorre para servir de suporte à sua exegese, devem assinalar-se primeiramente os trabalhos de tipo teórico-metodológico, como "Atitude e Explicação em Geografia Humana" (1960), "Geografia Humana, Orientações e Problemas" (1966), "Réflexions sur le métier de

géographe" (1972), "Iniciação em Geografia Humana" (1986). Se estes traçam as grandes linhas de orientação, é nos de natureza mais empírica e monográfica, como "Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico" (1945, 1968), "L'Aménagement de l'Espace" (1954), "A Ilha do Fogo e as suas Erupções" (1960), "Três Imagens do Mundo" (1960), "Geografia e Civilização" (1961), "O Mediterrâneo, Ambiente e Tradição" (1968), "La



Méditerranée: une mer de civilisations" (1980), que melhor ilustra o modo de operar e a importância do conceito.

Em primeiro lugar, veremos o seu modo de entendimento do conceito de civilização. Nos seus trabalhos aparece definido como "os grandes conjuntos de usos e de ideias" e são "um produto do espírito humano", isto é, "são os homens que as criam e transformam, é a vida social que as transmite". Mas, e pelo que respeita ao trabalho do geógrafo, opera uma redução da extensão do conceito, tomando-o apenas parcialmente, "a parte que deste complexo património se inscreve na terra pertence ao geógrafo". São os lugares, as regiões e os espaços, as for-

mas visíveis com que a face da terra, há meio milhão de anos da sua história, o homem inscreve as vitórias do querer e sentir". Por isso, e com mais frequência, define civilizações como "o conjunto das técnicas pelas quais os homens regulam as suas relações com o meio físico e as suas relações entre si; as técnicas produtivas asseguram a vida material, as outras controlam o espaço. Esta definição colhe-a em P. Gourou, autor com o qual se identifica em muitas dos temas preferidos e nos modos de pensar os temas da geografia. A importância dada aos temas dos espaços das civilizações, aos contactos culturais, a preferência pelo estudo das regiões de grande diversidade cultural, nomeadamente o mundo tropical, ilustram-no sobremaneira, de tal forma que, como dissemos noutra texto, para ambos o conceito de civilização é um leit motiv do modo de fazer geografia. As características essencialmente culturalistas da sua concepção estabelecem fortes afinidades com certas interpretações da Antropologia Cultural Clássica. Em muitos dos textos destas correntes, civilização é entendida como sinónimo de cultura, e, por vezes, mesmo de sociedade. Dentro de uma linha similar, Orlando Ribeiro utiliza o termo sociedade como equivalente de civilizações históricas, isto é, "as formas superiores de vida social, de técnica e de conceitos", seguindo A. Touynbee, para as diferenciar das civilizações não históricas ou de uma concepção em sentido lato.

Este modo de ver dá um sentido novo à relação natureza-cultura na explicação das paisagens. Esclarece o sentido da perspectiva ecológica que lhe está subjacente quando diz que "partindo da

natureza, o homem criou à sua volta um mundo artificial que, para subsistir, carece de constante disciplina e vigilância". O sentido culturalista e a importância do conceito de civilização afirmam-se pois como suportes explicativos da formação das paisagens como obra dos homens. Assim, "a expressão das suas obras na paisagem, ou por outras palavras, a sua maneira de utilizar a natureza e de organizar o espaço (que é no fundo o seu modo de habitar a terra), resultam na mais larga parte do património hereditário constantemente acrescido que é costume chamar civilização.

3 - Na construção do pensamento de Orlando Ribeiro a propósito do tema do Mediterrâneo, e em particular na sua interpretação da Geografia de Portugal, que desenvolve em o "Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico", parece podermos distinguir dois tipos de influências. Primeiramente, para o tema do Mediterrâneo devem ser tidas em conta, como atrás referimos para os problemas da interpretação das paisagens, as influências de autores da geografia francesa, seguidores das orientações de Vidal de la Blache. Deste autor surgem, por toda a sua obra, indícios dos "Príncipes de Geographie Humaine" como fonte de orientação temática e metodológica, e cuja influência, conforme por diversas vezes refere, foi determinante nas suas opções de interesses. Além dele, deveremos referir ainda Albert Demangeon e, sobretudo, Pierre Gourou, com o qual apresenta uma grande similitude de interesses e de modos de ver. Essa influência está patente indelevelmente no modelo de descrição-explicação

aplicado aos estudos regionais e nos temas preferenciais: a natureza (o clima, o relevo, a vegetação), os modos de vida (a agricultura, o pastoreio, a vida litoral), e o povoamento (a população, as aldeias, as cidades). É uma paisagem fundamentalmente rural que nos descreve, na qual as cidades e as indústrias têm uma importância menor. As cidades surgem como encontro de gentes, como lugar de trocas, como herança do passado, como memória cultural, pelos seus edifícios, e particularmente pela trama de ruas e praças, expressão de civilizações.

Em segundo lugar, no que se refere à interpretação de Portugal como um espaço de contactos entre as influências do Mediterrâneo e do Atlântico, evidenciam-se temas e interpretações provenientes do pensamento social português do final do século XIX e da primeira metade do actual. São de assinalar, primeiramente, os historiadores Alexandre Herculano, Oliveira Martins, Alberto Sampaio, Jaime Cortesão e António Sérgio, mas também agrónomos como Barros Gomes e Ezequiel de Campos. Além destes, e com um lugar de destaque, o etnólogo Leite de Vasconcelos, que lhe propiciou uma vasta recolha sobre os usos e costumes de Portugal.

Dessa influência importa destacar os três temas maiores da sua interpretação de Portugal e onde aspectos de um pensamento social de feição regeneradora, que se desenvolveu a partir da segunda metade do século XIX, nomeadamente das obras de Alexandre Herculano, Oliveira Martins e Alberto Sampaio, estão bem presentes:

1 - A oposição entre o Portugal do Norte e o Portugal do Sul: - "contraste de civilização, contraste

de clima e de paisagens”.

2 - As civilizações do Sul, ou seja, as influências das civilizações do Mediterrâneo (Romanos e Árabes e as suas marcas nos modos de vida e na paisagem: as técnicas agrícolas, as formas do povoamento, as vias de comunicação).

3 - O Norte dominador e colonizador: a reconquista cristã dos reinos Árabes do Sul e, séculos depois, a colonização das terras do Sul pelas populações do Norte contidas nas propostas do pensa-

mento regenerador.

4 - Este dualismo da Terra portuguesa marcou profundamente a geografia portuguesa por várias dezenas de anos, estando presente em numerosos estudos depois que Orlando Ribeiro deu à estampa a primeira edição de “Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico”, em 1945. Ainda actualmente, a par de outros modos de fazer e pensar a geografia, continua uma das referências fundamentais de estudo e a servir de guia de orientação metodológica. A sua influência extravasou os próprios domínios disciplinares, sentindo-

se em diversos campos, particularmente na História, na Antropologia e em alguns estudos de Sociologia. Pode mesmo afirmar-se que foi em domínios exteriores à geografia onde esta concepção dual nos parece ter sido mais fecunda. Entre estes, é aos estudos de História que cabe um lugar especial. São exemplos eloquentes da sua importância e riqueza sugestiva como interpretação culturalista do território de Portugal o modo como Albert Silbert, nos seus estudos de História Agrária, ou José Mattoso, no âmbito da nossa História Medieval, tiram partido da sua interpretação.



SERÁ A ESCOLA UMA ORGANIZAÇÃO BUROCRÁTICA?

Maria Beatriz
Bettencourt Canário *

Levantar a questão se a escola é ou não uma organização burocrática não é pôr um problema meramente académico, pois, como adiante veremos, ele tem implicações de ordem prática. De qualquer forma, é um tema que não pode ser abordado sem uma prévia clarificação de alguns conceitos, nomeadamente o de burocracia, que é empregue em acepções muito diferentes.

1. O que é uma organização burocrática

Partindo de uma definição de organização que considera como tal toda a unidade social construída para a prossecução de fins específicos, e em que um ou mais centros de decisão indicam as metas a atingir (Etzioni, 1961 (1)), temos que as escolas, tal como os exércitos, os hospitais ou as empresas, são organizações, enquanto que as famílias, as tribos ou os grupos de amigos o não são.

A enorme variedade de organizações existente nas sociedades actuais, dos partidos políticos aos clubes recreativos, das empresas às associações religiosas, das prisões aos serviços

camarários, levou alguns sociólogos a estabelecer tipologias das organizações em função de critérios que consideraram pertinentes.

A tipologia criada por Max Weber (2) é aquela que nos vai interessar, por ser ela que introduz o conceito de organização burocrática. Para a constituição da sua tipologia, Max Weber baseou-se num critério, a diferenciação das estruturas de autoridade: e considerou a existência de três formas de legitimação da autoridade, a carismática, a tradicional e a racional-legal. Existiriam assim três tipos de organizações, consoante a fonte de autoridade nelas predominante:

- a organização de tipo carismático, assente nas qualidades pessoais do líder, que é reconhecido como excepcional pelos demais membros. Chefe carismático é o profeta que cria uma organização religiosa, o empresário que ergue um império industrial, o político que leva o seu partido à conquista do poder, etc.

- a organização de tipo tradicional, em que a autoridade se baseia nos precedentes, no costume. O chefe tradicional tem autoridade em virtude do estatuto

que herdou e exerce-a de acordo com normas consuetudinárias. Na História temos muitos exemplos deste tipo de organizações no feudalismo, por exemplo. Mas, ainda hoje, elas são numerosas, até mesmo no mundo empresarial, onde há empresas familiares que se enquadram neste tipo.

- a organização de tipo racional-legal ou burocrática é aquela em que a autoridade é exercida de acordo com normas e preceitos impessoais, legais, e em que os meios são expressamente escolhidos para atingir os fins da organização. Por isso, ela é racional, e segundo Max Weber, é o tipo de organização mais eficiente: não se rege por preferências pessoais dum líder ou por ditames dos costumes, nela tudo pode ser previsto, calculado, coordenado e controlado, eliminando-se grandemente o carácter imprevisível e irracional dos outros tipos de organização. Podemos resumir da seguinte forma a caracterização que Max Weber fez das organizações burocráticas:

1. Existência de uma hierarquia de autoridade, em que cada cargo inferior está sob o controlo de um cargo superior, constituindo-se sucessivos escalões da

* Professora adjunta da ESEP

2. As características organizacionais da escola

As escolas diferem muito entre si, consoante o grau de ensino a que pertencem, a sua dimensão, localização, composição, etc.; mais diferem ainda as escolas portuguesas das escolas anglo-saxónicas que têm sido aquelas sobre as quais tem incidido a maioria dos estudos sociológicos.

Mas, quer se trate duma Universidade com centenas de funcionários ou duma escola de ensino primário de professor único, podemos detectar, nos dois casos, características organizacionais burocráticas:

- uma clara hierarquia da autoridade que, no primeiro caso, começa no Reitor e abrange um vasto leque de escalões profissionais e, no segundo caso, ultrapassa os limites físicos da escola e compreende os elementos hierarquicamente acima do professor: director e delegado escolares;

- um número elevado de regras escritas que estipulam o comportamento esperado e proibido em muitos campos como, por exemplo, normas de organização e distribuição dos horários, regime de faltas, etc.;

- uma divisão do trabalho, quer por áreas e especialidades, quer por níveis de competência;

- uma definição clara dos estatutos profissionais, em que para o desempenho de cada função é exigido um dado diploma oficial.

Encarando as escolas nesta perspectiva organizacional existem alguns estudos: Bidwell, 1965; Anderson 1968; Corwin, 1970; King, 1973; Reid, 1978. Nesta corrente enquadra-se Musgrove, para quem as escolas têm a maior parte das características das burocracias, tal como as descreveu Max Weber, e para quem este é o tipo de organização que mais lhes convém: "De facto, para atingir os seus fins, as actividades da escola têm de ser regidas por um sistema

consistente de regras abstractas, imparcialmente aplicadas, os deveres do pessoal devem ser oficialmente regulamentados, uma divisão de trabalho e uma hierarquia da autoridade devem ser mantidas, resultando numa clara definição do estatuto e função de cada grau da hierarquia" (5).

Alguns destes autores ressaltam alguns dos inconvenientes deste tipo de organização das escolas: a uniformidade excessiva das soluções prescritas para situações educativas extremamente desiguais; as tensões que se podem desenvolver numa escola por causa duma aplicação estrita das regras impessoais (Bobbit, 1974) os conflitos de valores entre professores e administração (Corwin, 1970).

Outros autores têm desenvolvido perspectivas mais críticas acerca da organização da escola. Para Meyer e Rowan, o florescimento das grandes burocracias educativas, geridas pelos sistemas políticos, explica-se pela importância que a educação formal adquiriu para a repartição dos indivíduos pelos diferentes estratos socio-económicos. Mas, segundo eles, este tipo de sistemas que são tidos como eficientes para coordenar e controlar actividades com um elevado grau de complexidade, não atingem esta finalidade nas escolas. Nestas não há coordenação: "a estrutura orgânica está divorciada da actividade técnica (instrução) e esta está divorciada dos seus efeitos" (6) Ou seja, as burocracias educacionais não controlam o fundamental da sua actividade: as actividades de instrução/aprendizagem e os seus efeitos.

Existe uma tendência crescente nos estudos sobre organização escolar para atender a todos os aspectos do sistema que não são explicados pelo modelo burocrático.

Uma das correntes actuais

considera mesmo que a organização interna das escolas se aproxima daquilo que é designado como anarquia organizada (Cohen, March, Olsen, 1972) (7). Esta não é, como o nome pode sugerir, uma colecção inarticulada de indivíduos; mas é anárquica no sentido em que entre os objectivos da organização, a tecnologia que ela emprega e os seus participantes não existe uma coordenação suficientemente clara e funcional. Para estes autores, em muitas escolas, não são muito claras as finalidades da organização; ao contrário, elas são eminentemente ambíguas: Quem as define? Quais são e quais deveriam ser? Como podem ser atingidas? Se forem claramente definidas, reflectem-se no funcionamento real das escolas? Estas dúvidas sobre a falta de clareza dos fins da escola baseiam-se em estudos realizados na Califórnia em que os membros do pessoal inquiridos indicam fins diferentes para a sua escola, ou diferentes prioridades para a mesma finalidade, ou não conseguem definir nenhuma que tenha significado operacional. Também a tecnologia (instrução) empregue nas escolas é, segundo os autores desta corrente, indefinida: "a maior parte dos professores está insegura acerca daquilo que os alunos devem aprender, acerca do que os alunos efectivamente apreenderam e como, ou mesmo, se houve efectivamente qualquer aprendizagem. (...) Os processos empregues não são compreendidos pelos intervenientes, as variadas partes envolvidas não se apercebem com clareza do que se espera delas e do que podem esperar das outras". (8)

Finalmente, consideram que as escolas, mesmo as públicas, não estão em condições de ignorar as pressões do meio: os cortes de financiamento, a elevação dos custos dos materiais, as críticas provenientes dos pais ou das forças políticas locais, geram pressões

por vezes contraditórias. As escolas têm de actuar num meio complexo, turbulento ou instável, que elas reduzidamente controlam.

Não é por acaso que esta corrente surge na sociedade americana: aí as escolas estão numa dependência mais estreita do meio local, e por outro lado, os professores, detentores duma autonomia pedagógico-profissional, tendem a exercer contróle exclusivo sobre um certo número de actividades.

De resto estes autores ressaltam que a fraca coordenação interna das escolas permite uma melhor adaptação ao meio local, e é característica de sistemas politicamente mais descentralizados e democráticos.

A investigação em organização escolar tem tido implicações na gestão, traduzindo-se em novas teorias de administração; esta corrente que considera a escola uma anarquia organizada preconiza estratégias bem diferentes das clássicas e que podemos sintetizar nalgumas recomendações, tais como:

1. Encarar a escola como organização imprevisível, funcionando num meio turbulento, deve levar a dar prioridade, na formação do pessoal, ao desenvolvimento das capacidades criativas, de adaptação e de flexibilidade, de forma a que ele seja capaz de reagir a situações em constante mudança;

2. A noção tradicional de escola como uma estrutura hierárquica de tomada de decisões, com uma divisão horizontal em departamentos ou grupos e uma estratificação vertical em categorias, deve ser abandonada a favor de uma delegação de poderes ao nível mais próximo da intervenção (Bell, 1988, op. cit.);

3. Não é necessário mudar todo o sistema organizativo da escola para responder a necessidades ou exigências que se situam

a nível de alguns dos seus componentes. As variadas sub-unidades da escola têm a sua própria identidade, funções e território. Apesar de interligadas, umas podem ser inovadoras e outras arcaicas. A autonomia relativa das sub-unidades favorece os processos inovadores.

Este tipo de recomendações são passíveis de aplicação unicamente em sistemas descentralizados, como os anglo-saxónicos.

3. Conclusões

A complexidade organizativa das escolas faz com que as tentativas de explicação em função de modelos, tais como o de organização burocrática ou anárquica, resultem muitas vezes em esquemas simplistas e pouco eficazes.

Estamos, assim, de acordo com Tyler quando afirma que "o aparato administrativo e de coordenação das escolas têm muitas das características do tipo-ideal de burocracia, mas os aspectos mais interessantes da estrutura social das escolas saiem fora deste modelo". (9)

A estrutura burocrática tem um peso importante, sobretudo no caso das escolas portuguesas que estão integradas num sistema muito centralizado. Contudo, essa estrutura formal constitui apenas o quadro onde se desenvolvem as estratégias de professores, alunos, gestores e demais intervenientes; ela é parte integrante do contexto onde estas se desenrolam; são as negociações explícitas ou implícitas entre os actores que dão real significado às regras e regulamentos das escolas. A estrutura do poder na escola está longe de estar definida à partida, de acordo com os organigramas; ela é produto de acomodações colectivas, quase sempre implícitas.

A existência de duas fontes de

autoridade nitidamente separadas, dentro da escola, é uma das características peculiares deste tipo de organização. De facto a autoridade administrativa detida pelos gestores e a autoridade científico/pedagógica detida pelos professores não se confundem; têm esferas de influência própria que por vezes se sobrepõem. O equilíbrio entre as duas é frágil e fruto de constantes negociações informais: os gestores negociam com os professores para haver mais reuniões de pais, os alunos negociam com os professores para terem menos trabalho de casa, os professores negociam com os funcionários dos serviços da reprografia para os seus trabalhos serem passados com prioridade, etc. Para Hanson (10) "a escola como sistema caracteriza-se pela existência de diversas esferas de influência parcialmente sobrepostas. Pelo menos uma esfera suporta as necessidades programadas da administração, no campo burocrático, outra, as necessidades espontâneas dos professores no campo instrucional. Cada esfera tem as suas próprias e distintas fontes de poder e prioridades no que toca a decisões. Cada esfera estabelece estratégias e táticas para actuar na zona de decisão contestada, onde as esferas se sobrepõem. Existem sem dúvida outras esferas de influência nas escolas, como as que são mantidas por alunos, pais, funcionários e administrações centrais". Este autor considera que o seu modelo interaccionista consegue reunir contribuições importantes das correntes fundamentais da teoria organizacional, enquadrando-as numa perspectiva sistémica.

Só através do estudo das estratégias de professores, alunos e demais actores sociais no contexto burocrático existente, se poderá compreender melhor o funcionamento das escolas.

A organização das escolas permanece em Portugal como um terreno praticamente virgem de investigação. Todos sabemos que o nosso sistema tem características bastante originais e que a importação de resultados de investigação realizadas noutras

sociedades não é eficaz para compreender a nossa realidade. Torna-se cada vez mais imperioso apostar numa investigação organizacional que permita encontrar estratégias de mudança adequadas, sem o que não é possível reformar com sucesso nem a administração das

escolas, nem os demais aspectos da educação, todos com ela inter-relacionados. Pois, como diz Friedberg,

“Os homens e as estruturas são interdependentes: uns não podem mudar sem que as outras mudem”

Notas:

(1) Etzioni, Amitai; *Comparative analysis of complex organizations*, Free Press, 1961.

(2) Max Weber (1864-1920), sociólogo alemão, precursor do estruturalismo, autor de: *A moral protestante e o espírito do capitalismo*; e *Economia e sociedade*, obras muito importantes mas que tiveram uma divulgação tardia, sobretudo a partir dos anos quarenta.

(3) Crozier, M.; - *Le phénomène bureaucratique*; Paris, Seuil, 1963

(4) Boudon, R. E Bourricaud, F.; -

Dictionnaire critique de la sociologie; Paris, PUF, 1986

(5) Musgrove, F.; - *Research on the sociology of the school*. In Taylor, W.; - *Research Perspectives in Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1973

(6) Meyer, J. W.; Rowan, B.; - *The structure of educational organizations*. In: Westoby, A.; - *Culture and power in educational organizations*; Philadelphia, Milton Keynes, Open University Press, 1988

(7) Cohen, M. D.; March, J. G. and

Olsen, J. P.; - *A garbage can model of organizational choice*; In: *Administrative Science Quarterly*, 1972, 17, pp 1-25

(8) Bell, L. A.; - *The school as an organization: a reappraisal*; In: Westoby, A., op. cit.

(9) W. B. Tyler; - *The organizational structure of the school*; In: A. Westoby, op. cit.

(10) Hanson, E. M.; - *Educational administration and organizational behavior*; Massachusetts, Allyn and Bacon, Inc., 1985

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

O DETERMINISMO E O NATURALISMO COMO OBSTÁCULOS À INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Rui Canário *

Qual o papel das ciências sociais na formação de professores? Esta questão define um problema indeterminado, cuja diversidade de soluções depende do ângulo de análise e, designadamente, do modelo de formação que explícita ou implicitamente constitui o quadro de referência.

Segundo a concepção tradicional, cada professor deverá possuir uma "bagagem" de conhecimentos a transmitir aos alunos e, ao mesmo tempo, dominar técnicas susceptíveis de assegurar a eficácia dessa transmissão. No "fornecimento" desses conhecimentos e dessas técnicas se esgota a função da formação, desdobrada numa vertente disciplinar e numa vertente didáctica.

A necessidade das ciências sociais na formação de professores, muitas vezes justificada a partir deste ponto de vista, traduz-se por uma argumentação de tipo corporativo e contabilístico, com base na qual, e sem questionar modelos de formação, diferentes grupos de especialistas procuram justificar o carácter privilegiado do seu domínio científico. Mesmo quando os argumentos aduzidos ultrapassam necessidades fun-

cionais decorrentes dos programas "a dar", para fazer apelo a conceitos algo vagos como a "cultura geral" (1), o ponto de partida é a especificidade de um domínio científico e não a problemática inerente ao exercício da actividade profissional do professor. As diferentes associações de professores, organizadas por disciplinas, constituem a base institucional deste tipo de visão enviezada, bem patente no debate recente sobre a reforma curricular.

O ponto de vista que iremos defender pretende fundamentar a necessidade de uma componente de ciências sociais na formação de professores, a partir das características intrínsecas da sua actividade profissional, bem como dos contextos em que é exercida. Os professores são encarados como trabalhadores sociais, cuja acção, para ser autónoma e lúcida, supõe capacidades de conhecer e intervir na realidade educativa, enquanto realidade social. As ciências sociais encaramo-las como um conjunto multidisciplinar, diverso, mas essencialmente uno, dada a totalidade dos fenómenos sociais, susceptível de atravessar de forma integrada, e em articulação com outras ciências, diferentes modalidades e momentos de formação, da inicial à contínua (2). O debate em torno da importância relativa, traduzida em número de disciplinas e de ho-

ras, de uma ou outra ciência social, é quanto a nós pouco interessante e pertinente, quer pelos problemas que define, quer pelas soluções que preconiza (3).

PROFESSORES - "CIENTISTAS SOCIAIS DA PRÁTICA"

Nem as escolas são compreensíveis se reduzirmos o currículo a um somatório de disciplinas, compartimentadas em espaços e tempos pré-determinados, nem a função do professor é redutível à sua vertente didáctica nos limites espaciais e temporais da "aula". É neste sentido, que a concepção tradicional do professor não permite dar conta de dois traços marcantes da evolução da função docente: a sua complexidade e crescente diversidade.

As escolas são hoje encaradas como organizações sociais complexas que, pelo seu funcionamento interno, pelas relações com múltiplas entidades externas, pelos problemas que decorrem da emergência da escola de massas, pelas transformações e reajustamentos, em contextos particulares, permanentemente necessários, apelam a uma diversidade de competências a que o professor, encarado como técnico produtor de saberes e comportamentos, não pode dar resposta.

Inserido no interior de situações sociais de grande com-

* Professor Coordenador da ESEP

Versão escrita da conferência proferida no Colóquio "A História e as Ciências Sociais na formação de professores", realizada na E.S.E.P. de 1 a 4 de Junho de 1989

plexidade, o professor tem de, no quadro de colectivos marcados por tensões e conflitos, analisar, decidir e agir face a situações novas e não previsíveis no tempo e no lugar da formação (em especial no caso da formação inicial).

É neste contexto que ganha pertinência designar os professores como "cientistas sociais da prática" (4) na medida em que continuamente são chamados a, num quadro social, identificar e diagnosticar problemas, propor e construir soluções, avaliá-las e recomeçar o ciclo. Definem-se assim competências de inovação, que não são congruentes com modelos de formação normativos e transmissivos, baseados no treino e ignorando as descontinuidades entre o lugar da formação e o lugar onde é suposto que ela produza efeitos.

Se, desde o fim dos anos 60, a inovação educativa é geralmente admitida como uma inevitabilidade face à crise profunda dos sistemas educativos, daí decorre a necessidade de formar para a inovação. Esta finalidade tem de ser lida hoje no contexto das críticas formuladas ao modelo industrial de produção de inovações, concebidas no centro e aplicadas na periferia. O fracasso desta estratégia conduziu a valorizar processos instituintes em que há coincidência, ou relação próxima e directa, entre quem concebe e executa inovações (5). A valorização da criatividade das escolas e dos professores, corresponde a esperar destes que não sejam apenas, ou principalmente, agentes difusores ou executores de inovações, mas que as produzam de forma adequada ao contexto em que trabalham. Esta capacidade exige um acréscimo de lucidez na compreensão do social e na capacidade de nele intervir de forma

criativa, em que o contributo das ciências sociais, no processo formativo, aparece como fundamental.

A IDEOLOGIA DOS PROFESSORES

"Ver para crer" é uma máxima, associada a S. Tomé, frequentemente evocada pelos cépticos, enquanto critério de verdade. Num polo aparentemente oposto, um anónimo escrevia em Maio de 68, num quadro do colégio de França "Apenas vejo aquilo em que acredito" (6). Os dois critérios articulados alimentam-se reciprocamente, dando origem a um raciocínio circular, que encontramos no terreno educativo e a que não são imunes os investigadores. Refere Howard BECKER, a propósito das dificuldades de observação na sala de aula:

"Já falei com um certo número de investigadores que se têm instalado em salas de aula para tentar observar; e conseguir que eles vejam ou descrevam alguma coisa para além do que "cada um" já sabe é como arrancar-lhes os dentes" (7)

Os professores, como acontece

com outros actores sociais, funcionam alternada, ou simultaneamente, nestes dois registos, e a sua acção profissional é condicionada pela leitura que fazem da realidade social educativa. Geralmente vêem aquilo em que acreditam e, frequentemente, acreditam em ideias falsas., como por exemplo (tentando abarcar diferentes níveis da acção educativa): acreditam na existência de relações lineares e directas entre oportunidades escolares e oportunidades sociais, convicção que pode traduzir-se quer pela adesão à teoria da reprodução social quer pela adesão aos pressupostos meritocráticos; acreditam na determinação dos resultados escolares pela origem social dos alunos, atribuindo virtudes explicativas a regularidades estatísticas que as não possuem; pensam que a turmas menos numerosas correspondem melhores níveis de rendimento escolar (8).

Enquanto actores sociais, "socialmente situados", os professores a partir dos seus recursos cognitivos, dos processos de socialização a que são sujeitos, interiorizam saberes e representações que determinam



As escolas são hoje encaradas como organizações sociais complexas .

um enviesamento da leitura da realidade social em que estão inseridos, a partir do que BOUDON designa por "efeitos de situação" (9). Na sua acção os professores orientam-se por um conjunto de ideias articuladas que formam um sistema ideológico. Este funciona como uma grelha de leitura da realidade educativa que lhes permite estabelecer equilíbrio e coerência entre os seus recursos cognitivos e os seus comportamentos.

A visão ideológica da realidade educativa funciona, para utilizar a expressão de SEDAS NUNES, como um processo de reconhecimento do social, a partir de um conjunto de crenças e teorias implícitas, susceptível de ser contraposto ao processo de conhecimento característico da atitude científica (10). Esta implica, de forma constante, interrogar e problematizar as situações vividas e/ou observadas, definir (inventando) problemas de solução desconhecida, construir teorias explícitas susceptíveis de serem submetidas a critérios de validação.

Da ideologia dos professores são componentes importantes a visão determinista e naturalista da realidade social educativa. A primeira caracteriza-se pela tendência para de forma dominante explicar os fenómenos educativos a partir de factores exteriores e anteriores às situações em que os fenómenos se produzem, encadeando-os de forma linear. Um exemplo claro do modo como esta visão se concretiza é-nos dado pela atribuição causal do insucesso escolar em que a tónica posta nas características individuais ou sociais dos alunos, tende a absolver a instituição escolar, dispensando qualquer questionamento directo das práticas dos professores. O discurso docente sobre a penúria

de recursos constitui uma variante desta atitude determinista, supondo que a simples existência de mais recursos materiais ou financeiros, vindos do exterior teria efeitos lineares e directos na natureza, modalidades e efeitos da acção educativa. A partir de uma visão determinista os professores tendem a auto limitar a sua margem de manobra e capacidade de intervenção, na medida em que a sua acção seria predominantemente determinada pela estrutura do sistema em que estão inseridos.

A visão naturalista da realidade educativa, conferindo-lhe um carácter absoluto, independente de diferentes momentos históricos e diferentes contextos sociais, manifesta-se no discurso (frequentemente de forma implícita) e nas práticas dos professores, nomeadamente na questão da apropriação do espaço escolar.

A afirmação que a seguir citamos de BOTERF ilustra de uma forma clara, e caricatural, a visão naturalista do espaço escolar:

"(...) é natural que exista a sala de aula, o pátio do recreio, o ginásio, a sala de professores, as carteiras e o quadro preto. Uma escola é uma escola e uma sala de aula é uma sala de aula" (11)

Quando os professores de uma escola de área aberta reconstroem divisórias, delimitando salas tradicionais, estão a apropriar-se do espaço, reestruturando-o de acordo com os seus arquétipos e com o sentido das suas práticas, corrigindo o que aparece como uma anomalia. Do seu ponto de vista, a escola de área aberta não é uma escola.

A descrição do espaço escolar, tal como aparece sintetizada por BOTERF, naturalizando-o, oculta o seu carácter social. Confere um carácter absoluto e incontroverso,

inscrito na "natureza das coisas", a algo que é contingente e relativo - a organização espacial da instituição escolar. (12)

A visão naturalista do espaço escolar conduz a aceitar como neutras formas de organização espacial que condicionam e induzem formas determinadas da acção pedagógica. Simultaneamente exclui a necessidade ou mesmo a pertinência de uma atitude investigativa sobre formas diferenciadas de produção social do espaço escolar.

A concepção quer determinista quer naturalista da realidade social educativa favorecem, induzem e justificam uma acção fundamentalmente conservadora e reprodutora, por parte dos professores. Constituem, nessa medida, obstáculos importantes à produção e construção de inovações educativas. Tentaremos exemplificá-lo a partir de um exemplo concreto de inovação - a introdução de centros documentais nas escolas secundárias francesas.

A PRODUÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO ESCOLAR

A partir de 1973, foi generalizada, em França, nos estabelecimentos do ensino secundário, a criação de centros de recursos, sob a designação de Centros de Documentação e Informação (CDI). Trata-se de uma inovação complexa que pode ser analisada como uma inovação espacial visando aumentar, na escola, a importância relativa dos espaços destinados a aprender em detrimento dos espaços destinados a ensinar. Em convergência com outras inovações da mesma época, o CDI visa provocar transformações na estrutura e lógica de funcionamento do es-

tabelecimento de ensino tradicional, favorecendo a emergência de práticas educativas novas, centradas na acção autónoma e de pesquisa dos alunos. Pressupõe uma redefinição do papel dos professores: a função tradicional dominante de "dar aulas" cede importância relativa à função de guia do trabalho pessoal.

O CDI, que segundo as directivas oficiais deveria poder acolher no mínimo 10% da população escolar, ocuparia também um lugar central no plano arquitectural dos edifícios escolares. Este espaço tornar-se-ia, através de uma evolução gradual, o coração pedagógico do estabelecimento de ensino.

Um conjunto de relatórios produzidos no início dos anos 80, no âmbito da reforma SAVARY, nomeadamente o relatório LEGRAND, dão conta da persistência, apesar das sucessivas reformas e múltiplas inovações, do modelo de estabelecimento de ensino tradicional. Esta persistência e os estudos específicos sobre os CDI (14) permitem verificar um marcado insucesso relativo desta inovação, se tivermos como referência as finalidades ambiciosas que presidiram à sua criação. Os resultados de investigação são convergentes com os testemunhos de directores, professores e documentalistas, acerca dos disfuncionamentos desta inovação. Pretendemos aqui salientar o papel das representações naturalistas e deterministas na explicação desses disfuncionamentos.

Uma abordagem explicativa dominante, de carácter determinista, centra-se na insuficiência de recursos, nomeadamente espaciais (espaço insuficiente e pouco adequado). Nesta perspectiva é acentuada a importância dos recursos

fornecidos pela administração central a cada escola e que definem as condições de partida. Parte-se de um modelo acabado da inovação, de um protótipo, concebido independentemente dos lugares institucionais particulares onde vai ser desenvolvido, procurando-se, em seguida definir o conjunto de condições ideais que assegurariam um "bom" funcionamento da inovação. O que pressupõe a possibilidade de estabelecer relações de causalidade linear entre as condições iniciais e o funcionamento real, as condições finais de cada CDI. É verdade que a partir de inquéritos "pesados" é possível estabelecer algumas regularidades estatísticas entre os recursos disponíveis e indicadores de funcionamento. Contudo, esta abordagem não permite explicar a diversidade de situações encontradas no terreno em que, por exemplo um CDI moderno, bem equipado, com pessoal qualificado, permanece vazio, enquanto outro, com meios modestos (espaços improvisados, fundo documental pobre, etc.) é mais intensivamente utilizado por professores e alunos.

Uma das manifestações do fra-

caso desta inovação reside numa fraca ligação entre o funcionamento do CDI e as actividades clássicas que continuam a ser desenvolvidas na sala de aula. O CDI tende a ser ignorado, utilizado como um meio auxiliar do ensino tradicional, ou a aparecer como um lugar não-escolar, dotado de extraterritorialidade relativamente ao estabelecimento de ensino no seu conjunto. Este "divórcio", reenvia o CDI para uma situação marginal, periférica, em relação ao lugar nobre que é a sala de aula, e as actividades escolares que aí têm lugar.

Este divórcio só é compreensível na medida em que o CDI é encarado como um espaço acrescentado à escola, cujos espaços dominantes não são questionados, porque encarados como naturais. A incapacidade de reestruturar o conjunto dos espaços escolares é que define as condições que impedem o CDI de atingir as suas finalidades. Esta visão naturalista traduz-se ainda, nalguns casos pela contaminação do espaço CDI pelas práticas e regras de funcionamento características da sala de aula



O espaço escolar não é redutível ao espaço da sala de aula

QUADRO 1
CDI - Espaço disponível e capacidade de acolhimento

	Número Semanal de horas de funcionamento	Número de salas	Número de lugares	Capacidade de acolhimento	Números de alunos por escola
Escola A	30 h	2	36	8,7 %	412
Escola B	28 h	1	25	9,1 %	274
Escola C	30 h	2	90	8,6 %	1038
Escola D	34 h	3	65	11,3 %	573
Escola E	29 h	4	80	10,4 %	762

QUADRO 2
Relação entre o número de utilizadores e o número de alunos da escola

	Total de alunos	Total de utilizadores	% 2/1
Escola A	412	536	130
Escola B	274	458	167
Escola C	1038	945	95
Escola D	573	467	81,5
Escola E	762	500	65,6

tradicional. Este fenómeno é favorecido pelo facto de a maior parte das documentalistas serem antigas professoras.

Relativamente aos cinco estabelecimentos de ensino que constituíram a base do estudo comparativo que realizámos (15), é importante realçar a diversidade de recursos espaciais disponíveis para cada um dos CDI, expresso quer no número de salas, no número de lugares disponíveis, na capacidade de acolhimento relativamente à população escolar, e ainda no número de horas de funcionamento semanal, como se pode verificar no Quadro 1. Acresce que as diferenças de dimensão entre as escolas (expressas pelo número total de alunos) introduzem fenómenos de economia de escala, que acentuam a diversidade qualitativa e quantitativa dos recursos disponíveis.

O Quadro 2 permite-nos comparar os cinco CDI a partir de um critério quantitativo, com evidentes limites, mas frequentemente utilizado, a frequência do CDI pelos alunos. A relação entre o total de utilizadores, durante uma semana, e o número total de alunos da escola, leva-nos a concluir que os mais frequentados são os CDI das escolas B e A, embora essa frequência seja qualitativamente diferenciada. Nestes dois casos os espaços são improvisados e os meios materiais disponíveis escassos, qualquer que seja o critério considerado: comparação com as outras escolas, comparação com os critérios oficialmente estabelecidos. Em contrapartida, as escolas onde o CDI é menos utilizado, escolas D e E, caracterizam-se por possuírem espaços construídos expressamente segundo as normas oficiais, bem equipados, e dispondo ainda de recursos financeiros, materiais e humanos (a

escola D tem o dobro das documentalistas), claramente superiores. Como interpretar este resultado aparentemente paradoxal?

A comparação meramente quantitativa da utilização de cada centro oculta diferenças qualitativas importantes. No caso da escola B, a frequência intensiva está associada por um lado a um funcionamento não escolarizado, estruturado em torno de uma política de animação conduzida de forma autónoma pela documentalista, mas inserido num projecto educativo global para o estabelecimento de ensino, construído pelo colectivo dos professores. Trata-se de uma escola em que a criação do Centro foi decidida pelos professores que, para isso abdicaram da sua sala, transformando-a num CDI. No caso desta escola a inovação assume um carácter instituinte e não o de um acto administrativo do Ministério, como acontece nas restantes escolas. No caso da escola A a numerosa frequência explica-se na medida em que a sua utilização é encarada (sobretudo pelos alunos) como uma alternativa à permanência e ao pátio do recreio. Esta utilização do CDI como mero lugar de "lazer" é contrária às suas finalidades, mas estimulada pelas estratégias convergentes da documentalista e do director. Nas escolas D e E a rejeição do CDI pelos alunos está associada à reprodução no CDI da organização espacial da sala de aula e das suas práticas escolares. Neste caso, as documentalistas organizam a sua acção a partir da representação que têm das suas funções, tendo como modelo o professor clássico. A sua atitude e estratégia não é explicável a partir da quantidade ou qualidade dos recursos espaciais disponíveis.

Face à diversidade, quantitativa e qualitativa de formas de fun-

cionamento encontradas, o estabelecimento de relações de causalidade linear entre os espaços disponíveis e o funcionamento da inovação, aparece como não pertinente. O espaço de que dispõe à partida o CDI não determina a natureza da sua utilização nem o seu grau de eficácia. Muito mais importantes são as finalidades pedagógicas, as práticas e comportamentos dos diferentes parceiros do acto educativo. O espaço afectado ao CDI integra-se numa organização global dos recursos espaciais do estabelecimento de ensino, cuja transformação é necessariamente global e inserida num processo dinâmico. O funcionamento de cada CDI surge sempre como uma construção ou reinterpretação a nível local de um protótipo de inovação proposto pela administração central. Essa construção é a resultante do processo complexo de interdependência de comportamentos e estratégias dos vários actores sociais envolvidos, nomeadamente os educadores (professores e documentalistas). A sua visão naturalista e determinista do espaço escolar, no caso concreto desta inovação, constitui um dos elementos fundamentais para compreender o seu fracasso relativo, e as distorções do seu funcionamento.

A escola, enquanto organização social, exprime-se também pela organização material e simbólica do seu espaço, em relação estreita com o seu projecto pedagógico (16). Essa organização é uma "construção" produzida pelo funcionamento social da instituição. Nada tem de neutro, de natural ou pré-determinado.

CIÊNCIAS SOCIAIS E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A sociologia funcionalista e a psicologia behaviorista desenvolveram a ideia de que os comportamentos humanos são determinados por dados de estrutura das situações em que estão inseridos. A psicologia cognitivista e o paradigma sociológico interacionista permitiram o retorno do "actor", configurando os seus comportamentos como acções finalizadas, no quadro de

por J. VALA:

"Uma representação social compreende um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objectos sociais, permitindo a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e de elaboração das respostas, e contribuindo para a comunicação dos membros de um grupo ou de uma comunidade" (18).

As representações sociais corresponderiam assim a modali-

ponto de vista da ciência moderna, trata-se de um conhecimento enviesado (20) e ingénuo, assente em evidências espontâneas, com as quais é necessário estabelecer uma ruptura:

"O trabalho da ciência aparece assim como trabalho de elucidação... (que) transforma pela razão o que foi acumulado pela tradição. Ele submete ao controle da experiência o que apenas estava sujeito ao controlo da prática e do grupo. Em síntese a ciência não seria mais que o senso comum sis-



O espaço escolar é socialmente produzido, nada tem de neutro, natural ou pré-determinado.

estratégias racionais, no interior de sistemas de acção colectiva construídos pelos homens. A concepções que acentuaram as dimensões não racionais da acção "sucedem-se os modelos que enfatizam o homem racional e o processador de informação" (17).

A teoria das representações desenvolvida por MOSCOVICI constitui um instrumento importante para compreender o processo de construção social da realidade, desenvolvido pelos actores sociais através dos processos de socialização a que estão sujeitos. Segundo este autor, citado

dades de pensamento prático, correspondendo a uma forma específica de conhecimento, o senso comum, entendido como um corpo de conhecimentos, socialmente marcados e reconhecidos por todos (19). Funcionando como um processo de organização significativa do real, a produção de representações sociais corporiza-se num sistema de teorias implícitas que assegura a congruência entre os recursos cognitivos dos actores sociais e a sua acção. Traduz-se em transformar o que é estranho em conhecido e o que é não familiar em familiar. Do

tematizado" (21)

Nesta perspectiva de contraposição do conhecimento científico ao conhecimento do senso comum, o contributo de uma componente de ciências sociais na formação dos professores deverá traduzir-se na emergência da realidade educativa como estranha e não familiar:

Fornecendo aos professores uma utensilagem mental (conceptual e metodológica) que lhes permita o conhecimento da realidade educativa e não apenas o seu reconhecimento a partir de pressupostos meramente

ideológicos. Ou seja, que possam compreender (para agir) a realidade educativa aplicando o princípio metodológico basilar das ciências sociais de "explicar o social pelo social", questionando assim os processos de naturalização do social.

. Permitindo a compreensão dos limites das explicações deterministas dos fenómenos sociais. Estes não são "dados" mas "construídos".

A análise diacrónica dos fenómenos educativos permite concluir como afirma A. NÓVOA que:

"(...) não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das ideias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social" (22).

. Contrariando os efeitos de enviesamento decorrentes da familiaridade com o social, nomeadamente dos professores com a realidade social educativa. Esta familiaridade favorece a emergência e cristalização de um conjunto de evidências e crenças, sob a forma de teorias implícitas, que dificultam o acesso a formas científicas de conhecimento. Às ciências sociais cabe permitir e estimular um processo de permanente desconstrução deste sistema de ideias recebidas.

. Desenvolvendo nos professores capacidades de analisar, questionar a realidade educativa, nomeadamente organizacional, em que estão inseridos, permitindo-lhes um acréscimo de lucidez sobre as potencialidades e os limites da sua acção, da sua margem de manobra (individual e colectiva) criando-se condições propícias para que possam agir de forma instituinte como produtores de inovações.

O conjunto de ideias que te-

mos vindo a sistematizar poderia ser interpretado de forma simplista, no sentido de que uma formação escolarizada, de carácter científico, transformaria o professor numa espécie de "homo scientificus", imune aos efeitos reductores do senso comum. Vários argumentos contrariam esta conclusão.

Não há, em primeiro lugar, uma oposição absoluta entre o conhecimento científico e o senso comum. Este, como forma particular das ideologias, alimenta-se em permanência do conhecimento científico, segundo um processo que MOSCOVICI designa por "reciclagem da ciência enquanto senso comum" (23). No caso dos professores, a explicação determinista dos resultados escolares a partir da origem social dos alunos, sobrepondo-se à explicação naturalista dos dotes, é largamente tributária das teorias científicas da função de reprodução social da instituição escolar.

Por outro lado, o processo de constituição do senso comum, como forma de conhecimento, é inerente à actividade social, não pode ser evacuada nem substituída por outra forma de conhecimento superior (o científico na perspectiva positivista), ambos têm de coexistir: As representações sociais são "um factor constitutivo da realidade social, do mesmo modo que as partículas e os campos invisíveis são um factor constitutivo da realidade física" (24).

Em terceiro lugar, as práticas dos professores estão associadas a um saber global e compósito em que os critérios de validação científica ocupam um lugar menor, ao lado de outras formas de validação e de outras fontes de conhecimentos, tais como: a intuição pessoal, as experiências

vividas, as tradições e normas do estabelecimento de ensino, as opiniões dos colegas, etc. (25).

O facto de se ignorar ou desvalorizar, em detrimento de formas puramente racionais e científicas, o modo como em contextos sociais específicos se constituem e evoluem as práticas concretas dos professores, envolvendo de forma complexa factores de dimensão pessoal e afectiva, num quadro organizacional conflitual, está na base do fracasso do modelo industrial de produção de inovações, no fraco impacto dos resultados de investigação educativa, na impossibilidade de transferir de forma linear efeitos dos lugares de formação para as escolas. Mais do que criar programas de investigação ou formação exteriores às escolas é necessário trabalhar com os professores nos seus contextos através de dispositivos que permitam sintetizar vertentes de investigação, formação e inovação, através de uma relação biunívoca entre formadores e/ou investigadores e professores.

No quadro de um processo auto-gerido em que compete aos professores "fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação" (26) é possível ultrapassar as clássicas discontinuidades entre os tempos e os lugares da investigação e da formação, e os tempos e os lugares em que é suposto que os seus efeitos se produzam.

Através da construção de dispositivos de formação, atravessados metodologicamente pela pesquisa, é possível dar um sentido socialmente novo ao processo de produção científica de conhecimentos, conferir-lhes uma eficácia acrescida, por um enriquecimento mútuo entre o saber dos "cientistas" e o saber "prático" dos actores

no terreno (27).

Assim se poderá talvez objectivar, ao nível da formação de professores, a proposta da dupla rup-

tura epistemológica (a ruptura com a ruptura com o senso comum) proposta por SOUSA SANTOS, no quadro do paradigma emergente na ciência. O

conhecimento científico confronta-se e reencontra-se com o senso comum transformando-o e transformando-se (28).

NOTAS:

(1) "É justamente a partir do carácter e natureza da cultura geral na formação do professor da escolaridade obrigatória que podemos descobrir a situação privilegiada que a disciplina de História poderá assumir", permitindo que esse professor venha a "assumir-se, em plenitude, como agente formativo e dinamizador de consciências que despertam"
SUBTIL (José) .- A formação de professores nas Escolas Superiores de Educação e a disciplina de História. In: **Ler História**, nº 12, 1988, pp. 128/129

(2) A disciplina de "Sistemas naturais e sociais" dos cursos de formação inicial da ESEP constitui um exemplo deste tipo de articulação.
Cf. MIRANDA (Clementina) e SARAIVA (Leonor) .- Sistemas naturais e sociais - uma tentativa de integração na formação inicial de professores. In: **Aprender**, nº 6, Novembro de 88, pp. 42-45

(3) O corporativismo disciplinar está presente no título, de que discordamos, deste Colóquio, segundo o qual a História ou não seria uma ciência social, ou seria um caso "à parte".

(4) Cf. STOER (Stephen) .- Sociologia da educação e formação de professores. In: **Cadernos de Ciências Sociais**, nº 6, Março de 1988, p. 78

(5) Cf. CORREIA (J. A.) .- Mudança e inovação nos sistemas educativos. Os modos de funcionamento dos sistemas educativos. In: **Aprender**, nº 5, Junho de 88, pp. 33-41

(6) ROSMORDUC (Jean) .- **De Tales a Einstein** .- Lisboa: Caminho, 1983, p. 37

(7) Citado In: DELAMONT (Sara) .- **Interação na sala de aula** .- Lisboa: Livros Horizonte, 1987, p. 153

(8) Estes exemplos não significam, ob-

viamente, que se considerem como válidas as proposições inversas.

(9) BOUDON (Raymond) .- **L'idéologie. L'origine des idées reçues** .- Paris: Fayard, 1986, p. 137

(10) Cf. NUNES (A. Sedas) .- **Sobre o problema do conhecimento nas ciências sociais. Materiais de uma experiência pedagógica** .- Lisboa: I.C.S., s.d., pp. 8/9

(11) BOTERF (Guy Le) .- **Formation et prévision** .- Paris: ESF, 1975 .- p. 131

(12) Sobre a concepção naturalista do social cf:
NUNES (A. Sedas), op. cit., p. 9

(13) LEGRAND (Louis) .- **Pour un collège démocratique** .- Paris: la documentation française, 1982 .- 373 p.

(14) CANÁRIO (Rui) .- **Problématique de l'innovation: l'interaction entre le CDI (centre de documentation et d'information) et l'établissement scolaire** .- Bordeaux: Université de Bordeaux II, 1987 .- 527 p.

(15) Idem

(16) Cf. DEROUET-BESSON (M. Claude) .- **L'école et son espace. Essai critique de bibliographie internationale** - 1972-1982 .- Paris: INRP, 1984, p. 21

(17) VALA (Jorge) .- Sobre as representações sociais - para uma epistemologia do senso comum. In: **Cadernos de Ciências Sociais**, nº 4, Abril de 86, p. 8

(18) Idem, p. 5

(19) MOSCOVICI (Serge) e HEWSTONE (Miles) .- De la science au sens commun. In: **MOSCOVICI (Serge)** .- **Psychologie sociale** .- Paris: PUF .- 1984 .- 596 p.

(20) Este "enviezamento" é favorecido pelos processos de génese das representações sociais: processo de objectivação que conduz da imagem ao objecto e deste à neutralização; processo de ancoragem que conduz a integrar no sistema de pensamento pré-existente o objecto representado, transformando ambos. E também pelas condições que afectam o processo de formação das representações sociais: dispersão da informação; focalização em diferentes aspectos do meio; pressão para a inferência.
Cf. VALA (J.), Op. cit., pp. 15/16

(21) MOSCOVICI (Serge) e HEWSTONE (Miles), op. cit., p. 542

(22) NÓVOA (António) .- Inovação e História da Educação .- In: **Inovação** nº 1, Vol. 2, pp. 22-29

(23) MOSCOVICI (Serge) e HEWSTONE (Miles), op. cit., p. 545

(24) Idem, p. 566

(25) Cf. HUBERMAN (A. M) .- Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information. In: CRAHAY (Marcel) e LAFONTAINE (Dominique) .- **L'art e la science de l'enseignement** .- Bruxelles: Editions Labor, 1986, p. 154.

(26) DOMINICÉ (Pierre) citado in: NÓVOA (A.) .- **Os professores. Quem são? Donde vêm? Para onde vão?** .- Lisboa: ISEF, 1989, p. 70.

(27) Cf. LE BOTERF (Guy) .- La recherche-action: une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux? In: **POUR**, n. 90, Juin-Juillet, 1983, pp. 39-46

(28) SANTOS (Boaventura de Sousa) .- **Introdução a uma ciência pós-moderna** .- Porto: Afrontamento, 1989, p. 168

A BIBLIOTECA DE TURMA : incentivo à leitura integral de obras infantis e juvenis.

Rosa Guedes *

Todos nós já experimentamos quer a dificuldade de estimular os nossos alunos à leitura quer o prazer de os ver entusiasmados, senão a viverem, com as aventuras dos heróis de obras literárias infantis ou juvenis.

Não há receitas para incentivar a criança a ler. Este gosto é o resultado de um esforço comum desenvolvido pelos pais e outros familiares, pelos professores e até pelos mass media que, frequentemente, apresentam os jogos e os brinquedos como a principal, mesmo única, forma de distração e de lazer.

O professor pode recorrer à formação da biblioteca de turma, em simultâneo com uma sessão semanal ou quinzenal de leitura expressiva como incentivos à leitura.

Como formar uma biblioteca de turma?

Numa primeira sessão propomos a formação da biblioteca aos alunos e, caso a adesão seja boa, passamos à elaboração do estatuto da biblioteca.

Cada aluno "emprestará" à biblioteca livros que tenha e que acha interessante divulgar. Os livros, que lhe serão devolvidos no

* Professora da Escola Secundária de Eça de Queirós (Póvoa de Varzim)

final do ano lectivo, deverão, sempre que possível, estar encapados e ter inscrito em três locais diferentes o nome do dono.

De seguida, faz-se o ficheiro das obras existentes num caderno só para esse efeito. Nele constarão o título, autor, editora, nome e número do dono do livro.

Num outro caderno registar-se-á o movimento da biblioteca: identificação da obra, do requisitante e data de saída.

Este trabalho é feito exclusivamente e rotativamente pelos alunos. Assim, eles adquirirão as noções de título, subtítulo, autor, editora, publicação, etc.

Aquando da devolução das obras, os "bibliotecários" verificarão o estado das mesmas. Sempre que o requisitante danificar um livro (rasgar ou arrancar folhas, etc.), deverá restituir um novo "à biblioteca" e pode, se assim quiser, ficar com a obra estragada ou oferecê-la à escola.

Realizei esta experiência com alunos do 5º, 6º e 7º anos de escolaridade e obtive bons resultados.

A biblioteca realizava-se quinzenalmente no início da aula e após a devolução e requisição de livros, eu lia-lhes uma obra por mim seleccionada.

Iniciava-se sempre a leitura de

uma nova obra com a apresentação bibliográfica do autor. Seguidamente, lia-lhes um pouco, dramatizando sempre que possível, e terminava sempre a leitura num episódio interessante, cuja conclusão só seria apresentada na sessão seguinte.

Depois de trocarmos breves impressões sobre o que ouviram, pedia-lhes que, em casa, concluíssem aquele episódio ou resumissem o que ouviram, ou ainda que desenhassem/descrevessem a personagem que mais os impressionara pelas suas boas ou más acções.

E foi assim que reescrevemos muitas histórias que, após corrigidas e apresentadas à turma, eram afixadas nos placards da sala de aula (alegando assim as paredes), ou publicadas no jornal escolar.

Entre as obras reescritas contam-se "A Menina do Mar", "A Fada Oriana", "Silka", "Ana-Ana", "O Fidalgo de Pernas Curtas", "Wish", "O meu pé de laranja lima", etc.

Relativamente às obras requisitadas, trocava impressões com os alunos sobre o seu conteúdo, procurando sempre uma justificação para o desagrado ou gosto por tal ou tal obra. Por vezes, ajudava-os a



escolher uma obra para lerem em casa, mas esta tarefa de inter-ajuda na selecção era, a partir de dada altura, feita exclusivamente entre os alunos.

A biblioteca de turma não é dispendiosa nem absorve muito tempo, requer apenas alguma organização e, no caso da leitura expressiva na aula, o conheci-

mento prévio da obra a apresentar.

É, sem dúvida, um óptimo incentivo à leitura, pois o entusiasmo é vivido colectivamente e muitas aventuras ou personagens passarão a ser tema de conversa nos recreios.

É uma experiência, um prazer que se vive em comum e que depois poderá ser individualizado

em casa. Frequentemente, os alunos iam requisitar à biblioteca da escola ou compravam a obra que lhes estava a ser lida, só porque ansiavam saber o fim.

Vale a pena experimentar organizar uma biblioteca de turma.

TARA

Jose Maria Batista Alves, Sócio

GALERIAS

PAPELARIA-LIVRARIA-EQUIPAMENTO DE ESCRITÓRIO

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

AGENTE DAS MARCAS:

CASIO



TEXAS
INSTRUMENTS

MBO

brother

o futuro na palma das suas mãos

OLYMPIA

ROVER

magnum

Representação exclusiva
50% do mercado nacional
1º fornecedor oficial
de Portugal

- 1ª - TODA A GAMA DE PAPELARIA
 - 2ª - CALCULADORAS DE BOLSÃO - ESCRITÓRIAS - DE SECRETARIA
 - 3ª - MÁQUINAS DE ESCRITA DE CÂMBIAS - ESCRITÓRIAS - ESCRITÓRIAS
 - 4ª - REGISTRADORAS
- GARANTIA E ASSISTÊNCIA TÉCNICA

rotring

ALL

royal

MONTBLANC

STAEDTLER

Schwan-STABILO

Consulte-nos!

TRABALHO DE PROJECTO E COOPERAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

Mário Freire *

Tem-se assistido nos últimos vinte anos a um interesse crescente pelas questões da cooperação escola/família. Este interesse manifesta-se, por parte das famílias, de várias formas tais como na reivindicação de uma maior intervenção na definição das políticas educativas, na participação em tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores, nas reuniões de pais com professores... Sem subestimar estas e outras formas relevantes dessa cooperação (Brandão, 1988, 29-35), destaco as reuniões de pais, por serem as que maior generalidade assumem entre nós. É certo que estas reuniões têm, ainda, um carácter episódico e, na maior parte das vezes, com resultados pouco visíveis no processo educativo. Elas, no entanto, através do debate e da reflexão sobre os comportamentos e atitudes dos educandos e dos educadores, poderiam desempenhar um papel importante quer na promoção do sucesso escolar, quer na facilitação dos canais de comunicação entre pais e filhos. Mas qual o tipo de

reflexão e de debate que deve proporcionar-se? Como motivar os pais a irem à escola? Como fomentar nessas reuniões a génese de um grupo solidário que, apesar das diferenças de valores e de "status" e, conseqüentemente, de poderes, cada um possa exprimir-se o mais livremente possível?

Eis algumas questões que bem mereciam uma investigação por parte dos agentes educativos. Investigar, contudo, é pesquisar as causas de determinados acontecimentos, é prever os efeitos a partir das causas analisadas, é actuar nas causas e nos efeitos para modificar o curso desses acontecimentos. Investigar é, enfim, introduzir uma componente de intervenção no sistema em que se actua de modo que ele possa modificar-se no sentido de uma melhoria do seu próprio funcionamento, isto é, que possa inovar-se. A inovação decorre, pois, de uma necessidade de melhorar o que existe, o que implica um desejo de mudança. Ora o estabelecimento de ensino, segundo Canário (1987, 17-22), "é o elemento fundamental de uma estratégia que visa favorecer a emergência de um processo de

inovação contínua". Esta, segundo o mesmo autor, assumir-se-ia como um processo permanente que induziria no sistema educativo uma dinâmica de mudança.

A concretização de uma estratégia desse tipo, que fizesse da escola um polo gerador de mudança, deveria ser patenteada, desde o início, aos candidatos a professor. Ou melhor: eles próprios, imersos numa escola que questionasse as práticas que utiliza, que redefinisse os objectivos que propõe, tornar-se-iam, certamente, agentes de inovação.

Mas se a inovação é originária de uma análise quer dos acontecimentos, quer das causas que os originam, quer dos efeitos que produzem, para que possa actuar-se com racionalidade nos pontos críticos do sistema em que esses acontecimentos se integram, necessariamente terá que haver um planeamento de acções a desenvolver. Decorre daqui que, ao nível da formação inicial, a aquisição de competências quer de índole técnica (de planeamento, de inter-relação, de avaliação, de procedimentos...) quer de decisão autónoma, quer de intervenção,

* Professor adjunto na ESEP

seria factor importante que promoveria a inovação (Afonso, 1989, 25-30).

O trabalho de projecto, segundo este autor, constituiria a estratégia fundamental para a aquisição de tais competências.

Voltando à cooperação escola/família, não seria possível colocar os futuros professores numa situação investigativa que os levasse a tentar dar respostas através de uma intervenção no "terreno", às questões inicialmente colocadas?

O artigo que a seguir se apresenta ("Como fazer uma reunião de pais") é uma descrição sucinta, feita por um grupo de alunos do 2º ano da Escola Superior de Portalegre, da metodologia que utilizaram, na área curricular de Seminário, para dar resposta às questões atrás referidas, as quais decorreram do problema que formularam. Nessa descrição é possível identificarem-se, pelo menos implicitamente, as três grandes etapas definidas para a metodologia do trabalho de projecto e que, segundo Leite e outros (1989, 75), são: identificação/formulação do problema, pesquisa/produção e

apresentação/globalização/avaliação.

Assim, numa primeira fase, dadas as funções e as finalidades da escola e da família, os alunos reconheceram a necessidade de se incrementar a cooperação entre as duas instituições. Contudo, numa análise ainda que superficial, verificaram que essa cooperação se reduzia, a maior parte das vezes, a esporádicas reuniões de pais e, mesmo estas, com uma reduzida representação dos mesmos.

Como tornar estas reuniões mais participativas e significativas?

A rentabilização destas reuniões poderia ser, pois, um início de outras formas mais estruturadas de cooperação. A partir da delimitação do problema central, enunciaram três problemas parcelares, os quais iriam orientar a estratégia de intervenção.

Numa segunda fase, após um contacto mais íntimo com a realidade sócio-escolar onde decorreria essa intervenção, procederam a uma reflexão teórica sobre esta temática, concretizada por uma pesquisa bibliográfica e análise respectiva. Inventariaram, de seguida, alguns temas que con-

sideraram relevantes para uma reunião deste tipo, preparando, com base neles, uma montagem audiovisual. Conceberam, depois, uma estratégia de condução de reunião que não pusesse em grande desvantagem os pais com menores capacidades de participação.

Passaram, finalmente, à fase de concretização da reunião e, depois, à avaliação de todo o trabalho realizado.

Tenho sérias dúvidas em aceitar que este trabalho dos alunos obedeça aos critérios de natureza, de consistência e de globalidade, de acordo com Canário (ob. cit., pág. 17), para ser rotulado de inovador. Destaco, no entanto, nele uma virtualidade: a de ter confrontado os futuros professores com um problema que a realidade profissional lhes irá levantar e, a partir dela, terem-se assumido como elementos não conformistas, imbuídos de espírito investigativo, capazes de, à sua maneira e com os recursos disponíveis, modificarem, ainda que pontualmente, essa mesma realidade.

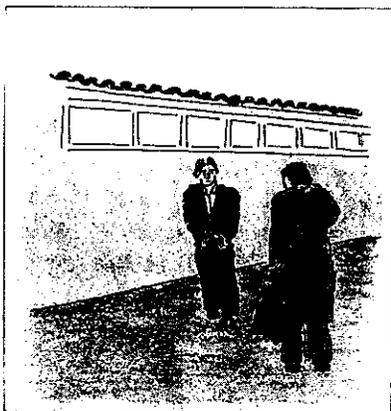
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Natércio (1989), "Inovação educacional e formação de professores", in Aprender, nº 8, pg. 25-30, Portalegre

BRANDÃO, Carlos (1988), "Escola/Família: Que cooperação?", in Aprender, nº 6, pg. 29-35, Portalegre

CANÁRIO, Rui (1987), "A inovação como processo permanente", in Educação, nº 2, pg. 17-22, Lisboa

COMO FAZER UMA REUNIÃO DE PAIS



Carlos Vasa *
 Fátima Pera *
 Maria João Martins *
 Vera Dias *

No âmbito da área de Seminário Interdisciplinar da Escola Superior de Educação de Portalegre, decorreu um projecto sobre a cooperação Escola/Família, que culminou com uma actividade prática que consistiu na realização de uma reunião de pais.

Este projecto tentou dar resposta à necessidade de tornar as reuniões de pais mais participativas e, ao mesmo tempo, de fazer delas um espaço de debate de alguns problemas que afectam as crianças quer como alunos, quer como filhos. Como achámos que esta reunião foi bem sucedida, queremos relatá-la, assim como todos os passos que foram dados para a execução deste projecto.

Foi escolhido o dia 31 de Maio para a reunião por ser a véspera do Dia Internacional da Criança. A reunião teve lugar na Escola Primária do Atalaião da cidade de Portalegre.

Demos início ao nosso trabalho com a elaboração de um plano com todas as fases devidamente definidas e calendarizadas, após termos definido o problema e os sub-problemas a que nos propúnhamos dar resposta. Os sub-problemas que formulámos foram: Como motivar os pais a irem à escola? Como fomentar a

* Alunos do 2º Ano do Seminário Interdisciplinar, no ano lectivo de 1988/89.

participação de todos os pais na reunião? Que temas deveriam ser objecto de discussão? Iniciámos, então, uma pesquisa bibliográfica para podermos partir para o tema com algumas bases teóricas, tendo contactado previamente a escola onde iríamos realizar a reunião. Falámos com as professoras acerca dos nossos objectivos, procurando obter informação sobre como têm decorrido as reuniões de pais feitas até ao momento, e qual a participação destes nas mesmas.

Passámos, então, à elaboração de uma estratégia de sensibilização. Nesta estratégia fizemos incluir um desdobrável, onde comunicámos aos pais o nosso projecto, convidando-os a participar numa reunião que iríamos realizar na escola (Anexo 1).

Assim, dando ênfase às questões que pensávamos ser as fundamentais para serem tratadas, apelámos para a sua condição de pais, pondo-os com a chave para a resolução de alguns dos problemas dos seus filhos.

Este desdobrável foi enviado com 30 dias de antecedência, e nele se continha um destacável, no qual os pais deveriam sugerir a hora da reunião e manifestariam ou não o desejo de nela participar. Pareceu-nos que esta maneira de proceder poderia implicar um maior com-

promisso da parte dos pais.

Uma semana antes da data marcada para a reunião foi enviado um segundo desdobrável, lembrando-os do seu compromisso e, como tal, se aguardava a sua presença com o maior interesse.

Ao mesmo tempo que ia sendo dado cumprimento à estratégia de sensibilização, iniciou-se uma montagem audio-visual. Esta consistiu na produção de desenhos com situações relevantes, acompanhados de uma banda sonora que continha temas susceptíveis de gerarem interesse na reunião (ambiente familiar, o diálogo e a relação pais-filhos, a televisão e a família, a estereotipia sexual).

Depois de termos elaborado e reunido todo o material necessário para a realização da reunião, passámos à planificação da mesma. Ela consistiu:

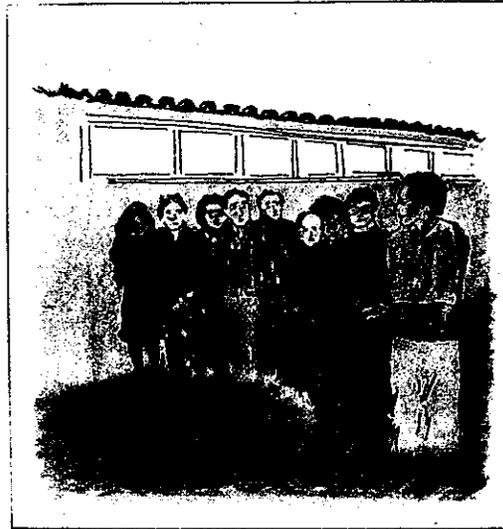
- a) Numa breve apresentação;
- b) Na passagem da montagem audio-visual;
- c) Numa discussão em grupos de 5-6 pessoas, tendo por base um questionário (anexo 2);
- d) Numa discussão em plenário.

Após a efectuação da reunião foram retiradas da mesma conclusões que, mais tarde, foram enviadas a todos os pais, tivessem

ou não nela participado (Anexo 3).

A metodologia utilizada pareceu-nos eficaz, visto termos conseguido mobilizar 80% dos pais das crianças.

As questões colocadas, associadas à montagem audio-visual que foi exibida, implicaram activamente os pais, quer nas reuniões em pequeno grupo, quer no plenário. As conclusões que foram retiradas da reunião, assumidas pelos participantes, deixam-nos a convicção de que nós, futuros professores, teremos um poder educativo de que muitas vezes não se faz uso.



Anexo 1

Somos um grupo de alunos da Escola Superior de Educação de Portalegre, cuja Prática Pedagógica decorre na Escola Primária do Atalaião.

Face à realidade que nos liga aos vossos filhos, vimos, assim, convidá-los para uma acção que pretendemos desenvolver sobre a relação Escola/Família.

Como alunos, futuros professores e mesmo futuros pais, não podemos deixar de reflectir sobre este problema que tanto nos aflige.

Além dos professores terem um papel extremamente importante na educação escolar das crianças, também os pais têm em seu poder factores decisivos que contribuem para o sucesso ou insucesso dos filhos.

Já pensou que o ambiente familiar tem uma relação directa com o ambiente escolar?

Não será o insucesso escolar dos filhos uma das consequências da pouca importância que os pais dão à sua vida escolar?

Não será que tudo aquilo que se passa em casa irá, bem ou mal, reflectir-se no rendimento escolar da criança?

São estas algumas das questões que gostaríamos de re-

flectir e discutir convosco.

Assim, convidamo-los a comparecer na reunião que iremos realizar no próximo dia 31 de Maio, na Escola Primária do Atalaião.

Agradecemos, caso estivesse interessado em participar na referida reunião, que destacasse pelo tracejado o anexo a esta circular e no-lo enviasse pelo seu filho com a possível brevidade.

Esperando uma resposta afirmativa ao nosso convite, apresentamos os nossos cumprimentos.

Anexo 2

1 - Como é que os pais podem contribuir para o sucesso escolar?

2 - Que tipos de programas televisivos e quais as horas mais adequadas para serem vistos pela criança?

3 - Que pensa sobre a ajuda dos seus filhos nas tarefas domésticas?

Anexo 3

Conclusões retiradas da reunião efectuada com os pais das crianças dos 3º e 4º anos da Escola do Atalaião, no dia 31 de Maio de 1989 e a eles enviadas.

- Proporcionar um ambiente familiar estável.

- Procurar transmitir

segurança à criança.

- Reforçar as boas acções das crianças, elogiando-as mais pelo que fazem de bem do que reprimando-as por aquilo que fazem de mal.

- Acompanhar diariamente a vida escolar.

- Fazê-las sentir que os pais são amigos com quem podem contar.

- Dar oportunidade às crianças de verem televisão, não ultrapassando, em regra, as 21.30 m-

- Despertar o interesse das crianças para programas infantis, informativos e educativos.

- Estabelecer com elas um diálogo sobre aquilo que vêem, explicando os aspectos positivos e negativos de cada programa.

- Levar a criança a participar nas tarefas domésticas, pois assim ela sente-se valorizada e responsável.

- A arrumação do quarto deve ser uma tarefa que diga respeito à própria criança, permitindo-lhe, ao mesmo tempo, guardar só para si algumas das coisas que considera da sua propriedade.

- Educá-la no sentido de que não há tarefas específicas para homens e mulheres, e que em todas elas ela se pode comprometer.

TESTES DE CONHECIMENTOS ESCOLARES (I)

Isabel Silva *

Maria José D. Martins *

Apesar das mais recentes correntes pedagógicas privilegiarem a avaliação contínua e a realização do mais variado tipo de trabalhos, como a forma mais adequada de efectuar o processo avaliativo, pensamos contudo que estas novas formas de avaliar não invalidam nem excluem a utilização de testes de conhecimentos sempre que a situação o exija.

1. O que é um teste de conhecimentos?

Um teste de conhecimentos é um instrumento de avaliação sumativa (embora também possa ser utilizado com valor formativo). A sua principal função é determinar o grau de realização alcançado pelos alunos numa determinada área de estudos. Os testes permitem, assim, a obtenção de medidas precisas de realização que podem ser utilizadas para relatar de forma objectiva os progressos

escolares.

Os testes podem ainda ter outras funções, nomeadamente motivar e dirigir os alunos para determinadas aprendizagens. A experiência, quer de professores, quer de alunos, apoia o facto de que os alunos tendem a estudar mais quando esperam um teste do que quando não o esperam e que esse facto leva-os a estudar precisamente as matérias sobre as quais esperam ser testados.

Uma outra função dos testes é levar os professores a pensar cuidadosamente sobre os objectivos educativos de uma dada disciplina ou curso. Esses objectivos terão de ser definidos de forma a que seja possível aos alunos demonstrarem nos testes o grau em que os alcançaram.

O processo de desenvolvimento de um teste começa com a descrição da sua finalidade. Porque estamos a fazer um teste? O que pretendemos avaliar (objectivos e conteúdos)? Como vai ser utilizado o resultado do teste? Que

tipo de interpretação vamos fazer com esse resultado?

Na elaboração de qualquer tipo de teste de conhecimentos há que considerar previamente 2 aspectos importantes: os objectivos e os conteúdos da(s) unidade(s) a avaliar.

Vlallejo (5) sugere que antes da elaboração do teste propriamente dito se prepare um esquema organizador ou tabela de especificações, de forma a que as perguntas ou itens do teste se ajustem de forma proporcionada a todos os objectivos pretendidos e conteúdos programados. O referido autor (5) aponta os seguintes aspectos a levar em conta na elaboração da dita tabela:

1º Ter em conta os objectivos pretendidos na aprendizagem.

2º Ter em conta a matéria ou conteúdo do ensino.

3º Face aos objectivos e conteúdos, determinar a importância relativa de cada objectivo e área, para no teste se lhes dar uma extensão proporcional à

* Assistentes da ESEP

importância que lhes foi atribuída.

4º Seleccionar o tipo de teste mais adequado à situação concreta (prova de resposta livre ou objectiva, etc.).

5º Calcular o número de perguntas que correspondem a cada objectivo e a cada área ou conteúdo.

6º Pode ser útil fazer um esquema geral do teste, bem como escrever as perguntas provisoriamente em folhas separadas.

7º Pode ser útil fazer um quadro em que se faz corresponder as diferentes perguntas aos diferentes objectivos e conteúdos.

Este tipo de tabela ajuda a redigir as perguntas de modo a que constituam uma amostragem suficiente de todos os objectivos e de toda a matéria. A uma maior importância de um objectivo ou área determinada corresponderá um maior número de perguntas.

Como já foi referido, uma das funções dos testes é ajudar o professor a clarificar os objectivos de forma a que os alunos possam demonstrar no teste o grau em que os alcançaram. Uma das maneiras a que o professor pode recorrer a fim de realizar essa tarefa é consultar uma taxonomia de objectivos educacionais e daí seleccionar aqueles que lhe pareçam mais convenientes de acordo com a disciplina ou unidade(s) em causa.

Apresentamos a seguir um breve resumo da taxonomia de objectivos educativos do domínio cognitivo de Bloom e colaboradores (1), uma vez que é uma das mais conhecidas.

Esta taxonomia indica de modo exaustivo todas as operações mentais possíveis, definindo-as com precisão e apresentando-as segundo uma hierarquia de complexidade crescente. Assim, no domínio cognitivo há a

considerar as seguintes categorias:

1º Conhecimento - Apela à memorização simples e respectiva evocação de factos, termos, classificações, etc., tal como foram aprendidos. É o objectivo mais elementar, mas é indispensável para que se possam exercitar outros tipos de actividade mental.

2º Compreensão da matéria estudada. Pode assumir 3 formas:

- Translação - o aluno deve "traduzir" na sua linguagem determinados conceitos ou passá-los para outra;

- Interpretação - requer que o aluno saiba explicar e encontrar relações;

- Extrapolação - requer que o aluno saiba estender os princípios para além dos dados, predizendo possíveis consequências.

3º Aplicação - Consiste no emprego do material ou conhecimentos (generalizações, princípios, etc.) em situações novas.

4º Análise - Consiste em descobrir as partes de um todo de elementos, factos, relações ou princípios.

5º Síntese - Consiste na capacidade para resumir, propor hipóteses e generalizações, integrar as partes em novas estruturas, através da produção de uma comunicação única; de produção de um plano ou conjunto de operações ou da produção de uma série de relações abstractas.

6º Avaliação - Consiste na capacidade para fazer uma estimativa da utilidade ou valor de um elemento em função de um objectivo concreto, segundo normas ou critérios dados.

2) As duas categorias de testes de conhecimentos

Podemos dividir os testes de

conhecimento escolares em 2 grandes categorias:

- Testes de composição, de desenvolvimento ou de resposta livre - correspondem a provas não estruturadas porque o aluno cria a sua própria resposta, tendo um amplo campo de acção na sua produção.

- Testes objectivos - correspondem a provas estruturadas e o aluno tem mais o papel de seleccionador do que de criador da resposta.

Neste artigo descreveremos apenas os aspectos referentes à construção e correcção dos testes de desenvolvimento, deixando para o próximo número os aspectos referentes aos testes objectivos.

3) Testes de desenvolvimento ou de composição

A principal característica deste tipo de teste é que nele o aluno redige e compõe a sua própria resposta. Este aspecto contribui para que dum modo geral se considere mais difícil avaliar de forma objectiva as respostas dadas. No entanto, quer na preparação, quer na classificação deste tipo de teste, há critérios específicos que devem ser levados em conta para que o teste seja válido (meça o que pretende medir e não outra coisa) e fidedigno (meça com um grau adequado de precisão).

Os testes de resposta livre e não estruturada subdividem-se em 2 tipos:

- Testes de resposta limitada, que põe limites explícitos quanto à extensão e ao género de resposta, que se encaminha numa direcção definida pelas especificações que acompanham o teste;

- Testes de resposta longa, que não limitam explicitamente o

campo de acção dentro do qual o aluno pode actuar para responder à pergunta ou problema apresentado, sendo a única limitação o tempo disponível.

3.1. Como construir um teste de desenvolvimento?

A preparação das perguntas dos testes de desenvolvimento deverá obedecer aos seguintes critérios:

- Devem fazer-se perguntas que exijam que o aluno demonstre um domínio do conhecimento essencial. Para isso as perguntas devem, tanto quanto possível, ser baseadas em situações ou problemas, pondo assim em prática as aprendizagens anteriormente realizadas.

- Devem fazer-se perguntas precisas, de forma a que os peritos estejam de acordo em relação à qualidade das respostas produzidas. Se as perguntas estiverem mal definidas, a avaliação objectiva dos alunos fica comprometida.

- A tarefa do examinando deve ser definida o mais completa e especificamente possível. A pergunta deve ser formulada de forma a que os examinandos compreendam perfeitamente o que deles se espera.

- Deve dar-se preferência a perguntas mais específicas que possam ser respondidas de forma concisa, não esquecendo que quanto maior o número de perguntas maior a fidelidade do teste e quanto mais curtas as perguntas, menos ambíguas e mais fáceis de classificar.

- Deve evitar-se dar ao examinando a possibilidade de escolher entre perguntas facultativas a não ser que circunstâncias especiais o tornem necessário, pois se diferen-

tes examinandos responderem a perguntas diferentes, a base de comparação das suas classificações será enfraquecida. Se as perguntas abrangem aspectos essenciais do aproveitamento numa matéria, é justo pedir ao aluno que responda a todas elas. As perguntas facultativas só se justificam quando um teste deve cobrir uma área extensa e quando os estudantes a ele submetidos receberam treinamento diferente em área diferentes.

- Devem testar-se as perguntas do teste previamente, escrevendo uma resposta ideal para cada uma delas ou um modelo de resposta contendo a lista dos elementos fundamentais, sem os quais a resposta não pode considerar-se totalmente correcta. Escrever a resposta ideal ou a lista de elementos essenciais, proporciona à pessoa que prepara o teste a possibilidade de verificar se a pergunta é razoável e compreensível. Pode também ser útil pedir a um colega que tente responder à pergunta. Se for outra pessoa a corrigir o teste (que não a que o preparou) a resposta ideal é indispensável.

- Devem advertir-se os alunos, no caso da ortografia, caligrafia e gramática terem influência na pontuação. Nas provas que não sejam de línguas o avaliador pode anotar e comentar as faltas cometidas nessa matéria mas não deverá reduzir a pontuação por causa delas, pois se o fizer contamina a avaliação.

3.2. Como corrigir um teste de desenvolvimento?

A eficácia dos testes de desenvolvimento para avaliar o aproveitamento escolar dos alunos depende basicamente da quali-

dade do processo de classificação. Por isso deverão levar-se em conta os seguintes critérios na classificação destes testes:

- Devem utilizar-se dois tipos de avaliação: uma analítica e outra de qualidade global. Na avaliação analítica são identificados os elementos fundamentais da resposta ideal e é-lhes dada uma cotação em separado. Quanto maior for a proporção destes elementos fundamentais e quanto menor for o número de imprecisões ou irrelevâncias que a resposta contiver mais alta será a classificação do aluno. Deverão também ser consideradas neste tipo de avaliação as relações estabelecidas entre os diversos elementos. Na avaliação de qualidade global trata-se simplesmente de ler a resposta para obter uma impressão geral sobre a sua correcção, e em seguida transformar essa impressão numa classificação numérica. Regra geral, a avaliação de qualidade global é mais fácil e mais rápida do que a analítica, mas não justifica a nota atribuída; a avaliação analítica dá esse tipo de indicação e deve ser feita como complemento da avaliação de qualidade global.

- Devem corrigir-se as respostas pergunta a pergunta e não estudante por estudante. Isso significa que o avaliador deverá ler as respostas dadas a uma determinada pergunta por todos os alunos, antes de passar à seguinte. A concentração da atenção numa pergunta de cada vez ajuda o avaliador a desenvolver um grau de especialização e a formular julgamentos objectivos e independentes na avaliação da resposta.

- Se possível a identidade do aluno deve permanecer anónima. Isto ajuda a concentrar a atenção mais no conteúdo da prova do que

na imagem ou trabalhos do aluno anteriormente realizados.

- Se possível, deve assegurar-se a classificação independente das respostas ou pelo menos de uma amostra delas. Para isso seriam necessários 2 avaliadores competentes para cada pergunta, que não trocassem ideias entre si e que não soubessem que notas o outro atribuiria. A avaliação independente é a única verdadeira verificação quanto à objectividade e consequentemente quanto ao grau de fidelidade da avaliação.

3.3. Vantagens e desvantagens resultantes da sua utilização

Tendo em conta as características que lhe são próprias, atrás evidenciadas, é possível identificar algumas vantagens e também desvantagens na utilização destes testes em comparação com os testes objectivos.

Algumas das suas principais vantagens são:

- Oferecerem grande economia de tempo na sua elaboração.

- Darem ao aluno um grande campo de acção.

- Estimulem o aluno a ser mais cuidadoso no seu estudo, mais analítico, distinguindo as ideias principais das acessórias, procurando estabelecer relações entre as partes e a fazer sínteses da matéria. Algumas pesquisas de opiniões indicam que os alunos estudam de forma mais profunda para estes testes do que para os testes objectivos.

- Darem oportunidade aos alunos de porem em prática as suas destrezas gramaticais e de composição. A expressão escrita é uma faculdade importante que estes testes estimulam.

- Darem oportunidade à expressão da criatividade e da originalidade.

- São apropriados para avaliar capacidades e habilidades intelectuais mais complexas do que a simples recordação de factos (apesar de esta possibilidade estar presente nalguns testes objectivos, nomeadamente os de escolha múltipla).

Algumas das principais desvantagens que a sua utilização acarreta são:

- O facto de a facilidade para redigir ou a falta dela poder influenciar o julgamento do avaliador sobre o conteúdo da resposta. Por vezes os alunos utilizam a sua capacidade de redacção para compensar a falta de conhecimentos.

- Verificar-se que o grau de fidelidade destes testes é baixo. Há uma grande dose de inconsistência entre os resultados obtidos a partir de sucessivas aplicações do mesmo teste ou de testes equivalentes, ou ainda a partir de avaliações independentes do mesmo teste. Este facto resulta essencialmente de 3 factores. O primeiro consiste na amostragem limitada do conteúdo coberto por este tipo de teste, pois há uma tendência a utilizar relativamente poucas perguntas para abarcar uma matéria vasta, o que limita drasticamente a possibilidade de que a prova seja representativa, levando a que os alunos que por acaso estudarem melhor as partes em questão são altamente favorecidos em relação àqueles que aprofundaram matérias que não surgiram no teste. O segundo factor consiste no carácter indeterminado das tarefas exigidas pelas perguntas de desenvolvimento. Este factor pode ser minimizado, se se clarificar e detalhar as instruções dadas aos alunos,

substituindo expressões comumente utilizadas, tais como "Fale sobre..."; "Comente..."; "Diga tudo o que sabe sobre..." por expressões tais como, "Qual o significado de...?"; "Qual a consequência de...?"; "Como e porquê?". O terceiro factor consiste no facto de diferentes investigações terem demonstrado que existem grandes variações nas notas que diferentes professores dão às mesmas respostas, o que resulta numa avaliação extremamente subjectiva quando são utilizados estes testes, minimizando-se assim a sua utilidade.

3.4. Em que situações se podem utilizar os testes de desenvolvimento?

Os testes de desenvolvimento poderão ser utilizados nas seguintes situações:

- O grupo a ser testado é pequeno.

- O professor pretende encorajar e avaliar a expressão escrita do aluno.

- O professor está mais interessado em explorar as atitudes dos alunos do que em avaliar o seu rendimento.

- O professor confia mais na sua capacidade como leitor crítico do que como escritor imaginativo de questões de um bom teste objectivo.

- Há menos tempo para preparar o teste do que para classificá-lo.

- O professor pretende avaliar aspectos que não podem ser avaliados com os testes objectivos, tais como organizar e sintetizar ideias e produzir respostas originais e complexas.

LINGUAGEM DO CORAÇÃO

Domingas Valente *

Olá Veiros! Olá, Crianças de ontem, Mulheres e Homens de hoje.

Já lá vão mais de duas décadas! Vamo-nos reencontrar, reconhecer, identificar... Vou ajudá-los a recordar "momentos" que vivemos, crescendo juntos, numa reciprocidade de amizade, saberes, respeito, compreensão, autenticidade.

Momentos que nos uniram tanto que tornaram, posteriormente, a nossa separação muito dolorosa.

Chegou agora a vossa vez! Escolhi esta entre as muitas que daí trouxe e guardo bem vivas. Voltarei a Veiros, tenho a certeza.

Vão identificá-la como facilidade.

Ela aí vai, tal como aconteceu há 25 anos! Apenas mudei os nomes das personagens. É que a "criança" inspiradora da história de hoje, tornou-se um "Homem" muito digno, por quem tenho admiração e estima.

Então vamos à nossa história, hoje particularmente dedicada à turma do ano de 1965.

Mal cheguei à porta da Escola, senti que algo tinha acontecido. Ao meu encontro corria um grupo de alunos tentando fazer a "reportagem" do acontecimento. Ignorei as intenções, abraçámo-nos como de costume no nosso "bom dia"

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

barulhento e, mal a campainha tocou, entrámos prontos a iniciar mais um dia de trabalho. Foi com alguma dificuldade que consegui um ambiente minimamente motivador e calmo; no decorrer das actividades apercebi-me que a atenção era forçada e mesmo aparente.

Mal a campainha tocou para o recreio, abandonaram os trabalhos e, contrariamente ao habitual, saíram em flecha.

Aqui há coisa, pensava eu... Se por um lado evitava a "queixinha", o "relato", por outro lado começava a sentir-me inquieta. No recreio o alvoroço continuava.

Saí da sala de aula discretamente, segui-os. Apercebi-me sem grande dificuldade (os comentários faziam-se no meio da maior algazarra) que o João fizera mais uma das suas... Furtara a linda afiadeira do Manuel e, cuidadosamente, metera-a na pasta. Alguns amigos tinham visto o seu gesto e daí aquele alvoroço.

Sempre me tem preocupado o João. Lá está ele...

Sendo um dos mais pequenos da turma, é também um dos mais irrequietos, dos tais "activos" como ainda hoje gosto de os chamar... Transgride todas as regras e a todo o momento. Não resiste à tentação de trocar os livros dos companheiros, esconder-lhes os bonés, os abafos e tantas outras coisas. Na aula, dispersa-se com

facilidade, e fala, fala muito, do que sabe, do que não sabe e inventa! Tenho tentado compreender o seu comportamento, ajustar-me o mais possível às situações que surgem, estimulá-lo, tomado atitudes de firmeza, eu sei lá: tudo me parece inútil, é sempre o mesmo: travesso e teimoso. Em casa não obedece à mãe e "faz a sua vida".

Quando esta tenta castigá-lo com uma correia, (confessou-me isto a chorar), num salto escapa-se-lhe para a rua e a mãe não lhe torna a por a vista em cima pelas horas mais próximas. O pai, que ele teme, pouco vê. Por falta de trabalho na terra, teve que se afastar para outra região, e o João vai crescendo assim...

Segundo as aparências nada há a fazer dele... mas intimamente, sinto que é necessário acompanhá-lo, ampará-lo.

"Vamos, professora, tenta mais uma vez, arrisca, não estás aqui para outra coisa, pois não?"

Dirigi-me, finalmente, em direcção ao grupo onde o João jogava o pião com outros companheiros.

Sem mais preâmbulos, perguntei com firmeza:

- "Afinal onde está a afiadeira do Manuel"? O João, que certamente esperava algum rodeio antes de chegar ao fim, ruborizou e gaguejou:

- "A afiadeira... senhora professora... eu não vi nenhuma afia-



deira..."

- "Não viste nenhuma afiadeira? Então... Diz a verdade! Bem sei que não a partiste."

- "A afiadeira está na minha pasta... senhora professora".

- "Ora vê! Então vai já lá buscá-la e trá-la aqui. Tu não deves tocar nas coisas que não te pertencem!"

O João, de rubro, torna-se pálido. Certamente se ressentiu da entoação com que pronunciei "que não te pertencem".

Todo um momento de pensamentos novos referve-lhe no cérebro e vem reflectir-se no olhar que se torna límpido e parece querer humedecer-se. Lentamente, afasta-se, deixando no chão o pião e arrastando a guita que nervosamente entrelaçara nos

deditos... Subitamente pára, volta-se e corre para mim dizendo que quer comprar a afiadeira ao Manuel.

Descobri uma nova ordem de sentimentos que começavam a desabrochar no fundo do seu coração.

- "Ouve, João - disse-lhe chegando-o a mim. Tu queres ter uma afiadeira?"

O rapaz rejubila, os olhos rebrilham, todo ele vibra.

- "Bem - continuei sem lhe dar tempo a responder - eu tenho uma a mais; dou-ta. Queres?"

- "Quero sim, senhora Professora; há muito que desejava ter uma afiadeira, mas sempre que tenho algum dinheiro no mealheiro, a minha Mãe precisa dele e eu dou-lho; ainda não con-

segi comprar uma... Muito obrigado, senhora professora". Partiu, correndo, e de longe vi, com que alegria, meu Deus, o João entregar a afiadeira ao Manuel, ainda que envergonhado...

À tarde, à hora do recreio e como habitualmente, sentei-me entre os meus alunos. O João, que costumava girar à volta dos vários grupos, saltitando e pregando partidinhas aos companheiros, tomou lugar, para grande admiração de todos, mesmo ao meu lado.

Era outro João, o verdadeiro, que começava a manifestar-se, e que só esperava a oportunidade de expulsar o travesso, oportunidade essa que seria proporcionada pela Linguagem do Coração.

O TEATRO DE PORTALEGRE/ TEATRO D'O SEMEADOR - 1979/89 - 10 ANOS DE ACTIVIDADE

José Mascarenhas/Augusto Tello *

Conforme tivemos oportunidade de explicar no nosso livro lançado em Março passado, durante a "Presidência Aberta" nesta cidade, o Teatro de Portalegre foi criado, em finais de 1979, por um grupo de profissionais de teatro - Francisco Ceia, Manuel João Borges e, mais tarde, eu próprio - e pelos elementos à data membros da Direcção de "O Semeador" - G.T.A.C., razão pela qual a companhia ainda hoje mantém a sigla de Teatro d'O Semeador, com que então se legalizou juridicamente, e sob a qual lhe foi atribuído, em Janeiro de 1985, o estatuto de Pessoa Colectiva de Utilidade Pública, pelo então Primeiro-Ministro, Dr. Mário Soares.

Da nossa fundação até à data foram já levadas à cena trinta e duas peças de teatro, quer da dramaturgia universal quer, sobretudo, de autores portugueses.

Na verdade, apostou esta companhia no convite endereçado a alguns dos nossos mais conhecidos dramaturgos, para que escrevam originais de teatro para o elenco e características deste grupo. Nesse sentido vão as nossas mais recentes produções: OLÁ FERNANDO! e O MEU IRMÃO AUGUSTO, de Jaime Salazar Sampaio; A MOEDA, de Luís Mourão, e O MARIDO AUSENTE, de Norberto Ávila.

Mas muitos outros autores portugueses passaram já pelo palco do Teatro de Portalegre: Raul Brandão, António Sérgio, António Gedeão, José Régio, Jaimez Gralheiro, Sérgio Godinho, José Jorge Letria ou Gil Vicente, por exemplo. E dos estrangeiros, Molière, Ruzante, Alfred Jarry, Karl Valentin, Karl Wittlinger, Tankred Dorst, entre outros.

Da importância da actividade desta companhia são esclarecedoras as cartas abonatórias remetidas à Secretaria de Estado da Cultura, para apoio do nosso projecto de trabalho para 1990, pela diversidade das entidades de que emanam: Governador Civil do Distrito, unanimidade da Câmara

Municipal de Portalegre, Presidente da Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação de Portalegre, Delegado Regional do Instituto da Juventude (ex-F.A.O.J.) e, especialmente, das Comissões Distritais dos três Partidos Políticos com representação parlamentar pelo distrito: Partido Social Democrata, Partido Socialista e Partido Comunista.

Outra das preocupações dominantes desta companhia tem sido, ao longo dos anos, a de não se deixar "enclausurar" num certo regionalismo fechado, prejudicial à própria criação artística. Nesse sentido, tem participado em Festi-



J. Mascarenhas e Victor Pires, in *A CURVA*, de Tankred Dorst (1989)

* Actor-Encenador, Director Artístico e Co-fundador do Teatro de Portalegre

vais de Teatro e outros, a saber:

. COMEMORAÇÕES DO I CENTENÁRIO DO NASCIMENTO DE ANTÓNIO SÉRGIO

. COMEMORAÇÕES DO XV ANIVERSÁRIO DA MORTE DE JOSÉ RÉGIO

. COMEMORAÇÕES DO I CENTENÁRIO DO NASCIMENTO DE FERNANDO PESOA

- I ENCONTRO DE AUTORES PORTUGUESES (Matosinhos - 1984)

- IX FESTIVAL DE TEATRO DE SETÚBAL (1984)

- III FESTIVAL DO JOVEM TEATRO (Porto - 1986)

- I CONGRESSO SOBRE O ALENTEJO (Évora - 1986)

- I ENCONTRO DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NA FORMAÇÃO DE PROF. DO ENSINO PRIMÁRIO E EDUCADORES DE INFÂNCIA DO DISTRITO DE PORTALEGRE (1987)

- I MOSTRA DE TEATRO DE PORTALEGRE (1987)

- II CONGRESSO SOBRE O ALENTEJO (Beja - 1987)

- I ENCONTRO LUSO-ESPANHOL DE TEATRO (Coimbra - 1987)

- V FESTA DE TEATRO DE ALMADA (1988)

- XIII FESTIVAL DE TEATRO DE SETÚBAL (1988)

- I JORNADAS PORTUGUESAS EN VALENCIA DE ALCANTARA (1988)

- FESTIVAL DE TEATRO DE VILA REAL DE SANTO ANTÓNIO (1989)

- II JORNADAS PORTUGUESAS EN VALENCIA DE ALCANTARA (1989)

- FESTIVAL DE TEATRO DE AUTORES PORTUGUESES - CITAP / AMADORA (1989)

- FESTIVAL DE TEATRO DE VISEU (1989)

- VI FESTA DE TEATRO DE ALMADA (1989)

- FESTIVAL DE TEATRO DO

TEJO (Chamusca - 1989)

- AVANTEATRO (Festa do Avante - 1989)

Para além disto, desloca-se frequentemente a Lisboa, onde já actuou no Teatro do Século e na Sociedade Portuguesa de Autores, estando previstas, para Nov^o. / Dez^o. do corrente ano, três semanas na Comuna - Teatro de Pésquisa.

Durante o ano de 1987, foi atribuída à actriz Cristina Paiva o Prémio ACTRIZ-REVELAÇÃO, pela Associação Portuguesa de Críticos Teatrais, pelo seu desempenho no papel de "Helena", na peça O DESCONCERTO, de Jaime Salazar Sampaio, encenada por Augusto Tello.

No que diz respeito a outras actividades desenvolvidas pelo grupo, queremos salientar as seguintes:

- No âmbito das Artes Plásticas, as Exposições de Pintura, Desenho, Fotografia, Colagem, realizadas na Galeria de Exposições da Sala-Estúdio do Convento de Sta. Clara, quer de iniciativa própria, quer em colaboração com outras entidades (mais de vinte, desde 1987).

- Na divulgação de Poesia, organizando em conjunto com o Conservatório Regional de Música e/ou com a revista "a Cidade" recitais de poesia, de entre os quais devemos salientar o que teve lugar na Casa-Museu José Régio, nesta cidade de Portalegre, onde o actor José Mascarenhas declamou a Toada.. e outros poemas, na presença do Presidente da República, Secretária de Estado da Cultura e demais personalidades.

- No capítulo das Edições, é de salientar a colaboração sempre contínua com o actual Instituto de Juventude, tendo sido lançadas 5 Serigrafias de outros tantos espectáculos.

- Por fim, devemos enaltecer apoio sempre dispensado a grupos amadores, ou o que diz respeito à formação de públicos: através das aulas de teatro (Opção do 9^o Ano, na Escola Secundária Mouzinho da Silveira, leccionadas pelo actor José Mascarenhas), ou o apoio dispensado a outras entidades culturais da cidade - Alliance Française, p.e., onde Conceição Gonçalves e José Figueiredo Martins (actores), colaboraram na montagem da adaptação da peça de Saint-



José Figueiredo Martins , no papel de Ulisses , in **O MARIDO AUSENTE** , de Norberto Ávila

Éxupery, O PRINCIPEZINHO.

Até à data, passaram por esta companhia os seguintes actores, actrizes e técnicos:

ADELINA CEIA, ALEXANDRINA BAPTISTA, ÁLVARO REIS SANTINHO, AMÉLIA DO ROSÁRIO, ANA MARIA MADUREIRA, AUGUSTO VINTÉM, AUGUSTO TELLO, AVELINO BENTO, CONCEIÇÃO GONÇALVES, CRISTINA PAIVA, DORA AREIAS, FERNANDO SILVA, FRANCISCO

CEIA, JOÃO CONCHINHA, JOÃO JOSÉ BICA, JOAQUIM QUEIMADO, HELENA ISABEL MONTEIRO, ISABEL CARDOSO, JOSÉ FIGUEIREDO MARTINS, JOSÉ MASCARENHAS, JOSÉ MEIRELES, JOSÉ RAIMUNDO, MADALENA BATÁGLIA, MANUEL CARVALHO, MANUEL JOÃO BORGES, MANUEL LOPES, PALÁCIOS DA SILVA, PEDRO MÃE D'ÁGUA, RAUL LADEIRA, ROSÁRIO PIRES, RUI JACQUES, VICTÓRIA

CONDEÇO, VICTOR PIRES, VLADIMIRO FRANKLIN, MÁRIO ALBERTO, VICTOR DE FREITAS, FÁTIMA REIS, ALEXANDRA RIBEIRO e FERNANDO LADEIRA.

Por outro lado, até hoje, foram realizados espectáculos em mais de 90 concelhos de todos os 18 distritos de Portugal Continental, estando prevista uma digressão pelos Açores, já em Janeiro de 1990, a convite do respectivo Governo Regional.



Alguns momentos da peça **O PAPÃO E O SONHO**, de José Jorge Letria. Na platela, a actriz CONCEIÇÃO ALVES.

PROJECTOS PARA O FUTURO.

Para o ano de 1990, apostámos sobretudo numa experiência pouco frequente no teatro português: a montagem de quatro espectáculos sob a direcção de quatro encenadores diferentes: AUGUSTO TELLO, VICTOR PIRES, AVELINO BENTO e LUÍS VARELA.

Por outro lado, julgamos ser salutar a confluência de diferentes escolas de formação no actual elenco do Teatro de Portalegre, para 1990:

ACTORES JÁ GARANTIDOS PARA O ANO DE 1990:

. LÍGIA DUARTE (formada pela Escola de Évora, 1987/89)

. CONCEIÇÃO GONÇALVES (ex-Teatro Espaço/Lisboa)

. FÁTIMA REIS (formada pela Escola da Comuna - Teatro de Pesquisa, 1986/89)

. JOSÉ FIGUEIREDO MARTINS, (ex-Teatro do Século/Lisboa)

. JOSÉ MASCARENHAS (formado pela Escola de Évora, 1977/79)

. VICTOR PIRES (oriundo do teatro amador, sem Escola)

. VICTOR DE FREITAS (Escola Superior de Teatro e Cinema, 1986/89)

. Um outro actor ainda a contratar.

Estes elementos contam ainda com o apoio de FERNANDO LADEIRA, como técnico de Sonoplastia e de Luminotecnia e de ALEXANDRA RIBEIRO, no Secretariado.

Do repertório previsto para 1990 fazem parte as seguintes peças:

HISTÓRIA REGIONAL

- AUTOS DAS FADAS E DA ÍNDIA, sobre os autos homónimos de Gil Vicente. A estrear em Fevereiro, terá encenação de Augusto Tello e Cenários e Figurinos de Vladimiro Franklin.

- O MÁGICO, de Vicente Swanches. Encenação e criação cénica de Victor Pires.

- (Título a definir, para crianças). Terá Dramaturgia de Ilda Farinha e Encenação e Espaço Cénico de Avelino Bento.

- UM DIA COMO OS OUTROS NA VIDA DO SÁBIO SENHOR WU, de Berliner Ensemble. Encenação de Luís Varela, Dramaturgia de Christine Zurbach e Cenários e Figurinos de Vasco Fernando.

OS ESPECTÁCULOS SÃO ASSEGURADOS PELO ELENCO PERMANENTE DO TEATRO DE PORTALEGRE



O actor VICTOR PIRES, num dos papéis de **HISTÓRIAS DE BRINQUEDOS COM HISTÓRIA**, Encenação de Avelino Bento

QUEZADA & CARDOSO L.^{DA}

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

R. Comércio 2 a 16

Telefones: 21181/21183

PORTALEGRE

NOVOS CURSOS NA ESEP

O Conselho Científico da ESEP apresentou recentemente à Direcção Geral do Ensino Superior uma proposta de criação de três cursos de Estudos Superiores Especializados. Estes cursos conferirão diplomas equivalentes a licenciatura nas áreas de

Administração Escolar, Supervisão Pedagógica e Organização e Gestão da Formação, e destinam-se a professores que possuam o grau de bacharel ou licenciado, o mínimo de três anos de serviço e, no caso do curso em "Administração Esco-

lar", deverão também ser professores profissionalizados do Ensino Preparatório ou Secundário.

Foi também proposta a abertura de mais uma variante do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico, a variante de Português-Inglês.

ACÇÕES DE FORMAÇÃO DE CURTA DURAÇÃO

A Escola Superior de Educação de Portalegre, a exemplo de anos anteriores, está a promover um vasto conjunto de acções/seminários no sentido de contribuir para a actualização científica e pedagógica dos docentes do Distrito de Portalegre. Estas actividades procuram responder a carências de várias ordem, bem como a solicitações por parte dos professores da região. Assim, é intenção da ESEP fomentar a discussão e reflexão sobre as novas correntes da pedagogia e desenvolver a capacidade de diálogo entre todos os agentes do processo ensino/aprendizagem. Do mesmo modo, vai tentar criar-se um espaço que aproxime a Escola da Comunidade, através de um conjunto variado de actividades inseridas no programa das acções de formação de curta duração. A inovação, a criatividade e a investigação em educação constituem, também, algumas das ideias a desenvolver em todo o processo.

O programa que se ofereceu aos professores do Distrito consta de um leque variado de acções destinado a todos os graus de ensino e contempla os aspectos mais



variados. O trabalho a desenvolver vai decorrer entre Janeiro e Junho, tendo a sua divulgação sido feita através do envio, para todos os estabelecimentos de ensino do Distrito de Portalegre, de uma brochura contendo não só o programa detalhado mas também o respectivo regulamento. Mensalmente esse programa pode vir a ser actualizado, e como tal, enviar-se-á um mapa com as alterações introduzidas.

Pode dizer-se que a adesão tem excedido largamente as

previsões mais optimistas, uma vez que algumas acções, devido ao elevado número de professores interessados, vão realizar-se mais do que uma vez. No final do ano lectivo em curso, e nesta mesma revista, conta a coordenação do Programa das Acções de Formação de Curta Duração publicar um trabalho desenvolvido que permita formular algumas hipóteses alternativas à forma como foi elaborado este Projecto.

M.C.M.

ACÇÕES DE FORMAÇÃO NO MÊS DE MAIO

N.º ACÇÃO DIA / HORA DESTINATÁRIOS (N.º LIMITE)	TEMA DA ACÇÃO
Acção n.º 20 Dia 4 9.30 <hr/> Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico (15)	<p align="center">A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA ÁREA DO MEIO FÍSICO E SOCIAL , NO ENSINO PRIMÁRIO</p> <p align="center">Din. - Prof. Dr. Natércio Afonso , Professor Coordenador</p>
Acção n.º 21 Dia 7 9.30 <hr/> Professores do Ensino Básico (15)	<p align="center">RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA</p> <p align="center">Din. - Prof. Dr. Mário Cela , Professor Coordenador</p>
Acção n.º 22 Dia 8 9.30 <hr/> Professores de qualquer grau de ensino	<p align="center">PROCESSOS DE ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL</p> <p align="center">Din. - Prof.ª Dra. Isabel Vila Maior, Professor Adjunto e Dra. Catarina Raposo, Assistente do 1.º triénio</p>
Acção n.º 23 Dias 7 , 14 , e 21 9.30 <hr/> Professores de qualquer grau de ensino	<p align="center">A ESCOLA E A COMUNIDADE</p> <p>Din. - Professor Doutor Rui Canário, Professor Coordenador ; Prof.ª Dr.ª Beatriz Canário, Prof. Adjunto; Prof. Dr. Carlos Brandão, Prof. Adjunto; Dr. Hermenegildo Correia, Assistente do 2.º triénio; Dr. Mário Mouro, Assistente do 1.º triénio e Dr. Fernando Oliveira, Assistente do 1.º triénio</p>
Acção n.º 24 Dia 18 9.30 <hr/> Professores responsáveis por Bibliotecas escolares; outros professores interessados (20)	<p align="center">ORGANIZAÇÃO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES E ANIMAÇÃO DA LEITURA</p> <p align="center">Din. - Dra. Lucinda Candelas, Responsável pelo Centro Documental</p>
Acção n.º 25 Dia 18 9.30 <hr/> Professores do 3.º ciclo do Ensino Básico (20)	<p align="center">LOGO - GEOMETRIA</p> <p align="center">Din. - Eng. Rui Gomes, Assistente do 1.º triénio</p>
Acção n.º 26 Dia 26 9.30 <hr/> Educadores de Infância (15) (1.ª parte)	<p align="center">INTRODUÇÃO A CRIATIVIDADE MUSICAL NA CRIANÇA DO JARDIM DE INFÂNCIA</p> <p align="center">Din. - Dr. Joaquim Vintém, Assistente do 1.º triénio</p>
Acção n.º 27 Dia 28 9.30 <hr/> Professores do 1.º ciclo do 1.º ciclo do Ensino Básico, 2.º ano, 2.ª fase (15)	<p align="center">O COMPUTADOR NA AULA DE CIÊNCIAS SOCIAIS (MEIO FÍSICO E SOCIAL)</p> <p align="center">Din. - Dr.ª Isilda Garralo, Assistente do 1.º triénio</p>
Acção n.º 28 Dia 29 9.30 <hr/> Professores do Ensino Básico e Secundário (15)	<p align="center">PERSPECTIVAS RECENTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO</p> <p align="center">Din. - Dra. Maria João Mogarro, Assistente do 2.º triénio e Dr. Joaquim Pintassilgo, Assistente do 1.º triénio</p>
Acção n.º 29 Dia 30 9.30 <hr/> Educadores de Infância, Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico (15)	<p align="center">COMO ENSINAR HISTÓRIA A CRIANÇAS DE 6 ANOS</p> <p align="center">Din. - Dra. Maria João Mogarro, Assistente do 2.º triénio</p>

MINISTRO DA EDUCAÇÃO EM PORTALEGRE

Acompanhado pelo Secretário de Estado do Ensino Superior e pelo Director-Geral do Ensino Superior, Roberto Carneiro esteve em Portalegre no passado dia 13 de Fevereiro, para dar posse ao Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre, Professor Doutor Carlos Galaricha, recentemente nomeado para aquele cargo, assim como a comissão instaladora da Escola Superior de Tecnologia e Gestão, presidida pelo Dr. Fernando Santos.

Na oportunidade, o ministro referiu-se à próxima aprovação da lei de gestão dos estabelecimentos do ensino superior politécnico, salientando a sua importância para a consolidação deste sector do ensino e para a sua "autonomia institucional e de governo, atenuando decisivamente a sua dependência em relação ao ministério". Referindo a necessidade de "encontrar os meios adequados para potenciar a acção dos estabelecimentos



de ensino politécnico como polos do desenvolvimento regional", Roberto Carneiro chamou a atenção para a importância da articulação entre o ensino e a formação profissional, aproximando a escola da comunidade.

Em relação à Escola Superior de Educação de Portalegre, o ministro referiu que o seu "funcionamento se tem revelado de

altíssima valia para a renovação dos ensinos básico e secundário da região". As instalações definitivas da ESEP foram visitadas pelo Secretário de Estado e Director-Geral que se inteiraram do andamento das respectivas obras, as quais deverão estar concluídas no final do presente ano lectivo.

N.A.

ABERTURA DA ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA E GESTÃO

A Escola Superior de Tecnologia e Gestão, cuja comissão instaladora foi recentemente empossada, irá iniciar as suas actividades já no próximo ano lectivo. Prevê-se a criação de dois cursos na área da Tecnologia (Engenharia Industrial e de Qualidade e Engenharia da

Comunicação e Técnicas Gráficas) e também de dois cursos na área de Gestão (Gestão e Criação de Empresas e Técnicas de Comercialização). Todos os cursos conduzirão à obtenção do grau de bacharel.

A Escola deverá funcionar

provisoriamente no edifício da Praça do Município, até que sejam construídas as suas instalações definitivas na zona industrial da cidade.

N.A.

VINTE ANOS APÓS A MORTE DE JOSÉ RÉGIO

Na data em que completaram vinte anos sobre a morte de José Régio, a Câmara Municipal de Portalegre, prestando justa homenagem à sua memória, resolveu conceder-lhe a título póstumo a medalha de ouro da Cidade, galardão com que se distinguem personalidades relevantes, no caso concreto de José Régio pela projecção que deu a Portalegre a sua presença física e intelectual de mais de trinta anos nesta cidade.

A cerimónia decorreu no dia 22 de Dezembro de 1989 no Salão Nobre do Município, com a presença das autoridades locais e de muito público, perante a família do Poeta, em nome da qual falou seu sobrinho, o eng^o. José Reis Pereira, filho do poeta Saúl Dias, e pintor Júlio, para agradecer a distinção e referir o muito amor que toda a família de José Régio nutre por Portalegre, correspondente ao que a cidade sempre devotou e continua devotando ao grande poeta de Vila do Conde.

Foi ainda esta ocasião oportunidade para o presidente da Câmara Rui Simplício anunciar a próxima geminação com a terra natal de Régio, e para António Ventura fazer uma evocação do Poeta e do ano em que ele morreu - 1969 - ano da morte de outras notáveis figuras das letras nacionais.

À tarde, na Casa do Poeta, à Boavista, inauguraram-se as instalações do Centro de Estudos José Régio, a cuja comissão instaladora pertencem, além de António

BOLETIM

do Centro de Estudos
José Régio



Número Um
Dezembro de 1989

Ventura, Elvira Crespo, Ladislau Figueiredo da Silva, Sónia Alves e M. Inácio Pestana, momento em que foi lançado o 1^o número do seu boletim anual.

Tem este Centro, recentemente criado, como objectivo principal reunir toda a bibliografia activa e passiva de Régio e proporcionar na sua sala de leitura a consulta de tudo quanto ali reunido contribua para um conhecimento e estudo mais aprofundado da obra e da personalidade do escritor. Por outro lado, é ainda finalidade do Centro promover actividades de carácter cultural que se relacionem com o livro em geral. Daí que esteja decorrente, de acordo com tais in-

tentos, a reorganização funcional da Biblioteca Municipal (Santa Clara) e do fundo erudito dos livros dos antigos conventos portalegrenses, por ora, em depósito no Museu Municipal, assim como o levantamento, inventariação e catálogo do Arquivo Municipal (Santa Clara).

No final deste dia de evocação regiana, o actor Jacinto Ramos preencheu em S. Bernardo um sarau de poesia, em que recitou poemas de José Régio e de outros nomes consagrados da literatura portuguesa, desde António Aleixo e António Gedeão a Mário de Sá-Carneiro e Fernando Pessoa.

M.I.P.

MONTARGIL - "Grupo Tradições"

Não precisam de recolhas porque o viveram. Não obstante os seus mais de sessentas, denotam uma extraordinária alegria de viver, prova cabal de que a velhice, longe de ser o fim da vida, antes constitui oportunidade para transmitir todo um somatório de conhecimentos ao longo da vida adquiridos.

São neste momento 4 mulheres e 3 homens, eles tocadores de concertina (um dos quais com 98 anos). Com uma simplicidade que nos deslumbra, fazem demonstrações etnográficas - até agora a monda, o arrancar do mato, a ceifa, a apanha da azeitona. Os mais novos, parece por vezes não gostar. Mas é uma maneira de estar porque, afinal, podem dizer basta, mas não arredam pé. Temos constatado até o interesse de muitos deles, igualmente de professores e educadores, que podem até não apreciar mas compreendem a importância da sua acção.



Na recepção aos Professores da Escola Secundária de Ponte de Sôr (após o almoço em Montargil). APANHA DA AZEITONA. Perto do autocarro , sentado, o tocador de harmónio (98 anos).

É o "Grupo Tradições de Montargil", que muito pode contribuir para a preservação de uma identidade cultural que hoje mais do que nunca é fundamental. É certo que são imagem de uma época que a muitos não interessa que volte. Mas quando o professor, ao dar a aula, nos conta a nossa História, também não pretende

que regressemos às batalhas que vencemos, muito menos às que perdemos.

Um exemplo que importa frutifique. Um grupo vocacionado para um trabalho, especialmente planificado da Escola, a qualquer dos seus níveis.

L. M.

Era uma vez a Pré-História



De 20 a 24 de Novembro de 1989, organizada pelo núcleo de estágio integrado de História, decorreu na Escola Secundária de S. Lourenço, em Portalegre, uma semana de actividades subordinada ao tema "Era uma vez a Pré-História".

Esta iniciativa teve como objectivo incentivar o contacto e o

interesse da comunidade escolar em particular e o da cidade em geral pela temática da Pré-História, tomando como ponto de partida a história regional e local.

Dos trabalhos que decorreram ao longo da semana destacamos:

- Exposição de trabalhos produzidos pelos alunos e de materiais pertencentes ao espólio do Grupo de Arqueologia de Castelo de Vide;

- Distribuição de um diploma de participação aos alunos que expuseram os seus trabalhos e prémios aos primeiros classificados nas diversas modalidades;

- Palestra sobre o megalitismo no nordeste alentejano, pelo Dr. Jorge Oliveira da Universidade de Évora;

- Visita de estudo ao circuito arqueológico de Castelo de Vide e ao museu de Marvão, efectuada pelos alunos do 7º ano de escolaridade;

- Debate sobre diversas perspectivas e abordagens da hominização, que permitiram a troca de ideias entre os professores das diversas disciplinas.

De referir ainda que estas actividades receberam o apoio das câmaras municipais de Castelo de Vide, Marvão, Nisa e Portalegre, bem como do referido grupo de Arqueologia de Castelo de Vide, para além da natural aprovação da Escola Secundária de S. Lourenço.

I.G.

O MUNDO PROFISSIONAL NA CRIANÇA

Mário Silva Freire
Lisboa: Livros Horizonte, (Biblioteca
do Educador), 1990

Maria Beatriz
Bettencourt Canário

Este livro da autoria de Mário Silva Freire, professor adjunto de Psicologia da Escola Superior de Educação de Portalegre, dá conta de uma investigação pioneira em Portugal, no domínio da orientação vocacional, pois se trata do primeiro estudo empreendido sobre preferências e representações profissionais, incidindo sobre crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (6-10 anos).

O autor publicou já diversos livros e artigos sobre o tema da orientação ("Educação Vocacional no Ensino Secundário" e "Como escolher cursos e profissões", entre outros) e o presente trabalho evidencia o longo percurso de intervenção, investigação e reflexão percorrido pelo autor no campo educativo, com especial incidência na da orientação vocacional.

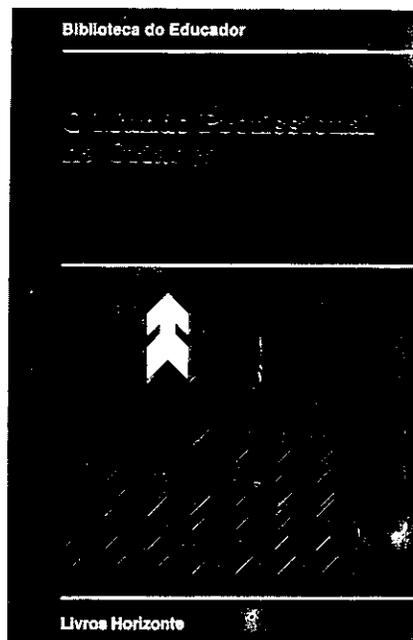
Assim, o autor não se circunscreve neste livro a uma descrição da origem e características das representações que a criança forma do mundo profissional e de como surgem as suas preferências vocacionais, mas, numa perspectiva de intervenção pedagógica, complementa todos os dados que apre-

senta com sugestões concretas aos educadores acerca de novas actividades e atitudes que suscitem o desenvolvimento vocacional da criança.

Na Iª Parte - O Quadro de Referência - o autor traça um panorama do processo de crescimento vocacional da criança, relacionando-o com as vertentes cognitiva, afectiva, social e moral do seu desenvolvimento. Faz simultaneamente uma revisão actualizada da literatura sobre o tema e esclarece conceitos fundamentais como: interesse, preferência, escolha.

A análise dos problemas relativos à influência da estereotipia sexual nas preferências vocacionais e da forma como a escola pode ajudar a questionar esses estereótipos constituem o 2º capítulo desta I Parte. Ela termina com a descrição do processo de formação das representações profissionais ao longo da infância e pré-adolescência.

Como já foi referido, paralelamente à abordagem dos pontos fulcrais do desenvolvimento vocacional da criança, o autor estabelece relações entre a teoria



enunciada e a prática pedagógica, criando os princípios gerais duma pedagogia vocacional, encarada como um elemento integrante duma pedagogia do sucesso, o que torna este livro imprescindível a todos os educadores e, em especial, aos professores do 1º ciclo do ensino básico.

Na IIª Parte do livro - Um estudo experimental - são apresentados os resultados obtidos pelo autor no decurso de um estudo experimental sobre as preferências vocacionais e as representações profissionais das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (6-10 anos). A população alvo é a das crianças do distrito de Portalegre pertencentes a essa faixa etária e, da amostra, seleccionada por quota, fizeram parte 540 crianças. A variação das preferências profissionais, a representação das profissões preferidas e o grau de conhecimento do universo profissional são caracterizadas consoante o ano de escolaridade frequentado pelas crianças, o seu sexo, o nível sócio-profissional de origem, a zona de residência.

Na IIIª Parte - Discussão dos resultados e conclusões - os resul-

tados obtidos permitem retirar numerosas conclusões. Salienciamos aqueles que dizem respeito à interiorização, pelas crianças dos 6-10 anos, dos obstáculos sociais que terão de enfrentar. No estudo conclui-se, por exemplo, que o leque de expectativas profissionais é muito mais apertado nas crianças do sexo feminino do que nas do sexo masculino; que esse leque de expectativas é também mais estreito nas crianças oriundas de um nível social mais baixo do que nas de nível social mais elevado. No que concerne às crianças

residentes em meio rural, não só são menos amplas as expectativas, como também é muito mais limitado o seu conhecimento do mundo profissional.

A interpretação dos resultados da investigação permite ao autor fundamentar recomendações e orientações gerais duma educação para a carreira, ao nível do ensino primário, baseada numa maior compreensão do mundo social e profissional por parte da criança, num alargamento dos seus horizontes profissionais, num maior auto-conhecimento e

no domínio do esquema meio/fim.

O estudo desenvolvido permite, por fim, concretizar um "projecto de acção que visa dar à criança um horizonte mais vasto aos seus desejos, às suas expectativas, às suas representações, que pretende libertá-la mais dos seus preconceitos e estereótipos; que deseja que ela adquira um melhor conhecimento de si própria e, conseqüentemente, uma maior capacidade de se autodeterminar e de se relacionar com os outros".

AS ESCOLAS E AS FAMÍLIAS EM PORTUGAL (algumas verdades amargas)

Don Davis (Dir.)

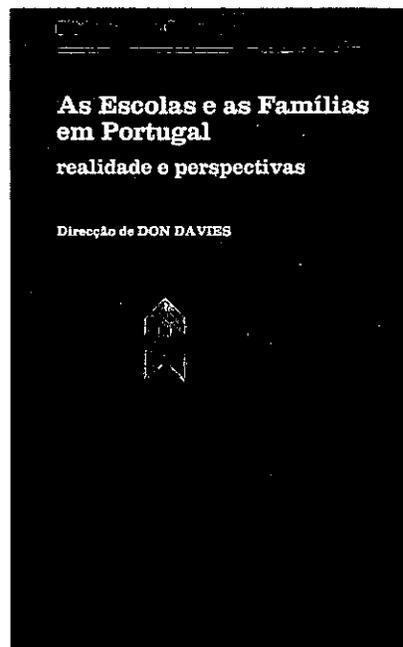
Lisboa, Livros Horizonte (Biblioteca do Educador), 1989

Natércio Afonso

A cooperação entre a família e a escola constitui uma temática recente e de crescente importância na investigação educacional. Para tal têm contribuído decerto as novas abordagens da questão do insucesso escolar e da função reprodutora da instituição escolar. A

nova sociologia da escola tem revelado como cada estabelecimento de ensino pode influenciar decisivamente o rendimento escolar dos seus alunos, de forma positiva ou negativa, compensando ou agravando as discriminações inerentes à estrutura social envolvente. Fac-

tores como as normas organizativas, as expectativas e atitudes dos professores, a capacidade de liderança e de supervisão dos directores e orientadores, constituem elementos fundamentais de um "clima" social favorável ou inibidor do sucesso dos alunos.



Por outro lado, a questão da eventual participação das famílias e da comunidade em órgãos de direcção dos estabelecimentos de ensino tem funcionado como um catalisador e clarificador, tornando transparentes os equívocos em que se fundamenta o actual modelo de administração das escolas.

Sem se deter especificamente sobre estas questões, o estudo orientado por Don Davies disponibiliza, contudo, dados objectivos sobre as realidades do funcionamento de muitas escolas portuguesas: o alheamento olímpico face à comunidade que é suposto servirem, o desprezo, mais ou menos assumido, pelas famílias, em especial as de mais fracos recursos económicos, ou de afirmação cívica, a defesa intransigente do poder corporativo instituído.

O trabalho apresentado tem um carácter exploratório e pretende fazer o ponto da situação acerca das relações entre a escola e as famílias, em especial as famílias com um estatuto social mais baixo. A investigação é constituída essencialmente por entrevistas efectuadas a familiares dos alunos (geralmente os pais) e a professores das respectivas escolas (centros de educação pré-escolar, escolas primárias e escolas preparatórias).

No que respeita às famílias, os investigadores concluíram que os entrevistados revelaram baixas expectativas face à importância da cooperação com a escola, falta de confiança e deferência face aos professores e à autoridade da escola, passividade quanto à participação na orientação das políticas e práticas da escola. Muitos referiram dificuldade em compreender a linguagem utilizada pelos professores nas reuniões e entrevistas e nos documentos escritos

que a escola lhes envia. A maioria manifesta disposição para cooperar com a escola mas revela desconhecimento ou incapacidade para definir os termos dessa cooperação, para além das práticas tradicionais: fazer com que os filhos estudem e façam os trabalhos de casa, assegurar que não faltem à escola e que se comportem disciplinadamente.

Quanto às entrevistas aos professores, a questão mais relevante é o contraste entre as atitudes das educadoras de infância e dos outros docentes. As primeiras salientam a importância das relações entre a escola e a comunidade, revelando uma atitude mais compreensiva face às dificuldades das famílias de mais fracos recursos. É no jardim de infância que os contactos e a cooperação com as famílias são mais intensos; apesar disso, são as educadoras de infância que se mostram mais críticas face à situação, salientando a importância de tal cooperação. Pelo contrário, os professores dos ensinos primário e preparatório não revelam preocupações perante a questão, apesar de os níveis de cooperação serem sensivelmente mais reduzidos. Vários professores "exprimiram o desejo de que os pais não interfiram na competência e prerrogativas do professor". Um professor do ensino preparatório chegou mesmo a afirmar que o envolvimento dos pais "é muito perigoso": "culpamos por tudo"... (pág. 82). Outros professores afirmaram que a participação dos pais "poderá causar mais problemas às crianças" (pág. 102). Significativamente, "um número surpreendente de professores do ensino primário exprime abertamente atitudes negativas e elitistas em relação aos pais de baixo estatuto sócio-económico. (...) Os profes-

sores do ensino preparatório raramente exprimem essas opiniões elitistas e negativas, talvez por estarem mais conscientes da má imagem que tais comentários poderiam ter." (pág. 109). Os investigadores salientam ainda a atitude de "responsabilização a vítima" dos professores, os quais "atribuem directamente aos pais a responsabilidade pela ausência de envolvimento dos mesmos", notando que "só alguns, poucos, professores vêem as políticas, práticas e tradições escolares, ou atitudes e práticas dos professores como sendo causa parcial da existência de grande número de pais com pouco ou nenhum contacto com a escola" (pág. 110).

Don Davies é professor de Educação na Universidade de Boston, presidente do Institute for Responsive Education (Boston) e autor de diversos livros e estudos sobre as questões do envolvimento das famílias nas escolas, sendo um pioneiro na investigação educacional sobre esta temática. Os seus colaboradores neste trabalho são quase todos docentes de diversas escolas superiores de educação ou de faculdades de psicologia e ciências da educação. A investigação envolveu entrevistas a 132 familiares em nove distritos do país e a 134 educadores e professores em sete distritos, constituindo um trabalho de grande interesse pelo seu carácter exploratório, pela perspectiva nova sobre a realidade escolar portuguesa, pela seriedade da abordagem de questões cruciais para o desenvolvimento da investigação educacional em Portugal, para todos aqueles que, como os autores, rejeitam "uma visão determinista e passiva da educação e da escola nas sociedades democráticas modernas" (pág. 41).

TRABALHO DE PROJECTO

1. APRENDER POR PROJECTOS CENTRADOS EM PROBLEMAS

Elvira Leite, Manuela Malpique, Milica Ribeiro dos Santos
Porto, Edições Afrontamento (Colecção Ser Professor), 1989

Maria João Mogarro

Em 1978, o I Seminário Experimental para Formação de Formadores (Porto) marcava o início, no nosso país, da divulgação e sensibilização ao Trabalho de Projecto, com as características que esta metodologia assume na perspectiva das autoras desta obra. Decorridos dez anos de estudos e debates, reflexão e animação/orientação de oficinas de Trabalho de Projecto, assim como da simultânea "prática de desenvolver projectos com alunos dentro da própria escola" (p. 6), este livro surge como a tentativa de "fazer um ponto da situação sobre este conceito ambíguo e de difícil definição, conduzindo um debate rigoroso sobre esta metodologia" (p. 5).

Parece-nos de toda a pertinência aplaudir esta iniciativa que nos dá a conhecer o testemunho de uma "aventura longa e dolorosa" (p. 6), não só dos autores, como de outros intervenientes em experiências de trabalho projecto. É exactamente a dimensão prática que está privilegiada no presente livro, tendo sido os textos teóricos agrupados no segundo volume (2. Leituras Comentadas), a publicar.

O nível zero da reflexão que nesta obra se propõe sobre o conceito de projecto está presente nos textos "Partiu para a Aventura - Mudar a Escola em Timor-Leste", que nos convidam a acompanhar um percurso "que não ultrapassa

os níveis do desejo de ir participar num projecto" (p. 15) de timorizar o ensino na "ilha do extremo-lá" (p. 53), Intervenção desenvolvida no contexto do processo de descolonização, ela é marcada pela ausência de pressupostos metodológicos e pela vincada dimensão afectiva e social que caracterizou o contacto de professores cooperantes portugueses com a população local. As condições e as circunstâncias cortariam este projecto (de articulação dos saberes escolares com os saberes sociais autóctones) logo na sua fase inicial, pois a anexação do território timorense pela Indonésia levaria à sua anulação.

Nos dois textos da segunda parte, "Metodologia de Projecto - um Projecto de Mudança?", Jean François Halté tece algumas reflexões teóricas para fundamentar a pertinência do trabalho de Projecto em contexto escolar, enquanto instrumento de combate ao insucesso dos alunos. Após traçar uma visão global sobre estes assuntos, estabelece o percurso metodológico de um trabalho desta natureza.

Na sua pertinência, "o trabalho projecto... é só uma prática, largamente experimental, uma investigação-acção" (p. 71) que alunos e professores desenvolvem nas seguintes etapas: identificação/formulação dos problemas; pesquisa/produção; apresentação/globalização/

TRABALHO DE PROJECTO
1. APRENDER POR PROJECTOS CENTRADOS EM PROBLEMAS



avaliação final. Uma dimensão pragmática caracteriza esta metodologia, nos seus diversos níveis; articulação saberes escolares/saberes sociais, numa perspectiva sistémica; complementaridade teoria/prática; pesquisa de saberes acumulados; trabalho de campo e na sala; dimensão social e afectiva; duração; produção; avaliação; implicação dos intervenientes no trabalho.

A metodologia do Projecto constitui, pois, "um contributo para uma mudança, provocando confronto de ideias e de práticas" (p. 81); é uma "experiência... alternativa à rotina pedagógica, à incomunicabilidade existente entre professor e aluno, entre a escola e a realidade envolvente" (idem); parte da identificação de um problema pelo grupo de trabalho para o seu estudo e tentativa de resolução - e implica assim uma forte motivação dos alunos envolvidos; promove o "exercício da responsabilidade pedagógica" (p. 74) e, a nível mais individualizado, conduz à transformação e desenvolvimento das personalidades.

Um terceiro momento desta obra apresenta-nos exemplos concretos de "Trabalhar em Projecto", com os quais se "pretende evidenciar um novo sentido de aprendizagem na escola" (p. 85) portuguesa. A primeira experiência conduz-nos até ao quotidiano das aulas de uma disciplina (Arte e Design), no ensino secundário: um

primeiro trabalho de projecto foi promovido pelos professores e, na sua sequência, alunos repetentes espontaneamente tomaram a iniciativa de animar uma experiência semelhante, no ano lectivo seguinte. Porque "todos consideraram o trabalho positivo" (aluno, p. 98) e "quando os alunos participam desde o início num projecto sentem-se mais responsáveis" (aluno, p. 94).

Dois outros casos de trabalho projecto nos são relatados: um de âmbito interdisciplinar e envolvendo várias escolas em torno de questões ambientais no rio Tejo;

e a introdução da metodologia do projecto no plano de estudos dos Cursos de Formação Inicial da ESE do Porto.

"Como animar uma oficina de Trabalho de Projecto" é um quarto momento, também de divulgação de experiências realizadas, no qual são dadas indicações para a orientação/animação destas oficinas, assim como é apresentado um modelo de planificação do Trabalho a desenvolver com os intervenientes. Os documentos de apoio aqui divulgados constituem também um valioso material de base, que pode auxiliar

experiências semelhantes, e inspirar actividades e produtos.

Finalmente, a quinta parte desta obra apresenta referências a diversos projectos desenvolvidos no nosso país (nomeadamente ao Trabalho de projecto na ESE de Portalegre), assim como notas críticas e resumos de leituras de livros e artigos sobre inovação pedagógica. As últimas referências bibliográficas permitem um panorama mais alargado aos leitores interessados em aprofundar as questões pedagógicas, metodológicas e as experiências do trabalho de projecto.

O CURRÍCULO E A REFORMA DO ENSINO

UM MODELO SISTÉMICO DE ELABORAÇÃO DOS PROGRAMAS ESCOLARES

Carlos Januário
Lisboa, Livros Horizonte (Biblioteca do Educador), 1988

José Travassos

Estruturar os planos curriculares para os diferentes níveis de ensino é uma tarefa fundamental em qualquer reforma de um sistema educativo, a qual somente fica completa se se lhe seguir uma adequada elaboração dos programas das disciplinas que se integram no currículo que professores e alunos seguem como grande quadro referencial do processo ensino-aprendizagem nas escolas.

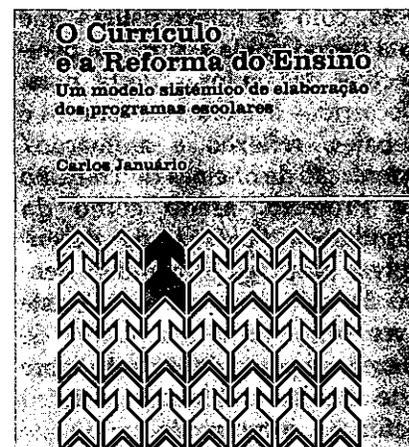
O livro "O Currículo e a Reforma do Ensino - Um modelo sistémico de elaboração de programas escolares", de Carlos Januário, assistente no Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa, é um sério esforço de construção de uma teoria curricular, que visa, num contexto de mudança e

inovação, constituir-se em factor articulador dos programas escolares, bastando, para isso, que sejam perspectivados sistemicamente e não de uma forma desordenada, aleatória e pontual, como tão frequentemente tem acontecido no nosso sistema educativo. Sem rodeios e procurando definir a linha de rumo do seu estudo, o autor escreve a este respeito "... a elaboração de programas escolares em Portugal encontra-se ainda numa fase artística, impondo-se, por isso, encarar de forma científica o que antes (e ainda hoje) vem sendo feito de uma forma invalidada, seja por professores experientes mas sem domínio dos instrumentos conceptuais, seja por especialistas sem qualquer ligação com a prática

profissional."

Ao longo de duzentas páginas e autor aborda as seguintes áreas: conceitos fundamentais na teoria do currículo; avaliação curricular; construção de programas escolares - problemas e perspectivas; modelo sistémico na elaboração de programas.

Dada a actualidade do tema em análise, bem como a necessidade de os diversos responsáveis educativos, nomeadamente os professores, optimizarem todas as potencialidades que um currículo bem concebido permite, o livro de Carlos Januário, cuja leitura se recomenda, surge como um instrumento válido na procura da melhoria das condições facilitadoras do processo ensino-aprendizagem.



O DIRECTOR DE TURMA O ORIENTADOR DE TURMA - Estratégias e actividades

Ramiro Marques
Lisboa, Texto Editora, (col.
Educação Hoje), 1989.

Mário da Cruz Mouro



O autor, Professor Adjunto na Escola Superior de Educação de Santarém, cuja produção literária no domínio da educação ascende a mais de uma dezena de títulos, apresenta-nos, desta vez, um livro que pode vir a ser um precioso auxiliar para o desempenho da função de Director de Turma. Estamos perante uma obra que, segundo Ramiro Marques, nasceu da constatação da "ausência de publicações portuguesas sobre a teoria e a prática da direcção de turma" (pág. 5), e que vem preencher, de facto, um vazio existente relativamente à temática em que se insere. Sendo certo que as atribuições do Director de Turma incidem sobre duas vertentes fundamentais, o relacionamento com os pais e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, o autor desenvolve algumas ideias sobre esta matéria em quatro capítulos que constituem o presente trabalho. Assim, temos: As atribuições do director de turma; A direcção de turma na Proposta Global da Reforma Educativa; Programas de educação de pais, na escola e em casa; Tarefas para uso em acções de formação. De referir, ainda, um conjunto de anexos Ficha do aluno/Ficha da turma e Instituições portuguesas/Instituições estrangeiras que surgem como complemento das sugestões dadas ao longo do livro.

No primeiro capítulo, e citando o despacho 8/SERE/89, o

autor chama a atenção dos Directores de Turma para o vasto quadro legislativo em que assenta a sua actividade, ao mesmo tempo que põe em relevo as competências indispensáveis para o exercício do cargo bem como as do próprio Conselho de Turma. O segundo capítulo é uma "antecipação" à nova estrutura introduzida pela Proposta Global de Reforma Educativa, e refere, designadamente, os novos órgãos intermédios, nos quais o orientador educativo de turma irá ocupar um lugar relevante, sendo de destacar as repetidas atribuições que vão desde a "coordenação pedagógica dos professores" à "orientação educativa dos alunos nas respectivas turmas" (pág. 11). A finalizar este capítulo, Ramiro Marques indica algumas recomendações que poderão servir como sugestões responentes à organização da escola e à prática da direcção de turma.

Na terceira parte do livro, o autor apresenta breves reflexões sobre Projectos desenvolvidos no Institute For Responsive Education de Boston, em que se realça a importância da participação dos pais na Escola e em casa para a melhoria e qualidade de ensino e para a educação sexual e familiar. Do mesmo modo, refere o Programa "Parent Partnership" concebido para proporcionar aos pais serviços de informação indispensáveis para os envolver na educação dos filhos" (pág. 20). A

implementação deste programa contou com o apoio da televisão e rádios locais, podendo ainda fazer-se uso do telefone, de livros e outra documentação para que pais e escola estivessem "sempre" em contacto. Referência, também, para o Projecto SE-3 do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, iniciado no ano lectivo de 1985-86, cujo principal objectivo "foi a promoção da função educativa da escola (...) no sentido de favorecer o relacionamento com os pais e o desenvolvimento dos alunos" (pág. 21). Enfim, um conjunto de projectos que, dada a dimensão deste trabalho, não foram explicitados tão detalhadamente como, certamente, mereceriam.

Por fim, encontramos um leque muito variado de tarefas para uso em acções de formação que poderão ser bastante proveitosas e das quais se destaca "Um plano para aproximar a escola da comunidade" (págs. 45, 46 e 47), não só pelo interesse de que se reveste, mas também por se inserir numa temática mais vasta que é a promoção do sucesso educativo. No final de cada capítulo surgem algumas Sugestões de Actividades de Formação bastante úteis para discussão entre os professores. A bibliografia, apresentada em seis págiãs, é bastante detalhada e actual, podendo revelar-se de grande utilidade para todos os docentes e investigadores.

BANCO PINTO & SOTTO MAYOR

Conta Jovem *Sotto Mayor*



A tua conta bancária a crescer contigo!

A Conta Jovem SottoMayor é um novo tipo de depósito para jovens com menos de 26 anos. Remunerada com taxas de juro vantajosas, proporciona acesso a empréstimos para adquirir bens ou serviços socialmente úteis.

Informa-te já em qualquer balcão do Banco Pinto & Sotto Mayor.

Conta Jovem *Sotto Mayor*
Uma semente de futuro



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 _____



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.

Saãõ de Exposiãõ, Praça do Município, 12 - 14 / Ofona e Estaçãõ de Serviço: Rua 1ª de Maio, 94 a 103
Escritório e Peças: Rua 1ª de Maio, 88 / Telefones: 23540/1 / Telegramas: AUTOPOR / 7300 PORTALEGRE
APARTADO 108 7301 PORTALEGRE CODEX



D

A SUA REFORMA PODE SER TAMANHO QUE VOCÊ QUISER.

Você já escolheu a sua profissão e tem vindo a exercê-la com bastante sucesso. Mas e depois? Como vai ser o futuro? Vai limitar-se a receber a sua pensão da Segurança Social, que, calculada apenas sobre os últimos 5 anos dos seus rendimentos, só atingirá os 60%? E no caso de a sua profissão não ser contemplada pela segurança social? Você vai deixar que isso condicione o seu nível de vida depois da reforma?

A alternativa que lhe sugerimos é sólida — o PLANO DE REFORMA do Montepio Geral. Através de um programa de quotas mensais, dedutíveis no

Imposto Único, você assegura a sua reforma. Pode escolher a modalidade que melhor lhe convém, quer no que respeita à quantia a pagar, quer em relação ao momento de começar a receber.

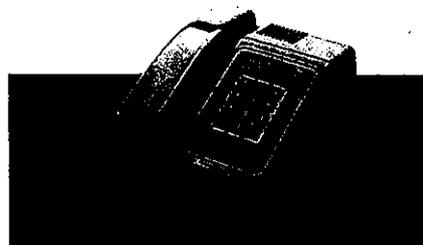
Determine você mesmo o tamanho da sua reforma.

Além disso, este plano vai beneficiar 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: JOVEM, PAGAMENTO DE ENCARGOS e DESPESAS PERIÓDICAS.

EXEMPLO: PENSÃO MENSAL A RECEBER A PARTIR DOS 60 ANOS

Idade do subscritor	Quota mensal inicial		Pensão mensal a receber	
			Base	Com Lucros de 10%
30	Indexação de 5% até ao início do pagamento da pensão	5.488\$	82.322\$	204.968\$
	Indexação de 10% até ao início do pagamento da pensão	10.624\$	317.261\$	612.523\$

*Para mais informações,
contacte-nos pelo telefone
grátis de Lisboa e Porto 1301.*



MUTUALISMO

MONTEPIO GERAL

**CASTELO
DE
VIDE**

água mineral
natural

Vitalis

água mineral natural



RECONHECIDA
PELO COMITE
OLIMPICO
PORTUGUES

