

aprender

Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre • Nº 12 • Novembro • 1990 • Preço: 250\$00



- **TEMA CENTRAL : ALFABETIZAÇÃO**
- **INOVAÇÃO , MUDANÇA E FORMAÇÃO**
- **EDUCAÇÃO CENTRADA NA CRIANÇA E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL NA SALA DE AULA**

FICHA TÉCNICA

DIRECÇÃO: Rui Canário

SECRETÁRIA EXECUTIVA: Maria João Mogarro

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

COLABORARAM NESTE NÚMERO: Amélia de Jesus Marchão, António Manuel Fonseca, António Martinó Coutinho, Carlos Afonso, Carlos Vintém, Cristina Ponte, Equipa de Coordenação de Educação de Adultos - Cáceres, Fernanda Barrocas, Fernando Oliveira, Henrique Videira Costa, Isabel Vila Maior, Isilda Garraio, Jacques Fijalkow, Jorge Ávila de Lima, José Alberto Correia, Kenneth Levine, Maria João Mogarro, Mário Freire, Rui Canário, Rui Gomes, Valter Almeida

ADMINISTRAÇÃO: Joaquim João Velez Guerra Conde

ARRANJO GRÁFICO E MONTAGEM: Rui Real

DESENHO DA CAPA: Maria do Céu Mendonça

REVISÃO: António Martinó Coutinho, Leonel Martins

COMPOSIÇÃO: Celeste Santos, Inês Milhinhos

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 12



aprender

aprender



TEMA CENTRAL : ALFABETIZAÇÃO
INOVAÇÃO, MUDANÇA E FORMAÇÃO
EDUCAÇÃO CENTRADA NA CRIANÇA E
ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL NA SALA DE AULA

3

SUMÁRIO

4

EDITORIAL

5

DEBATE

Administração e gestão
das escolas do 1º ciclo
(ensino primário)

VALTER ALMEIDA

11

TEMA CENTRAL : ALFABETIZAÇÃO

O futuro da alfabetização e
a alfabetização do futuro

KENNETH LEVINE

SUMÁRIO

17

Investigação - acção e
aprendizagem da leitura :
as interações sociais

JACQUES FIJALKOW

22

Uma década de educação
de adultos que passou ,
outra que se inicia

HENRIQUE VIDEIRA
COSTA

25

Espanha : A educação de
adultos ontem e hoje

EQUIPA DE
COORDENAÇÃO DE
EDUCAÇÃO DE ADULTOS
CÁCERES

28

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Inovação , mudança e
formação : elementos para
uma praxeologia de
intervenção

JOSÉ ALBERTO CORREIA

36

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Educação centrada na
criança e estratificação
social na sala de aula

JORGE ÁVILA DE LIMA

45

A imagem da escola nos
manuais escolares

CRISTINA PONTE

51

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Promover o trabalho em
grupo no ensino
secundário
para que 3 não sejam
demais ...

ANTÓNIO MANUEL
FONSECA

56

A educação para a car-
reira : seu lugar na
formação de professores
no âmbito da história e
das ciências sociais

MÁRIO FREIRE

62

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A introdução do computa-
dor na escola primária e
na escola preparatória e
secundária : as diferenças
que fazem a diferença

CARLOS AFONSO
CARLOS VINTÉM

67

Produção de textos
escritos na Oficina de
Expressão e Comunicação
- algumas breves
considerações

ISABEL VILA MAIOR

69

COMO FAZER ?

Grelha de avaliação de
software educativo

RUI GOMES

73

CRÓNICAS DOCENTES

Alfabetizar, em 1976

MARIA JOÃO MOGARRO

76

HISTÓRIA REGIONAL

Água fria dos Maguetes

ISILDA GARRAIO

79

NOTÍCIAS DA REGIÃO

81

NOTAS DE LEITURA

EDUCAR PARA LER

Na sequência do apelo formulado pela Conferência geral da Unesco, em 1985, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização. Publicando, neste número, um conjunto de textos relativos a esta temática, "Aprender" associa-se ao objectivo de contribuir para uma sensibilização e melhor compreensão, por parte da opinião pública, da necessidade de intensificar e diversificar esforços para fazer face a este problema.

Apesar das campanhas de alfabetização massiva desenvolvidas nas últimas décadas, o problema do analfabetismo permanece como uma questão importante à escala mundial: em 1985 o número de analfabetos representava mais de um quarto da população adulta. Apesar dos progressos realizados, traduzidos numa diminuição em percentagem, verifica-se globalmente um aumento do número absoluto de analfabetos, que decorre do crescimento demográfico.

A distribuição do analfabetismo faz ressaltar clivagens entre países com diferentes graus de desenvolvimento, entre regiões do mesmo país, entre grupos sociais. Por toda a parte analfabetismo e pobreza aparecem claramente associados. A elevação do nível educativo das populações, de que a alfabetização é um aspecto central, aparece de forma clara como uma prioridade no quadro de uma estratégia de desenvolvimento.

Tal como acontece com os vírus da gripe, o problema do analfabetismo é mutante e renasce hoje sob novas formas, mesmo nos países industrializados que pensavam tê-lo resolvido de forma praticamente definitiva. Assim, verifica-se ao nível da população alfabetizada um processo de regressão traduzida na perda de capacidades de leitura e escrita: o analfabetismo funcional.

Em Portugal existe cerca de milhão e meio de analfabetos o que corresponde a 16% da população. Mas, a estes há que juntar, como afirmou o Presidente da Comissão nacional para o Ano Internacional da Alfabetização: "trinta ou quarenta por cento dos já alfabetizados" que "perderam ou diminuíram gradualmente esse ganho, pela falta de exercício, pela dificuldade em fixar a atenção, pela carência de livros ou jornais nos pequenos meios - pela minorização da leitura (...)"

Face aos dados actuais do problema, parece claro que a sua resolução não passa por meras actividades de campanha nem pela estratégia, no mínimo tola, de esperar pelo desaparecimento natural das gerações idosas.

A luta contra o analfabetismo, em termos de prevenção, começa nas escolas e prossegue ao nível de estruturas de rede de leitura pública capazes de desenvolver programas de formação e animação da leitura. Nestes domínios, em Portugal, e em particular nas regiões desfavorecidas, quase tudo está por fazer.

Em Portalegre, um dos distritos do país com mais elevada incidência do analfabetismo, o acto de comprar regularmente um jornal nacional exige muita persistência e quase militância... A frequência de razoáveis bibliotecas públicas é ainda mais difícil, ou mesmo uma "missão impossível", dado que não existem. A compra regular de livros supõe a deslocação aos grandes centros urbanos.

O combate ao analfabetismo insere-se numa dimensão cultural do desenvolvimento, frequentemente subestimada, e que exige uma acção concertada de todas as instituições educativas e o empenhamento dinâmico das autarquias. A concepção "Fontista" do desenvolvimento não responde aos problemas de hoje.

Estamos todos de acordo? Então vá!

ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS DO 1º CICLO (ENSINO PRIMÁRIO)

Valter Almeida *

GÊNESE DA "GESTÃO DEMOCRÁTICA"

Com o 25 de Abril de 74 surge, na sociedade portuguesa, uma ânsia de participação, de transformação, em todos os sectores, e a todos os níveis. É a época do sonho, a hora do exercício da liberdade tanto tempo amordaçada.

A escola não podia ficar imune a este derramar impetuoso de acção. Professores, alunos, encarregados de educação, em muitas escolas, tomam em mãos o processo, forçam os avanços.

Com a instauração da democracia política uma outra dimensão da democratização do ensino se impõe, cada vez mais fortemente, tal como nos diz Sousa Fernandes (1):

"Mas existe outro sentido de democratização... e igualmente essencial que se liga à noção de liberdade inerente também à democracia.

As pessoas, os grupos, as organizações e instituições devem ter o direito a participar na definição, planeamento e gestão da educação. É neste sentido que se

integra a noção de gestão democrática que aparece naturalmente conotada com as noções de autonomia, participação e descentralização."

Constituem-se as associações que vão ter decisiva importância no desenvolvimento do processo de democratização de escola.

Estas associações (sindicatos de professores, associações de pais e alunos) participam activamente na definição de programas educativos; organizam, implementam e desenvolvem actividades nas escolas com os alunos e a comunidade social envolvente...

O Ministério a reboque, e muitas vezes a contragosto, vai legislando e legalizando o que a vontade dos parceiros educativos já consumou na escola.

Criam-se os órgãos da gestão democrática. Substituem-se os directores e reitores de nomeação hierárquica por órgãos colegiais eleitos: o conselho escolar, no ensino primário; os conselhos directivo e pedagógico, nos ensinos preparatório e secundário.

Muitas vezes, a veemência das confrontações políticas é trazida para a escola e produz excessos "naturais", naturais se os contextualizarmos naquela época tur-

bulenta de uma revolução feita para mudar um país.

Esses excessos irão ser habilmente aproveitados pelo poder central, no refluir da vaga revolucionária, para impor a "normalização", isto é, o controlo cada vez mais apertado de todo o Processo.

Condicionalismos actuais do Sistema Educativo que impedem o desenvolvimento de um Processo de Ensino/Aprendizagem de qualidade - Sector do Ensino Primário

Num breve anotar dos principais constrangimentos que enleiam as escolas, professores e outros responsáveis pela prestação do serviço educativo, não permitindo que este serviço atinja a qualidade que hoje se exige, apontaria:

A - TRADIÇÃO/PRÁTICA CENTRALIZADORA DA ADMINISTRAÇÃO

1º - Uma administração falsamente desconcentra, parecendo dar alguma capacidade de decisão aos professores, mas que nos actos fundamentais continua a ser

* Professor do Ensino Primário

altamente centralizadora, governando tudo a partir dos vários departamentos do Ministério, através de regulamentações minuciosas, com descoordenação entre esses departamentos do Ministério, o que possibilita decisões baseadas em critérios que flutuam ao sabor dos tempos e "modas" e que colocam as escolas perante factos consumados;

É a administração por circulares, em círculo fechado, sendo o poder central o ponto de partida e chegada de todas as decisões

Ex.: organização de turmas - programa - os Professores de apoio - o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem... Avaliação dos alunos (veja-se a

legislação expressamente lhe confere.

Ex.: pedir autorização dos superiores para saída da escola com os alunos, ...alteração accidental de horários para os adequar a determinadas actividades... recurso frequente à intervenção dos superiores hierárquicos para resolver eventuais divergências, não privilegiando o órgão de gestão da escola na solução dos problemas... permissão de interferência de elementos da hierarquia na actividade docente da condução do processo de ensino-aprendizagem.

b) Uma visão burocrática da gestão escolar que leva, por um

expresso no ditado: "manda quem pode, obedece quem deve."

Dentro do sistema a informação não circula. É uma pesada máquina burocrática que se rege ainda pelos velhos cânones do medo, da repressão e de que há sectores de decisão (hierarquia burocratizada) e sectores de execução (escolas) perfeitamente estanques.

Esta perspectiva desencadeia um outro sentimento de irresponsabilização, de não completo envolvimento em todo o PROCESSO, da admissão de que as responsabilidades de cada um se assumem em segmentos bem delimitados e de que tudo o resto é com os outros;

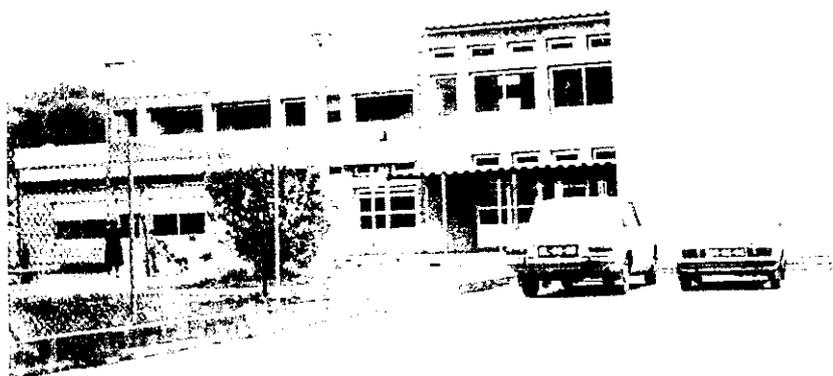
Não se cria um sentir de solidário e de "corpus" entre os vários sectores do sistema, mas relações de dependência, de subordinação.

Em suma, não há uma perspectiva sistémica, mas uma visão parcelada e um sentir corporativo, com o desenvolvimento de sentimentos de cumplicidades e de solidariedades sectoriais.

Ex.: plano pedagógico... programação/planificação do processo de ensino/aprendizagem... reuniões com os encarregados de educação, feitas não numa perspectiva de abertura e colaboração, mas, em muitíssimos casos, como algo que burocraticamente é preciso cumprir e só para fazer sentir aos pais o rendimento escolar dos filhos...

B - UMA CONCEPÇÃO DE ESCOLA TEMPLO DE SABEDORIA OU UMA VISÃO " SACRALIZADA " DA CULTURA

Assim sendo, a escola fecha-se sobre si mesma, defendendo-se da intromissão de profanos que "nada sabem dos ritos de



caricata avaliação das crianças que anteciparam um ano a entrada para a escola, no ensino primário) - cedência de instalações da escola para actividades da Comunidade...

2º - Decorrente desta longa tradição centralizadora e fiscalizadora do Ministério:

a) Da parte de um grande número de docentes, uma atitude de recusa da assumpção da margem de autonomia de que cada parceiro dispõe em todas as organizações, e, obviamente, também na escola, e até da pequena autonomia que a actual

lado, os serviços do Ministério a enviarem determinações sobre todos os assuntos da vida das escolas, sem que os professores tenham sido consultados ou tenham sequer sido alertados para as necessidades e objectivos que levaram o Ministério a essas imposições;

Por outro lado, faz com que os conselhos escolares e os docentes executem o que superiormente lhes é imposto, quantas vezes de uma forma acrítica, formal, para salvar as aparências e evitar aborrecimentos. Procura-se a beatífica paz da quietude, do não fazer ondas...

É o velho princípio, tão bem

educação", não privilegiando as relações com o exterior, e quando as permite, é apenas para veicular informação num só sentido: da escola para o meio, quase sempre para os encarregados de educação, sob a forma de apreciação do rendimento escolar dos alunos;

Daqui decorre:

a) A existência de uma legislação que não permite a participação em plenitude de direitos e deveres dos agentes educativos da comunidade.

Hoje apenas é admitida a participação dos encarregados de educação a título consultivo, e se o corpo docente o entender...

b) A prevalência da INSTRUÇÃO sobre a EDUCAÇÃO, o que não favorece uma perspectiva de ESCOLA/COMUNIDADE EDUCATIVA que integra actividades de trabalho articuladas, com finalidades educativas comuns, assumidas após a formulação participada de um projecto educativo da escola, antes favorece a concepção de uma ESCOLA/MOSAICO, constituída pela junção de acções docentes individuais, sem qualquer coerência de organização interna, visão caleidoscópica cujo agente integrador é a vivência (que não convivência) num mesmo espaço.

Cada professor tem os seus alunos, a sua sala, o seu material, a sua Caixa Escolar, e, às vezes, o seu equipamento.....

Os edifícios escolares reflectem e ao mesmo tempo reforçam esta concepção estilhaçada da Escola.

Além do logradouro do recreio, não foram previstos espaços de uso comum para os alunos ou Professores.

No modelo mais espalhado pelo país, o modelo Plano dos Centenários, a cada professor corresponde uma sala e é tudo.

Não há uma sala para reuniões, nem espaços polivalen-

tes.

Assim, a sala de aula é o território individual do professor, onde o seu poder é absoluto e que urge defender da intromissão de estranhos.

Naquele território, só os superiores podem penetrar e interferir. A entrada, ali, está vedada a iguais e aos estranhos.

C - UMA REDE ESCOLAR COMPLETAMENTE DESAJUSTADA

a) A existência de uma rede escolar perfeitamente anacrónica, que não acompanhou nem as exigências de uma escolarização obrigatória mais alargada e qualitativamente diferente, nem a transformação demográfica, cultural e económica verificadas nestas últimas décadas, rede que levou à disseminação de pequenas escolas que não permitem a criação de centros educativos com os equipamentos e infra-estruturas indispensáveis ao desenvolvimento de um projecto educativo com os requisitos de qualidade hoje reclamados.

São espantosas as aviltantes condições de trabalho em que tantas vezes professores e alunos trabalham, quer pela penúria e degradação das instalações, quer

pela indigência de recursos de qualquer espécie.

Há muitas situações que contadas são inacreditáveis!

Salas sem espaço, sem luz, sem ar, abertas ao vento e ao frio... escolas onde as crianças, de inverno, tiritam porque não há verbas, e, também e sobretudo, nem vontade para as aquecer; escolas onde crianças desmaiam com fome, sem refeitório.

Há muitas escolas com refeitório e cozinha perfeitamente equipada, mas que não são usadas porque não há vontade para viabilizar o seu uso... desprezando, ainda, todo o potencial educativo e socializador que o funcionamento de uma cantina, na escola primária, contém.

Escolas onde é o professor que paga o giz, o papel, certos materiais para os alunos, e até... pasme-se... os impressos para a estatística escolar.

Enganado estará quem pensa que estas situações só ocorrem nas aldeias sertanejas.

Infelizmente é uma situação bem mais generalizada do que deveria ser admitido pela nossa capacidade de tolerância.

b) Em pequenas aldeias que vão morrendo, escolas de 1 só lugar, quantas com pouco mais de



uma dezena de alunos e que cada ano vão vendo reduzido o número de crianças que as frequentam e que têm como professores

ou

Professores naturais da região, que ali estabilizam a sua vida, num isolamento de anos, num corte com o que se vai passando nesta actualidade de vertiginosa mudança...

Professores que estão e permanecem num mundo que já foi ou que agoniza;

Ou então,

são estas escolas providas por **professores estranhos à região**, quase sempre de primeira nomeação, porque estas escolas são as últimas a serem escolhidas, quando não têm de ser mesmo "impostas..."

Professores que, não encontrando nestas aldeias condições sequer mínimas de sobrevivência, procuram o mais rapidamente possível sair dali, quantas vezes sem aguardar o fim do ano.

Em qualquer dos casos, as situações não serão as mais propícias a um investimento de qualidade na acção educativa;

c) Uma política de colocação de professores que, tendo evoluído para quadros distritais, ainda não encontrou soluções completamente satisfatórias para o problema da residência familiar do professor e local de exercício da docência em termos de proporcionar, com um mínimo de condições de sanidade emocional e física, a permanência na escola que possibilite a integração do professor em projectos educativos que se não reduzam à mera componente do despachar "as suas aulas" para, o mais rapidamente possível, empreender uma longa e desgastante viagem de regresso a casa, de onde saiu muito cedo e onde regressará a horas absolutamente inconvenientes.

Se há profissão que requeira todo o cuidado com a preservação de condições que permitam uma boa sanidade mental e física, é a de professor.

Quem se propõe conviver com jovens não pode estar angustiado permanentemente por problemas insolúveis na sua vida particular.

Ser professor não permite a frieza do distanciamento, antes obriga a um dar-se ao que se faz e aos outros, que não se compadece com o distanciamento afectivo que uma visão tecnocrática, porventura, recomenda.

D-DEMISSÃO COMPLETA DO MINISTÉRIO DAS RESPONSABILIDADES NA DEFINIÇÃO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E DE ESTRUTURAS DE APOIO À ESCOLA E NO PROFESSOR

Os professores têm sido completamente abandonados pelo Ministério, nesta fundamental área do sistema educativo.

A formação contínua é indispensável para a adequação das **ATITUDES e PRÁTICAS** aos problemas sempre diferentes que a marcha do mundo nos vai pondo.

Revele-se aqui o esforço das organizações dos professores, sindicais e outras, que têm feito esforços dignos de encómios, mas que não podem resolver as necessidades por todos sentidas.

Só quando o Estado assumir as responsabilidades que lhe cabem na definição de uma política de formação contínua dos agentes educativos e assumir, também, as suas responsabilidades na criação de condições para a concretização dessa política, será possível encontrar os recursos, os espaços, e a diversidade que responda aos objectivos que a Lei de Bases impõe a esta modalidade de formação.

Por outro lado, esta formação será muito pouco eficaz se não se ligar às condições e práticas das escolas, o que pressupõe que o Estado terá de assumir as suas responsabilidades na implantação de uma rede de estruturas de apoio às escolas e aos professores, que sejam recurso para o desenvolvimento dos projectos concebidos e concretizados pelas e nas escolas.

Que Administração e Gestão para as nossas escolas

Contrapondo os remédios aos constrangimentos atrás apontados, talvez possamos esboçar um quadro definidor de uns quantos princípios fundamentais da administração e gestão da escola configurada na Lei de Bases do Sistema Educativo.

1º - Um modelo de administração descentralizador, modelo em que o conceito de democratização como exercício da liberdade, a concretização do direito de participação dos vários intervenientes no processo educativo fosse uma realidade e nunca uma mistificação revestida apenas de possibilidades de participação formal.

Os professores, os pais, as autarquias, as associações culturais, económicas, cívicas, da comunidade em que a escola radica tem o inegável direito de participar activamente no processo educativo da escola...

Hoje, democratizar a escola, cada vez se entende mais como sendo o combate às injustas desigualdades, não para obter uma uniformidade, mas antes para proporcionar o sucesso educativo no respeito pela diversidade, singularidade e diferença essencial de cada um e de cada instituição educativa.

A escola terá que assumir



claramente o rosto próprio que lhe seja conferido pela matriz cultural da comunidade de que ela própria é parte.

Só com uma administração participada e partilhada pelos que enformam essa matriz se conseguirá que a escola se não apresente como estranha, quiçá agressora da comunidade.

A Lei de Bases claramente aponta na construção da escola contextualizada, activamente integrada numa perspectiva recriadora, ao apontar-lhe a responsabilidade na definição das componentes curriculares regional e local, na definição dos conteúdos da área de formação pessoal e social, (Art. 47º 3.4.5), na responsabilidade da iniciativa de actividades de complemento curricular de âmbito regional ou local. Art. 48º 3).

A este propósito, o Dr. Almeida e Costa, presidente da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, dizia:

"... Temos de sentir que as nossas instituições escolares são de facto escolas vivas, com todo o cortejo de condições que o conceito envolve. Falo de condições relacionadas com recursos físicos, financeiras e humanas, mas também ligadas à capacidade de decisão que estimulem a criatividade própria e responsabilizem definiti-

vamente". (2) (Entrevista ao Jornal de Notícias de 01/09/1987.)

Aliás, no art. 3º, especialmente nas alíneas d), g) e l), estes pressupostos da descentralização cultural, administrativa, pedagógica e da participação de pleno direito de todos os intervenientes na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e experiência pedagógica quotidiana" são claramente expressos como princípios essenciais da reforma.

Estes princípios são ainda mais expressivamente reafirmados e mais claramente definidos no capítulo VI Administração do Sistema Educativo) que diz que "... a administração e a gestão do sistema educativo devem assegurar o respeito pela regras de democraticidade e de participação..." (1), a existência de "... estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local e a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económica e culturais e ainda de carácter científico". (2) do artº 43º e 1). 2). 4) e 5) do Artº 45º.

Da leitura atenta da Lei de Bases decorre também a separação

dos conceitos de administração e gestão.

J. Formosinho, na "Introdução aos Princípios Gerais da Direcção e de Gestão das Escolas", proposta apresentada por um grupo de trabalho de que ele era coordenador, e apresentada no âmbito dos trabalhos da Comissão de Reforma, diz que o conceito de administração engloba os conceitos de direcção e gestão, ocupando-se ..." a direcção principalmente da definição de políticas, de valores e de orientações gerais, ao passo que a gestão é predominantemente a execução daquelas políticas e orientações, a organização dos elementos humanos e materiais, a coordenação e a avaliação, por forma a realizar os objectivos fixados pela direcção.

Se a direcção é predominantemente política (lato sensu), seleccionando valores e orientações, é exactamente neste domínio que se exige a participação de todos os interessados no processo". (3)

Esta participação de todos os interessados, para integral cumprimento do espírito da Lei de Bases, deverá fazer-se por formas várias e as mais adequadas a cada situação, em todos os níveis do sistema educativo, isto é, da escola, concelho (local), regional e nacional.

No respeito por todos os princípios consignados na Lei de Bases que tenho vindo a enunciar, direi que:

deverá haver órgãos de administração e gestão da escola;

De uma estrutura local mais ampla que a escola e que cumpra funções que extravasam as competências e possibilidades de actuação da escola, mas que nunca se sobreponha ou interfira com a autonomia da escola. (Chamo aqui a atenção para uma proposta que uma organização sindical pormenorizou mais, partindo da proposta feita pelo grupo de trabalho

coordenado pelo Prof. Dr. João Formosinho, da criação do Conselho Local de Educação do Ensino Básico).

Fundamental é o repensar de toda a rede escolar do ensino básico, feita no respeito pelo disposto nos artigos 39, .3 (Edifícios Escolares) e 40º (Estabelecimentos de Educação e Ensino) para que se consigam comunidades escolares com um equilibrado número de alunos, de modo a poder rendibilizar recursos, a garantir condições de uma boa prática pedagógica, a humanizar as relações, e a garantir o efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória.

Nesta perspectiva não deverá haver lugar para as escolas com um diminuto número de alunos ou para as escolas gigantes, num caso e noutro, onde não se encontra motivação para desencadear um projecto educativo com um mínimo de qualidade.

É evidente que poderá haver situações que, pela sua singularidade, imponham a preservação de pequenos núcleos escolares.

Para concluir reafirmarei os princípios fundamentais que terão de ser respeitados para se encontrar uma administração das escolas que permita mobilizar vontades e recursos para adequar a escola às necessidades de uma educação que hoje se reclama.

1º - Assegurar os princípios de democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo (professores, alunos, pais, autarquias e outras instituições locais);

2º - Um processo de administração do sistema educativo descentralizado, com o respeito pela autonomia de cada segmento do sistema, e no caso concreto das escolas, com a criação das condições que garantam o exercício da sua autonomia pedagógica e financeira;

3º - Distinção entre as funções de direcção e gestão;

4º - Assegurar formação para os intervenientes nas funções de direcção e gestão;

5º - Criar condições para que a escolaridade obrigatória seja efectivamente cumprida, em estabelecimentos de ensino que permitam concretizar um processo educativo de qualidade, e em que professores e alunos se revejam e se realizem;

6º - Criar condições de trabalho nas escolas, quer a nível de estabilidade e fixação dos docentes, quer pela reformulação da rede escolar, quer ainda pela adequação dos espaços físicos e equipamentos a uma política e prática pedagógica alicerçadas nos princípios e valores preconizados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

7º - Assegurar condições à escola para participar efectivamente na definição e concretização de programas de formação permanente para os professores e outros intervenientes locais... no respeito pelo disposto no Artº 35º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Direi ainda que os aspectos organizativos poderão, e serão por

certo, facilitadores de inovação e mudança, mas não passarão de ritos formais, se não se contar e assentar todo o processo de reforma na vontade, na determinação, na inteligência e na acção dos vários implicados nesse processo, e, especialmente, dos professores, porque mais próximos dos alunos e mais permanentemente intervenientes em todo o processo.

Bom será não esquecer que em toda a organização há uma realidade de negociações através das quais são geridas e reguladas as trocas de comportamentos entre os participantes. (4)

Terminarei dizendo que tempo é de que os que o direito têm de decidir assumam também o dever de cumprir a Reforma que permanente e sonorosamente invocam.

Tempo é, também, de nós, professores, nos não demitirmos da nossa responsabilidade de intervir neste processo de reforma e que através da nossa participação activa obriguemos à audição da nossa voz e à concretização da nossa vontade.

Bibliografia

- (1) Fernandes, António de Sousa - "A Gestão Democrática das Escolas - Notas sobre a Experiência das Escolas Secundárias Portuguesas após a Revolução do 25 de Abril" - In *Revista Ensino*, nº 11-12-13—1985
 (2) Costa, Almeida - Entrevista ao *Jornal de Notícias* de 987/09/01
 (3) Formosinho, João - "Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário" - Proposta incluída no

- volume "Documentos Preparatórios II", editado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo - Janeiro/1988
 (4) Friedberg, Erhard - *POUR*, pág.6 - nº 28 - 1988
 (5) Barroso, João - A morte anunciada... (A propósito da Reforma - várias vezes anunciada - da gestão dos estabelecimentos de Ensino) In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pág. 184/188 - Nº 29 - Fevereiro 1990
 (6) Lei 46/86, de 14/10 (L.B.S.E.)



O FUTURO DA ALFABETIZAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO DO FUTURO

Kenneth Levine *

INTRODUÇÃO

Numa das suas novelas intitulada "Ficções", Jorge Luís Borges convida o leitor a reflectir sobre a criação duma biblioteca verdadeiramente completa: Essa biblioteca de Babel seria física e logicamente ilimitada, juntando todos os livros existentes e todos os livros possíveis. Borges imagina as consequências bizarras que poderia ter esse monstruoso empreendimento.

O tema da biblioteca de Babel situa-se no contexto da expansão maciça, no século XX, de redes de difusão de informação escrita. Pode-se considerar uma espécie de parábola sobre as diferenças que existem entre a "informação" e o "conhecimento" e uma

advertência para que o aumento dos conhecimentos não está, de maneira nenhuma, garantido nem é automático. Borges pergunta-se se a poliferação maciça dos textos imprimidos deve ser considerada como um benefício ou um malefício.

Não chegaremos a um ponto em que o volume de documentos em circulação - alguns deles concorrentes e contraditórios entre si - submergirá as instituições e as estruturas previstas para os ordenar e fazer a síntese necessária?

Esta ficção surrealista chama a atenção para a importância de compreendermos a maneira como se interpenetram as dimensões tecnológicas, linguísticas, pedagógicas, económicas e sócio-políticas da escrita e da alfabetização. É preciso reconhecer que estamos ainda bastante longe de apreender plenamente estas relações e que estamos apenas no estágio do apuramento das questões a pôr sobre o futuro papel da alfabetização.

* Professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Nottingham, Reino Unido.

Publicado em 1990 pela UNESCO: Bureau International d'Éducation. Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.



Qual será o futuro da arte de ler e escrever quando o número de analfabetos numa sociedade começar a diminuir sensivelmente? Esta mudança virá realçar ou reduzir o valor individual e colectivo das competências dos alfabetizados?

A eliminação do analfabetismo numa determinada sociedade será possível? A alfabetização continuará a ser uma qualificação exigida pelo mercado de trabalho ou, pelo contrário, os adultos serão levados a instruir-se por razões de prestígio social?

Como é que o reinado dos computadores modificará o lugar da arte tradicional de ler e escrever?

Teremos chegado à era da informática? Será o princípio do fim do saber "pelo livro" substituído, pelo menos em parte, pelo saber do computador? Haverá uma resposta universal a estas perguntas?

ALFABETIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÕES TÉCNICAS

Não há sombra de dúvida de que a expansão regular de todas as actividades de edição, daqui a algumas dezenas de anos, fornecerá um vasto quadro no qual estas questões devem ser abordadas. Quer seja nos países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, os números da UNESCO para o período de 1970-1985 revelam um aumento do consumo médio de papel de uso dito "cultural" (papel de jornal ou outro para escrever ou para imprimir). O que ressalta nestas estatísticas é que este consumo está em crescimento contínuo nos países desenvolvidos onde atinge já níveis muito elevados.

Este aumento coincidiu com a emergência e o desenvolvimento explosivo, nas economias industriais avançadas, de tecnologias de informação baseadas na electrónica.

O significado económico destas tecnologias e indústrias novas da comunicação tem sido largamente debatido.

No decurso das discussões, pôde-se constatar que certas inovações cruciais surgiram no mundo desenvolvido, mas o seu impacto não tardará a ser mundial: certos "media" novos, como a transmissão por satélite, são, por natureza, insensíveis às barreiras

levantadas pelas fronteiras nacionais e a maior parte das grandes empresas de comunicação são multinacionais com uma abrangência considerável.

Como é que esta situação pode influenciar a alfabetização e o analfabetismo? O primeiro ponto sobre o qual é preciso insistir é que as previsões e especulações sobre as tecnologias da comunicação são muitas vezes afectadas pela teoria por vezes apelidada de "determinismo tecnológico". Esta teoria apoia-se principalmente na convicção errada de que as tecnologias novas são irresistíveis, apagando rapidamente qualquer traço das que as precederam. Assenta, também, sobre a hipótese de que as tecnologias são forças quase completamente autónomas e não submissas. O resultado é exagerar grosseiramente a amplitude, a intensidade e a universalidade das mutações tecnológicas. É com base nestes pressupostos que desde há meio século se vêm fazendo previsões - ainda não verificadas - de que os livros e a leitura não tardariam a ser suplantados pela informação radiodifundida.

Longe de substituir os meios de informação e de comunicação existentes, os novos meios dão-lhe uma vida nova. A poliferação de sistemas de micro-informática e o

melhoramento das suas capacidades, em relação ao preço, constituem mudanças positivas no plano de difusão da leitura e da escrita. Se o acesso às máquinas de tratamento de texto ou aos sistemas de publicação assistidos por computadores continuar a alargar-se, uma série de grupos e de minorias sociais - cujas actividades estiveram até então confinadas à sua localidade ou região - terão a possibilidade de imprimir e de transmitir mensagens que atingirão um público mais vasto.

Há ainda outros meios electrónicos de tratamento de informação e de comunicação que não só alargam o campo de aplicação da alfabetização de base como a transformam (vide o correio electrónico, o videotexto, a consulta de informação registada em memória, os programas de ensino à distância, etc.). O que esses novos sistemas têm em comum é a sua faculdade de interacção e de participação. Isto significa que de forma geral facilitam tanto a criação de textos e de mensagens como a sua recepção e utilização. E provavelmente, teremos de estudar a ajuda que podem oferecer nos programas de alfabetização àquilo que se designa, mais ou menos correctamente, pelo nome de "escrita".

Mas mesmo este tipo de impacto, aparentemente directo, pode ser modificado pelas circunstâncias locais.

A interacção entre os velhos e os novos sistemas não é uniforme e depende do meio e do desenvolvimento cultural. Isto põe em causa certos argumentos utilizados para promover as actividades de alfabetização e justificar os seus custos.

Segundo alguns, o ponto de arranque da industrialização de um sistema económico verifica-se quando uma determinada percentagem de população atinge um certo nível elementar de alfabetização. A alfabetização tem sido apresentada como um dos pilares da democracia parlamentar. Tem sido descrita como indispensável ao pensamento racional e ao pleno desenvolvimento da personalidade. Estas afirmações de carácter geral e de longo alcance não são confirmadas por testemunhos detalhados e imparciais. Os progressos da alfabetização têm certamente consequências sociais benéficas, mas com as quais não se pode

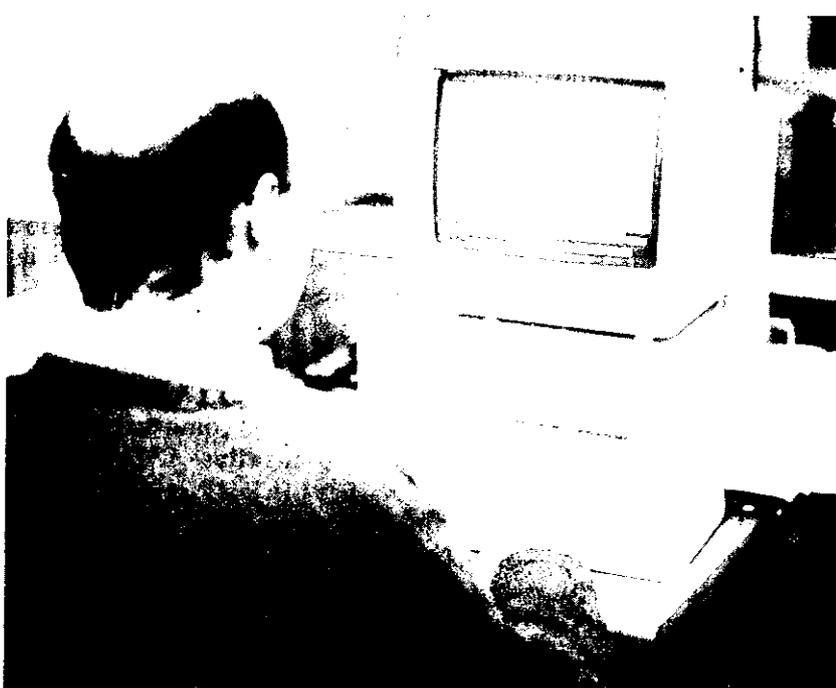


sempre contar nem são automáticas. Ver-se-á mais adiante que o aumento das desigualdades sociais e internacionais figura no número das consequências possíveis. Ao fim e ao cabo, o interesse no encorajamento da alfabetização só será minado por um excesso de pretensões e de promessas demasiado optimistas. Como exemplo da maneira complexa e variável como se articulam a alfabetização, o desenvolvimento técnico e a economia,

observemos as exigências literárias do mercado de trabalho numa qualquer sociedade que adopte as tecnologias de informação electrónica e de automatização industrial. Com estas novas tecnologias, certos trabalhos semi-especializados podem exigir, ao princípio, um mínimo de conhecimentos em leitura e em escrita. As máquinas controladas directamente pelo computador podem, por exemplo, exigir que os seus operadores saibam ler as mensagens num ecrã e transmitam informações por meio de um teclado.

Certos trabalhos são "qualificados" e exigem um conhecimento extra de leitura e escrita, outros já não exigem, ou pouco exigem, estas competências. As consequências das novas tecnologias sobre a arte da leitura e da escrita podem variar segundo o sector do mercado de trabalho, o sector industrial ou a fase em que se encontra o processo de modernização. Qualquer previsão generalizadora no que concerne aos resultados pecará sempre por excesso de simplificação.

De qualquer maneira, detectam-se já os sinais precursores de um impacto de carácter muito geral. O domínio do mercado



mundial das tecnologias de comunicação por um número relativamente pequeno de firmas com sede situada essencialmente na Europa, na América do Norte e no Japão, tem um significado linguístico subtil. A utilização de uma tecnologia avançada está muito facilitada para aqueles que falam uma das "línguas mundiais" utilizada na maior parte das

mudanças científicas e técnicas. Acontece, por exemplo, não ser possível obter a documentação de apoio técnico necessário na língua "local", o que torna cada vez mais precioso o conhecimento duma segunda língua. A consequência é que se torna ainda mais útil aprender a ler e escrever numa das grandes línguas mundiais. A capacidade de ler e escrever numa

língua local não será forçosamente desvalorizada, mas já não será uma necessidade essencial, nem uma aspiração.

O incentivo a aprender uma segunda língua intensificar-se-á, especialmente nas elites técnicas das sociedades em desenvolvimento.

A imensa variedade de aplicações potenciais dos computadores torna inevitável redefinir o que se entende por alfabetização "de base". O domínio das chaves e de outros meios de "acesso" de dados, pode substituir o manuseamento da caneta e do lápis, não como um meio corrente para reproduzir textos escritos, mas como instrumento para testar as competências em leitura e escrita nas escolas e noutros estabelecimentos de educação tradicional. Uma evolução deste género nos meios de produção de textos já tem precedentes, mas a chegada dos micro-computadores não deixa de ser significativa porque a compra e a manutenção desses aparelhos exigirá sempre despesas relativamente importantes (maiores por exemplo que com a compra de canetas e lápis) e acentuará por outro lado as disparidades a nível nacional e internacional no acesso aos novos métodos de alfabetização.

AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Tal como é impossível compreender o impacto das novas tecnologias na alfabetização por uma simples extrapolação das suas possibilidades técnicas, é impossível também reduzir o problema a uma questão económica.

A leitura e a escrita não são um mero saber prático que se adquire ao preço exigido no mercado da formação para em seguida se utili-

zar no vazio. Este saber e os seus produtos (textos escritos e informação) estão em estreita ligação com o sistema político e o regime social. No plano político, para começar, há, em cada país, limites para o que pode ser legalmente publicado. Além disso, quer através dos mecanismos do mercado, quer sob uma forma mais ou menos encoberta de censura, é exercido um controle sobre

os indivíduos e os grupos cujas vozes se fazem ouvir pelos meios de comunicação.

Quer a alfabetização seja um problema social menor ou os governos estejam activamente empenhados em importantes programas de alfabetização, o acesso à imprensa não será nunca completamente aberto e democrático.

O tipo de regime político e as suas orientações constituem um enquadramento com grande influência no valor da alfabetização. Este valor será geralmente tanto mais elevado -e apercebido como tal- quanto a alfabetização se apoiar numa infra-estrutura que comporte, por exemplo, uma imprensa livre, livros não censurados, bibliotecas públicas, políticas abertas de divulgação das informações oficiais, serviços postais fiáveis e protecção do consumidor contra a publicidade enganosa. Para que serve saber ler e escrever se nada disto existe? Quando se afirma que a alfabetização é um direito fundamental, uma forma de desenvolvimento, um meio de libertação do homem, parte-se do princípio que esta infra-estrutura de apoio já existe ou vai desenvolver-se paralelamente aos programas de educação de base e de educação de adultos. Trata-se muitas vezes de uma esperança que a realidade desmente.

ALFABETIZAÇÃO E ESTATUTO SOCIAL

Em muitos programas actuais de alfabetização, em diferentes países, tem-se posto a tónica na "alfabetização funcional". Este termo tem sido utilizado com significados diversos e tornou-se bastante elástico, mas normalmente, reflecte uma concepção instrumental da leitura e da escrita.

Isto quer dizer que estes saberes são considerados, antes de mais, como um utensílio para facilitar o trabalho e outras actividades práticas do dia-a-dia. Estamos perante um aspecto universal e fundamental da alfabetização - não o único. Dominar a arte da leitura e da escrita repercute-se na posição social do indivíduo, i.e., estes saberes comportam uma dimensão simbólica para além da instrumental. Um nível elevado de instrução, de acordo com as normas sociais em vigor, confere estatuto social, ao passo que o analfabetismo provoca uma reacção social negativa, que pode ir até à rejeição. Assim como

o consumo de géneros alimentícios de luxo está ligado a pretensões de superioridade social, certas formas de cultura fazem parte de um estilo de vida característico dos que desejam conservar um certo grau de exclusividade social.

Põem-se sérios problemas porque há interacção entre os aspectos de instrução que se ligam à posição social do indivíduo e a sua função básica que é conferir competências para o prosseguimento de estudos de alto nível e encontrar um emprego seguro e bem remunerado.

Com o alargamento e a melhoria do ensino e os esforços para a alfabetização de adultos, os níveis tendem a elevar-se gradualmente. Há, hoje em dia, muito mais pessoas do que antes capazes de atingir um nível "médio" de competências, e também mais pessoas que adquirem formações geradoras de prestígio social. Esta afluência provoca um fenómeno de inflação: o mínimo de conheci-

mentos de leitura e escrita considerado aceitável aumenta, fazendo subir igualmente o limiar do que se pode considerar como formas "exclusivas" de saber.

O funcionamento deste mecanismo observa-se por exemplo entre os trabalhadores manuais que têm de apresentar cada vez mais provas das suas capacidades de leitura e escrita, enquanto até há pouco tempo bastava uma simples declaração dos seus anteriores empregadores. Quanto mais se eleva o grau de instrução, mais aumenta o número de candidatos possuidores de qualificações, certificados e diplomas, e diminui a vantagem que os mesmos conferem face à concorrência.

No domínio da educação, alguns indivíduos decidirão adquirir vários diplomas, e de mais alto nível, para restabelecer a sua vantagem face à concorrência, o que fará disparar de novo a inflação.

Mais uma vez nos confrontamos com o paradoxo do recuo dos objectivos da alfabetização. Face ao prestígio que a instrução confere, qualquer melhoria geral neste domínio colocará em desvantagem os grupos menos instruídos. O que se encontra no nível mais baixo de aptidões e competências ficará em situação ainda mais desfavorecido se as normas da sociedade em que vive se elevarem.

LIÇÃO

Importa ser prudente nas conclusões a tirar deste estudo. Não é, de modo nenhum, o produto de uma filosofia de desespero que nega o valor dos programas e campanhas de alfabetização. Os que aperfeiçoarem os seus conhecimentos aproveitarão e terão sempre necessidade de apoio eficaz por parte de monitores experimentados, munidos dos materiais

adequados. Mas há limites para o possível, mesmo que não falem boa vontade e recursos. Sabendo distinguir o sonho da realidade, recusando deixar-se levar por um optimismo exagerado, está-se, afinal, a facilitar o progresso. Esta lição terá tido utilidade se servir para lembrar a todos os que trabalham em alfabetização que, apesar das semelhanças aparentes, exis-

tem diferenças fundamentais entre a luta mundial contra o analfabetismo e o combate às epidemias a que tantas vezes se compara. Não pode haver, em nenhum país, um nível estabelecido de introdução que, uma vez atingido, garanta um mínimo de consideração e respeito por parte dos mais instruídos.

TEMA CENTRAL

O analfabetismo é um estado relativo e dinâmico, em evolução face à expansão das necessidades de informação, da evolução social e da inovação técnica. Não pode ser completamente erradicado e não se deve esperar uma vitória absoluta e final. Podemos, sim, combatê-lo com engenho tendo em conta a sua natureza em perpétua mutação.

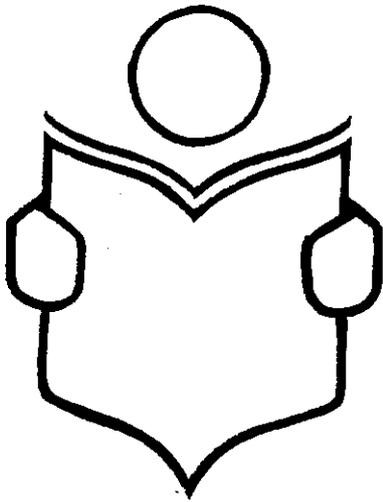
QUEZADA & CARDOSO L.^{DA}

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

R. Comércio 2 a 16

Telefones: 21181/21183

PORTALEGRE



INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E APRENDIZAGEM DA LEITURA: AS INTERACÇÕES SOCIAIS

Jacques Fijalkow*

As investigações científicas que têm por objecto as dificuldades escolares consistem muito frequentemente na análise e no propósito de explicação dos problemas das crianças, considerados esses problemas como situações de facto.

O nosso ponto de vista será diferente. Se nos centrássemos numa situação de facto, correríamos com efeito o risco de a vir a considerar como um estado de natureza, subordinando assim o que pode ser àquilo que é. O perigo estaria então em que o investigador viesse a legitimar a situação de facto, considerando-a então, mesmo sem o desejar, como uma situação de direito.

A abordagem científica naturalista deve pois ligar-se uma abordagem de investigação-acção para a qual um estudo não é mais do que uma etapa. (Fijalkow, 1983).

No quadro particular da aprendizagem da língua escrita, evocaremos neste texto um dos aspectos dos trabalhos de investigação-acção que desenvolvemos desde há uma dezena de

* Equipa Universitária de Investigação em Educação e Didáctica, Universidade de Toulouse-Le Mirail.

Tradução de António Maria de Sousa, professor adjunto da ESEP

anos: o aspecto social.

Procurámos demonstrar nessas investigações que todas as crianças são capazes de aprender a ler e a escrever no início da escolaridade, e que é necessário estabelecer a diferença entre determinismo e fatalismo. Uma tal prática de investigação corresponde a dois objectivos: um, de natureza prática, consiste em elaborar soluções para o problema focado; o outro, de natureza teórica, consiste em conceptualizar essas soluções para lhes permitir a generalização.

O trabalho que efectuamos actualmente em Toulouse, nas classes de CP e CE1 de meios desfavorecidos, situa-se no prolongamento daquele que realizámos anteriormente em Israel (Downing e Fijalkow, 1984). A nossa tarefa com professores consiste em trabalhar de tal modo que todas as crianças aprendam a ler e a escrever, fornecendo-nos ao mesmo tempo os dados necessários a um tratamento ulterior que permita responder às finalidades teóricas da investigação.

Um dos nossos princípios de partida é o de considerar que a leitura não é "O Problema". Com efeito, as crianças que têm dificuldades em leitura têm igualmente dificuldades em

matemática (Mingat, 1984; Seible e Levasseur, 1983).

Por outro lado, a observação de crianças com dificuldades mostra-nos - mas o facto carece ainda de demonstração objectiva - que as crianças com dificuldades na leitura manifestam também dificuldades na vida social da classe. Estas crianças parecem-nos com efeito socialmente isoladas, marginais, realizando poucas trocas com o professor e com as outras crianças. Estão manifestamente pouco à vontade na micro-sociedade que é constituída pela classe.

Poder-se-ia, partindo deste facto, formular diversas hipóteses e imaginar por exemplo que um desarranjo comum da "simbolização" dá conta das dificuldades de aquisição, tanto em leitura como em matemática, e que as dificuldades de ordem social observadas seriam o resultado disso. É procedendo desse modo, intervindo a posteriori, que o psicólogo, quando crê descobrir as suas razões, mais corre o risco de produzir as racionalizações legitimadoras que acima evocámos.

Nós tomamos o partido de inverter a causalidade e consideramos portanto nas nossas investigações que grande número de crianças de meio desfavorecido,

e particularmente aquelas que são provenientes de minorias nacionais pouco escolarizadas, vivem em conflito socio-cultural quando são mergulhadas na vida escolar (Fijalkow, 1986).

Se a criança se encontra pouco à vontade numa situação escolar de que não compreende nem a significação nem o papel que nela deve desempenhar, isso quer dizer que ela se encontra num estado de confusão cognitiva, não somente quanto à língua escrita (Downing e Fijalkow, 1984) mas também verosivelmente quanto à escola e quanto ao seu papel de aluno. Segue-se logicamente que ela falhe nas aprendizagens que lhe são propostas. Se não atinge os objectivos pretendidos, não é por falta de simbolização, mas por falta de compreensão do que dela se espera.

De acordo com esta hipótese, o problema social é à partida mais importante que à chegada e as dificuldades cognitivas são à chegada mais importantes que à partida. Interessa então, seguindo o curso desta análise, proceder de maneira que a criança se sinta bem na escola para que possa conseqüentemente efectuar as aprendizagens previstas.

O nosso papel consiste assim em mobilizar para este fim o conjunto dos recursos disponíveis, desenvolvendo o mais rico feixe possível de interacções sociais entre os diferentes parceiros. Que interacções?

PROFESSORES - PAIS

As inquietações dos pais no princípio do ano são um facto patente: Elas dizem respeito à adaptação da criança à "grande escola" e ao seu sucesso na aprendizagem da leitura.

Essas inquietações redobram quando o rumor público leva ao conhecimento dos pais o facto de o seu filho ter sido integrado numa

"experiência" pedagógica. O medo de o ver servir de "cobaia" é real e exige explicações claras. Trata-se então de fornecer aos pais as explicações que eles desejam e, mais ainda, de os integrar no desenvolvimento do processo de ensino.

Um encontro no início do ano entre os pais, o professor e o investigador, ou melhor ainda entre os avós e estes últimos, permite já desdramatizar a situação.

Em certos casos, a instauração de uma mini-escola dos pais constitui um avanço maior. Trata-se aí de promover encontros periódicos entre o professor e os pais que o desejem, encontros no decurso dos quais os pais tomam o lugar das crianças, simulando com o professor o funcionamento real da classe. Estes encontros realizam-se depois das aulas e uma vez por semana aproximadamente. Eles fornecem aos pais uma espécie de vivência substitutiva da vida escolar. Graças a esta vivência os pais experimentam o sentimento de manter um certo controlo sobre a aprendizagem do seu filho e podem ajudá-lo em casa mais eficazmente.

Outros encontros, estes agora individuais, têm lugar entre um ou outro pai e o professor, antes ou depois das aulas. O seu interesse é considerável pois esses encontros ajudam a preencher o vazio que existe entre a escola e a casa, a reduzir o conflito cultural entre as duas principais instituições no interior das quais se desenrola a vida da criança.

Outras trocas têm lugar em diversas ocasiões: para constituir uma biblioteca, festejar um aniversário, realizar uma visita escolar.

As trocas mais frutuosas são no entanto as que se produzem quando não são os pais que vêm à escola, mas a escola que vai aos pais, isto é, quando o professor os procura nas suas próprias casas.

PROFESSORES - INTERVENIENTES EXTERIORES

O investigador intervém de dois modos diferentes: efectuando uma observação participante ou realizando pessoalmente a animação de certas actividades. Essa intervenção ocorre no mínimo uma vez por semana.

- animando um atelier pedagógico que, depois das aulas, no dia da observação participante, é consagrado a um relato das dificuldades pedagógicas encontradas e à preparação programada das actividades da semana seguinte.

- coordenando as reuniões em que os membros do GAPP (Grupo de Apoio Psico-pedagógico que compreende um psicólogo escolar, um reeducador em psicopedagogia e um reeducador em psicomotricidade) prestam de mês a mês ou de dois em dois meses as informações seguintes:

- . classificação das crianças em língua escrita (avaliação subjectiva);
- . classificação das crianças em matemática (avaliação subjectiva);
- . avaliação da atracção-repulsão que o professor experimenta face às crianças;
- . avaliação por uma prova do nível das crianças em leitura e escrita (avaliação objectiva);
- . prova objectiva do conceito de si;
- . questionário sociométrico.

A análise dos resultados obtidos serve os fins científicos e pedagógicos do projecto.

No plano científico essa análise constitui com efeito a base objectiva a partir da qual podem ser feitas elaborações; no plano pedagógico serve à regulação da

classe. As informações recolhidas na classe são-lhe com efeito devolvidas, após tratadas, para guiar a acção. Servem com efeito para tomar um certo número de decisões tais como:

- . modificar a composição dos grupos de trabalho;
- . trabalhar individualmente com tal ou tal aluno;
- . procurar os pais de um aluno

PAIS - CRIANÇAS

Ao longo do ano os pais são os principais destinatários das actividades de expressão escrita realizadas na classe.

As ocasiões são muito variadas:

- . pedido de materiais escolares que, realizado em grupo-classe, constituem o primeiro tema do ano;
- . envio na primeira semana da lista das crianças da classe;
- . carta colectiva de agradecimento pela oferta de um bolo de aniversário;
- . envio de impressos a propósito duma visita: circo, classe-verde, etc;
- . pedido de ingredientes necessários para cozinhar uma pizza, de acordo com a repartição decidida pelas crianças em cada um dos grupos de trabalho;
- . programas de festas ou convites para visitar a escola em ocasião de festas.

Os pais podem também, mas isso verifica-se mais raramente, dirigir à classe (professor incluído) mensagens escritas. A sua recepção fornece então interessantes situações de leitura funcional:

- . receita de cozinha
- . programa de televisão
- . livro de literatura infantil
- . resposta a uma carta

PROFESSORES - CRIANÇAS

Partindo, no princípio do ano, duma organização habitual de classe na qual a maior parte das interacções tem lugar entre os professores e as crianças, procura-se chegar o mais rapidamente possível a uma organização descentrada relativamente ao professor.

O grupo-classe do início vai então encontrar-se progressivamente aligeirado dos alunos capazes de trabalhar autonomamente. Estes operam em grupo (quatro ou cinco crianças) enquanto o professor continua a trabalhar com o resto da classe.

Quando a totalidade das crianças se constitui em grupos, a organização adoptada é a dos grupos rotativos.

As diversas actividades a realizar (leitura, escrita, fichas e jogos de leitura) constituem outros tantos ateliers pelos quais cada grupo de crianças passa por sua vez.

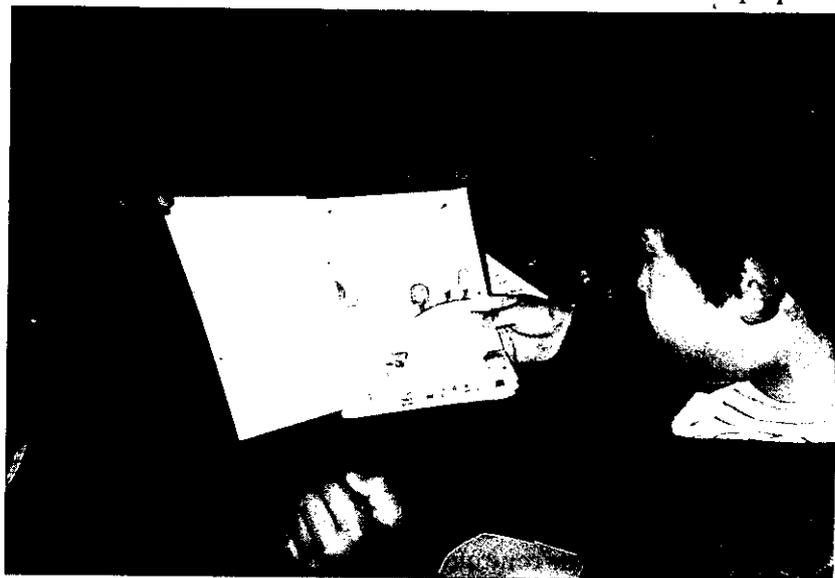
O professor, em vez de supervisionar o conjunto dos grupos e de intervir segundo o pedido das crianças - correndo assim de mesa em mesa, de acordo com o modelo habitual de "empregada de café" -, é afectado a um dos ateliers. Esta condição é importante pois é do

seu cumprimento que decorre de forma específica o tipo de interacções entre professor e crianças. Uma vez adquirida a regra de que não se chama o professor quando ele está ocupado com outro grupo, o professor pode assim consagrar-se totalmente ao pequeno grupo de alunos, com o qual trabalha, e desenvolver com eles um máximo de interacções.

É neste atelier que se efectua o ensino das estratégias de leitura e de escrita, a começar pela leitura-descoberta e pela escrita-descoberta. É igualmente neste atelier que é efectuada no dia a dia a avaliação qualitativa do nível de aquisição dos alunos através das interacções que o professor suscita sobre o texto a descobrir ou a produzir.

Os professores que trabalham deste modo estão de acordo em dizer que, passando cerca de um quarto de hora de cada um ou de cada dois dias com quatro ou cinco crianças unicamente, eles têm de cada uma delas uma imagem mais precisa do que aquela que teriam numa organização convencional da classe.

Esta fórmula de ensino tem por outro lado a vantagem de levar o professor a ter interacções muito mais equitativamente repartidas entre os alunos, dado o pequeno



número de crianças com as quais tem de se ocupar simultaneamente.

No tipo de organização de classe adoptado, o professor trabalha também individualmente com as crianças que manifestam mais dificuldades. Esta forma de trabalho, que autoriza hábitos de trabalho autónomo dos alunos, aparece-nos na experiência como o meio mais seguro de recentrar sobre a tarefa as crianças que não a levam a cabo quando a situação de trabalho é colectiva.

CRIANÇAS - CRIANÇAS

Enquanto um grupo trabalha com o professor, os outros grupos efectuam sem controlo diversas actividades, durante cerca de 1h e 45 num total quotidiano de 2 horas.

As tarefas a realizar são muito frequentemente individuais (leitura de um livro, escrita de um texto, trabalho sobre fichas...). Por vezes essas tarefas são colectivas (jogo de leitura...). Duas características não habituais destas actividades são de sublinhar:

- . Uma inteira liberdade de escolha

Cada grupo de trabalho tem à sua disposição um cesto com o material que permite a actividade proposta para este atelier. Cada material tem apenas um exemplar e cada material é tão variado quanto possível: conteúdo, apresentação, cor, grau de dificuldade.

- . Uma inteira liberdade de acção

A criança é livre de usar o material durante o tempo que o desejar, de o deixar para tomar eventualmente um outro, de escolher um material difícil ou fácil, etc. O que facilita esta liberdade é a ausência total de controlo

por parte do professor, em qualquer momento que seja da execução da actividade. A criança não mostra ao professor o trabalho que realizou nessa situação. As crianças são evidentemente livres de ter entre elas tantas interacções quantas as que desejarem e elas utilizam largamente essa possibilidade. O nível de ruído da classe é disso testemunho, mas é um ruído que se assemelha mais ao dum colmeia que ao ruído de um pátio de recreio. É o barulho natural de pessoas que trabalham em conjunto.

As interacções que se instauram entre as crianças são espontâneas, na medida em que a maioria das actividades deve ser realizada individualmente. À falta de uma observação sistemática (a realizar) é difícil de descrever a forma precisa que revestem estas interacções. Entre aquelas que surgem mais frequentemente, constatámos:

- interacções para fazer partilhar pelo outro o seu próprio prazer, mostrando aquilo que o provoca: imagem de um livro, trabalho realizado, etc.

- interacções que respondem a um pedido de ajuda; com efeito, na medida em que o professor não pode ser solicitado, a criança que não chega por si só à solução de uma dificuldade faz apelo a um dos seus companheiros para a solucionar. Isto pode ir até uma espécie de tutorado.

- interacções cooperativas ou simétricas: as crianças juntam-se voluntariamente para ler um livro, preencher uma ficha, etc.

A importância das interacções espontâneas das crianças numa situação escolar é conhecida de longa data. Sabe-se por exemplo que numa classe única os mais pequenos se apropriam frequentemente de informações destinadas aos mais velhos. É assim que as

crianças da secção infantil podem aprender muito em leitura ao interessarem-se pelo que fazem os maiores.

É sem dúvida a estas interacções espontâneas que é necessário atribuir o benefício conhecido que existe para uma criança de nível baixo em pertencer a um grupo heterogéneo e, inversamente, a estagnação ou a regressão que resulta da sua participação num grupo homogéneo ao seu.

A cópia ou o "sopro" são, numa pedagogia tradicional, formas bem conhecidas e reprimidas de interacção espontânea entre crianças. Na organização de classe aqui descrita é evidente que comportamentos tais como o "copiar" ou o "soprar" já não aparecem, uma vez que já não existem também as condições que lhe davam origem.

De maneira geral, a impressão que permanece é a de que as relações de competição são mais curtas, sendo substituídas por um princípio, tímido sem dúvida mas apesar de tudo real, de relações de cooperação.

O facto de o trabalho realizado em atelier não dar lugar a classificação e de não ser mostrado ao professor, o que constituiria uma forma subtil de controlo, é sem dúvida largamente responsável pela transformação das relações de competição em relações de cooperação. A criança não trabalha para a nota nem para o professor. Trabalha para si mesma e isso muda consideravelmente as suas relações com os outros.

Na ausência de situações em que a criança tenha de comparar o seu nível de eficiência com as outras crianças da classe, não há razão para desenvolver sentimentos de superioridade ou de inferioridade. Os outros são percebidos como pares e não como rivais.



CRIANÇAS - TEXTO ESCRITO

Há uma categoria particular de interações sociais no caso da aprendizagem da leitura, as interações que progressivamente se estabelecem entre o texto escrito e o leitor: a questionação deste por aquele e as respostas que retira desse texto.

O texto escrito é com efeito, e é necessário não o esquecer, uma mensagem produzida por uma pessoa para outra pessoa. A leitura, enquanto situação de comunicação diferida, conhece pois uma forma particular de interações.

Isto reenvia à necessidade de que os textos propostos às crianças sejam verdadeiros textos e que aquilo que é pedido às crianças seja uma verdadeira leitura.

Para permitir um máximo de interações do leitor com o texto é desejável que se utilizem textos tão variados quanto possível. Os textos são na sua maioria textos narrativos. O desenvolvimento recente da literatura infantil permite utilizar esses textos desde a segunda semana do ano.

Numa pedagogia tradicional, o intervencionismo do adulto pode constituir obstáculo ao desenvolvimento da clareza cognitiva

relativamente à escrita, levando a criança a desenvolver representações errôneas do acto de ler. Pode também impedir a aprendizagem se a criança, perpetuamente incomodada nos seus próprios esforços, não dispõe da possibilidade de procurar e de descobrir no seu tempo e ao seu ritmo.

Fora das actividades realizadas em atelier, nas classes analisadas, as interações da criança com o texto escrito não são nem dominadas nem sistematicamente mediatizadas pelas interações da criança com o professor.

O desenvolvimento peda-

gógico posto em marcha institui novas relações sociais entre os actores do sistema, e, por conseguinte, diferentes interações. A aprendizagem da leitura, concebida até aqui na perspectiva duma psicologia individualista, com uma questão de ordem puramente individual, revela-se ser uma questão de ordem social.

A aprendizagem da leitura não é uma aprendizagem de laboratório que se desenvolveria no vazio, um problema de ordem técnica que derivaria principalmente de competências cognitivas tais como a linguagem, a percepção ou a memória.

A aprendizagem da leitura é antes de tudo um problema social. A criança não aprende sozinha nem apenas ao lado das outras crianças e adultos, mas no centro dessas crianças e desses adultos. Esta dimensão da leitura não deveria ser ignorada, mas, pelo contrário, explorada em benefício do maior número possível. A psicologia da leitura não tem nada a ganhar ao limitar-se a uma psicologia do homem só. É chegado o tempo, segundo pensamos, de completar esta com uma psicologia social. Não se aprende a ler sozinho.

BIBLIOGRAFIA

DOWNING (J.) et FJALKOW (J.) - *Lire et Raisonner*, Toulouse, Privat, 1984.
 FJALKOW (J.) - *Quelques remarques sur l'observation participante*, D.F.P. Informations (INRP), 1983, Septembre-Octobre. 7-11.
 FJALKOW (J.) - *Mauvais Lecteurs, pourquoi?* Paris, PUF, 1986.
 MINGAT (A.) - *Les acquisitions sco-*

lares de l'élève au cours préparatoire, Revue Française de Pédagogie, 1984, 69, 49-64.

SEIBEL (C.) et LEVASSEUR (J.) - *Les apprentissages instrumentaux et le passage du Cours Préparatoire au Cours Élémentaire*, Education et Formation, 1983, 2, 3-24.

UMA DÉCADA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS QUE PASSOU, OUTRA QUE SE INICIA

Henrique Videira Costa*

Perde-se no imemorial dos tempos o primeiro ano da década de oitenta. Por essa altura, após concurso público e prestação de provas, passei a desempenhar funções de responsável pela Educação de Adultos, no Distrito de Portalegre.

A situação não era famosa: em termos de actividades - apenas "O Semeador" desenvolvia acções de Educação de Adultos e existia um professor destacado, em Elvas, e não havia estruturas para funcionamento e apoio.

Conjuntamente com o Carlos Alberto Vintém, a Maria Antónia Martins e o Joaquim Castanho, metemos mãos à obra. O Dr. Carlos Garcia de Castro, então Director da Escola do Magistério Primário de Portalegre, deu uma ajuda, cedendo um "cantinho" para podermos trabalhar.

Nos primeiros anos foi possível criar uma rede de cerca de meia centena de cursos de Educação de Base de Adultos (CEBAs), em que o objectivo era proporcionar a escolaridade a nível da antiga 4ª classe.

Iniciámos a formação de agentes e, a partir do segundo ano,

* Orientador da Extensão Educativa do Alto Alentejo

passámos a contar com os coordenadores concelhios, elementos importantíssimos na dinamização das comunidades e facilitadores da ligação entre a estrutura distrital e o terreno. Foi a época do relacionamento frutuoso com as Associações de Educação Popular às quais, em troca do apoio prestado, eram concedidos subsídios e apoio de equipamento audiovisual. Foi o início da transferência das Bibliotecas Populares das Escolas para locais mais acessíveis às comunidades e dos levantamentos de cultura popular - Artes Tradicionais, Poesia Popular, Danças e Cantares Regionais, Provérbios, Mezinhas, Jogos Tradicionais, Tradições, etc, valioso repositório da memória das gentes Alentejanas, algum do qual foi posteriormente divulgado, através da edição de colectâneas.

Desde os primórdios da nossa actividade, contámos com um aliado fundamental: as Autarquias locais. A receptividade encontrada por parte da generalidade dos eleitos locais foi decisiva para a implementação e consolidação das actividades de Educação de Adultos.

Outros serviços públicos, designadamente as estruturas locais

de Saúde e do Ministério da Agricultura, permitiram a prática do trabalho integrado, consubstanciado no Projecto de Educação de Adultos para a Região Alentejo (PEARA).

A meio da década alargámos a nossa actividade ao então designado Ensino Preparatório, o que permitiu conquistar um público que pretendia aumentar os seus conhecimentos e evitar cair no Analfabetismo Regressivo. Por esta altura surgem também os designados Cursos Sócio-Educativos, cujo papel foi importantíssimo para a sensibilização e divulgação das várias actividades. Estes cursos, em que a par da formação de natureza técnico-profissional se introduziu uma componente formativa, proliferaram por todo o Distrito, permitindo a ocupação útil dos tempos livres e ao mesmo tempo contribuindo para o aumento dos rendimentos familiares.

A troca de experiências de Educação de Adultos a nível internacional inicia-se em meados de 1985. A situação do Distrito, em que sete dos concelhos confinam com a vizinha Espanha, permitiu o desenvolvimento de um processo

de cooperação com as estruturas de Educação de Adultos de Cáceres. Perante uma similitude de situações que as visitas de estudo recíprocas permitiram analisar, tem sido possível confrontar experiências, trocar materiais e documentação, participar na formação de agentes e perspectivar outras iniciativas comuns extensivas ao convívio de participantes, divulgação da língua materna, projectos comuns de Educação Ambiental, etc.

A entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia permitiu em 1989 a apresentação de projectos de Formação Profissional para sectores da população mais desfavorecidos em termos de habilitações académicas, tendo sido criados 21 cursos na área do Distrito de Portalegre.

O dealbar de uma nova década e a aproximação do final do século multiplicam as interrogações sobre o futuro da Alfabetização e Educação de Adultos.

O problema Universal do Analfabetismo persiste, o que levou a U.N.E.S.C.O. a proclamar o ano de 1990 como o Ano Inter-

nacional da Alfabetização, com o objectivo essencial de chamar a atenção da opinião pública e das diversas entidades responsáveis, públicas ou não, para esta chaga social que teima em ser erradicada.

O Distrito de Portalegre, apesar de no cômputo dos distritos do País ser aquele que tem menor população, apresenta a segunda taxa de analfabetismo mais elevada - (34,7%, segundo dados do INE 1981). É verdade que entre os grupos etários mais baixos a situação é mais animadora - 15/19 anos - 3% - 30/40 anos - 5,4%. Mas a partir dos 40/45 anos a situação é preocupante, pois é enorme o número de pessoas que numa fase importante da sua vida não sabem ler nem escrever (+30%), o que em termos absolutos equivale a dizer que, para uma população de cerca de uma centena de milhar de habitantes, 40 000 não possuem os conhecimentos básicos da leitura, da escrita e do cálculo. Estimativas recentes da DG/EE apontam para uma taxa de 28% em 1990 e de 25% em 1995.

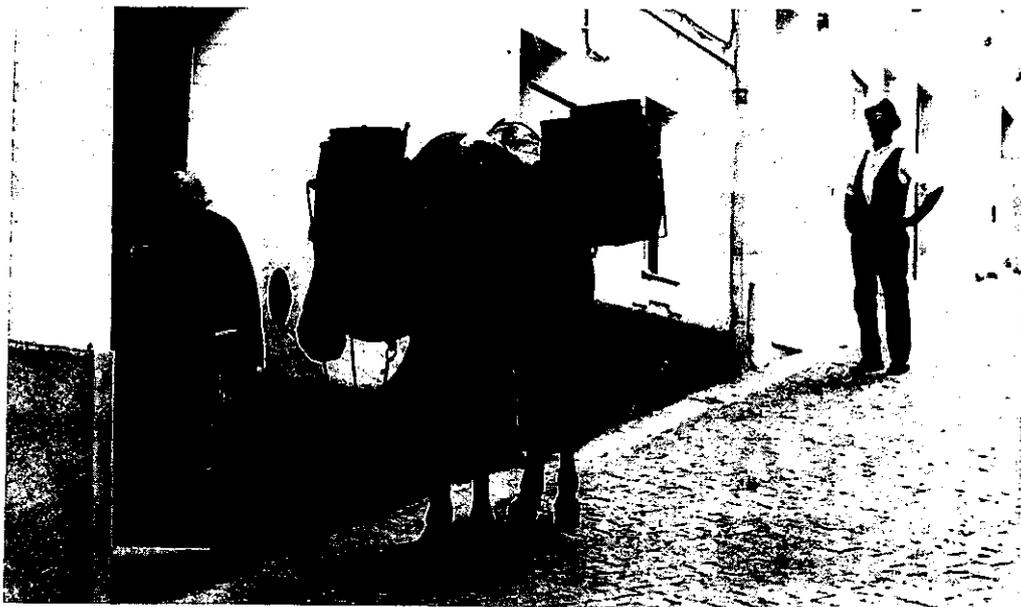
Se raciocinarmos em termos da escolaridade a nível do 2º Ciclo do Ensino Básico e ao nível do 3º Ciclo (escolaridade obrigatória),

fácil será concluir que existe um longo caminho a desbravar. É legítimo que como responsáveis nos interroguemos como é possível atingir um estágio de desenvolvimento económico e social, a par do progresso cultural e intelectual, quando é difícil que se cumpra em plenitude o direito à Educação, consignado na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

As grandes distâncias e a natureza do trabalho predominantemente rural, características do Alentejo, são também obstáculo à participação no conjunto das ofertas postas à disposição da população. É difícil mobilizar uma população com estas características.

O subsistema de Educação de Adultos continua a oferecer às populações possibilidades diversificadas para aumentar o seu conhecimento (Curso do 1º Ciclo, 2º Ciclo e já em fase experimental o 3º Ciclo do Ensino Básico). A rede de cursos do 1º Ciclo encontra-se estabilizada em 40/45 cursos espalhados pelo distrito, de acordo com a mobilização possível.

Ao nível do 2º Ciclo a rede de cursos a funcionar quer nas Escolas



Preparatórias e C+S quer fora das mesmas, atinge cerca de 25 cursos, o que proporciona uma boa cobertura.

No âmbito do PRODEP, com o apoio do FSE, iniciaram-se em 1990 25 cursos destinados ao público que frequentou o 1º ou o 2º Ciclo, com uma componente técnico-prática definida de acordo com as necessidades locais e o interesse dos participantes, visando essencialmente a aquisição de conhecimentos rudimentares de uma determinada área profissional e recebendo subsídio de formação, alimentação e transportes. O PRODEP-Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal - e especificamente o Subprograma de Educação de Adultos tem como objectivo principal pro-

porcionar o alargamento das acções de Alfabetização e do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico a todos quantos não os realizaram, e designadamente às camadas mais jovens, por forma a conseguir a erradicação do analfabetismo até ao ano 2000, sendo as acções a desenvolver financiadas pelo Orçamento Geral do Estado e Fundo Social Europeu.

Uma palavra de compreensão e de estímulo, para os diversos agentes de Educação de Adultos: principais intérpretes do sistema de Educação de Adultos, deparando com diversos obstáculos e lutando com condições nem sempre fáceis para melhor servirem as comunidades em que estão inseridos, sendo muitos possuidores de um capital valioso

constituído pela formação e experiência adquiridas. A criação de condições propiciadoras de maior segurança permitiria ainda uma maior disponibilidade e mobilização para enfrentarem os desafios que se nos apresentam.

Julgamos que de uma forma sucinta abordámos os aspectos fundamentais das actividades de Educação de Adultos e perspectivámos linhas fundamentais de actuação futura.

É o nosso modesto contributo para o número da Revista "Aprender" que a Escola Superior de Educação de Portalegre, em boa hora resolveu editar para comemorar o Ano Internacional da Alfabetização.

TOYOTA

QUALIDADE NO SERVIÇO

TOYOTA

PEÇAS GENUÍNAS

TOYOTA

VENDAS

INGRAPOL

INDUSTRIAL GRÁFICA DE PORTALEGRE, LDA

. TIPOGRAFIA

. OFFSET

. SERIGRAFIA

. EDIÇÃO

ELECTRÓNICA

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

ESPAÑA

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

ONTEM E HOJE

Equipa de Coordenação de Educação de Adultos *

A segunda metade do século XVIII, com a proposta da promoção cultural do povo, por parte das Sociedades Económicas dos Amigos do País, podera considerar-se como o início das acções de formação de Educação de Adultos.

Mas, até ao século XIX, a Educação de Adultos não aparece nos textos legais. O artigo 37 da Lei Someruelos no ano de 1839 assinalava que: "O Governo procurará conservar e fomentar as escolas de adultos". Mais tarde a Lei Moyano, de 1857, no seu artigo 106 dizia: "O Governo fomentará o estabelecimento de aulas à noite ou aos domingos para os adultos cuja instrução tenha sido descurada ou queiram aumentar os seus conhecimentos".

Depois deste início, foram múltiplas e diversas as acções empreendidas para responder adequadamente à procura de formação por parte das pessoas adultas.

Ateneus, Sociedades de Fomento, Extensão Universitária, Universidades Populares, Centros de Trabalhadores, Casas do Povo Socialistas, Ateneus Libertários e Missões Pedagógicas foram dando resposta à Educação de Adultos no nosso país, com o suporte legisla-

* Da Unidade de Programas Educativos da Direcção Provincial do Ministério de Educação e Ciência de Cáceres - Espanha

tivo do Decreto de 6 de Dezembro de 1932, que estruturava a organização e realização das classes nocturnas para adultos.

A Guerra Civil pôs fim a esta experiência de Educação de Adultos até 1954, quando certas competências da Educação de Adultos foram assumidas pela Comissão de Extensão Cultural.

O Decreto de 10 de Agosto de 1963 cria a Campanha de Alfabetização de Adultos, cujo desenvolvimento se encontra na Portaria de 15 de Outubro do mesmo ano. Nela propõe-se.

- . A alfabetização rápida e urgente dos analfabetos absolutos;
- . A elevação do nível mínimo de todos os espanhóis;
- . A adequação ao progresso e necessidades do desenvolvimento social e económico do país.

A Lei Geral da Educação de 1970 contempla à necessidade da Educação Permanente de Adultos. Surge assim a regulamentação da obtenção do título de Graduado Escolar e o acesso à Universidade para maiores de 25 anos. Cria-se o Gabinete de Educação permanente dentro da Subdirecção Geral de Educação Permanente e Especial.

Após dez anos de vigência, em 1973 dá-se por concluída a Campanha de Alfabetização de Adultos e cria-se, com uma equipa de mil professores, o Programa de Educação de Adultos, ao mesmo tempo que se assina um protocolo

com a Companhia de Jesus, através do qual a Rádio ECCA cede as suas instalações e metodologia de Educação de Adultos e o Ministério de Educação e Ciência suporta o pessoal docente apropriado.

Nos anos posteriores desenvolve-se toda a legislação correspondente à Educação Permanente de Adultos (E.P.A.). Como indicadores assinalamos os seguintes acontecimentos:

* 1974. - Novas Orientações Pedagógicas para a E.P.A., ao nível da Educação Escolar Básica.

* 1974. - Provas de maturidade para maiores de 18 anos que desejem obter o título de Formação Profissional do Primeiro Grau.

* 1975. - Regulamenta-se o funcionamento do Instituto Nacional de Bacharelado à Distancia (I.N.B.A.D.).

* 1978. - Acordo entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação para a colaboração mútua na E.P.A.. 52 professores nomeados pelo Ministério da Educação trabalham nos Centros Sociais do Ministério da Cultura.

* 1979. - Cria-se o Centro Nacional de Educação Básica à Distancia (C.E.N.E.B.A.D.), com sede em Madrid e âmbito nacional. Posteriormente abriram-se extensões de INBAD e CENEBA nas províncias.

* 1980. - 6.249 professores de

E.G.B., em regime normal, durante os cursos 1980/1981, 1981/1982 e 1982/1983 ampliaram o seu horário de trabalho fazendo ensino de adultos em horas extraordinárias.

* 1982. - A equipa estatal de professores de E.P.A. era:

. 814 professores nos Centros de E.P.A.

. 52 professores nos Centros de Cultura.

. 141 professores na Rádio ECCA.

. 71 professores na CENEBA.

* 1982. - 402 professores são contratados para a Campanha de erradicação do analfabetismo na Galiza, Canárias e Extremadura. Foram abrangidos 6.758 alunos.

* 1983. - A Direcção Geral da Promoção Educativa assume as competências da Educação de Adultos. Suprimem-se as horas extraordinárias dos professores da EGB e inicia-se o processo de transformação da Educação de Adultos.

* 1984. - Elabora-se o "Documento de trabalho para facilitar o diálogo preparatório do Livro Branco da Educação de Adultos" (Livro Verde).

* 1984. - Inicia-se o Programa de Alfabetização, no âmbito das acções da Educação Compensatória.

* 1986. - Publica-se o Livro Branco da Educação de Adultos, fruto do trabalho proposto no Documento de trabalho preparatório (Livro Verde). Conclui com as "Dez directrizes para uma Reforma da Educação de Adultos em Espanha".

* 1988. - O Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo inclui a proposta para a Educação das Pessoas Adultas.

Estes apontamentos da história da Educação de Adultos em Espanha indicam-nos que outros, antes de nós, foram abrindo caminhos na consecução do direito à

igualdade de oportunidades educativas para todos e na concepção e desenvolvimento de acções que garantissem um serviço educativo de qualidade para as pessoas adultas, dando resposta capaz à sua procura de formação.

O ano de 1990, declarado como "Ano Internacional da Alfabetização", e a aproximação da data em que a livre circulação dos trabalhadores dos países membros da CEE será uma realidade deve fazer-nos reflectir.

Reduzir o analfabetismo deve ser o objectivo prioritário nas acções que se empreendam na Educação de Adultos. Os dados recolhidos do dossier do Ano Internacional de Alfabetização, sobre a nossa província, são eloquentes.:

- 26.918 pessoas declaram-se analfabetos.

4.219 são menores de 45 anos.

585 são homens menores de 20 anos.

512 são mulheres menores de 20 anos.

- 174.193 pessoas não têm estudos completos.

74.013 são menores de 45 anos.

17.894 são homens menores de 20 anos.

16.684 são mulheres menores de 20 anos.

Analisando estes dados estatísticos, deve dar-se atenção preferencial à população menor de 45 anos, sem esquecer o colectivo de maior idade que consideramos como residual, o que não implica uma menor atenção educativa.

A iminência da livre circulação dos trabalhadores presuppõe um desafio quanto à sua preparação cultural e qualificação ou requalificação profissional.

Isto implica avançar na redefinição do conceito da Educação/Formação Permanente, desligando-o do marginal e provisório e da procura/oferta exclusiva do título académico.

Tem de caminhar-se para um modelo de Educação Permanente capaz de satisfazer qualquer procura cultural e profissional que se apresente, independentemente do nível ou especialidade. Para tal, hoje como nunca, o conceito/modelo de Centro de Educação Permanente de Adultos deve mudar, adaptando-se às necessidades da população, parecendo cada vez menos um centro de professores e sendo o motor de



ALFABETIZAÇÃO

projectos no seu âmbito, aglutinando recursos e ofertas(?), facilitando e gerindo as acções necessárias para satisfazer a procura, canalizando-as para os agentes que podem e devem fazê-lo.

Por tudo isto, o início da última década do século XX deve fazer-nos assumir, a todos que trabalha-

mos na Educação das Pessoas Adultas, o repto de erradicar o analfabetismo absoluto, ao mesmo tempo que temos de avançar para um modelo de Educação Permanente capaz de dar resposta às necessidades que se nos apresentam.

Assim, é necessária uma eficaz

coordenação de todos os educadores de Adultos, para trabalhar em projectos concretos, numa área geográfica bem definida, com uma análise prévia, exaustiva, das necessidades e recursos, para atingir os objectivos que se pretendem na Educação das Pessoas Adultas.

JÚLIO ALMEIDA PIRES

MÉDICO ESPECIALISTA DE PATOLOGIA CLÍNICA

Director do Serviço de Patologia Clínica do Hospital
Distrital de Portalegre e do

LABORATÓRIO LOURO PIRES, LDA.

O Laboratório LOURO 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



Egídio Pereira
FOTÓGRAFO

Executamos:

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

Vendemos:

Máquinas - Filmes - Albuns
Molduras e Equipamentos para
Amadores

Telefone - 23148

Rua de Elvas, 56
7300 PORTALEGRE

ELEMENTOS PARA UMA PRAXEOLOGIA DE INTERVENÇÃO

José Alberto Correia *

Como o título sugere, iremos tratar na nossa comunicação das conexões susceptíveis de se estabelecerem entre a problemática da inovação e da mudança e a problemática da formação de formadores.

A nossa abordagem será essencialmente de carácter praxeológico, devendo portanto ser entendida como um esforço de restituição do sentido das práticas desenvolvidas nestes dois campos, e não como uma tentativa de definir um quadro normativo e prescritivo accionável na planificação de sistemas de formação e no desenvolvimento de projectos de inovação pedagógica. Temos consciência de que qualquer quadro normativo estruturante da acção é sempre contingente e arbitrário, já que ele é sempre formulado a partir de um lugar e tempo social singulares e que na estruturação da acção interfere um conjunto complexo de factores que não são, em geral, redutíveis às normas com pretensão à verdade, e muito menos às verdades que, por se definirem como "científicas", afirmam não necessitarem de esclarecer a historicidade dos seus proces-

sos de produção. Como afirma Jean François Lyotard, "o direito de decidir o que é verdadeiro não é independente de decidir o que é justo, mesmo se os enunciados submetidos respectivamente a uma e a outra autoridade sejam de natureza diferentes". (1)

A nossa reflexão terá uma dimensão retrospectiva, e portanto histórica, e uma outra mais prospectiva apoiando-se na caracterização das tendências inscritas em intervenções desenvolvidas na periferia dos sistemas formativos que, apesar de serem minoritárias, não deixam de anunciar formas novas de encarar quer a inovação, quer a formação, quer ainda a investigação educacional que, de qualquer forma, terá de ser analiticamente conectada com estas duas problemáticas.

Num contexto como é o de Portugal, onde se assiste a um regresso de discursos sobre a reforma e a mudança em educação, sem que haja um esforço sistematizado de reflexão sobre as relações existentes entre as mudanças estruturais concebidas no centro dos sistemas educativos e as inovações que se produzem na sua periferia, e sem que se encontrem no discurso estatal referências suficientemente detalhadas e explícitas sobre a problemática da

* Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

formação de formadores ou sobre a problemática da investigação educacional, cremos que a abordagem que nos propusemos é não só pertinente mas também necessária.

Para localizarmos historicamente o aparecimento de discursos educativos enfatizando a importância da problemática da inovação educacional e referenciando com alguma regularidade a formação de professores, deveremos situar-nos no final dos anos 60 e num contexto caracterizado pela agudização dos sintomas de crise estrutural dos sistemas educativos. Por um lado, esses discursos reconhecem explicitamente a necessidade de produzir mudanças no campo de educação e, por outro, eles assumem a formação de formadores como área de intervenção a ter em conta na implementação dos processos de mudança.

O aparecimento destas duas problemáticas nas práticas discursivas e a importância que a elas é acordada não significa, no entanto, existência de um esforço sistematizado de reflexão em torno das suas interdeterminações, nem tão pouco o desenvolvimento de intervenções metódicas e sistemáticas na estruturação do campo onde se produzem práticas formativas inovadoras.

O campo da formação de formadores foi, e ainda hoje continua a ser, uma área onde, por um lado, a intervenção é sistematicamente adiada e, por outro, um campo a que a prática discursiva atribui potencialidades transformadoras que por si só ele manifestamente não possui. O campo da inovação, por sua vez, estrutura-se simbolicamente em torno de concepções encarando a formação de formadores como um instrumento necessário à difusão da mudança e estrutura-se institucionalmente em torno de novas figuras intervinientes nos sistemas educativos intimamente ligadas aos procedi-

mentos de concepção de projectos inovadores e aos procedimentos relacionados com a sua difusão. O reconhecimento institucional da figura do planificador em educação, o deslocamento dos espaços de investigação das Universidades para os centros de Investigação/Desenvolvimento ou a mudança de natureza da pesquisa realizada pela instituição universitária a quem se solicita a realização de projectos que não visem exclusivamente o desenvolvimento dos conhecimentos sobre os fenómenos educativos, mas também a concepção de protótipos capazes de enformar projectos de inovação, são, da mesma maneira que a revalorização das estruturas intermediárias do sistema, alguns dos indicadores da estruturação a que fizemos referência.

No plano teórico, a problemática da mudança em educação é reflectida fundamentalmente em torno de uma noção de inovação caracterizada pela polissemia onde predominam as concepções teleológicas e instrumentalistas, e pela utilização indiscriminada da noção de resistência à inovação cujo accionamento não só não contribui para a compreensão dos fenómenos classificados nesta categoria analítica como dificultou o desenvolvimento de esforços susceptíveis de contribuir para essa compreensão. A reflexão em torno da formação de formadores é, por sua vez, uma reflexão essencialmente normativa e prescritiva apoiada numa pretensa "pedagogia por objectivos", mais preocupada em aumentar a eficácia dos sistemas de formação e em assegurar a adaptação dos indivíduos às mudanças que lhe são propostas ou impostas do que em restituir analiticamente a complexidade dos fenómenos que acompanham as práticas sociais

desenvolvidas no campo da formação de formadores ou em institucionalizar procedimentos formativos que façam dos formadores agentes de mudança.

Garantir a articulação funcional entre os projectos inovadores e as práticas de formação de formadores e subordinar estas àqueles parece ser, pois, a preocupação dominante dos modelos teóricos e práticos adoptados, como exprime de uma forma particularmente feliz Gaston Mialaret quando, parodiando a frase de Arquimedes, "dêem-me um ponto de apoio e eu levantarei o mundo", afirmava: "dêem-me professores bem formados e eu farei qualquer reforma". (2)

O facto dos modelos adoptados para a implementação da inovação institucionalizarem uma distinção clara entre conceptores e executantes e imporem, como já fizemos referência, uma revalorização das estruturas intremédias de controle do sistema, só explicável se se tiver em conta que estes modelos se apoiam em pressupostos teóricos onde o aparecimento de práticas heterogéneas e o aumento da complexidade são encarados como sintomas de desagregação e manifestações do "disfuncionamento" do sistema que é necessário combater. Tendo por objectivo último melhorar a "eficácia" dos sistemas de formação, estes modelos de inovação, baseados na ilusão de que esta é um processo pré-programado onde seria possível reduzir ao mínimo a probabilidade do conflito e da incerteza, conduziram à implementação de projectos onde, na definição dos objectivos e finalidades, se realçam as virtualidades de uma ideologia participativa, ao mesmo tempo que, para se procurar reduzir a imprevisibilidade das práticas produzidas na periferia do sis-

tema, se adoptam estruturas organizativas burocratizadas.

O facto da concepção das inovações ou das reformas ser "exterior" às escolas e aos docentes, e das estratégias da sua implementação se confundir com estratégias de persuasão onde não é raro recorrer-se a instrumentos mais ou menos autoritários para assegurar a gestão administrativa dos conflitos, levou Jacques Ardoino a admitir que este modelo pertence a uma "dimensão (...) tecnológica ou mesmo tecnocrática" (3) e a considerá-lo como uma espécie de "ortopedismo social que depressa mostrará, de uma forma insidiosa ou mesmo brutal, a sua intenção de contenção (e repressão)" (4).

O questionamento sistemático a que tem sido submetida a noção de resistência à inovação e o modelo analítico de que ela é o suporte privilegiado tem conduzido à estruturação de um novo paradigma que designaremos por paradigma do conflito, já que nele se reabilita o papel do conflito socio-institucional e se encara a mudança já não como o resultado da adopção de práticas mais ou menos homogéneas e concebidas centralmente, mas como um processo inacabado de produção de práticas heterogéneas e de aumento da complexidade, diferenciação, variedade e incerteza no interior do sistema.

Não iremos fazer uma referência detalhada a este paradigma. Interessará, no entanto, realçar que ele se construiu na confluência de várias contribuições teórico-metodológicas provenientes de domínios disciplinares diversificados. No plano socio-epistemológico, a pesquisa que se desenvolve em torno deste paradigma já não é a pesquisa da estabilidade e das trajectórias regulares e previsíveis, mas afirma-se

como uma pesquisa de instabilidades onde se reconhece, como assinala Jean François Lyotard, não ser verdade que "a incerteza, isto é, a ausência de controlo diminui à medida que a precisão aumenta: ela aumenta também" (5). Ele é, pois, protagonista da situação de crise vivida pela Ciência Moderna que tem conduzido à crítica dos pressupostos de um paradigma científico estruturado em torno da previsibilidade, da regularidade, da reversibilidade temporal dos fenómenos, e dum rigor matemático que, segundo Boaventura Sousa Santos, "ao quantificar desqualifica, (...) ao objectivar os fenómenos os objectualiza e os degrada, e que ao caracterizá-los os caracteriza" (6). Referenciando apenas algumas das contribuições, poder-se-ia dizer que no plano teórico-metodológico o paradigma do conflito se apoia quer em contribuições de Análise Institucional realçando o carácter dialéctico, conflitual e contraditório das instituições sociais e encarando-as como formas históricas "simultaneamente reproduzidas e produzidas pela acção do homem" (7) quer em contribuições da psicossociologia das organizações que procuram articular um raciocínio sistémico e estrutural como um raciocínio estratégico e conjuntural, quer ainda em trabalhos desenvolvidos, no domínio da psicoterapia, por Paul Watzlawick e pela equipa do Instituto de Palo Alto, e que mostraram o papel dos paradoxos nos processos de mudança individual e organizacional. Finalmente, no plano organizacional, o paradigma do conflito, já que reabilita o papel transformador do conflito social não procurando portanto soluções administrativas para impedir o seu desenvolvimento, à implementação de mecanismos centralizadores é burocráticos

visando o desenvolvimento e difusão de um modelo de inovação contrapõe a institucionalização de um modelo de desenvolvimento de inovações onde a regulação do sistema é policêntrica e a troca das heterogeneidades torna-se possível pela existência de instâncias de coordenação gozando de uma autonomia relativa.

O aparecimento do paradigma do conflito é acompanhado pelo desenvolvimento de práticas no campo da formação de formadores que tendem a estruturar-se segundo uma lógica distinta daquela que resultava da articulação funcional da formação com a inovação e desta com os Sistemas Educativos. Esta instrumentalização funcional da formação conduziu a uma divisão social do trabalho pedagógico assente no pressuposto de que o desenvolvimento das chamadas resistências à inovação impunham uma intervenção no domínio da formação dos professores que os dotasse de competências técnico-pedagógicas necessárias para se implicarem no processo de inovação e lhes assegurasse uma formação pessoal para se adaptarem à mudança. Neste modelo, a formação é encarada fundamentalmente como uma terapia individual assegurada por formadores especializados no domínio técnico-pedagógico ou no domínio da formação pessoal. E, embora os modos de trabalho pedagógico desenvolvidos nestas duas áreas especializadas de formação se organizem em torno de "lógicas" distintas, podendo mesmo admitir-se que na área da formação pessoal se desenvolveram formas de intervenção que, por acentuarem o papel dos formandos como sujeitos de formação, desempenharam um papel importante na crítica a que foram submetidos os pressupostos do modelo onde elas

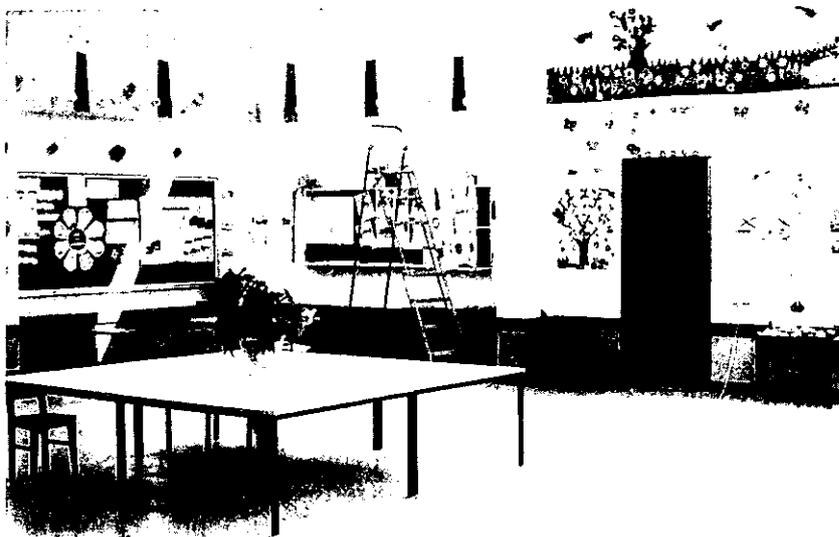
emergiram, a verdade é que foi a intervenção desenvolvida na área da formação técnico-pedagógica a desempenhar um papel estruturante do sistema de formação.

Estas práticas formativas, tendo-se assumido como práticas facilitadoras de transformações individuais impostas pelo projecto de inovação, foram confrontadas por um conjunto de outras práticas mais ou menos dispersas onde a formação é encarada como um processo de terapia organizacional e institucional e onde se enfatiza o papel dos formandos como agentes de formação.

À organização de sistemas de formação, visando facilitar a reprodução de um modelo de inovação concebido centralmente, contrapõe-se o desenvolvimento de práticas formativas que, estando articuladas como um modelo de desenvolvimento de inovações, encaram os formandos, já não como potenciais resistentes à inovação, mas como agentes sociais inseridos em contextos singulares que, embora sejam produtos destes contextos, são também capazes de agirem sobre eles e de inflectirem sobre o seu processo de transformação.

Minoritárias nos actuais sistemas de formação, estas práticas anunciam novos modos de trabalho pedagógico que tendem a abolir um conjunto de dicotomias. Em primeiro lugar, ao centrarem-se nos próprios espaços institucionais da acção (a escola), estas práticas tendem a ultrapassar a separação entre a formação e a acção e a afirmarem-se como práticas de formação na acção e não como práticas formativas que preparam para a acção. Em seguida, pelo facto da formação de professores se realizar na investigação, elas tendem a complexificar as relações entre a formação na teoria e a introduzirem rupturas na relação que

tradicionalmente se estabelece entre o investigador e o prático encarado como potencial consumidor do trabalho de pesquisa. Elas são pois substancialmente distintas dos modelos que, embora contemplem uma formação para a investigação, assentam na irreduzibilidade entre as lógicas e as determinantes da investigação e da acção. Ao apoiarem-se na análise socio-técnica das situações de trabalho, estes modos de trabalho pedagógico são também uma crítica à dicotomização que se estabelece entre formação pessoal e formação técnico-pedagógica, em



consequência da divisão social do trabalho de formação a que fizemos referência atrás. Finalmente, ao não confundirem formação permanente com permanência dos formadores, elas tendem a introduzir rupturas entre a dicotomização que tradicionalmente se estabelece entre formação instituída e formação informal, e entre formação inicial e formação contínua.

De uma forma mais ou menos explícita, estas práticas tendem, em particular, a problematizar a ideia de que os sistemas de formação produzem respostas técnico-pedagógicas mais ou

menos adaptadas a necessidades objectivas de formação que lhes pré-existem, para interrogarem a própria objectividade das necessidades de formação identificadas e questionarem o seu processo de produção, encarando-o como uma reelaboração realizada no campo da formação de acordo com certas determinantes específicas, de determinantes inscritas no campo mais vasto das relações sociais.

As necessidades de formação não são, com efeito, a expressão de uma procura capaz de estruturar uma oferta de formação, isto é, não constituem exclusivamente o

ponto de partida para a organização da formação, mas são o resultado sempre provisório de uma negociação assimétrica entre instituições e grupos sociais onde, por estarem directamente implicadas, desempenham um papel de realce as instituições empregadoras e de formação, bem como os próprios formandos. Produzidos em torno da análise sócio-técnica das situações de trabalho, os objectivos indutores de formação são estruturantes de projectos concretos de acção simultaneamente individuais e colectivos implicando agentes sociais concretos, inseridos numa prática transformadora

que, embora integre uma dimensão formativa não é redutível a ela. Estas práticas formativas procuram pois articular explicitamente o campo da formação com os espaços sociais da sua utilização numa dinâmica que tende a desescolarizar a formação dos principais responsáveis pelo funcionamento da instituição escolar.

Mas a década de 70 e 80 não é apenas o palco da complexificação e do questionamento dos modelos analíticos e praxiológicos que estruturam a planificação e o estudo da inovação pedagógica e da formação de professores que com ela se articula.

Atravessado actualmente por uma crise paradigmática, o campo da produção de conhecimentos científicos vive uma situação de instabilidade estrutural que tem conduzido à reelaboração de certos pressupostos sócio-epistemológicos que, como procuraremos mostrar, tendem a instituir um espaço de legitimação às práticas formativas e inovantes a que fizemos referência atrás. Na realidade, os trabalhos desenvolvidos quer por René Thom quer por Thomas Khun, quer por Paul Feyerabend quer ainda o trabalho de Boaventura Sousa Santos anunciam a emergência de um novo paradigma, "um paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente", (8) nas palavras deste último autor.

Anunciando o início do fim de uma situação de incomunicabilidade entre as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza, este novo paradigma cria um espaço de legitimação científica para um conjunto de práticas investigativas desenvolvidas no campo da formação (e não só) que, ao procurarem restituir o sentido ecológico da acção desenvolvida por agentes socializados, assumem o diálogo complexante entre o estrutural e o

conjuntural, entre o individual e o social, entre a ordem e a desordem, entre o conflito e a harmonia, entre o subjectivo e o objectivado. Ao questionar alguns dos fundamentos legitimadores do domínio totalitário exercido pelos modelos experimentalistas no campo da formação, este novo paradigma abre perspectivas ao desenvolvimento de práticas experimentais que não visam explicitamente a descobertas de leis gerais ou de invariantes estruturais, mas que ao procurarem restituir os modelos de racionalidade estruturantes das práticas desenvolvidas pelos intervenientes nos processos formativos têm acentuado o carácter construído dessas práticas e as dimensões sócio-técnico-pedagógicas das determinantes tidas em conta pelos agentes de formação.

Ao afirmar o carácter simultaneamente local e total do conhecimento produzido, o paradigma emergente legitima as abordagens que no campo da formação mostram que o saber produzido é local porque adopta sempre um campo de observação singular e multi-forme, produzindo nestas circunstâncias resultados de generalização problemática, e é total na medida em que ao procurar reconstruir "os projectos cognitivos locais salientando-lhes a sua exemplaridade e por essa via transforma-se em pensamento total ilustrado" (9). Local, portanto, porque os seus produtos não são exportáveis, mas total porque a lógica dos seus processos de produção tendem a sê-lo, desde que não ponha em causa a tolerância discursiva e a pluridade metodológica características do paradigma emergente.

Este carácter localizado e singularizado do conhecimento anuncia também o regresso do sujeito que já havia sido anunciado pela mecânica quântica e pela teo-

ria da relatividade no domínio das Ciências "duras" e no domínio das Ciências do Comportamento é realçado de uma forma concludente no trabalho de Devereux "De l'angoisse à la méthode" Ele legitima, por outro lado, a utilização das histórias de vida como técnica de investigação sociológica e das autobiografias educativas como um instrumento susceptível de desencadear um processo de análise de necessidades no campo da formação e de atribuir "ao formando o duplo estatuto de actor e investigador, criando as condições para que a formação se faça na produção de saber e não, como até agora, no seu consumo (10)", como refere António Nóvoa. É que, quando se admite que todo o conhecimento é auto-conhecimento, esbate-se a separação entre práticas investigativas a práticas formativas, apela-se para a desescolarização da formação, realça-se a importância da auto-formação e da lógica dos formandos no processo de apropriação e produção de saberes e tende-se a transferir para o senso comum uma ciência cujo objectivo central, nas palavras de Paul Germain "não é tanto de acumular conhecimentos (...) mas fazer nascer novos modos e até novas estruturas do pensamento". (11)

Ao tender a senso-comunizar o conhecimento científico, ao apelar para uma nova racionalidade pluri-racional, ou para uma racionalidade comunicacional, o paradigma emergente tende a reabilitar o senso comum e o conhecimento prático apelando para a criação de espaços institucionais de produção de saberes onde se articula a lógica e as exigências da investigação com a lógica e exigências da acção. O colectivo de pesquisa-acção tolerado como estratégia de formação mas, em geral, rejeitado como espaço institucional onde se possam produzir

saberes considerados científicos, representa simultaneamente um esforço de institucionalização desse diálogo complexo, uma estratégia de formação na investigação e a possibilidade de institucionalização de um modelo de desenvolvimento de inovações. As práticas aí desenvolvidas já não podem toleradas apenas porque se estabelece uma distinção subtil entre o estar em investigação e o fazer uma investigação, ou porque se distingue a lógica da descoberta da lógica da validação, mas devem ser interrogadas enquanto práticas que tendem a vencer as limitações das situações laboratoriais, que institucionalizam um colectivo de investigação ele próprio objecto de investigação e que, ao criarem um espaço de confrontação entre as representações que os "investigadores" e os "práticos" têm das situações problemáticas que são objecto de investigação, se inserem na produção de um espaço epistemológico onde se lançam os fundamentos de uma ciência dos processos, de uma ciência que adopta uma metodologia indisciplinada para produzir um conhecimento indisciplinar e temático, em suma, de uma ciência que rompa com a ciência das trajectórias repetitivas e reversíveis legada pela Ciência Newtoniana.

Esta digressão, necessariamente breve, pelo campo da inovação pedagógica, pelo campo da formação e pelo campo da investigação científica ficaria necessariamente mutilada se dela não procurássemos retirar alguns dos pressupostos pedagógicos que, em nossa opinião, poderão estruturar uma praxiologia de intervenção na formação, e que pensamos estarem presentes de uma forma mais ou menos difusa em algumas das práticas minoritárias desenvolvidas na periferia dos sistemas da formação de adultos.

Faremos apenas referência breve a alguns desses pressupostos:

1) A análise de necessidades em formação constitui a dimensão estruturante dos processus formativos.

Tradicionalmente, ao processo de análise de necessidades estão associadas designações como avaliação diagnóstica, identificação de necessidades ou levantamento de necessidades, que fazem pressupor a existência de necessidades objectivas de formação e reduzem o processo da sua análise a um momento prévio à concepção do projecto de formação ou mesmo à sua execução. A perspectiva que aqui procuraremos explicitar pressupõe que:

- a análise de necessidades é um processo que atravessa horizontalmente o próprio processo de formação, sendo este também produtor de necessidades a que pretende dar resposta. Ele é, portanto, um processo inacabado, contingente e determinado institucionalmente, cuja análise pode ser integrada no próprio trabalho de formação.

- a institucionalização de dispositivos que facilitem a análise de necessidades em formação permite dotar o sistema de formação de mecanismos de auto-regulação capazes de aumentar a sua complexidade e diversidade, pois nestes mecanismos circulam fluxos informativos respeitantes quer à apropriação individual e grupal das práticas formativas quer à inserção do próprio sistema no seu contexto social.

O desenvolvimento desta perspectiva apoia-se no pressuposto de que existe uma autonomia relativa entre o campo onde se estruturam as competências profissionais exigíveis aos indivíduos em formação (campo profissional), o campo onde se

estruturam os programas e os projectos de formação (campo da formação) e o campo onde se desenvolve a relação pedagógica (campo pedagógico), e insere-se na procura de formas de intervenção visando subverter a lógica conducente à subordinação dos dois últimos campos relativamente ao primeiro.

A análise de necessidades em formação não é pois encarada como um momento conduzindo à identificação de objectivos de formação pertinentes, mas como um processo de produção desses objectivos susceptível de ser ele próprio submetido a uma análise crítica.

2) A formação de formadores não é um processo de aquisição mas um processo de produção de saberes pedagógicos.

Este pressuposto implica o abandono dos modelos comportamentalistas, pensados em torno de uma racionalidade cognitivo-instrumental visando a aquisição de saberes, saberes-fazer e saberes-estar, onde a formação é encarada como um processo de aquisição progressiva de competências adaptativas e a consequente adopção de modelos construtivistas estruturados em torno de uma racionalidade comunicacional, visando a propriação de competências no domínio do "saber transformar" e "saber transformar-se". Nestes últimos modelos admite-se ser a formação um processo inacabado onde se interligam actividades informacionais, actividades interactivas e actividades produtivas.

As actividades informacionais tornam acessíveis aos formandos quer os discursos teóricos pertinentes com os seus projectos de intervenção quer os discursos técnico-metodológicos accionáveis na reflexão crítica sobre as experiências vividas e as representações construídas em

torno dessas experiências. No desenvolvimento destas actividades a equipa de formadores desempenha um papel relevante, não só porque ela constitui uma das fontes de informação directamente acessível aos formandos, mas também porque ela pode facilitar o seu acesso a um conjunto diversificado de fontes de informação.

Os Centros de Documentação e de Recursos Formativos são pois determinantes para a estruturação das actividades informacionais.

"linguagens comunicacionais" e o enriquecimento da própria "memória informacional" do sistema, já que os produtos/saberes são susceptíveis de serem reintroduzidos no Centro Documental enquanto informação eventualmente pertinente para outros agentes de formação.

Nas actividades interactivas articulam-se dois tipos de interacções:

- interacções mediatizadas pelo agir relacional, que dão sen-

referência" em torno do qual se podem regular os conflitos resultantes da existência de lógicas diferentes no desenvolvimento das interacções mediatizadas pelo agir teleológico e pelo agir relacional.

É neste contexto que se pode admitir ser a intervenção formativa uma intervenção terapêutica, não porque age exclusivamente sobre os indivíduos desenvolvendo-lhes capacidades de adaptação a contextos mutáveis, mas porque age com os indivíduos integrados em grupos inseridos em contextos sócio-institucionais, desenvolvendo a capacidade dos grupos interferirem na transformação dos seus contextos e estimulando a sua transmutação de "grupos/objecto" em "grupos/sujeito".

3) A experiência e a prática são simultaneamente o ponto de partida, de chegada e de passagem da formação.

A intervenção formativa visa a transformação das práticas e das representações que se controem na e através da prática. No plano pedagógico, as práticas e os discursos sobre as práticas constituem o ponto de partida necessário ao desenvolvimento das actividades interactivas. No entanto, integrada exclusivamente nestas actividades, a prática tende a constituir-se como "um pano de fundo de convicções mais ou menos difusas que nunca são problemáticas. Este pano de fundo (...) constitui o quadro de referência para definir situações cujo carácter não-problemático é pressuposto pelos participantes" (12). A troca de experiências vividas não produz, pois, mais que uma acumulação de experiências vividas, por si só incapaz de transformar as representações construídas sobre a prática e a própria prática.

No plano do conhecimento, a



Eles, por um lado, disponibilizam informações relevantes ao desenvolvimento do projecto de investigação/acção, não só porque essas informações são imediatamente relevantes para esse projecto, mas também porque, não o sendo, estimulam a complexificação das problemáticas abordadas e, por outro lado, constituem a infraestrutura material necessária ao desenvolvimento das actividades produtivas, estimulando por esse facto a avaliação dos projectos desenvolvidos, o contacto dos agentes de formação com diferentes

tido ao desenvolvimento das relações dos sujeitos com outros sujeitos;

- interacções mediatizadas pelo agir teleológico, estruturantes das relações dos sujeitos com o projecto onde estão envolvidos e que, ao tenderem a "despersonalizar" as relações grupais, agem como uma "força centrífuga" capaz de impedir que o grupo e cada um dos seus membros de se feche sobre si próprio.

O grupo em formação é, pois, a instância onde se desenrolam as actividades interactivas. O projecto, por sua vez, é o "ponto de

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

experiência vivida, a prática não pode pois ser exclusivamente encarada como ponto de partida da actividade interactiva. Ela é uma das componentes do campo de observação integrado no projecto de pesquisa/acção e é, portanto, objecto de uma investigação teoricamente enformada e metodicamente organizada, inserida num processo de ruptura com o "bom senso pedagógico".

Não há pois uma relação de continuidade entre teoria e prática, mas uma relação de ruptura visando modificar as "démarches" através das quais os intervenientes constroem as representações sobre as suas próprias práticas.

Mais do que a transmissão de informação "científica", o trabalho pedagógico privilegia a estruturação de instrumentos do

conhecimento já que, parafraseando Edgar Morin, formar não "é apenas transformar o desconhecido em conhecimento. É a conjugação do reconhecimento e da descoberta" (13) no interior de um processo que visa desenvolver "a aptidão de se aventurar estrategicamente no incerto, no ambíguo e no aleatório utilizando o máximo de certezas, de previsões e de informações" (14).

NOTAS

1 - J. F. FLYOTARD .- **A condição post-moderna** .- Gradiva: 1989. p. 26.

2 - Gaston MIARARET .- **"Etre professeur: analyse historique et conceptuelle"**, in Revista da Universidade de Aveiro: Série-Ciências da Educação nº 1 e 2 .-Universidade de Aveiro: 1981, p. 49.

3 - Jacques ARDOINO .- **Éducation et relations: introduction à une analyse plurielle des situations éducatives** .- Gauthier-Villars/UNESCO, 1980, p. 144.

4 - Jacques ARDOINO .- op. cit., p. 36.

5 - Jean François LYOTARD .- op. cit., p. 113.

6 - Boaventura Sousa Santos .- **Um discurso sobre as Ciências** .- Edições Afrontamento: 1987, p. 32.

7 - René BARBIER .- **La Recherche/ action dans l'institution éducative** .- Gauthier-Villars: 1977, p. 118.

8 - Boaventura Sousa SANTOS .- op. cit., p. 37.

9 - idibem, p. 48

10 - António NÓVOA .- **"A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto PROSALUS"**, in O método (auto)biográfico e a formação .-

Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde: 1988, p. 117.

11 - Paul GERMAIN in **A Filosofia das Ciências Hoje** .- Editorial Fragmentos: 1988, p. 46 e 47.

12 - Jurgen HABERMAS .- **Théorie de l'agir communicationnel (1.1)** .- Ed. Fayard: 1987, p. 86.

13 - Edgar MORIN .- **O Método III, O Conhecimento do conhecimento/1** .- Publicações Europa-América: 1987, p. 61.

14 - Egar Morin .- op. cit., p. 64.

EDUCAÇÃO CENTRADA NA CRIANÇA E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL NA SALA DE AULA

Jorge Ávila de Lima *

A "educação centrada na criança" é uma corrente pedagógica que tem vindo a receber apoios crescentes por parte de muitos responsáveis educativos, que vêem nela uma forma de superar as insuficiências e disfunções que se considera serem características das abordagens educacionais "tradicionais" dominantes. Ao declarar a intenção de redefinir as coordenadas básicas de ensino-aprendizagem e o lugar que neste ocupa o sujeito que é alvo da acção educativa, esta abordagem pretende repensar o fenómeno educativo à luz de uma perspectiva que se pretende mais consonante com as especificidades de um universo social em mutação cada vez mais rápida.

Através do texto cuja leitura agora propomos, tentaremos situar a educação centrada na criança no contexto histórico em que ela surgiu, destacando simultaneamente as linhas de influência que, de forma mais determinante, sobre ela se fizeram sentir.

Tornou-se também necessário diferenciar com clareza

* Assistente da Universidade dos Açores

esta abordagem em relação às correntes "tradicionais", o que é feito através da apresentação sistematizada dos princípios sobre os quais se constrói o seu enunciado discursivo, dos objectivos de carácter mais ou menos global que se propõe atingir, e das formas de intervenção prática através das quais pretende concretizar esses objectivos.

Este aspecto é complementado com uma análise cuidada das práticas que resultaram da aplicação concreta deste modelo educacional. Neste sentido, procederemos a um inventário das realizações e dificuldades assinaladas pelos diversos investigadores a este respeito.

Daremos uma especial atenção ao lugar decisivo que a acção concreta dos professores ocupa relativamente a esta questão. A este nível micro, que incidirá sobretudo na sala de aula, acrescentaremos no final uma reflexão de carácter mais global acerca das implicações de ordem social que a institucionalização mais ou menos completa destas perspectivas educacionais pode ter ao nível dos diferentes grupos

sociais que estão directamente envolvidos e empenhados, através das suas práticas, no funcionamento do sistema escolar.

1. A "Escola Nova" e a Pessoa

O movimento designado por "escola nova" surgiu em finais do século XIX, e teve como precursores mais influentes Dewey, Claparède e Férrière, os quais tiveram um influência importante na transformação da escola no princípio do nosso século (Planchard, 1982). Este movimento inspirou-se nas concepções de Rousseau acerca da natureza humana (Planchard, 1982; Stoer, 1982), que ficaram bem retratadas na célebre "metáfora do jardim", segundo a qual as crianças são naturalmente bondosas, cabendo à escola apenas fazer florescer as suas potencialidades (Stoer, 1982: 16).

Se é verdade que a designação de "educação nova" é equívoca, existem, no entanto, traços que, independentemente da designação que se venha a adoptar, conferem uma determinada especificidade às novas concepções acerca da

educação elaboradas desde o início deste século.

Como assinalou Garcia-Hoz (1986), este tipo de educação teve por orientação fundamental o conceito de pessoa. No seu entender, este conceito tem três características principais: a singularidade, a autonomia e a abertura (Garcia-Hoz, 1986: 25-36). A singularidade é a "distinção qualitativa em virtude da qual cada homem é quem é, diferente dos demais" (p. 26). A singularidade manifestar-se-ia dinamicamente na originalidade e na criatividade, que se deveriam encontrar nas instituições escolares, não só nas actividades de expressão artística mas em "todas as formas de expressão e áreas de conhecimento" (p. 31). Quanto aos objectivos da educação personalizada em termos de autonomia do sujeito, eles são, segundo o autor, a liberdade de iniciativa, a liberdade de escolha, e a liberdade de aceitação. Finalmente, no domínio da abertura, o objectivo da educação personalizada seria o da preparação do indivíduo para as relações de colaboração nas diferentes esferas da vida social.

Rogers, um dos principais teóricos das pedagogias não-directivas, sustentou que a aprendizagem deve ser significativa e experiencial, e incidir sobre a pessoa tomada como um todo (Rogers, 1985: 29-30). Para este autor, uma aprendizagem deste tipo implicaria a existência de alguns elementos importantes, nomeadamente, um envolvimento pessoal global, incidindo tanto sobre a esfera cognitiva como a sensorial; uma auto-iniciação a partir do interior privilegiando o sentido da descoberta e da compreensão; um carácter difuso, que influísse sobre o comportamento, as atitudes e a personalidade do sujeito; um "locus" da avaliação do acto da aprendizagem situado naquele

que aprende.

Em suma, a educação centrada na criança é debitária do movimento da escola nova e constitui uma tentativa actual de responder às preocupações de determinados pensadores e grupos sociais acerca do estatuto a conceder ao indivíduo na estruturação da vida social.

2. A educação centrada na criança: princípios e metodologias

Rogers (1985: 191) concebeu a educação tradicional e a educação centrada na pessoa (neste caso, na criança) como dois pólos extremos de um continuum no qual se poderiam situar todas as situações de aprendizagem.

Este autor procurou diferenciar claramente a abordagem centrada na pessoa das abordagens convencionais da educação. Estas, no seu entender, caracterizavam-se pelos seguintes traços (Rogers, 1985: 192-193): o professor detinha o conhecimento, e o estudante era o seu receptor passivo; os principais métodos de transmissão de conhecimentos ao receptor eram a palestra, o livro de textos e outros meios de instrução verbal; o nível de recepção dos conhecimentos transmitidos era aferido pelo exame; o controle era exercido no sentido vertical, sendo o professor o detentor do poder e o estudante aquele que obedecia; o centro da sala de aula era a autoridade do professor; a confiança do professor nos alunos era reduzida ao mínimo; aceitava-se a ideia de que uma boa organização da aula devia assentar na manutenção de um estado de medo, intermitente ou constante; os valores democráticos eram ignorados ou desprezados, pelo que os estudantes não tinham qualquer participação na escolha dos objectivos, do curriculum ou da modalidades de trabalho; não

existia lugar para a pessoa integral no sistema educativo, mas apenas para o seu intelecto.

A este quadro Rogers contrapôs uma abordagem alternativa, a abordagem centrada na pessoa, com as seguintes características (Rogers, 1985: 194-195): "uma confiança essencial na capacidade dos outros em pensar e aprender por si próprios" (p. 194); partilha da responsabilidade pelo processo de aprendizagem, nomeadamente o planeamento curricular, o modo de administração e operação, por parte dos estudantes, pais e membros da comunidade; fornecimento dos recursos de aprendizagem (pessoais, livros, outros materiais) pelo "facilitador" (o professor), com possibilidade de utilização de recursos alternativos por parte dos estudante; desenvolvimento de programas individuais ou grupais de aprendizagem pelos próprios estudantes e sua responsabilização pelas consequências das decisões tomadas e escolhas feitas; proporcionamento de "um ambiente facilitador da aprendizagem" (p. 195); lugar secundário, embora importante, dos conteúdos, face ao fomento continuado do próprio processo de aprendizagem; substituição da disciplina externa pela auto-disciplina; avaliação da extensão e significação da aprendizagem pelo próprio estudante, embora com a possibilidade de ela ser "influenciada e enriquecida por um 'feedback' oriundo de outros membros do grupo e do facilitador" (p. 195); e existência de um clima que promove o crescimento.

Esta abordagem parte de um conjunto de princípios que podemos sistematizar da seguinte forma (Lindgren, 1976: 287): a criança é inatamente curiosa, pelo que explorará o seu meio sem a intervenção dos adultos; o comportamento exploratório da



criança é auto-perpetuante; se não for constrangida, a criança demonstrará um comportamento exploratório natural (Rogers afirmou que "Os seres humanos são intrinsecamente motivados em alto grau. Muitos elementos do meio ambiente constituem desafios para eles. São curiosos, ávidos por descobrir, ávidos por saber, ávidos por resolver problemas" 1); a confiança no "eu" decorre em grande medida da capacidade para aprender e tomar decisões importantes acerca da própria aprendizagem; a aprendizagem da criança é facilitada pela sua exploração activa de um meio rico que ofereça uma diversidade considerável de objectos para manipular; na primeira infância, o jogo não se distingue do trabalho enquanto modo predominante de aprendizagem; a criança tem a competência e o direito de tomar decisões significativas acerca da sua aprendizagem; é provável que a criança aprenda, se lhe for conferido um substancial poder de escolha na selecção dos materiais de trabalho e dos objectivos a alcançar; a criança escolherá actividades que são de grande interesse para ela e empenhar-se-á nelas, se lhe for dada essa oportunidade; a aprendizagem rea-

lizar-se-á se a criança estiver completamente empenhada e divertida, retirando prazer da sua actividade.

Rogers (1985: 155-170) considerou que uma aprendizagem deste tipo se realizaria se fossem aplicados os seguintes "métodos de criar liberdade":

1. Trabalhar com problemas e temas que possuam significado e relevância para os estudantes;
2. Fornecer os recursos académicos e humanos necessários, com uma fácil disponibilidade, de forma a poderem ser utilizados de acordo com as diferentes necessidades;
3. Estabelecer contratos com os estudantes de modo a criar segurança e responsabilidade dentro de uma atmosfera de liberdade;
4. Utilizar a comunidade, através dos seus recursos, ou em projectos em que ela seja envolvida;
5. Possibilitar o ensino pelos pares, nomeadamente os estudantes mais velhos, ou mais avançados nos estudos,
6. Dividir o grupo de trabalho em sub-grupos;
7. Conduzir a indagação, isto é, ajudar os estudantes a tornarem-se investigadores: "(...) o professor prepara o palco para um cenário

mental de indagação, apresentando problemas, criando um ambiente que reaja bem a eles e, concedendo assistência aos estudantes nas operações de investigação. Este ambiente torna possível aos alunos chegarem a descobertas autónomas e empenharem-se na aprendizagem auto-dirigida" (Rogers, 1985: 165);

8. Utilizar a instrução programada, em programas curtos que satisfaçam diferentes tipos de interesses;

9. Organizar grupos de encontro, cuja estruturação ficará ao critério dos participantes;

10. Encorajar a auto-avaliação, a qual é "um dos principais meios pelos quais a aprendizagem auto-iniciada se torna também aprendizagem responsável" (Rogers, 1985: 166-167).

Vemos, pois, que a abordagem centrada na criança constitui um corpo relativamente coerente de princípios e directrizes de aplicação prática, que assenta numa filosofia específica acerca da natureza humana e dos fins da educação.

3. Do discurso às práticas: a educação centrada na criança e a interacção na sala de aula.

Quando se trata de avaliar as realizações das novas correntes de pensamento pedagógico atrás referidas, surgem muitos equívocos, que se devem, quer à dispersão e pouca representatividade dos resultados obtidos pelas diferentes investigações, quer ao carácter muitas vezes contraditório dos mesmos.

Num balanço da influência exercida pela abordagem centrada na criança sobre a evolução da educação ao longo dos últimos anos. Lindgren (1976: 287-289) assinalou algumas tendências positivas importantes ao nível das

relações professor/aluno, da individualização do ensino, da variedade de técnicas de ensino, da abertura da estrutura educativa e da relação da educação com a vida quotidiana.

No entanto, apesar destes resultados positivos, Lindgren (1985, 308-310) apontou também dificuldades assinaláveis registados neste processo. Uma área importante, neste aspecto, respeita aos próprios professores. Segundo o autor, os novos métodos exigem destes o desenvolvimento de técnicas desconhecidas que lhes trazem dificuldades adicionais.

Na verdade, os métodos tradicionais apenas requeriam que o professor soubesse bem a matéria a ensinar e fosse capaz de manter o controle na sala de aula. Ora, segundo as novas concepções, a instituição escolar não é apenas um centro docente, mas também um centro de descoberta e de investigação (Garcia-Hoz, 1986: 71). Isto implica uma nova concepção do professor: se o ponto de referência central de toda a instituição escolar é a actividade do estudante, "Qualquer outra actividade que se realize dentro da escola, a do director, a do professor, a do orientador, é puramente subsidiária. Tem sentido unicamente na medida em que o estudante não pode trabalhar sozinho e necessita do auxílio dos outros. A actividade educadora é apenas estímulo, orientação e controle da actividade do aluno. (...) Na medida em que a aprendizagem se facilite pela acção, presença ou palavra do professor, está justificada a actuação docente. Mas quando o aluno é capaz de realizar por sua conta as suas possibilidades de conhecimento, então, e não temos de assustar-nos com a expressão, o professor está a mais" (Garcia-Hoz, 1986: 78-90).

Rogers salientou também que a aprendizagem, entendida no

sentido da abordagem centrada na pessoa, tem como condição básica o domínio, por parte dos professores, de qualidades de relacionamento interpessoal (apreço, cuidado, confiança, e respeito pelo aluno): "Eles (os professores) não desempenham quase nenhuma das funções do mestre. Já não é exacto chamar-lhes professores. São catalisadores, facilitadores, que dão aos estudantes liberdade, vida e a oportunidade de aprender" (Rogers, 1985: 140).

Assim, para além de saber a sua matéria e manter o controle na sala de aula, o professor necessita também, segundo esta abordagem, de compreender os aspectos motivacionais do comportamento da criança, individualmente e em grupo, de ser capaz de ajustar uma diversidade de métodos às diferentes necessidades dos alunos, e de fazer tudo isto num ambiente comunitário que é muitas vezes hostil aos métodos educativos inovadores (Lindgren, 1986: 308).

A dificuldade está em que, como diz Lindgren (1986: 310), os professores tendem a ser conservadores: eles não acreditam no desenvolvimento simultâneo de boas relações intergrupais na aula e de uma atenção adequada, tanto à saúde mental dos estudantes como aos seus desempenhos cognitivos.

O carácter conservador dos professores é ilustrado, por exemplo, pelas suas preocupações constantes com a ordem e a disciplina na sala de aula. Hammersley (1984), por exemplo, num estudo etno-metodológico realizado numa escola secundária inglesa, verificou que as preocupações dos professores incidiam especialmente sobre o estabelecimento e a manutenção da atenção dos alunos, e a organização destes de acordo com certas regras: para demonstrar "inteligência", os alunos tinham de reconhecer a autoridade do professor e o seu

direito de organizar a interacção na sala de aula.

Um outro tipo de dificuldades surge quando os professores contribuem eles próprios para perverter os desígnios dos modelos educacionais pelos quais se guiam. Foi neste sentido que Good e Brophy (1980: 292) afirmaram que "(...) é óbvio que, se os professores concedem aos estudantes tempo para trabalhar ao seu próprio ritmo e em tópicos de interesse único, existem menos oportunidades para a aprendizagem cooperativa com os outros estudantes".

Alguns pensam também que a educação aberta tem até resultados inferiores, em relação à educação tradicional, em termos de desempenhos cognitivos (Good e Brophy, 1980: 293). Por outro lado, a educação aberta influenciaria de forma negativa, mais do que a tradicional, a ansiedade dos alunos. Good e Brophy (1980: 293-294). Referem estudos comparativos das aulas abertas e das mais tradicionais, que têm registado níveis mais elevados de ansiedade nos alunos que frequentam aquelas. Para o facto, os autores propõem a interpretação de que, na educação aberta, existe uma estruturação demasiado baixa das actividades escolares, fazendo com que os alunos se sintam incapazes de lidar com um grande número de áreas acerca das quais têm de tomar decisões (o que aconteceria especialmente com os alunos com menores aptidões para fazer uma auto-avaliação).

Ausubel, Novak e Hanesian (1978: 519-521) criticaram especialmente a concepção da "aprendizagem pela descoberta", que está presente na abordagem centrada na criança. Para estes autores, os argumentos desta concepção não possuem qualquer validade, porque fazem parte de uma mística psicológica, evada de

fantasias sentimentais, de slogans eufóricos, de simples asserções dogmáticas, de concepções pseudo-naturalistas acerca da natureza e condições do desenvolvimento intelectual e de interpretações acríicas acerca dos resultados das investigações.

Para reflectir um pouco melhor sobre este conjunto de questões, destaquemos algumas investigações que procuraram aprofundar a aplicação concreta dos modelos educacionais baseados nas noções de "descoberta" e "criatividade".

Atkinson e Delamont (1984), por exemplo, procuraram demonstrar que, apesar das aparências, as aulas consideradas "progressistas" e os "métodos de descoberta" são fortemente dirigidos pelo professor. Segundo estes autores, o êxito da aprendizagem depende da observância estrita de convenções ligadas ao contexto onde decorre o processo de ensino-aprendizagem. Este respeito pelas convenções exprime-se em comportamentos particulares dos participantes, que agem "como se" as respostas aos problemas não fossem já conhecidas pelos responsáveis, ou seja: "a condução bem sucedida destes encontros depende do descontro bem sucedido do conhecimento já estabelecido" (Atkinson e Delamont, 1984: 44).

Outro estudo interessante é o de Tickle (1984). Este autor estudou o ensino de matérias curriculares que incidem explicitamente sobre a criatividade e o crescimento pessoal (o ensino de arte e design), analisando a forma como nelas os professores compatibilizavam o ensino das "perícias básicas" (por exemplo, conhecimento das ferramentas, equipamento e processos e domínio da variedade dos materiais, alternativas estéticas e modos de representação visual) com o fa-

vorecimento da criatividade, da capacidade de resolver problemas e da individualidade na expressão das ideias dos alunos.

Desta análise resultou a constatação de que alguns alunos disfrutavam de oportunidades substanciais para o desenvolvimento das suas ideias pessoais e o seu envolvimento na resolução de problemas; mas que outros viviam experiências de aprendizagem estritamente controladas e restritas. Os professores categorizavam os seus alunos em termos dos "menos capazes" e dos "mais capazes", e procediam a diferentes distribuições do seu tempo por eles, não só em quantidade, mas também em qualidade, isto é: enquanto que os "menos capazes" recebiam contactos mais frequentes da parte do professor, mas em períodos de intervenção relativamente curtos, nos quais eles lhes dava instruções específicas, resolvia problemas, ou realizava até ele próprio as tarefas, os "mais capazes" estavam sem o contacto do professor durante períodos mais longos mas, quando este ocorria, o curriculum adoptado concedia-lhes maiores oportunidades para a realização de um trabalho criativo.

Tickle sublinhou também que, "Ironicamente, foi a estruturação mais estrita do ensino de perícias com os 'menos capazes', resultando da preocupação do professor com o sucesso desses alunos, que originou oportunidades para os outros se empenharem em dimensões criativas da experiência" (1984: 144).

Parece também ser um facto que, apesar das diferentes formações pedagógicas, muitos professores concretizam de forma muito semelhante a regulação da interacção na sala de aula. Entre os estudos mais importantes a este respeito, devemos destacar o de Sharp e Green (1984), e o de Becker (1984), que se tornaram clássicos na análise destas questões.

Nas suas pesquisas, Sharp e Green assinalaram a existência de dois paradoxos significativos: 1) Os professores declaravam ser partidários de concepções pedagógicas centradas na criança e orientadas no sentido das necessidades de cada aluno, na sua especificidade individual, mas as suas práticas revelavam uma considerável variação na qualidade da inter-subjectividade que os ligava aos seus alunos; 2) Os professores declaravam defender



o princípio da igualdade de valor dos alunos, mas na sua prática efectuavam uma diferenciação considerável na quantidade e qualidade da sua interacção com os diferentes alunos (2).

É importante sublinhar que, para autores, estes paradoxos não eram simples produtos de processos ideológicos ocorrentes ao nível da consciência dos professores: eles reflectiam um conjunto de constrangimentos materiais (ratios professor/aluno muito altos, deficiências arquitectónicas das salas de aula, degradação dos recursos materiais de ensino, etc.) e sociais (expectativas - dos colegas, superiores, pais dos alunos e comunidade em geral - acerca dos níveis de desempenho, da "boa prática pedagógica", da manutenção da ordem social nas aulas, etc.).

Becker (1984) observou que os professores encontravam no seu trabalho três problemas principais: o problema do que ensinar e como, que variava em função das características sociais percebidas nos alunos, reacção diferencial esta que tinha consequências em termos da perpetuação das características culturais de classe detectadas o problema da disciplina, cuja acuidade variava consoante o grupo de classe com o qual se lidava e o tipo de agressividade que lhe era característico (a agressividade das crianças das classes médias traduzia-se em comportamentos escolares individualistas e competitivos a das classes baixas, em comportamentos "desviantes"; e, nas classes superiores, em comportamentos pouco submissos); e o problema da aceitabilidade moral dos estudantes, em relação ao qual surgiam dificuldades, especialmente ao nível dos comportamentos que chocavam com os valores morais dos professores em domínios como "a saúde e a limpeza, o sexo e a agressividade, a

ambição e o trabalho, e as relações entre os grupos etários" (Becker, 1984: 104). (Neste aspecto, as crianças de meios populares, pela sua aparência física, falta de higiene, precocidade sexual e linguagem, ofendiam mais a sensibilidade moral dos professores).

Face a estas observações, Becker concluiu: "(...) os professores experienciam problemas no trabalho com os seus estudantes na medida em que esses estudantes não conseguem mostrar na realidade as qualidades da imagem do aluno ideal que os professores sustentam. Numa sociedade urbana estratificada existem muitos grupos cujo estilo de vida e cultura produzem crianças que não satisfazem os padrões desta imagem, com os quais é, pois, para professores como estes, impossível trabalhar. Os programas de acção que tencionam incrementar as oportunidades educativas dos menos privilegiados na nossa sociedade deveriam ter em conta a maneira através da qual os professores interpretam e reagem aos traços culturais deste grupo, e as consequências institucionais deste comportamento. Tais programas poderiam procurar com êxito produzir professores que possam lidar efectivamente com os problemas de ensinar a este grupo e não, pelas suas reacções às diferenças de classe, perpetuar as desigualdades existentes" (1984: 106).

As conclusões de Sharp e Green e de Becker acerca da estratificação social nas salas de aula foram alargadas por outro, investigador à estratificação sexual entre os alunos, área onde também foram assinaladas contradições entre os ideais partilhados em abstracto pelos professores e as suas práticas concretas na sala de aula (ver, por exemplo, o excelente trabalho de Stanworth, 1984).

Berlak "et al". (1984) também

questionaram a forma como os professores ingleses do ensino primário suscitam a motivação dos seus alunos e verificaram que eram raros aqueles que acentuavam fundamentalmente a motivação intrínseca dos alunos, e que os poucos que o faziam eram considerados menos competentes pelos seus superiores hierárquicos.

Por isso, os autores sustentaram que a linguagem da liberdade, da automotivação e dos padrões centrados na criança não se ajusta à realidade das escolas primárias inglesas, nas quais o ensino se reveste de uma complexidade bastante maior (Berlak et al. 1984).

Os elementos acerca da realidade portuguesa são, neste domínio, praticamente inexistentes. No entanto, sabemos que, no imediato pós-25 de Abril, a concepção dominante representou uma articulação de diversas formas de educação centrada na criança (já presentes, aliás, no discurso educacional republicano) com enunciados de ideologia socialista, como alternativa à endoutrinação ideológica em vigor no período do Estado Novo (Stoer, 1982: 16).

Um aspecto exemplar desta tendência é o da implementação do "projecto normalizado tipo P3", que abarca as designadas "escolas de área aberta" (3). Num estudo exploratório recente, ainda não publicado, Oliveira (1988) investigou diversas dimensões das concepções e práticas pedagógicas dos professores que trabalham nestas escolas do ensino primário.

Concebidas como uma tentativa de ruptura com um ensino expositivo de carácter colectivo a favor de um ensino individualizado, estas escolas possuem características arquitectónicas através das quais se pretende facilitar espacialmente a aplicação de novos métodos pedagógicos.



No entanto, Oliveira colocou a hipótese de a disposição espacial e a interligação das salas de aula nestas escolas, e o ruído e a distraibilidade daí resultantes estarem na origem de uma grande importância que os seus professores, mais do que os das escolas "normais", atribuem à manutenção da disciplina. Por outro lado, estes professores parecem sobrevalorizar, tal como os outros, o ensino de conteúdos de carácter intelectual (Língua Portuguesa, Matemática, Meio Físico e Social), mais do que conteúdos de outro tipo (Expressão Plástica; Movimento, Música e Drama; Educação Musical; Educação Física), o que está em contradição com o "princípio da diversidade das actividades" subjacente ao modelo de organização pedagógica oficialmente preconizado para estas escolas. Por fim, o autor observou que o trabalho de cooperação (em grupo) entre alunos era repudiado pela grande maioria dos professores em exercício nestas escolas, verificando-se um apelo a um ensino de tipo colectivo, que está em contradição com o "princípio da intercomunicabilidade" que é suposto ser aplicado nelas.

Por isso, Oliveira concluiu que "os professores de 'escolas de área aberta' não correspondem à

inovação preconizada para tais estabelecimentos de ensino. Como os outros, estes professores são, nas suas concepções, atitudes e práticas, tendencialmente 'conservadores'" (1988: 148).

Mas esta discussão deve ser colocada a um nível mais global, de forma a situar os processos em análise no contexto mais vasto em que eles se integram. A este nível, a questão a colocar é necessariamente a da relação da instituição escolar com os diferentes grupos sociais que são directa ou indirectamente afectados por ela.

Neste sentido, Perrenoud (1985) procurou entender as "novas pedagogias" enquanto sistema de valores, cujos traços principais seriam: privilégio da singularidade pessoal, por oposição ao papel estatutário ou a pertença grupal; valorização da autonomia, do auto-controlo, da responsabilidade e da "interiorização de princípios reguladores", por oposição à observação de regras estritas; valorização da sociabilidade informal e da cooperação, por oposição às relações de dominação ou de competição; afirmação da igualdade de dignidade e de direitos das pessoas, independentemente das suas características individuais e sociais; acentuação do diálogo, da regulação pacífica dos conflitos, e

da concertação democrática; defesa dos valores da tolerância e do respeito pelas diferenças; ênfase no crescimento pessoal, o equilíbrio, a auto-realização, o prazer e a criatividade; definição da vida enquanto obra a construir através da concretização de um projecto-pessoal (p. 17).

Segundo Perrenoud, estes valores representam uma visão idílica das relações sociais, que seria típica das "novas classes médias" (especialmente os assalariados do terciário que trabalham no ensino, na saúde, na acção social, na animação cultural, na investigação, nos meios de comunicação social, na publicidade e nas relações públicas). Assim, para o autor, as novas pedagogias representam uma ruptura com os valores dominantes no mundo do trabalho dos estratos baixos e das antigas classes médias, tal como de uma fatia substancial dos quadros do sector privado,

Para Perrenoud, o tipo de organização instaurada nos contextos educacionais deste tipo, aparentemente fácil (autonomia de movimentos e iniciativas, mobilidade e ambiguidade dos limites, ausência de regras de conduta absoluta, existência de uma casuística individual que interpela as práticas em função do aluno, controlo do trabalho baseado na confiança e na auto-avaliação), exige muito dos alunos, e prejudica as crianças que necessitam de pontos de referência simples e fixos.

Em suma, para Perrenoud, as novas pedagogias correm o risco de alargarem ainda mais a distância cultural entre a escola e as famílias, estendendo-se para além do terreno clássico dos "handicaps sócio-culturais", para abranger também o próprio modo de vida e a concepção da infância, do saber e do trabalho (p. 17).



Perrenoud (1985: 6) assinalou também que raramente as novas pedagogias são postas em prática de forma coerente. Este facto já tinha sido assinalado por Lingren (1976: 309), para quem os métodos "progressistas" se concretizam sobretudo em "planos abertos modificados" e na introdução de algumas actividades centradas na criança, sem operar quaisquer mudanças essenciais ao nível das formas tradicionais de organização das actividades na sala de aula.

Torna-se assim evidente a dificuldade em apreciar correctamente este tipo de abordagem. Na verdade, como avaliar a educação "activa", "aberta", "individualizada", "nova", "não-directiva", etc., se estes termos significam coisas diferentes para diferentes autores? Por outro lado, como dizem Good e Brophy (1980: 293), se o significado das pedagogias abertas depende da forma como elas são implementadas na prática, numa determinada escola em particular, então como chegar a uma síntese crítica deste tipo de realizações? O desafio parece residir, pois, em boa verdade, na passagem de uma análise crítica dos enunciados teóricos dos defensores das abordagens centradas na criança, a uma investigação empírica alargada e intensiva das

modalidades de aplicação prática desses enunciados, e dos factos que a este nível condicionam as suas formas particulares de concretização.

Conclusão

As realizações práticas dos adeptos das pedagogias centradas na criança são esparsas, contraditórias e de carácter minoritário, quando comparadas com a persistência de esquemas mais tradicionais cuja eficácia prática, do ponto de vista da maior parte dos professores, se revela nitidamente vantajosa em relação às suas preocupações mais imediatas.

Apesar das transformações registadas ao nível das relações professor-aluno, da individualização do ensino e da abertura das estruturas educativas, têm sido registadas dificuldades significativas na implementação a corpo inteiro destas pedagogias, o que se prende tanto com o conservadorismo dos professores, adeptos inconfessos das virtudes da rotina e do exercício incontestado da autoridade, como com factores de ordem sócio-estrutural que condicionam a sua actividade e lhes limitam à partida as possibilidades de adoptar práticas pedagógicas que entrem em ruptura com o modelo

pedagógico dominante.

Consequentemente, apesar dos discursos produzidos, as práticas educativas em contextos escolares deste tipo tendem a instaurar estratificações num processo de interacção que se pretende, acima de tudo, propiciador da igualdade de oportunidades no crescimento dos alunos.

Em suma, apesar das suas intenções de combate às desigualdades escolares, os métodos pedagógicos centrados no aluno, ao serem mediatizados e filtrados pelas práticas dos professores e pelas características específicas de cada escola, parecem poder funcionar, de forma objectiva, precisamente em desfavor daquelas crianças que, em virtude das suas características sociais, culturais e escolares, se encontram numa posição em que dificilmente podem superar a sua situação desvantajosa simplesmente a partir dos recursos pessoais, num contexto escolar que se distancia nitidamente da sua linguagem e das suas representações, ou seja, em última instância, da sua concepção do mundo. É precisamente este problema da distância cultural que os professores que são adeptos desta perspectiva pedagógica devem considerar seriamente, quando interagem quotidianamente com os seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATKINSON, Paul; DELAMONT, Sarah (1984): "Mock-ups and Cock-ups: The stage-Management of Guided Discovery Instruction", in Hargreaves, A.; Woods, P. (eds.): **Classrooms and Staffrooms: The Sociology of Teachers and Teaching**, Milton Keynes, Open University Press: 35-47.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen (1978): **Educational Psychology: a Cognitive View**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- BECKER, Howard S. (1984): "Social - Class Variations in the Teacher - Pupil Relationship", in Hargreaves, A.; Woods, P. (eds.): **Classrooms and Staffrooms: The Sociology of Teachers and Teaching**, Milton Keynes, Open University Press: 98-107.
- BERLAK, Ann, "et al": **Teaching and Learning in English Primary Schools**. in Hargreaves, A.; Woods, P. (eds.): **Classrooms and Staffrooms: The Sociology of Teachers and Teaching**, Milton Keynes, Open University Press: 86-96.
- GARCIA-HOZ, Victor (1986): **Educación Personalizada**, Madrid, Ediciones Rialp.
- (1987): **Pedagogia Visible y Educación Invisible**, Madrid, Ediciones Rialp.
- GOOD, T.; BROPHY, J. (1980) **Educational Psychology: A realistic approach**, New York, Hold, Rinehart & Winston.
- LINGREN, Henry Clay (1976): **Educational Psychology in the Classroom**, New York, John Wiley and Sons.
- OLIVEIRA, Fernando (1988): **Concepções, Atitudes e Práticas Pedagógicas dos Professores do Ensino Primário: Resultados de um questionário**, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa (Memória de Licenciatura não publicada).
- PERRENOUD, Philippe (1985): "Les Pédagogies Nouvelles sont-elles Égalitaires? Réflexions sur les contradictions de l'école active", Genève, Service de la Recherche Sociologique (policopiado).
- PLANCHARD, Émile (1982): **A Pedagogia Contemporânea**, Coimbra, Coimbra Editora Lda.
- ROGERS, Carl (1985): **Liberdade de Aprender**, Porto Alegre, Editora Artes Médicas.
- SHARP, R.; GREEN, A. (1984): "Girls on the Margins: a Study of Gender Divisions in the Classroom", in Hargreaves, A.; Woods, P. (eds.): **Classrooms and Staffrooms: The Sociology of Teachers and Teaching**, Milton Keynes, Open University Press: 147-158.
- STOER, Stephen (1982): **Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal**, Lisboa, Livros Horizonte.
- TICKLE, Les (1984): "One Spell of Ten Minutes or Five Spells of Two...? Teacher - Pupil Encounters in Art and Design Education", in Hargreaves, A.; Woods, P. (eds.): **Classroom and Staffrooms: The Sociology of Teachers and Teaching**, Milton Keynes, Open University Press: 131-146.

NOTAS

1 - Rogers, 1985: 156.

2 - Ao contrário de Tickle, Sharp e Green (1984: 124) afirmaram que os alunos mais bem sucedidos recebiam muito mais atenção do que os outros.

Mas Tickle também salientou que o importante não é a quantidade do tempo dispendido, mas sim a qualidade.

3 - Estas escolas não são, todavia, um

produto do 25 de Abril, pois a primeira surgiu em 1973. No entanto, o processo sócio-político desencadeado pela Revolução foi decisivo para a rápida expansão da rede de edifícios escolares deste tipo (Oliveira, 1988: 56).

A IMAGEM DA ESCOLA NOS MANUAIS ESCOLARES

Cristina Ponte *

"Para compreender o que se passa na Escola, é preciso olhá-la do interior e do exterior. Se só a olharmos do interior, acabamos por não ver senão um mundo absurdo em que se desenvolvem ritos que nada têm a ver com a realidade social. Se só a olharmos do exterior, arriscamo-nos a inventá-la e não a descrevê-la, a mitificá-la segundo pressupostos pessoais."

Liliana Lurçat (1)

INTRODUÇÃO

Como aparece a Escola nos Manuais Escolares? Existem pontos comuns nos diferentes manuais escolares que a referem? E que pontos variam? Identificar o "núcleo duro" e as periferias que atravessam os textos, averiguar como reflectem a opinião pública sobre a Escola, foi o objectivo desta pesquisa.

Foram considerados 18 manuais de leitura da segunda fase do Ensino Primário (3º e 4º ano de escolaridade), publicados na primeira metade da década de 80, e analisados 58 textos que se referiam explicitamente ao universo escolar: cenas de sala de aula, cenas que evocavam a vivência escolar, textos sobre materiais escolares (livros, cadernos, lápis...).

* Núcleo do GEP do Projecto MINERVA. Adaptação de um trabalho de investigação no âmbito da cadeira de Semiótica Textual (Licenciatura em Comunicação Social)

Aliou-se uma componente teórica (caracterização da escola enquanto instituição, papel desempenhado pelos Manuais Escolares) ao levantamento das linhas-força dos textos recolhidos: autoria, estrutura, conteúdo semântico, conteúdo lexical, pessoa do enunciado, modalizações dos predicados, referências temporais e de lugar.

A ESCOLA PRIMÁRIA - O PASSADO / PRESENTE

Institucionalmente, a Escola é um Espaço e um Discurso protagonizados por indivíduos que ocupam lugares específicos. Como refere Hubert, "o que define uma educação essencialmente concebida como um instituição social é ser menos uma acção de um indivíduo sobre outro do que a de uma geração (de adultos) sobre uma outra geração (de jovens)".

Nas investigações levadas a cabo em sistemas escolares, a

Escola Primária é caracterizada pela rigidez dos seus sistemas de representação. Aí, o espaço e o discurso tendem a permanecer inalteráveis, geração após geração. A memória colectiva evoca-nos batatas brancas, num clima de ordem caracterizado por Suzanne Mollo como "um porto seguro", um "museu de valores": "por intermédio da Escola Primária, a sociedade dará de si mesma uma imagem cristalizada, inatacável. Do meio geográfico às relações humanas, a escola levará a criança a descobrir uma sociedade tradicional, hierarquizada e, portanto, ordenada, dogmática porque segura, aparentemente pelo menos, da sua força e do seu direito" (2). Exemplo disso são as relações que se tecem na sala, entre o emissor e o receptor do discurso: "o diálogo é o próprio processo educativo" (Stubbs).

Num estudo sobre a produção discursiva na sala de aula, Emília Pedro constata o domínio da



função representativa da comunicação, onde o professor é essencialmente emissor e o aluno essencialmente receptor, onde o diálogo se desenvolve entre solicitação e resposta, sendo esta espalhada entre "sim" e "não" (3). Neste contexto, os movimentos entre o centro (professor) e periferia (alunos) produzem-se a baixa rotação, sem abalos nem surpresas. Também as práticas obedecem a esta lógica de estabilidade: as cópias, os problemas-tipo, os métodos de ensino da leitura, da escrita, dos algoritmos, a própria apresentação dos cadernos, os textos dos Manuais de Leitura...

Ana Benavente sublinha que estes materiais "veiculando um vocabulário e uma sintaxe, representam valores, conceitos e todo um universo que tem muito a ver com o vivido pelas classes médias e superiores mas muito pouco com o das crianças dos meios desfavore-

cidos" (4). Ou seja, como refere Lurçat, "o sentido dado ao saber está implicitamente carregado de ideologia".

Nos anos 60, Maria de Fátima Bivar investigou profundamente esta temática (5), desmontando os conteúdos dos Manuais de Leitura por onde gerações e gerações dos adultos de hoje aprenderam a ler. Esta obra, actual e interessantíssima, permite-nos observar o quanto sabemos ainda "de cor" das passagens desses textos, enquanto evocamos as situações em que os vivemos. Suzanne Mollo sublinha a importância dos Manuais de Leitura que, "utilizados por todos os membros da sociedade escolar tradicional, escapam ao particularismo e exprimem uma representação normalizada (...) e não são apenas reportórios de imagens".

OS TEXTOS: QUEM OS ESCREVE

A maioria dos textos desta amostra são extraídos de obras de escritores de expressão portuguesa. Apenas três textos são traduções de obras escritas noutras línguas. Os escritores com presenças significativas são: António Mota (7 presenças), Matilde Rosa Araújo (4), José Mauro de Vasconcelos (3). As obras de origem foram respectivamente A Aldeia das Flores, A Escola do Rio Verde, O Meu Pé de Laranja Lima.

Determinados extractos aparecem em 3 ou 4 Manuais diferentes. Nem sempre existe "fidelidade" em relação ao texto original (são omitidos parágrafos e feitas "colagens"). Como exemplo, o texto a propósito do furto de uma flor (O Meu Pé de Laranja Lima), surge em três Manuais com finais diferentes, opondo-se semanticamente.

Texto A

- Levanto mais cedo e passo no jardim da casa do Serginho. Quando o portão está só encostado, eu entro depressa e roubo uma flor. Mas lá tem tanta que nem faz falta.

- Sim. Mas isso não é direito. Você não deve fazer mais isso. Isso não é um roubo, mas já é um "furtinho".

- Não é não, D. Cecília. O mundo não é de Deus? Tudo que tem no mundo não é de Deus? Então as flores são de Deus também...

Ela ficou espantada com a minha lógica.

- Só assim que eu podia, professora. Lá em casa não tem jardim. Flor custa dinheiro... E eu não queria que a mesa da senhora ficasse sempre de copo vazio.

Ela engoliu em seco.

- De vez em quando a senhora não me dá dinheiro para comprar um sonho recheado, não dá?...

- Poderia lhe dar todos os dias. Mas você some...

- Eu não podia aceitar todos os dias...

- Por quê?

- Porque tem outros meninos pobres que também não trazem merenda.

Ela tirou o lenço da bolsa e

passou disfarçadamente nos olhos.

- A senhora não vê a Corujinha?

- Quem é a Corujinha?

- Aquela pretinha do meu tamanho que a mãe enrola o cabelo dela em coquinhos e amarra com cordão.

- Sei. A Dorotília.

- É, sim, senhora. A Dorotília é mais pobre do que eu. E as outras meninas não gostam de brincar com ela porque é pretinha e pobre demais. Então ela fica no canto sempre. Eu divido o sonho que a senhora me dá, com ela.

Dessa vez ela ficou com o lenço parado no nariz muito tempo.

- A senhora de vez em quando, em vez de dar para mim, podia dar para ela. A mãe lava roupa e tem onze filhos. Todos pequenos ainda. Dindinha, minha avó, todo sábado dá um pouco de feijão e de arroz para ajudar eles. E eu divido o meu sonho porque Mamãe ensinou que a gente deve dividir a pobreza da gente com quem é ainda mais pobre.

As lágrimas estavam descendo.

- Eu não queria fazer a senhora chorar. Eu prometo que não roubo mais flores e vou ser cada vez mais

um aluno aplicado.

- Não é isso, Zezé. Venha cá.

Pegou as minhas mãos entre as delas.

- Você vai prometer uma coisa, porque você tem um coração maravilhoso, Zezé.

- Eu prometo, mas não quero enganar a senhora. Eu não tenho um coração maravilhoso. A senhora diz isso porque não me conhece em casa.

- Não tem importância. Pra mim você tem. De agora em diante não quero que você me traga mais flores. Só se você ganhar alguma. Você promete?

- Prometo, sim senhora. E o copo? Vai ficar sempre vazio?

- Nunca esse copo vai ficar vazio. Quando eu olhar para ele vou sempre enxergar a flor mais linda do mundo. E vou pensar: quem me deu essa flor foi o meu melhor aluno. Está bem?

Agora ela ria. Soltou minhas mãos e falou com doçura.

- Agora pode ir, coração de ouro...

José Mauro de Vasconcelos
O Meu Pé de Laranja Lima

Legenda: Situação descrita no livro O Meu Pé de Laranja Lima.

Texto B

As flores são de Deus...

- Levanto mais cedo e passo no jardim da casa do Serginho. Quando o portão está só encostado, eu entro depressa e roubo uma flor. Mas lá tem tanta que nem faz falta.

- Sim. Mas isso não é direito. Você não deve fazer mais isso. Isso não é um roubo, mas já é um

"furtinho".

- Não é não, D. Cecília. O mundo não é de Deus? Tudo que tem no mundo não é de Deus? Então as flores são de Deus também...

Ela ficou espantada com a minha lógica.

- Só assim que eu podia, professora. Lá em casa não tem jardim. Flor custa dinheiro... E eu não

queria que a mesa da senhora ficasse sempre de copo vazio.

Ela engoliu em seco.

in Cantar de Amigo
4º Ano de Escolaridade
Edições Asa

Legenda: Transcrição rigorosa de 1ª parte

Texto C

- Levanto-me mais cedo e passo no jardim da casa do Serginho. Quando o portão está só encostado, eu entro depressa e roubo uma flor. Mas lá tem tanta que nem faz falta.

- Sim, mas isso não é bonito. Tu não deves fazer mais isso. Isso não é roubo, mas já é um "furtinho".

- Não é não, D. Cecília. O mundo não é de Deus? Então as flores são de Deus também...

Ela ficou espantada com a minha lógica.

- Só assim que eu podia, professora. Lá em casa não há jardim. As flores custam dinheiro... E eu não queria que a mesa da senhora ficasse sempre de copo vazio.

D. Cecília ficou sem saber o que responder...

in Meu Livro, Meu amigo
3º Ano de Escolaridade
Porto Editora

Legenda: Alteração da última frase

Texto D

A flor mais linda

- Levanto-me mais cedo e passo no jardim da casa do Serginho. Quando o portão está só encostado, eu entro depressa e roubo uma flor. Só assim é que eu podia, professora. Lá em casa não temos jardim.

- Você vai prometer uma coisa, porque você tem um coração maravilhoso, Zezé.

- Eu prometo, mas não quero enganar a senhora. Eu não tenho

um coração maravilhoso. A senhora diz isso porque não me conhece em casa.

- Não tem importância. P'ra mim você tem. De agora em diante não quero que você me traga mais flores. Só se você ganhar alguma. Você promete?

- Prometo, sim senhora. E o copo? Vai ficar sempre vazio?

- Nunca esse copo vai ficar vazio. Quando eu olhar para ele vou sempre enxergar a flor mais linda do mundo. E vou pensar:

quem me deu essa flor foi o meu melhor aluno. Está bem?

Agora ela ria. Soltou minhas mãos e falou com doçura.

- Agora pode ir, coração de ouro...

in Cantar de Amigo
3º Ano de Escolaridade
Edições Asa

Legenda: Corte e montagem do original, omitindo a hesitação da professora.

A temática de A Aldeia das Flores é a transformação da aldeia em subúrbio poluído de uma zona industrial. A substituição da professora que acaba de se reformar por um professor "novo e de barbas" pode ser encarada como um sinal de que, também na escola, os tempos são outros, as formas de tratamento, os saberes valorizados: "A Dona Maria era uma boa senhora, ensinava aquelas coisas da Escola, mas o professor Miranda sabia contar histórias".

- 35% dos textos não são assinados, o que os torna da responsabilidade dos autores dos

Manuais. Mais de metade apresentam o ponto de vista da criança, escritos em primeira pessoa ("Eu"; "Nós" - implícito "eu e os meus colegas"), surgindo como textos de porta-voz, onde o adulto "fala" pela criança, dizendo o que se espera que ela diga...

O LUGAR

A maioria dos textos (68%) não explicitam o local da acção; a Escola surge despojada de um meio envolvente, como instituição em si. Nos restantes 32%, o ambiente de "aldeia" surge destacado (9

referências), seguido do "bairro" (2), e da "vila", "terra" e "cidade pequenina", com uma cada. Outras referências apontam para o meio rural: as vindimas, o moleiro, o riacho que corre entre salgueiros...

O meio urbano surge na referência de "uma cidade pequenina mas muito bonita, com a escola no meio e uma grande igreja que parecia um castelo antigo", e na grande cidade distante onde se vai fazer o exame de passagem de classe. Num outro texto é evocado um cenário de periferia ("viviam numa barraca").

O edifício da Escola situa-se estrategicamente: "no centro da vila", "escola no meio da cidade pequenina". Reflectindo o peso da aldeia como unidade de medida, são maioritários as referências a escolas de um ou dois lugares. A longevidade dos edifícios é sugerida pelas imagens das paredes velhas e carteiras remendadas. Num texto assinado por uma criança é referida a nova pintura da escola e que as paredes têm muitos desenhos. Esta ideia de mudança surge também na boca de um adulto "...veja como aquela sala está mudada! Tem desenhos e pinturas a cobrir as paredes, flores por todo o lado, eu sei lá quantas coisas mais!..." Contrapondo-se a esta imagem de "mudança pedagógica", os recreios surgem caracterizados como espaços de liberdade em oposição aos da sala de aula e onde se acentua a diferença de gostos de rapazes e raparigas: "(...) fazemos grupos e escolhemos os jogos de que gostamos mais: a cabra-cega, o eixo, o pião, a macaca. Os rapazes gostam mais de jogar à bola (...)", "escreve" uma rapariga.

O TEMPO

O tempo em que decorrem as acções dos textos surge como passado/presente (verbos no

pretérito imperfeito e no presente), como passado remoto, como presente/futuro ("é sempre a mesma coisa, semana após semana, e durante anos (...)). Um dia, mais tarde talvez não achem fácil o trabalho profissional. E terão saudades da Escola").

A comparação entre o presente e o passado, evocada pelos adultos, constitui um eixo importante pela ideia de mudança que veicula. As marcas dessa mudança assentam não só nos desenhos e pinturas expostos nas paredes como também nos passeios, recolhas de materiais, experiências, jogos, em nítida oposição ao passado remoto, quando "o professor mirava a classe de uma ponta à outra à procura da vítima".

UM NOVO LÉXICO

Se muitos textos têm um conteúdo conservador ou intemporal, outros apresentam um vocabulário "novo", da responsabilidade dos autores dos Manuais. Numa linha de conjugação com o conteúdo dos Programas, falam de "trabalhos de grupo", "eleições por voto secreto do Delegado de Turma", "experiências", "descobertas", "relatórios"...

AS PERSONAGENS

. O Professor/A Professora

Surgem 28 referências à Professora e 11 ao Professor. O retrato feminino é simultaneamente físico e psicológico: ou é "muito nova" e com inseguranças, ou é a figura da avó. Em qualquer dos casos, é uma presença com quem se estabelece uma relação de pertença ("tive mais sorte do que tu, pois não mudei de professora"), é alguém com sensibilidade suficiente para "engolir em seco" e ficar sem resposta. A este retrato deve-se contudo juntar a imagem institucional: na sala de aula, é a professora que introduz os temas, que os integra, que faz sugestões, que tira conclusões - esse papel continua a pertencer-lhe por inteiro nos textos desta amostra.

O retrato masculino também tem características físicas ("o velho professor", "o professor barbudo") mas destacam-se sobretudo as conotações com a autoridade paterna. A condução do trabalho escolar opera-se, relativamente à figura feminina, com mais secura e sem modalizações: ele "explica", "corrige", "ensina"...

. A FAMÍLIA E A COMUNIDADE

As figuras do Pai e da Mãe surgem em treze referências. Enquanto a figura paterna aparece ligada ao Saber (compra livros, lê jornais, fala de Museus dos hábitos antigos, acompanha o filho ao exame) e aos Assuntos Públicos (eleições, relações entre países), a figura materna surge mais "privada". A geração dos avós merece apenas 3 referências e os irmãos estão ausentes. Esta ausência de relações fraternas e de um ambiente conjugal evidencia um modelo de socialização que privilegia o contacto directo da criança com o adulto (Mollo).



A comunidade está igualmente ignorada, apenas presente no discurso anónimo que comenta as atitudes do novo professor (1 referência) ou em figuras com quem as crianças se cruzam (o moleiro, o empregado de balcão).

. OS ALUNOS

Apesar de as turmas mistas no Ensino Primário estarem generalizadas desde 1974, apenas em 9 textos elas aparecem explícitas. Em oito o ambiente da classe é exclusivamente masculino e em duas é feminino. As crianças "propõem", "sugerem", "perguntam"..., em intervenções maioritariamente de rapazes: 23 contra 10 de raparigas.

MARCAS DE UMA LÍNGUA ÚNICA

Estes textos pertencem a uma cultura e estão em relação intertextual com ela. Inseridos em Manuais, destinam-se a uma aprendizagem plural - o acto de descodificar/sonorizar é inseparável do apelo ou exigência de uma compreensão activa e dialógica: a Escola é isto, os alunos e os professores comportam-se assim...

Se esta amostra parece evidenciar uma variedade de conteúdos, uns mais conservadores, outros mais progressistas, no limite todos traduzem um número estreito de horizontes verbais e ideológicos, destacam o desejo de manutenção de uma língua única: a Escola foi, é, continuará a ser o local do Saber, o Saber é o objecto do Dever, o Aluno

o seu Destinatário. Os predicados que se associam às figuras do(a) Professor(a) em oposição às do Aluno (rapaz/rapariga) são expressão dessa língua. Se a autoridade ditatorial do Professor é evocada como passado remoto, na sala de aula de hoje o jogo é o da persuasão, a capacidade de fazer crer/querer.

Este é afinal o discurso do senso comum, na repetição e homogeneização das figuras, nas "frases-nomes" - "na escola aprendo a ler, a escrever, a contar" -, indiscutíveis e reafirmantes do simbólico, com tudo o que da linguagem é da ordem de signo: a significação, a sintaxe, a nomeação, a conotação.

As palavras não são neutras, isentas de avaliação. A escolha de um verbo para designar uma acção é uma opção de conotações e as conotações sociais servem simultaneamente de critérios implícitos de reconhecimento e classificação. Os sujeitos da acção (alunos/professores), os verbos de que se fazem acompanhar, as marcas do lugar e do tempo, os excertos dos livros, são sobretudo avaliações ideológicas.

Quando alguém diz que "os tempos são outros" ou "o que é preciso é que todos sejam homens de bem", esse é o discurso do consenso, do aguardado. É neste domínio dos grandes consensos que as diferenças e as particularidades são esmagadas. Os lugares já estão definidos, cada um que ocupe o seu. Ler diferente não cabe aqui neste espaço.

E, contudo, comparando a Escola destes Manuais com a Escola dos Manuais de há 20, 30 anos, podemos constatar a importância da discursividade dinâmica do senso comum. Por mais cristalizado que pareça, também ele se vai construindo e adaptando. O tempo deixa as suas marcas, no léxico, na escolha dos temas...

Finalmente, e citando Barthes, o problema para quem procura uma prática de Escola outra, é o de como pôr no conteúdo de uma aula valores ou desejos não previstos pela instituição. O desafio aos educadores é o de oporem a estes objectos fragmentados e descontínuos (os textos dos Manuais Escolares) a leitura de "objectos completos" (por exemplo, obras de Literatura Infantil) e "objectos não dados", onde a criança possa escrever e ler-se em Primeira Pessoa.

OUTRAS REFERÊNCIAS

- Bachmann, C. e al. *Langage et Communications Sociales*, Hatier, Crédiff, Paris, 1981
 Barthes, R., *O Grão da Voz*, Edições 70, Lisboa, 1982
 Benveniste, E., *O Homem na Linguagem*, Vega, Lisboa
 Greimas, A. J., *Du Sens*, Editions du Seuil, Paris, 1976
 Hubert, R., *Histoire de la Pédagogie*, PUF, Paris, 1949
 Stubbs, M., *Language, Schools and Classrooms*, University of Birmingham, 1976

NOTAS

(1) Lurçat, Liliane, *Insucesso e Desinteresse na Escola Primária*, Lisboa, Editorial Notícias, 1978.

(2) Mollo, Suzanne, *A Escola na So-*

cidade, Edições 70, Lisboa, 1979.

(3) Pedro, Emília, *O Discurso na Aula*, Edições Rolim, Lisboa, 1982.

(4) Benavente, Ana, *A Escola na So-*

cidade de Classes, Livros Horizonte, Lisboa, 1976.

(5) Bivar, Maria de Fátima, *Ensino Primário e Ideologia*, Seara Nova,

PROMOVER O TRABALHO EM GRUPO NO ENSINO SECUNDÁRIO PARA QUE 3 NÃO SEJAM DEMAIS...

António Manuel Fonseca*

De acordo com os objectivos enunciados pela lei de bases para o ensino secundário, no seu artigo 9º, formar um cidadão cujo perfil corresponda às metas ali apontadas requer uma concepção de intervenção educativa que promova o desabrochar de sujeitos activos, capazes de responder construtivamente ao meio físico e social, em ordem à sua transformação. Sendo este resultado desejável, ele não é automático nem ocorre de modo espontâneo. Defende-se, pois, que o acto educativo (não redutível à escolarização) deve promover uma incessante experimentação de comportamentos mais autónomos, responsáveis e flexíveis, por forma a dotar o sujeito de competências que lhe permitam resolver as tarefas com que se depara, sejam elas de natureza curricular, sejam de natureza mais ampla, de desenvolvimento pessoal.

Conforme assinalam os contributos da psicologia, o processo de desenvolvimento que decorre

na juventude - tempo etário predominante quando da passagem pelo Ensino Secundário - não pode ser desligado da existência concomitante de um processo de socialização. Assim, sobre o desenvolvimento pessoal actuam as mais variadas influências ambientais, sendo continuamente realizado numa situação existencial concreta. Desta forma, pode falar-se em desenvolvimento quando um determinado sistema psicológico, tomado como uma estrutura organizada de motivações, atitudes e competências de acção, se confronta com características e exigências do meio, daí resultando mudanças na estrutura da personalidade ao longo do ciclo de vida (1). Por seu turno, ainda na perspectiva de Hurrelmann, é pela educação, formal e informal, caracterizada por "acções e actividades pelas quais se procura exercer influência sobre o desenvolvimento da personalidade de outras pessoas em ordem a promover o seu crescimento de acordo com valores específicos" (2), que o processo de socialização se con-

cretiza.

Ao longo do ciclo da vida, as instituições escolares de ensino assumem, de entre as instituições de socialização, um lugar de destaque no acto educativo. A escola representa, justamente, um contexto social específico, sistemático e organizado, em que determinadas acções e actividades são postas deliberadamente em prática para influenciar o desenvolvimento de acordo com valores e objectivos mais ou menos explícitos. "O principal objectivo organizacional é treinar a inteligência e competências de raciocínio, transmitir conhecimentos e valores sociais (...), mas a sua influência real vai muito para além destas dimensões cognitivas da personalidade dos seus utentes e afecta também as dimensões social e emocional" (3). Esta influência é exercida tanto através de objectivos formais e das actividades intencionais, como através do ambiente físico e material e da interacção entre educadores, alunos e funcionários.

Se, por um lado, é de levantar a questão até que ponto as escolas

* Psicólogo

secundárias em Portugal proporcionam o contexto comunitário desejável para que alguém se reconheça a si próprio como "sujeito em desenvolvimento", também nessa medida é útil questionar o papel que os conteúdos da educação escolar desempenham no desenvolvimento dos sujeitos. A implementação de modalidades de ensino predominantemente centradas na memorização de conteúdos pouco contribui - podendo mesmo exercer um efeito negativo - para o desenvolvimento cognitivo, afectivo e sócio-moral de adolescentes e jovens (4). Para Sprinthall & Sprinthall, as "competências de vida" ("lifeskills") e o sucesso pós-escolaridade estariam mais fortemente relacionadas com a maturidade psicológica do que com a realização escolar em termos de "performance" académica". Na mesma linha de pensamento, Hopson & Scally (5) consideram que os sistemas educativos actuais pouco contribuem para a aquisição de competências que respondam às solicitações que a vida quotidiana habitualmente exige, conferindo um maior privilégio à transformação de conhecimentos do que ao desenvolvimento pessoal.

Finalmente, ao não intencionalizar muitas experiências que ela própria proporciona tendo em vista o desenvolvimento dos seus utentes, a escola deixa-os substancialmente entregues ao acaso e reduz as suas funções à transmissão de conhecimentos mais ou menos "úteis" para a vivência social, de acordo com determinado projecto ideológico.

TRABALHO EM GRUPO; IMPORTÂNCIA, EXPECTATIVAS E OPORTUNIDADES.

Nunca como hoje conceitos como "reunião de trabalho" ou APRENDER. 12. 1990. 52

"grupo de trabalho" fizeram parte da linguagem e do funcionamento de variadíssimas instituições, criando a necessidade de implementar junto da população jovem novos hábitos de funcionamento.

Schmuck realça a importância do trabalho em grupo no contexto da escola: "a maior parte das actividades organizacionais dentro de uma escola ocorre sobre a forma de reuniões e há que evitar que elas sejam frustrantes ou improdutivas" (6) -, fazendo ainda referência ao seu carácter de transferibilidade para outros contextos e situações. Hopson & Scally salientam que se trata de um método de aprendizagem da maior importância no actual contexto de mudanças económicas e sociais, as quais solicitam novas abordagens da preparação proporcionada pela escola aos jovens, com vista à sua inserção em ambientes de trabalho. Seja qual for a tarefa ou o objectivo do grupo, para Hopson & Scally "haverá sempre um bónus de aprendizagem simplesmente pelo facto de os indivíduos terem agido e interactuado entre si, sendo desejável que esse bónus esteja disponível para os alunos à medida que desenvolvem competências de vida específicas" (7). Para estes autores, a identificar uma competência como a mais importante para o desenvolvimento dos sujeitos, essa seria justamente lidar com eficácia nos contextos de grupo em que vivemos, trabalhamos e nos divertimos, competência que será tanto mais convenientemente aprendida quanto mais o aluno for estimulado a funcionar regularmente como membro de vários grupos ao longo do processo educativo.

Na escola, ao serem promovidas situações em que, paralelamente à resolução de um determinado problema, seja permitido aos alunos exercitar competências de relacionamento

interpessoal, é facilitada a abordagem de problemas de índole diversa pelo estabelecimento de canais de comunicação, os quais permitem a troca de informações eventualmente úteis para elaboração de estratégias pessoais de resolução de problemas, sejam estes de natureza escolar ou extra-escolar, vividos em contextos como a família ou a vida social.

Dotados de espaços de autonomia e responsabilidade para a realização de uma tarefa, o processo seguido pelos alunos para atingir os objectivos propostos será, certamente, uma oportunidade adequada para se procurar fomentar o espírito e o trabalho de grupo, de modo a desenvolver o relacionamento interpessoal (8). Lidando com o contexto grupo, este é o sujeito sobre o qual se intervém directamente, sendo possível, então, produzir certos objectivos de grupo ao mesmo tempo que se maximizam as potencialidades de cada membro - em articulação com as dos restantes membros -, em ordem à realização de uma tarefa.

Por último, é de assinalar que duas tarefas de desenvolvimento características da idade juvenil podem ser facilitadas pela mediação de experiências de funcionamento em grupo; são elas, por um lado, a progressiva inserção em grupos cada vez mais alargados e de complexidade crescente e, por outro lado, um aperfeiçoamento quanto aos processos utilizados para ultrapassar com sucesso a ocorrência de situações conflituosas entre pares.

No entanto, a aprendizagem de competências de relacionamento interpessoal e de resolução de problemas em situação de grupo ficará incompleta - e poderá mesmo revelar-se ineficaz - caso as experiências vividas não tenham sido previamente intencionalizadas pelos

agentes educativos. Isto é, pretende-se que o jovem, ao agir em grupo, intencionalize esse modo de proceder, participando, escutando, ponderando, levantando novas alternativas, em suma, estando consciente de que a sua acção se reveste de uma finalidade - contribuir para a coesão do grupo e para a obtenção de resultados desejáveis.

Se é verdade que a grande maioria das actividades em grupo que decorrem no contexto de uma escola secundária não tem presente esta preocupação de inten-

que..."), os seus efeitos (quer sobre si próprio quer sobre o meio) e os seus resultados.

Esta chamada de atenção para a ênfase no processo é tanto mais oportuna quanto se constata que só assim é possível assegurar o seu carácter de transferibilidade para outras ocasiões, em que se torne útil ou seja mesmo necessário confrontar várias maneiras de pôr e resolver um problema e várias alternativas para o solucionar. Assim se aprenderá a funcionar democraticamente e a experimentar várias modalidades para ultrapas-

específico para se trabalhar em grupo. Pelo contrário tem-se presente a ideia de que o trabalho em grupo seja operacionalizado no contexto escolar, designadamente a nível da sala de aula, através da criação de oportunidades em que, pela inserção de actividades em grupo nos planos e objectivos curriculares já estabelecidos, a intencionalidade posta no funcionamento em grupo possa favorecer o desenvolvimento psicológico do jovem aluno.

No trabalho em grupo deve privilegiar-se uma atitude activa



cionalidade - recorde-se, nomeadamente, a vastíssima gama de interacções própria dos tempos livres e dos espaços de lazer -, quando se falar em "aprender com a experiência" tenha-se presente a necessidade de não subestimar o modo, o processo pelo qual um determinado resultado foi alcançado. Revela-se pois extremamente útil, numa perspectiva desenvolvimental, auxiliar o jovem aluno a integrar na sua estrutura da personalidade (cf. segundo parágrafo deste artigo) o processo seguido no decorrer da experiência (ao nível do "como foi

sar com sucesso eventuais situações problemáticas, a partir dos recursos existentes e de uma forma mutuamente responsável.

CONDIÇÕES PARA A EFICÁCIA DO TRABALHO EM GRUPO NO CONTEXTO ESCOLAR

Quando se fala em promover o trabalho em grupo no funcionamento da escola secundária, não se pretende com isso defender (e isto porque o jovem vive quase permanentemente em interacção com outros) a criação de um tempo

de todos os participantes e evitar o mais possível o "parasitismo"; é por isso importante confrontar as expectativas dos participantes, quer em termos dos papéis a desempenhar (o animador, o coordenador, o porta-voz, etc.), quer das características do trabalho a realizar, quer ainda das estratégias a usar para resolver o problema em análise e do tipo de resultado a alcançar. Uma exposição clara de parte a parte daquilo que se espera e daquilo que se pretende elimina, à partida, equívocos que, a subsistir, poderiam ser causa de mal estar. Aliás esta fase inicial de plane-

amento das actividades é crucial, pois definir objectivos precisos e estabelecer planos de acção realistas é muitas vezes um elemento de acção ignorado ou subestimado, e frequentemente conduz a situações de impasse e/ou falta de produtividade.

Nestas circunstâncias, a abordagem dos obstáculos ao funcionamento do grupo deverá, precisamente, fazer-se identificando, analisando e agindo sobre os objectivos que não estejam a ser alcançados.

De um modo muito particular, a incidência no estabelecimento de objectivos concretos e precisos no início do trabalho é importante tanto para os membros do grupo como para o próprio agente educativo responsável pela dinamização da actividade, de modo a orientar a sua actuação e promover a intencionalidade da iniciativa. Para Hopson & Scally os objectivos são importantes na medida em que nos permitem definir aquilo que queremos e atribuir um sentido determinado às nossas acções, dando-nos, assim, a possibilidade de conferir uma forma singular ao produto final (9). Também Schmuck, por seu turno, sublinha a importância de se promover a definição de objectivos claros para o funcionamento de grupos e instituições - "o reconhecimento do pluralismo de objectivos dentro de um sub-sistema, organização e meio pode ser um passo vital para a aceitação de diferenças e consideração de objectivos comuns" (10).

Outra dimensão fundamental é a preparação do grupo a nível dos processos comunicacionais, no sentido de clarificar quais as redes de comunicação nele existentes e o modo como actuam, procurando que o contexto de grupo não se torne inibidor mas antes que funcione como um contexto facilitador da acção educativa e lhe possa,

efectivamente, ser atribuída uma função positiva a nível dos produtos alcançados.

Dois aspectos que funcionam como base para qualquer actividade em grupo são o diálogo e a relação interpessoal estabelecidos entre os alunos e o agente educativo responsável pela acção. Poderá ser necessário estimular os alunos a participar ou, se estes interagem espontaneamente, ter o cuidado de enunciar um conjunto de normas indispensáveis para ser garantida a eficácia de funcionamento do grupo. Em qualquer dos casos, quer face ao contexto de grupo tomado na globalidade, quer individualizando a intervenção em alturas em que tal se tornar pertinente, ouvir empaticamente, apoiar e reforçar comportamentos e atitudes, facilitar a comunicação, fornecer "feedback" e ser assertivo na resolução de problemas, são comportamentos a ter em conta na acção do professor ou de outro agente educativo, procurando simultaneamente, ao longo da actividade, produzir um efeito de modelagem desses comportamentos nos alunos.

A avaliação final do trabalho realizado, quer ao nível dos processos seguidos, quer ao nível dos produtos alcançados - para além dos aspectos já referidos quanto à vantagem dos comportamentos adquiridos numa experiência poderem ser transferidos para outras situações -, deverá contribuir para desenvolver a compreensão que o jovem possui do seu papel enquanto membro de sistemas de vária ordem (na escola, como aluno; na comunidade, como cidadão, etc.)

QUALIDADES E LIMITAÇÕES DO TRABALHO EM GRUPO

De entre as qualidades, três merecem destaque pela sua

relevância para o desenvolvimento psicológico dos sujeitos.

O trabalho em grupo possibilita a cada sujeito tomar consciência de aspectos pessoais quanto à sua maneira de funcionar em interacção com outros, sendo como que espectador de si mesmo ao rever-se nos comportamentos dos que os rodeiam e obtendo, desse modo, um melhor conhecimento de si próprio, reforçado ainda se alguns comportamentos seus forem posteriormente objecto de análise por um observador externo.

Por outro lado, o assumir de responsabilidades pela realização de um trabalho em grupo, dada a necessária atenção aos objectivos a atingir e à utilização eficaz dos recursos disponíveis para fazer face ao problema em causa, nomeadamente, ajudará a promover a ideia de que a escola não é só preparação para a vida activa. Ela é, já em si mesma, vida activa, teia de vivências relacionais que suscita confrontos desafios, os quais vão, de algum modo, constituir oportunidades para o desenvolvimento.

Finalmente, uma experiência significativa e enriquecedora de trabalho em grupo poderá ser uma excelente oportunidade para o sujeito adquirir e exercitar competências gerais de empregabilidade, o que se revela particularmente útil se atendermos a que a formação adquirida pelos currículos escolares é insuficiente para a construção de uma identidade profissional adequada ao nosso tempo.

Quanto às limitações apresentadas pelo trabalho em grupo, uma das mais pertinentes prende-se com o facto reconhecido de a escola não promover o desenvolvimento global dos alunos ao mesmo tempo que lhes transmite conhecimentos. Assim, torna-se difícil para um

grupo de jovens alunos "pensar nas coisas" pela sua própria cabeça; é notória a pobreza dos processos de raciocínio utilizados, sobretudo para lidar com situações que fogem ao currículo escolar. Apesar da idade os situar a um nível de pensamento operativo-formal, discutir torna-se com frequência uma tarefa árdua e até mal acolhida por muitos alunos, o que aliás não surpreenderá se tivermos em conta que o desenvolvimento de espírito crítico é algo pouco valorizado pelos alunos quanto às funções da escola e que à ideia de autonomia aparecem vulgarmente associadas apenas questões como a separação da família de origem ou a independência económica.

Se o trabalho em grupo suscita muitas vezes a vivência de experiências significativas e uma tarefa específica realizada em grupo pode revestir-se, inclusive

para o professor, de um significado novo, "um aspecto a ter em conta é a necessidade de permanentemente se avaliar em que medida estará a decorrer um trabalho em grupo ou um trabalho individual "vezes" o número de membros que compõem o grupo, pois é frequente correr-se o risco de subestimar o factor grupo, não o tomando como um contexto específico e permanentemente activo na sua função de mediador da acção educativa. E se um grupo será tanto mais eficaz quanto mais próximo estiver da auto-regulação, tal não acontecendo obrigará a que o agente educativo responsável faça com frequência "pontos de ordem" para que os membros do grupo não se afastem dos objectivos preconizados. De salientar, a este respeito, a ideia generalizada de que a auto-regulação será mais facilmente alcançável em grupos naturais (alunos da mesma turma que tenham laços de amizade

também no exterior da escola, por exemplo) do que em grupos constituídos ao acaso ou impostos do exterior por uma figura de autoridade.

Ao contrário do que às vezes se torna ideia corrente, não basta assentar o trabalho em grupo na relação e no diálogo, por muito interessantes que sejam; em função dos objectivos revela-se oportuna, em diferentes momentos - e para intencionalizar a própria actividade em grupo -, a inclusão de exercícios estruturados de vários tipos, mais cognitivos ou mais experienciais. Entretanto, a avaliação não tem que necessariamente aparecer no final, podendo ser tomada como uma actividade perfeitamente integrada no decorrer da dinâmica do trabalho, sobretudo quando gera o efeito de estimular e abrir o diálogo, propiciando uma eventual reformulação dos objectivos e das expectativas formuladas no início.

Notas

(1) Hurrelmann, K. (1988). **Social structure and personality development**. New York: Cambridge University Press.

(2) Hurrelmann, K. (1988). Ob. cit., pág. 2.

(3) Hurrelmann, K. (1988). Ob. cit., pág. 69.

(4) Sprinthall, N., Sprinrhall, R. (1981). **Educational Psychology: a developmental approach**. Reading: Addison-Wesley Publ. Co.

(5) Hopson, B., Scally, M. (1981). **Lifeskills teaching**. McGraw-Hill Book Co. (UK) Ltd.

(6) Schmuck, R. (1982). Organizational development in the schools. In Cecil Reynolds & Terry Gutkin (Eds.) **The Handbook of social psychology**, pág. 842. New York: John Wiley & Sons.

(7) Hopson, B., Scally, M. (1981). Ob. cit., pág. 112.

(8) Campos, B., e outros (1985).

Consulta psicológica na orientação escolar e profissional em escolas secundárias da região norte. Cadernos de Consulta Psicológica, 1, 139-150.

(9) Hopson, B., Scally, M. (1984). **Build your own rainbow - a workbook for career and life management**. Leeds: Lifeskills Associates.

(10) Schmuck, R. (1982) Ob. cit., pág. 842.

A EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA: SEU LUGAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA HISTÓRIA E DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Mário Freire *

1 - A ESCOLA E A VIDA NO PASSADO RECENTE DO SIS- TEMA DE ENSINO PORTUGUÊS

Para se compreender as implicações que o conceito de educação para a carreira tem na formação de professores; para se avaliar essas implicações ao nível da componente curricular relativa ao estudo da realidade social que, necessariamente, deve existir nas escolas de formação de professores, torna-se desejável fazer uma primeira abordagem daquele conceito. Julga-se de interesse referir, porém, que, muito antes de essa expressão fazer parte do vocabulário pedagógico, já havia alguns anos que, em Portugal, era relacionada a necessidade de a

escola não viver divorciada do meio em que se inseria. E mais: pretendia-se que ela desse possibilidade aos alunos de se prepararem para a vida através da realização de actividades que com essa mesma vida tivessem relação.

Assim, Oliveira Guimarães (Guimarães, 1940) escrevia que é a escola a instituição que melhores condições tem para proporcionar a orientação profissional, visto nela haver a possibilidade de se efectuar com continuidade uma observação do aluno, por vezes, durante vários anos. Além disso, dizia ele, ela devia prosseguir "com crescente afinco no propósito de articular cada vez mais estreitamente a acção escolar com as exigências da vida profissional". No diploma legal que criou a Escola Industrial e Comercial de Alfredo Silva, no Barreiro (Dec. 35.402 de 27/12/45) pode ler-se: "O ensino terá em vista despertar e robustecer nos alunos a tendência para a expressão activa do saber,

proporcionar-lhes, através da diversidade dos trabalhos escolares, a experiência que lhes permita tomar consciência das suas próprias aptidões e, com o auxílio da família e da escola, escolher a carreira futura".

Nem sempre as intenções do legislador ou do pedagogo são convenientemente concretizadas e, assim, em Portugal, a par de um Ensino Primário que pouco tinha a ver com a realidade social que a criança vivia ou na qual ela se integrava, havia um Ensino Técnico que impunha uma escolha vocacional precoce, sem que desse oportunidade ao adolescente de construir o seu auto-conceito no confronto com as múltiplas actividades que um currículo promotor do desenvolvimento deveria comportar; igualmente coexistia um Ensino Liceal divorciado do contexto social que o envolvia e que poucas oportunidades dava ao jovem para descobrir os seus próprios caminhos de futuro numa

* Professor da E. S. T. G. - Portalegre. Comunicação apresentada no Colóquio "A História e as Ciências Sociais na Formação de Professores; E. S. E. P., Junho de 1989.

perspectiva vocacional.

Depois de 1974 o sistema de ensino foi profundamente alterado, muito especialmente aos níveis do Primário, Preparatório e Secundário.

Assim, para o Ensino Primário estabelecem-se como objectivos, entre outros, "o despertar o desejo de responder a curiosidades, interrogações e novos interesses, o que implica fomentar a criatividade e o espírito crítico; a aquisição de conhecimentos que permitam a compreensão progressiva do mundo e dos fenómenos, incluindo o fenómeno humano e social" (Programas do Ensino Primário Elementar, 1975).

Para o Ensino Preparatório formulam-se, na Introdução aos Programas (programas do Ensino Preparatório, 1975), considerações do tipo: "a criança deve ficar apta a compreender quais as motivações profundas da sua vida real, qual o sentido em que deve agir, em que espécie de mundo quer viver, dependendo de si própria as modificações a operar. É essa abertura, esse construir-se como ser humano responsável que importa e não um armazenamento passivo de saber".

Mas é, fundamentalmente, no Ensino Secundário que se introduzem profundas alterações nos objectivos dos programas e que vão ter implicações relevantes nas respectivas abordagens metodológicas. Assim, podem identificar-se, entre os vários objectivos formulados, os seguintes:

- "Fomentar nos alunos, numa perspectiva de educação permanente e de receptividade à mudança, atitudes e hábitos de pesquisa constitutivos de um apetrechamento motor, mental e cultural de base susceptível de servir:

- os estudos escolares de

continuação

- a formação profissional no limiar do emprego

- a utilização do tempo livre

- Capacitar os alunos para uma escolha esclarecida das vias profissionais ou escolares, facultando-lhes a aquisição de capacidades mínimas no domínio profissional e a ampla vivência dos ambientes de trabalho, proporcionando-lhes ao mesmo tempo uma informação generalizada" (Circular nº 3/75 da Direcção-Geral do Ensino Secundário).

Os três primeiros anos do secundário organizam-se, agora, segundo um plano curricular unificado. Nos objectivos deste ciclo unificado encontram-se as ideias de orientação, de educação tecnológica polivalente e aquisição de competências ligadas ao mundo do trabalho (Bettencourt, 1988, 42) para a concretização das quais teriam papel de relevo as disciplinas de Ciências Sociais, Trabalhos Manuais e a área de Educação Cívica e Politécnica. Segundo Ana Bettencourt, estes programas encerram muitas linhas comuns com o programa da CEE da Transição da Escola para a Vida Activa. As alterações que depois se seguiram - supressão da Educação Cívica e Politécnica e das Ciências Sociais - conduziram a um retomar, ao nível da prática educativa, de métodos e de conteúdos anteriormente predominantes nos liceus. A inadequação desta prática educativa com os objectivos anteriormente referidos, ao nível do unificado, terá que ver, segundo aquela autora, quer com a secundarização da educação tecnológica, quer com a rede de opções, privilegiando-se as opções do 9º ano que não requeriam equipamento (v.g. saúde), quer com a formação de profes-

sores.

Como se vê, o movimento educativo que visava introduzir no sistema de ensino português componentes que contribuíssem para

familiarizar os alunos com o trabalho, que pretendia fomentar a integração do trabalho nos seus sistemas de valores pessoais, ajudá-los a adquirir e a utilizar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes necessárias para que pudessem fazer um trabalho significativo, produtivo e que lhes desse prazer, não é de agora.

2 - A EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA NA ESCOLA

O movimento que atrás se refere, que foi ganhando, gradualmente, uma maior sistematização quer nos objectivos que propunha quer nas propostas pedagógicas que sugeria, foi apelidado pelos norte-americanos, a partir de 1972, por "educação para a carreira". Esta tende, cada vez mais, a ser contemplada nos currículos e nas práticas educativas de um crescente número de países. Assim, num relatório efectuado para a UNESCO (Super e outros, 1979, 292) intitulado "A função de orientação dos conteúdos da educação", diz-se que quanto mais o conteúdo de ensino estiver relacionado com a vida maior será o seu contributo para o desenvolvimento da maturidade. Por outro lado, nele se refere que todas as disciplinas podem contribuir para levar o aluno a melhor conhecer-se, a descobrir as suas potencialidades, desde que lhe sejam dadas oportunidades de viver as actividades que lhe são propostas. Ora neste relatório refere-se a preocupação que a França e a Alemanha manifestam com a relação da

escola com a vida e com a comunidade. Por sua vez, Freemam (Dupont, 1984, 450) cita as recomendações que a Conferência Australiana para a Educação fez no sentido de se considerar a Educação para a carreira como um novo modelo a desenvolver para responder às necessidades da educação e o benefício que adviria se os elementos que ela comporta fossem integrados em todas as matérias escolares. Por outro lado, no Canadá, o Ministério da Educação do Quebec, em documento que submeteu a consulta popular em 1982, insiste na importância que há para a criança e para o jovem na sua integração social e profissional, dando-lhes conhecimentos das leis e regulamentos do mundo do trabalho e proporcionando-lhes a iniciação às realidades industriais e económicas. Neste sentido, embora haja mais de vinte e cinco anos que tivesse sido introduzido nas escolas secundárias daquele país um sistema de informação escolar e profissional, ele é agora refundido e, à luz das teorias do desenvolvimento vocacional, está em curso a implantação de um programa denominado "Educação para a escolha da carreira" (Noiseux, 1984). Este programa inspira-se nas novas concepções do aluno, do meio e da intervenção psicopedagógica e, com base numa selecção e estruturação dos conteúdos, dá ênfase à recepção, à transformação e à utilização da informação, tendo em vista a educação para a vida.

Cite-se, por fim, os Estados Unidos que nos últimos anos têm produzido inúmeros trabalhos sobre o assunto. A educação para a carreira, que teve como principal impulsionador Hoyt, assumiu tal proporção que levou à criação de um Departamento só a ela dedi-

cado (Office of Carcer Education).

O United State Office of Education definiu em 1978 (Dupont, 1984, 396-397) de uma maneira operacional aquele conceito, tendo em conta vários objectivos, os quais, situando-se na interface escola/mundo do trabalho, poderiam ser alcançados através de várias actividades das quais se destacam:

- estudo das implicações na carreira das matérias escolares ensinadas;
- observação de trabalhadores;
- participação nas aulas de pessoas oriundas da comunidade;
- estudo de material escrito que se referisse a profissões e a meios profissionais;
- utilização dos "media" para conhecer o mundo do trabalho;
- visitas a meios profissionais nos sectores primário, secundário e terciário;
- contacto com organizações patronais e sindicais;
- trabalho voluntário na comunidade;
- trabalhos individuais e em grupo com o fim de ajudar os alunos a desenvolver atitudes positivas a respeito do trabalho.

Verifica-se, pois, que a educação para a carreira tem um sentido muito mais amplo que o da orientação. Esta é considerada mais como um conjunto de serviços que visam dar a conhecer as possibilidades escolares e profissionais existentes, assistir o aluno nos seus processos de tomada de decisão, fornecer-lhe um auto-conceito mais positivo e de que os orientadores e os psicólogos são agentes principais. Ora a educação para a carreira, não deixando de querer assegurar estes serviços ao aluno, implica a participação dos professores, da família e da comunidade. Ela põe

ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Hoyt (Dupont, 1984, 379), ela introduz mudanças benéficas nas práticas de ensino e nos processos de aprendizagem, contribuindo para aumentar o rendimento escolar dos alunos, na medida em que

- proporciona processos pedagógicos mais variados e motivadores, ao incluir o meio, nos seus diferentes aspectos, como um parceiro insubstituível;
- compromete mais os professores com os objectivos e com os conteúdos que ensinam, ao fazer ressaltar a utilidade desses mesmos conteúdos.

A educação para a carreira chama, ainda, a atenção para a necessidade de proporcionar aos alunos situações em que, através do estudo dos diferentes projectos escolares, eles sejam levados a tomar decisões e, assim, a prepararem-se para outras tomadas de decisão, porventura de maior vulto, que a vida em comunidade lhes irá propor. Ela dá relevo, também, à estereotipia sexual, tentando que os alunos manifestem as suas preferências libertos de preconceitos, os quais, de algum modo, os irão limitar nas suas escolhas profissionais. Ela pretende, enfim, ajudar as crianças e os jovens a descobrir de que maneiras as matérias aprendidas podem ser utilizadas em tempos livres, fomentando o desejo de explorar, de investigar, de discutir e de realizar.

3 - A HISTÓRIA E AS CIÊNCIAS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA

Mas em que medida a História e as Ciências Sociais constituem um veículo privilegiado para se atingirem os objectivos inerentes à

educação para a carreira? Ou, formulando a questão recíproca: de que modo a educação para a carreira se assume como um instrumento relevante na consecução dos objectivos da História e das Ciências Sociais?

Se se considerarem, de acordo com Maria do Céu Roldão (Roldão, 1988, 13), como grandes metas do ensino desta grande área curricular,

- a compreensão do mundo e da sociedade em que o aluno vive e virá a intervir;

- o desenvolvimento de atitudes democráticas que proporcionem uma preparação para o exercício da cidadania numa sociedade democrática;

- o domínio de capacidades e competências específicas, tais como rigor de observação e análise, pensamento reflexivo, sentido crítico, etc.),

então variados contributos são possíveis de identificar quer na valorização daquelas metas, mediante uma selecção de conteúdos e orientações metodológicas que tenham em conta os princípios da educação para a carreira, quer na utilização da grande área da História/Ciências Sociais como um campo privilegiado para se atingirem os objectivos que a educação para a carreira pretende alcançar.

Como estas duas perspectivas não são antagónicas, antes se completam, a análise das três metas referidas à luz dos princípios formulados para a educação para a carreira poderá ajudar a formar uma ideia mais alargada sobre o papel da História e das Ciências Sociais.

Uma breve análise da primeira meta sugere que "a compreensão do mundo e da sociedade em que o aluno vive e virá

a intervir" terá que passar, necessariamente, pelo seu contacto com a realidade social em que ele imerge. E esta realidade, se começa na família, alarga-se naturalmente ao mundo profissional. Este, aliás, virá a constituir-se como fonte relevante de actividade lúdica na infância para, na adolescência, se assumir como uma meta a alcançar, mas também como origem de conflitos que nem sempre chegam a resolver-se. O mundo profissional encerra, pois, potencialidades pedagógicas suficientemente motivadoras, ao mesmo tempo que induz práticas educativas que podem comprometer a criança e o adolescente nessa mesma "compreensão do mundo e da sociedade".

Relativamente à segunda meta enunciada, tem-se que um adequado exercício profissional implica a adopção de um certo número de atitudes e de valores que se entrosam no viver de uma sociedade que se quer regida por princípios democráticos. E estes princípios passam pela cooperação, pela aceitação do ponto de vista dos outros, pelo trabalho como factor de resolução de problemas e de promoção do desenvolvimento. Ora a História e as Ciências Sociais constituem uma área que, focando a realidade social, é especialmente sensível àqueles valores. Ela pode identificar situações em que esses princípios sejam postos em causa mas, ao mesmo tempo, sugerir as alternativas para os recolocar, mediante uma discussão em grupo ou na organização de projectos que visem a consecução dum objectivo de interesse social.

Quanto à última meta referida, não será a componente "mundo profissional" que a área da História e das Ciências Sociais

necessariamente abarca, suficientemente mobilizadora para solicitar aos alunos observações e análises rigorosas, inferências ajustadas aos dados recolhidos, sínteses que ponham em destaque os elementos verdadeiramente significativos, juízos de valor e tomadas de posição que a vivência de uma situação acarreta? Claro que todas estas capacidades e competências específicas poderiam ser alcançadas com conteúdos não directamente ligados ao mundo profissional. Mas o seu exercício numa área que se compromete muito com o futuro de um indivíduo, certamente que provocará por parte deste um maior empenhamento e, como tal, uma maior aprendizagem.

4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES, HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA

Tendo em conta tudo o que foi afirmado, é natural que se coloque o problema de como formar professores de uma área cujo objecto de estudo se implica directamente no passado, explora, descreve e questiona o presente e, de certo modo, abre perspectivas de futuro.

Essa formação terá que subordinar-se ao princípio do isomorfismo segundo o qual, proporcionando aos futuros docentes (ou docentes em formação), a vivência de situações similares às que eles próprios irão encontrar na sua actividade profissional, em melhores condições estarão eles para as desempenhar. E essa vivência, em meu entender, passaria pela aquisição de um certo número de competências específicas que incluiriam tópicos como os que se seguem:

Trabalho colectivo

A procura de informação torna-se, no mundo em que vivemos, uma necessidade que ninguém questiona. O trabalho em equipa, a realização de projectos em comum são actividades que a sociedade contemporânea cada vez mais impõe, quer no âmbito estritamente profissional, quer nas actividades na comunidade em que o indivíduo se implica. Preparar a criança e o jovem para este tipo de trabalho é, pois, um objectivo importante da escola; mas para isso parece necessário que os professores tenham a capacidade e a possibilidade de, eles próprios, se constituírem em equipa. As instituições de formação de professores poderiam ter aqui um papel importante a desempenhar.

Estereotipia sexual

A escola assume, ainda hoje, um papel essencial na reprodução de papéis sexuais. Essa reprodução reflecte-se pela existência de um leque mais estreito de expectativas profissionais que a rapariga manifesta em relação ao rapaz (Freire, 1989). Significa isto que ela interiorizou a convicção de que muitas das profissões lhe estão ainda vedadas. Ora só haverá igualdade de oportunidades para todos e, muito especialmente, da mulher em relação ao homem, quando aquela não fizer funcionar mecanismos de auto-selecção que a impeçam de aspirar a posições profissionais tradicionalmente não conformes com o seu sexo. Mas para isso é necessário que o futuro professor tenha conhecimento desses me-

canismos de auto-selecção e que seja levado, na sua formação, a propor à criança e ao jovem a exploração, a observação, a simulação e a execução de um diversificado número de papéis profissionais. As suas competências, neste domínio, deverão ainda alargar-se às atitudes que deve assumir perante um e outro sexo, dentro e fora da sala de aula, à vigilância das actividades lúdicas, propondo também jogos de competição às raparigas e de cooperação aos rapazes.

Universo psicológico e social do aluno

A escola, pelas múltiplas actividades que deve proporcionar ao aluno, está em condições de lhe fornecer um "feed-back" sobre as suas "performances" e, assim, levá-lo a adquirir um auto-conceito realista sobre as competências que possui. E esta tomada de consciência é crucial para uma escolha vocacional adequada. Ora, o professor em formação deveria ser preparado no sentido de propor ao aluno a execução de tarefas que pusessem em jogo o maior número de maneiras de este se expressar, sejam elas de carácter verbal, escrito, dramático, plástico, corporal ou experimental... A criança e o jovem precisam de se confrontar consigo próprios na realização de tarefas. Esses confrontos levá-los-ão a conhecerem-se melhor e a descobrirem potencialidades que ignoravam. Ora a História e as Ciências Sociais, pela natureza dos seus conteúdos, prestam-se para que os alunos exercitem as suas capacidades de auto-conhecimento através da exploração das realidades que os envolvem.

A perspectiva temporal

A existência de um domínio alargado da perspectiva temporal torna-se necessária para que possam formular-se projectos vocacionais adequados. Ora a criança do primário e preparatório não está, ainda, em condições de formular esses projectos; o futuro, para ela, situa-se ainda a uma grande distância e, como tal, não o pode controlar. O domínio do esquema meio-fim torna-se, pois, necessário para que a criança adquira um sentimento de que possui um certo poder pessoal, poder esse que, permitindo-lhe atingir determinados fins, irá contribuir para uma sua melhor implicação no trabalho escolar. Aliás, sob o ponto de vista cognitivo, a criança dos 6 aos 11 anos, apesar de já poder ordenar factos no tempo, devido à sua capacidade de seriação, tem ainda muita dificuldade em compreender o conceito de longa duração. Saber promover o domínio do esquema meio-fim deveria ser, pois, uma preocupação das escolas de formação de professores junto dos seus formandos. E isto passaria pelo exercício na apresentação de fins bem determinados, inseridos num tempo a que a criança pudesse ter acesso, isto é, num tempo de curta duração. Desta maneira ela poderia entender o significado das suas experiências, poderia sequenciá-las, ordená-las, dominá-las de modo a tornar-se responsável pelo alcançar dum objectivo para o qual ela pessoalmente interveio. À medida que a criança progredisse no domínio deste esquema, melhor apetrechada estaria, como adolescente, para levar a cabo os seus projectos escolares e, em especial, o seu pro-

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

jecto vocacional, o qual, não sendo necessariamente de concretização imediata, poderia já assumir-se como suficientemente mobilizador para serem empreendidas

acções tendo em vista objectivos de duração mais longa.

Para finalizar, direi que nem toda a educação deve ter como objectivo a valorização do tra-

balho. Outros valores há que interessa promover. No entanto, a acção educativa ficaria mais pobre se aquele valor fosse retirado dos objectivos que a norteiam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bettencourt, Ana Maria (1987) - "Educação para o trabalho e escolaridade obrigatória" in Revista de Educação Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Dupont Pierrette (1984) - "L'éducation à la carrière: sa place dans l'école", in "Pour une approche éducative en orientation", Galton Morin, Québec.

Circular nº 3/75 da Direcção-Geral do Ensino Secundário, Ministério da Educação e Cultura, relativa ao Curso Secundário Unificado - Sétimo Ano de Escolaridade.

Freire, Mário Silva (1989) - O mundo profissional da criança, Livros Horizonte, Lisboa (no prelo).

Guimarães, Oliveira (1940) - "Evolução e Tendências da Psicotecnia em Portugal", in Boletim do Instituto de Orientação Profissional Maria Luísa Barbosa de Carvalho, Outubro, Lisboa.

Noiseux, Giles (1984) - "Le Programme d'études "éducation au choix de carrière" du Ministère de l'Éducation du Québec", in "Pour une approche éducative en orientation", Galton Morin, Québec.

Programas do Ensino Preparatório

(1975), Direcção-Geral do Ensino Básico.

Programas do Ensino Primário Elementar (1975), Direcção-Geral do Ensino Básico.

Roldão, Maria do Céu (1988) - "O papel da realidade regional e local na aprendizagem significativa da História/Estudos Sociais", in Aprender nº 4, Escola Superior de Educação de Portalegre.

Super, D. E. L. Bushoff, J. Pellerano e A. Watts (1979) - "La fonction d'orientation des contenus de l'éducation", UNESCO.

TARA

Jose Maria Batista Alves, Director

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 brilho ao ponto dos seus dedos

OLYMPIA

ROVER

magnum

Representação exclusiva
50% de Montagem Nacional
1º Fornecedor Oficial
do Estado

1ª - TINTA A CALMA DE PAPELARIA
2ª - CALCULADORAS DE BILHES - 6 BENTONICAS -
DE MONTAGEM
3ª - MÁQUINAS DE ESCRITA MECÂNICAS -
ELECTRICAS - ELECTRONICAS
4ª - REGISTADORAS
GARANTIA E ASSISTENCIA TÉCNICA

rotring

ALL

royal



MONTBLANC



STAEDTLER

Schwan-STABILO

Consulte-nos!

A INTRODUÇÃO DO COMPUTADOR NA ESCOLA PRIMÁRIA E NA ESCOLA PREPARATÓRIA E SECUNDÁRIA: AS DIFERENÇAS QUE FAZEM A DIFERENÇA

Carlos Afonso* e Carlos Vintém**



A comunicação que se segue foi apresentada no EURIT 90, European Conference on Technology and Education, realizada entre 23 e 27 de Março, em Herning, Dinamarca, necessariamente num contexto diferente e dirigida a um público diverso dos de um artigo de uma revista de educação portuguesa. Pedimos, por isso, a compreensão do leitor para o teor de algumas afirmações feitas que se limitam, afinal, a sistematizar alguns dados de uma situação que será por demais conhecida de todos aqueles que estão, de uma maneira ou de outra, ligados ao problema da introdução dos meios informáticos no sistema educativo português.

Resumo:

A experiência do Projecto Minerva na área coordenada pela Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) tem mostrado algumas diferenças importantes que se verificam na utilização que é feita do computador nas escolas do primeiro ciclo do Ensino Básico (ex-escolas Primárias), por um lado, e nas escolas dos outros graus de ensino não superior, por outro.

Essas diferenças devem-se a uma série de razões que têm que ver com a selecção e formação de professores e alunos, a organização dos curricula e das

* Assistente do 2º. Triénio na ESEP

** Professor destacado no Projecto Minerva, ESEP

salas de aula, o número de equipamentos disponíveis, os objectivos de ensino/aprendizagem.

Como resultado, as estratégias, as actividades, o "software" e o equipamento utilizados tornam-se bastante diferentes.

São estes factores que serão analisados e discutidos neste artigo, de modo a mostrar aquilo que poderá ser feito para esbater as diferenças entre os dois níveis de ensino em causa, tendo em atenção que, como é convicção geral, "as escolas primárias utilizam de um modo mais efectivo os seus mais parcos equipamentos e a sua formação de professores mais limitada do que as escolas secundárias melhor equipadas" (Jennings, 1989).

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Introdução

Constitui convicção generalizada, entre quem está implicado no Projecto Minerva, que a introdução do computador nas escolas do primeiro ciclo do Ensino Básico, por um lado, e as escolas de outros graus de ensino não superior, por outro lado, enfrenta problemas diferentes e levanta uma série de questões para as quais não foram, ainda, encontra-

implicados, e outras, externas, dizem respeito às estratégias utilizadas para a introdução e uso efectivo do computador nas escolas desses graus de ensino.

Características internas dos sistemas escolares

As características que designámos por internas, são apresentadas no quadro 1, e tornam-se de importância crucial quando se

objectivos que definem, sabendo que é sempre possível dar diferentes enfoques a este ou àquele ponto, sempre que acham necessário.

O mesmo professor, habilitado com um curso médio, com preparação especial para o ensino, permanece com o seu único grupo de 25/30 jovens alunos na mesma sala, durante cinco horas por dia, o que permite uma relação mais empática e um melhor conheci-

Quadro 1

Características internas das Escolas Primárias e Pós-Primárias

	Primária	Pós-Primária
Curricula	Integração	Colecção
Disciplinas a cargo de um professor	Todas	1-2
Ratio Prof./aluno	1/25-30	1/150-180
Habilitações dos profs.	Curso Médio	Curso Superior
Organização da sala	Grupo/filas	Filas
Salas usadas	1	4-5
Idade dos alunos	6-10	11-18

das as respostas mais adequadas, apesar dos esforços que as diferentes estruturas do Projecto, onde se inclui o Polo da ESEP, têm tentado desenvolver.

Estes problemas e questões têm que ver com características distintas, algumas das quais designaremos internas, e que se referem à estrutura e à organização pedagógica dos níveis de ensino

discute a introdução de uma inovação como o computador.

Em suma, o currículo da escola primária está organizado de modo a que os diferentes conhecimentos são transmitidos de modo integrado e, embora haja um programa a cumprir, os professores têm maior liberdade para o adaptarem e o gerirem de acordo com os

mento das necessidades individuais das crianças e uma melhor resposta às suas expectativas. Dependendo do professor, é comum encontrar a sala de aula organizada em termos de trabalho de grupo, com cada grupo a trabalhar ao seu próprio ritmo.

Por outro lado, nas escolas de outros graus de ensino, cada professor é responsável por uma disci-

plina, tem um programa mais rígido, que tem que ser gerido em aulas de cinquenta minutos, quase sempre em salas diferentes, geralmente organizadas em filas.

O professor possui um grau de habilitações mais elevado, geralmente sem nenhuma preparação académica para o ensino, e trabalha com várias turmas de 25-30 alunos, num total de 150-180.

Caracterização dos professores

É geralmente aceite que a introdução do computador na sala

mite-lhes gerir o programa com muito mais flexibilidade, circunstâncias que, no seu conjunto, tornam possível ao professor preparar a sua aula com computador, testar o equipamento, gerir a sua aula com mais tempo e com mais hipóteses de sucesso. Em suma, sente-se mais confiante.

Serão estas as diferenças que fazem a diferença?

Aparentemente sim. Mas vejamos o quadro 2 e analisemos a situação em que se encontram os professores quando iniciam a sua colaboração com o Projecto Minerva.

digma tecnológico" sobre o "paradigma pedagógico" (Murphy, 1986). Os professores seleccionados recebem uma formação comum, nos domínios pedagógico e técnico, com especial ênfase na utilização educativa de cada programa - são utilizados, geralmente, programas utilitários (desenho, processamento de texto, bases de dados, etc.), com um enfoque especial no LOGO.

Os professores da Primária têm que passar muito tempo em auto-formação e na preparação das suas sessões com o computador, com a ajuda da equipa local do

Quadro 2

Situação dos professores no início da sua colaboração com o Projecto Minerva

	Primária	Pós-Primária
Experiência anterior com computadores	Fraca/nenhuma	Fraca/nenhuma
Formação recebida	Técnica e Pedagógica	Técnica e Pedagógica
Horas de redução	Nenhuma	4-5

de aula, ou melhor, o uso efectivo do computador em actividades curriculares, enfrenta menos problemas nas escolas primárias do que nas escolas de outros graus de ensino, onde as actividades são geralmente desenvolvidas nos Centros de Informática.

Se olharmos para o quadro 1, talvez percebamos porquê...

De facto, os professores das escolas primárias não têm que se preocupar com aulas de 50 minutos, trabalham com muito menos alunos, não têm que mudar de sala para sala e o currículo per-

Os professores, geralmente, não têm experiência na utilização educativa do computador e são convidados directamente pelos responsáveis locais do Minerva (1), com base no seu profissionalismo e dedicação, desde que as escolas respectivas mostrem o seu interesse em trabalhar com o Projecto, através da apresentação de um plano de actividades. É de salientar que os "peritos técnicos" se têm revelado não serem os professores ideais para colaborarem com o Minerva, devido à tendência que têm em fazer prevalecer o "para-

Minerva, para além do seu horário normal de trabalho, enquanto que os professores dos outros graus de ensino que estão directamente envolvidos na dinamização das actividades do Projecto possuem um crédito de 20 horas a serem distribuídas entre eles.

Este último aspecto parece dar aos professores dos níveis pós-primários alguma vantagem sobre os seus colegas do primário.

1. Embora, aqui, as respectivas escolas tenham uma palavra importante a dizer

Porque é que, então, são estes últimos que desenvolvem um trabalho por todos reconhecido como mais válido? Que aderem quase sempre com mais entusiasmo à colaboração com o Minerva?

A partir de dados recolhidos informalmente, através da nossa prática no terreno, é possível identificar algumas razões que poderão explicar a situação.

Assim, a necessidade de formação contínua, num contexto onde essa formação quase não existe; a situação de penúria de equipamentos em que se encontram as suas escolas, facto que poderá ser minimizado pelo Minerva; também razões de ordem profissional e de progressão, como, naturalmente, o desejo de não se deixarem atrasar em relação à evolução tecnológica e, em muitos casos, também, o desejo de corresponder às expectativas e de dar

o melhor aos seus alunos, são factores que é possível destacar como justificativos da situação.

Será que isto é suficiente para justificar o relativo falhanço da utilização do computador em actividades curriculares nas escolas do ensino pós-primário.

O "computer environment"

Porque é que tem sido mais difícil levar os professores das Escolas Preparatórias e Secundárias a utilizar o computador na sala de aula? Porque é que eles utilizam outros meios tecnológicos, mas não o computador? Porque é que existe "uma perturbante evidência que as escolas primárias estão a fazer uma utilização mais efectiva dos seus computadores e da formação de professores muito mais limitados do que as melhor equipadas esco-

las secundárias?" (Jennings, 1989).

A questão parece residir na necessidade que as escolas dos níveis pós-primários têm de "identificar quais são os elementos de um ambiente propício à utilização do computador e procurar emulá-los" (Jennings, id). Esta identificação já terá sido feita em Portugal? É nossa convicção que não, daí o contributo que este artigo poderá dar...

Sem a pretensão de analisar todos os factores que podem contribuir para este sentimento generalizado de insatisfação entre os professores, e para a ideia de "desperdício de tempo e de dinheiro" que a introdução do computador nas suas escolas pode acarretar, vamos, então, tentar identificar o efectivo "computer environment" nas escolas dos graus de ensino em questão, analisando o quadro 3.

Quadro 3		
"Computer environment"		
	Primária	Pós-Primária
Participação dos alunos	Sem selecção	Pre-selecção
Número de computadores	1 por sala	4 no CEI
Estratégias utilizadas /Projecto	Trabalho de grupo/Projecto	Trabalho individual /Projecto
Actividades desenvolvidas	Baseadas no currículo	Visando um produto final
"Software" utilizado	Logo, Desenho, Proc.texto	Desenho, Proc. texto, b. dados

(Nota: Trata-se, evidentemente, de uma caracterização muito geral, que não atende aos casos, que poderão ser muitos, de variação.)

As crianças da Primária são todas envolvidas nas actividades com o computador, numa base de rotatividade, mostrando, portanto, que é possível utilizar um só computador numa sala; as actividades sugeridas estão praticamente sempre ligadas ao currículo, com a utilização de programas utilitários e onde o Logo tem, também, um papel especial. A "interdisciplinaridade" torna-se mais fácil, e mais fácil é, igualmente, a utilização do computador, visto que os programas utilitários não exigem mais do que um conhecimento superficial para deles se tirar partido, se tivermos em conta o tipo de actividades desenvolvidas neste grau de ensino.

Por outro lado, nas escolas do pós-primário, o computador é essencialmente usado no Centro Escolar de Informática (CEI), que funciona como uma espécie de "clube", cujos membros são pré-seleccionados, com o argumento de que não há espaço nem equipamentos para todos; aqui, são raros os casos de actividades ligadas ao currículo das diversas disciplinas; no CEI privilegia-se a feitura de um produto final - um jornal...- e desenvolvem-se trabalhos individuais, essencialmente.

Fazer a ponte...

Partindo do princípio de que

são estes os elementos reais do "computer environment" e que, na escola Primária, eles são os mais adequados para o desenvolvimento de actividades curriculares, o que é que pode ser feito pelas escolas dos outros graus de ensino para os "emular"?

Teremos que notar, primeiro que tudo, que não se podem "emular" todos eles, pois que há alguns que, sendo "internos", não se podem mudar. Deveremos, no entanto, tentar modificar todos os outros que podem ser mudados, de modo a que os dois "ambientes" se aproximem.

Começaríamos por mudar a organização do espaço nas salas do pós-primário, de modo a permitir que os alunos trabalhassem em grupo e, assim, distribuir algumas tarefas que poderiam ser realizadas no computador, numa base de rotatividade.

Fariamos demonstrações de "software" e consciencializaríamos os professores para as potencialidades do computador, como um poderoso meio auxiliar no processo de ensino/aprendizagem, de modo a que os professores se sentissem motivados a utilizarem-no na sala de aula.

Claro que compreendemos as dificuldades em equipar as escolas convenientemente, mas pensamos que deveria existir uma sala ou duas com um computador, as

quais seriam utilizadas pelo professor que quisesse.

Alternativamente, o CEI deveria deixar de funcionar como um "clube" mas deveria, antes, ser um verdadeiro centro de recursos, aberto a alunos e professores e outros membros da comunidade escolar.

Conclusão

Não defendemos aqui que o único modo correcto de se utilizar o computador nas escolas do pós-primário é em actividades curriculares, ou, muito menos, que o trabalho que tem sido realizado nos CEI não é válido - pelo contrário, tem-se aí feito, em muitos casos, um trabalho a todos os títulos notável...

O que pretendemos demonstrar é que o computador, para dele se tirar o melhor partido nas escolas preparatórias e secundárias, tem que deixar de ser um instrumento só acessível a alguns, aos "peritos", quer sejam professores, quer alunos, numa espécie de "clube". Se queremos que ele seja utilizado na sala de aula, então a "emulação" das estratégias seguidas na escola primária poderia ser uma ajuda...

Referências

Jennings, J.R.G., The In-Service requirements for computer assisted learning in the social subjects (Humanities): a Scottish Perspective,

comunicação apresentada no Encontro Regional do Projecto Minerva, Portalegre, Julho, 1989.

Murphy, John, Humanizing the use of technology in Education: a Re-Examination, in International Review of Education, 32, 2, 1986.

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA OFICINA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

ALGUMAS BREVES CONSIDERAÇÕES

Isabel Vila Maior *

O currículo de Formação Inicial que vigorou no primeiro triénio de funcionamento da E.S.E.P. incluía no ano terminal dos Cursos de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Primário e Variantes do Ensino Básico a disciplina Oficina de Expressão e Comunicação, anual no primeiro caso e semestral nos restantes. Integrando as expressões plástica, musical, dramática e verbal, apresentava-se como espaço interdisciplinar e visava a formação pessoal e profissional dos alunos.

Tendo feito parte da equipa de quatro professores que se encarregou da docência e participado na elaboração do programa, pela área da expressão verbal, pareceu-me pertinente reflectir sobre o modo como os alunos produziram textos escritos numa disciplina que incluía no seu espaço várias áreas de expressão.

A relação com o escrito e com a escrita é de natureza conflitual e é numa tensão nunca completamente resolvida que se inscreve a vontade e o prazer de ler/escrever. Sucede, contudo, que para muitos

de nós essa relação não é conflitual mas conflituosa, sobretudo no que diz respeito à prática da escrita, cuja figuração social aponta para o domínio de competências complexas, de difícil ou improvável aquisição e por isso só acessíveis a alguns privilegiados.

Ainda que não se sobrevalorize a representação social de quem escreve "bem", constata-se com efeito que o texto escrito implica tarefas de ordem cognitiva, textual e pragmática que constituem dificuldades capazes de afastar do acto de escrever quem a tal não se veja obrigado.

É em situação escolar que se verifica a omnipresença da escrita, quer como recepção quer como produção. Mas se é na instituição escolar que se inicia e se aperfeiçoa o percurso que conduz a um desempenho conseguido das actividades de leitura e escrita, não será também aí que começa uma longa e tantas vezes definitiva história de desamor?

Ler e escrever na escola - qualquer que seja o grau de ensino - surgem como tarefas de obrigação, que se esgotam em si mesmas. A escrita, sobretudo, aparece como imposta pela neces-

sidade de prestar contas. E os textos dos alunos, inquinados por este "pecado original", nem sequer conseguem, em tantos casos, cumprir com eficiência esta imposição institucional. A escrita escolar aparece ao aluno como um exercício tautológico, sem finalidade fora da escola, sem destinatário para além do professor (que raramente se assume como tal) e marcada negativamente pela ameaça de uma penalização. E se o aluno do Ensino Superior Politécnico poderá já ter conscientizado a necessidade de adquirir competências satisfatórias nesta área, a complexidade da tarefa não tornou mais fácil a sua relação com a escrita.

Pelo que ficou exposto, talvez valha a pena examinar, sob este ponto de vista, o que se passou na disciplina de Oficina de Expressão e Comunicação. A consecução de um dos seus objectivos - "Mobilizar e alargar as competências técnicas de cada uma das áreas na concretização de projectos de trabalho que privilegiem a criatividade" - parecia à partida problemática, uma vez que tinham sido detectadas, nos anos lectivos

* Professora-adjunta da ESEP

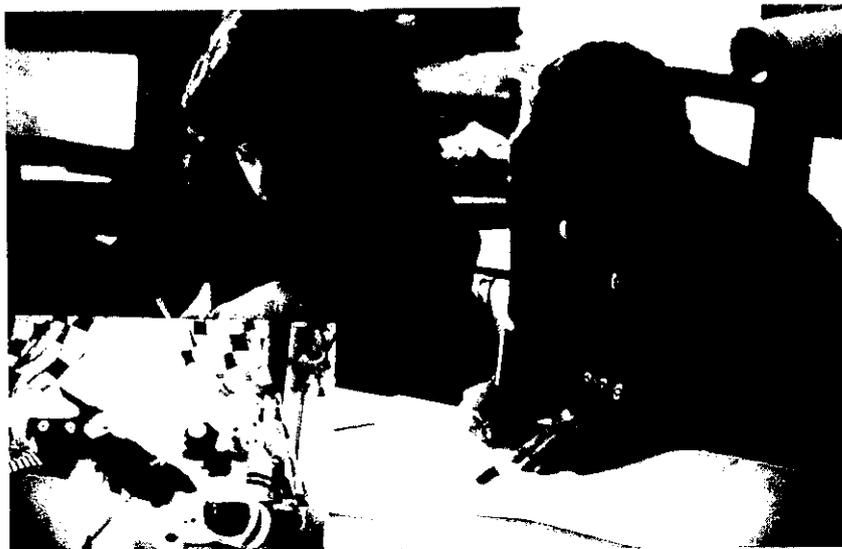
anteriores, algumas deficiências na expressão verbal escrita dos alunos da E.S.E.P.

Não foi no entanto o que se verificou: os alunos produziram textos diversificados de qualidade média e alguns mesmo acima da média... e das expectativas do professor. Textos informativos e explicativos, pequenos textos dramáticos, alguns deles humorísticos, narrativas, textos líricos, todos escritos com empenho (senão com entusiasmo) e corrigidos com cuidado.

Ao longo do ano/semestre, os alunos realizaram e apresentaram projectos de trabalho de duração variável que integravam as quatro expressões já referidas. A escrita não aparecia assim sacralizada, mas inserida num todo de que era apenas uma das partes, nem mais nem menos importante do que as outras, o que, creio, a aligeirou de alguma carga negativa, sem por isso lhe retirar importância. A oralização e dramatização do texto escrito reforçaram provavelmente esta perspectivação.

Os textos foram escritos com intenções comunicativas explícitas, dirigidos a destinatários autênticos e presentes, o que implicou os seus autores e socializou a actividade escrita, vivida portanto como prática significativa. De notar que os trabalhos apresentados contemplaram mesmo vários públicos, uma vez que alguns deles, destinados ao grupo-turma foram depois adaptados a crianças do Jardim de Infância. Foi interessante verificar, a este propósito, a crescente preocupação profissionalizante dos produtos apresentados pelos alunos do Curso de Educadores de Infância.

Escritos no interior do pequeno grupo e apresentados sempre pelo menos ao grande grupo, os textos foram elaborados



finalisticamente e inseridos num contexto global cujos objectivos eram conhecidos. O trabalho de grupo facilitou ainda as actividades de pré-textualização, textualização e revisão, pelo confronto de opiniões, tendo o professor intervindo como recurso quando solicitado.

A situação de comunicação perdeu o seu artificialismo e os saberes e competências dos alunos foram mobilizados - e alargados - em actividades de produção colectiva, por meio de processos de trabalho tão desescolarizados quanto possível, uma vez que os alunos tinham total autonomia quanto à forma do produto a apresentar e, por vezes, quanto ao tema, sobretudo no caso dos alunos da disciplina anual, cujo último projecto de trabalho - a animação de uma exposição realizada conjuntamente com a Prática Pedagógica - foi da sua única e inteira responsabilidade.

Quanto às actividades de leitura, apenas uma sucinta observação, não porque tivessem tido menor importância, mas por

ser provavelmente uma área menos problemática: a discussão dentro dos grupos contribuiu para a deslinearização da leitura, para a tentativa de desocultação dos sentidos virtuais de textos literários, propostos esporadicamente pelo professor e escolhidos, quase sempre, pelos alunos, num movimento de vaivém entre a leitura e a (re)escrita.

A confrontação com uma situação - problema - como tratar o tema dado num produto integrador das expressões dramática, plástica, musical e verbal - e a possibilidade de a resolver com grande autonomia criaram condições que levaram os alunos a uma prática escrita não conflituosa. É evidente que não foi a disciplina em causa neste artigo a única área do currículo onde isto se verificou ou pode verificar. Mas esta constatação era devida aos alunos que terminaram os seus cursos em 1989/90, pelo entusiasmo com que leram e escreveram na Oficina de Expressão e Comunicação, com o recado de levarem esse entusiasmo para a sua vida profissional.

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE SOFTWARE EDUCATIVO

Rui Gomes *

Este trabalho tem por objectivo a apresentação de uma lista de avaliação para alguns tipos de programas educativos, com justificação das diferentes secções nela incluídas.

Está dividido em três partes: a primeira, uma introdução sobre definição de programa educativo e diferentes tipos; a segunda, a justificação das secções a considerar; e a última, a apresentação da lista.

1 - Introdução

Os computadores são utilizados na educação para diferentes fins:

- na administração
- como área do curriculum
- como auxiliar do processo ensino-aprendizagem.

Para este trabalho vamos considerar esta última utilização e ver então o que se entende por processo ensino-aprendizagem.

Ensino refere-se a um processo de mostrar, apresentar ou dirigir. Envolve comunicação ou transmissão de conhecimento pela instrução (por meios directos ou indirectos).

Aprendizagem refere-se a um processo de aquisição de conhecimentos, competências. É um processo de assimilação e desenvolvimento resultando de estudo,

experiências ou ensino.

Assim, considero um programa educativo uma ferramenta que facilite o processo de ensino-aprendizagem e que actue como uma ajuda para o professor dentro ou fora da sala de aula.

De uma forma sucinta, estes foram categorizados como se segue:

- Programas tutoriais.
- Exercícios repetitivos e testes.
- Simulação e jogos educativos.

clarecer o utilizador. Assim, um programa educativo deve conter informações e materiais de suporte que permitam que professores e alunos façam o seu melhor uso num determinado contexto. A documentação referida motiva o professor para a utilização dos programas educativos (novas tecnologias) e não invalida que este os possa utilizar de forma mais criativa que a sugerida.

Conteúdo

Todo o programa educativo



2 - Justificação das secções que foram incluídas na lista.

Documentação Educacional
Podendo ser um programa educativo um recurso complexo para o professor, requerendo por isso muitos materiais de suporte de tipos diversos e um conhecimento das disposições do programa, considero que a documentação é muito importante porque vai es-

tem determinadas finalidades que, relacionadas com determinado tema das diferentes disciplinas de um curriculum, levam ao estabelecimento dos objectivos.

Estabelecidos os objectivos, é importante seleccionar que informação se deve transmitir de modo a que esta seja relevante e clara. Também se deve verificar se o assunto é tratado com correcção científica, de forma completa e se-

* Assistente da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

COMO FAZER ?

quenciada.

Qualidade Pedagógica

Como foi dito, um programa educativo é um auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Assim, neste processo, o utilizador interage com o programa que deve ter uma metodologia que tenha em consideração os objectivos, a informação a transmitir, as características do utilizador e os recursos disponíveis (neste caso as potencialidades da máquina).

Sendo estas interacções muito importantes para a consecução das

finalidades estabelecidas pelo programa, considere-a como uma secção, a qual chamei de Qualidade Pedagógica e que subdividi nas seguintes sub-secções:

- Consecução das finalidades estabelecidas
- O programa utiliza uma metodologia apropriada
- Apresentação do écran
- O programa é amigável e flexível

Qualidade Técnica

Sendo importante num programa educativo que haja um ele-

vado grau de interacção do aluno com o programa, penso que o fornecimento de documentação e de meios no próprio programa que permitam ao aluno uma gestão da mesmo de uma forma mais esclarecedora e adequada às suas necessidades, permitindo um maior controle do seu correr (utilizando as direcções), vai conferir uma maior motivação para a sua utilização.

Assim, considere na lista de avaliação uma secção que contemple estes aspectos e à qual chamei **Qualidade Técnica**.

3 - Lista de Avaliação de Programas Educativos

Complete esta lista quantificando cada parâmetro de acordo com a consecução/representação oferecida pelo programa que vai avaliar.

Coloque uma cruz no espaço apropriado, sendo o 3 o nível máximo, 1 o nível mínimo e N significa que o parâmetro não é aplicável ao programa. Utilize também os espaços em branco para fazer comentários adicionais.

1 - Documentação Educacional

O programa fornece:

	3	2	1	N
a) Informação das finalidades/objectivos	—	—	—	—
b) Informação dos fundamentos pedagógicos	—	—	—	—
c) Informação dos conteúdos e pré-requisitos	—	—	—	—
d) Informação da sua estrutura	—	—	—	—
e) Informação do nível étário adequado ao mesmo	—	—	—	—
f) Sugestões de utilização	—	—	—	—
g) Indicação de actividades e fichas de trabalho para os alunos	—	—	—	—
h) Instruções de como correr o programa	—	—	—	—
i) Um exemplo típico de como se corre um programa	—	—	—	—
j) Apreciação global desta secção	—	—	—	—

Comentários:

2 - Conteúdo

	3	2	1	N
a) O conteúdo fornecido no programa é relevante para os objectivos estabelecidos	—	—	—	—
b) O conteúdo do programa é claro e correcto	—	—	—	—
c) As perguntas colocadas no decorrer do programa estão adequadas aos objectivos	—	—	—	—

COMO FAZER ?

d) A apresentação da informação é feita utilizando uma forma sequencial apropriada

— — — —

e) A linguagem utilizada no programa traduz alguma visão tendenciosa de carácter étnico, social, de sexo, etc.

— — — —

f) Apreciação global

— — — —

Comentários:

3 - **Qualidade Pedagógica**

3.1.- Consecução das finalidades estabelecidas

a) Houve consecução das finalidades/objectivos

3 2 1 N
— — — —

b) Apreciação global

— — — —

Comentários:

3.2.- É apropriada a metodologia seguida no programa:

a) Para tratar o tema

3 2 1 N
— — — —

b) Para o nível etário sugerido

— — — —

c) Para o tipo de utilização sugerido

— — — —

d) Apreciação global

— — — —

Comentários:

3.3.- Apresentação do écran

a) Os blocos de texto estão gramaticalmente correctos.

3 2 1 N
— — — —

b) O texto está bem distribuído permitindo uma leitura (que não desmotive)

— — — —

c) Os gráficos são relevantes e claros

— — — —

d) O som foi utilizado adequadamente

— — — —

e) A animação foi utilizada da forma mais correcta

— — — —

f) Os écrans foram organizados na ordem natural de leitura

— — — —

g) O programa está estruturado de forma a não apresentar écrans cheios

— — — —

h) As cores foram seleccionadas de forma a permitir uma fácil leitura (sem esforço, tensão visual, etc.)

— — — —

i) Apreciação global

— — — —

Comentários:

3.4.- O programa é amigável e flexível

a) O programa estimula conhecimentos anteriores necessários ao seu desenvolvimento

3 2 1 N
— — — —

COMO FAZER ?

b) A sequência de apresentação de informação dada pelo programa é determinada pela resposta do aluno	—	—	—	—
c) O aluno pode controlar o desenvolvimento do programa, fazendo as escolhas mais adequadas	—	—	—	—
d) Sendo o tema abordado a vários níveis de dificuldade, o aluno pode optar pelo mais conveniente	—	—	—	—
e) O programa estimula a criatividade do aluno	—	—	—	—
f) O programa dá feed-back às respostas correctas	—	—	—	—
g) O programa dá feed-back correctivo numa forma positiva e encorajadora às respostas incorrectas	—	—	—	—
h) O programa fornece remediação de acordo com os erros detectados nas respostas dos alunos	—	—	—	—
i) O programa regista os desempenhos dos alunos	—	—	—	—
l) Os registos dos desempenhos dos alunos são cumulativos	—	—	—	—
m) São dadas sugestões ou possibilidades ao professor para modificar o programa	—	—	—	—
n) Apreciação global	—	—	—	—
Comentários:				
4 - Qualidade Técnica				
	3	2	1	N
a) O programa fornece direcções claras e precisas	—	—	—	—
b) O programa permite que se possa recommençar e acabar quando se quiser	—	—	—	—
c) O programa permite que se volte às direcções a partir de qualquer ponto	—	—	—	—
d) O tempo exigido para correr o programa é adequado	—	—	—	—
e) São dadas todas as indicações para que o programa possa correr	—	—	—	—
f) O programa é robusto	—	—	—	—
g) A disposição de informação em cada écran é equilibrada	—	—	—	—
h) O programa é acompanhado com documentação técnica adequada	—	—	—	—
i) Apreciação global	—	—	—	—
Comentários:				

ALFABETIZAR , EM 1976

Maria João Mogarro*

... E à minha memória acorrem as imagens de uma sala de aula do ensino primário que acolheu homens e mulheres de rostos curtidos pelo sol e mãos fortes e sólidas, calejadas pelos pesados trabalhos agrícolas, os quais se tentavam acomodar nas cadeiras usualmente utilizadas pelos seus filhos e netos.

Não será muito frequente viver a primeira experiência como docente aos dezasseis anos. Mas este facto torna-se mais compreensível se o situarmos num curso de alfabetização, no já distante verão do ano de 1976. Assim, a transferência do campo discente para o exercício de funções de formadora/educadora num processo de aprendizagem das operações mais elementares da leitura e de escrita, do contar e do "juntar", torna-se mais significativa e explícita à luz do contexto da época - até porque este nos surge hoje filtrado pelos anos desde então decorridos e expurgado de forte carga político-revolucionária que então (e no tempo mais próximo) acompanhou a sua vivência.

Foi nos meses de Setembro, Outubro e Novembro desse ano que um grupo de jovens se empenhou num processo de alfabetização, na pequena localidade que José Saramago baptizou, no seu livro *Levantado do Chão*, com o nome de Monte Lavre, associando deste modo ao nome real a designação de uma das mais típicas formas de residência do espaço alentejano.

O grupo de alfabetizadores era numeroso, o que reflectia o interesse que esta iniciativa suscitou entre os jovens originários da terra. Eu, o Carlos, a Florinda, o Santos, a Vitória, o Arlindo empenhámo-nos com entusiasmo em promover este curso. Juntámo-nos a outros estudantes, vindos de um meio urbano e integrados no Movimento Alfa - a Isabel, a Teresa, o Branco, a Guida, a Ana, o Frias, o Miguel Ângelo. Eram estudantes com uma experiência de vida essencialmente cidadina, que passaram esse verão naquela localidade alentejana, promovendo iniciativas culturais (como espectáculos de música e teatro) e participando quotidianamente nas actividades económicas, sociais e

mesmo familiares da população.

Foi o tempo de uma relação intensa entre estes jovens da cidade e a comunidade local, relação essa nem sempre isenta de conflitos decorrentes de um confronto de valores e de práticas - não só de gerações, mas também de uma cultura urbana que se choca com hábitos caracterizadamente rurais de um país interiorizado.

O curso de alfabetização foi uma actividade importante, surgido na sequência deste contacto prolongado, e estreitou a relação entre os jovens locais e os que vinham da cidade.

Para iniciar o processo de alfabetização, o grupo de alfabetizadores tentou adquirir uma preparação mínima, e desenvolveu uma acção de sensibilização junto dos analfabetos locais a favor desta iniciativa. Quanto ao primeiro aspecto, obteve-se alguma formação e materiais de apoio junto dos serviços autárquicos e de outros grupos que desenvolviam iniciativas semelhantes, encontrando-se numa fase mais adiantada do processo. Por outro lado, promoveu-se nos contactos do dia a

*Assistente do 2º Triénio da ESEP.

dia uma sensibilização da população local com vista à sua maior alfabetização.

Na verdade, mesmo num ambiente conjuntural favorável, como aquele que então se vivia, as resistências a actividades deste género são muitas, já que pressupõem um grande esforço da parte dos alfabetizandos para vencerem a sua inibição inicial e para introduzirem alterações na sua rotina quotidiana e na organização do tempo pessoal e familiar.

Mas as adesões foram surgindo. E numa noite quente de verão juntámo-nos todos no edifício da escola primária para dar início às aulas. O mobiliário era inadequado à estatura dos alfabetizandos, adultos e de idades variadas, e a organização do espaço remetia para interesses que pouco tinha a ver com eles próprios. Mas a Chica, a Sr^a Feliciano, a Bernardina, a Isaura, o Custódio, o Elias, o Batoque, o Joaquim José, o João Matias, a Ofélia, o Eduardo, a Cândida, o António César, projectavam naquele lugar a sua imagem da cultura, do mundo alfabetizado dos que entendiam as letras e por elas podiam comunicar; por isso, estarem naquele local, a aprender, era o primeiro passo para participarem desse mundo misterioso de sabedoria em que, iniciaticamente, estavam a ser introduzidos.

Os dias foram passando, as aulas continuavam, os dedos afeiçoavam-se ao lápis e ao trajecto fugidio das curvas e traços para desenharem as letras; os sons ganhavam existência concreta nesses traços feitos palavras, e o alfabeto abria-se ao entendimento desses homens e mulheres que aspiravam ao saber - porque assim o entendiam.

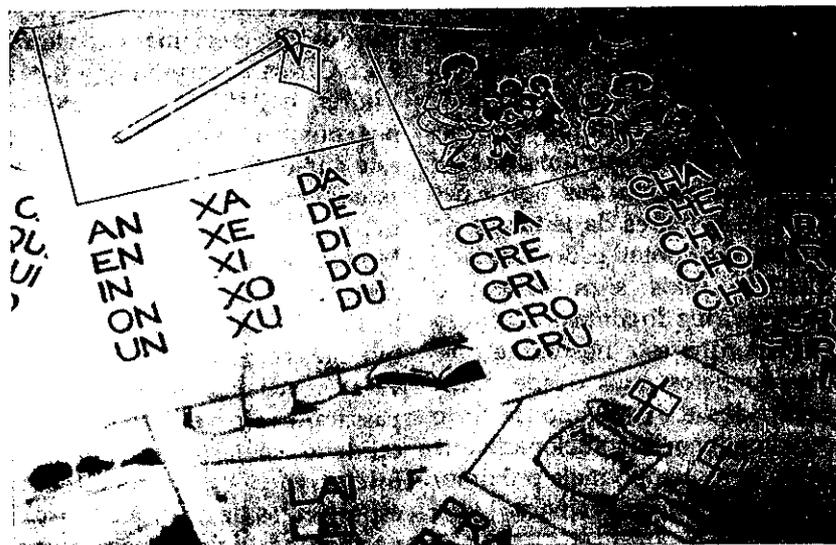
Os jovens estudantes da capital partiram para as suas aulas, para a sua cidade. E nós continuamos, metodicamente, a ajudar a desbravar o matagal do alfabeto, das palavras e das frases, das construções sintácticas e dos sentidos.

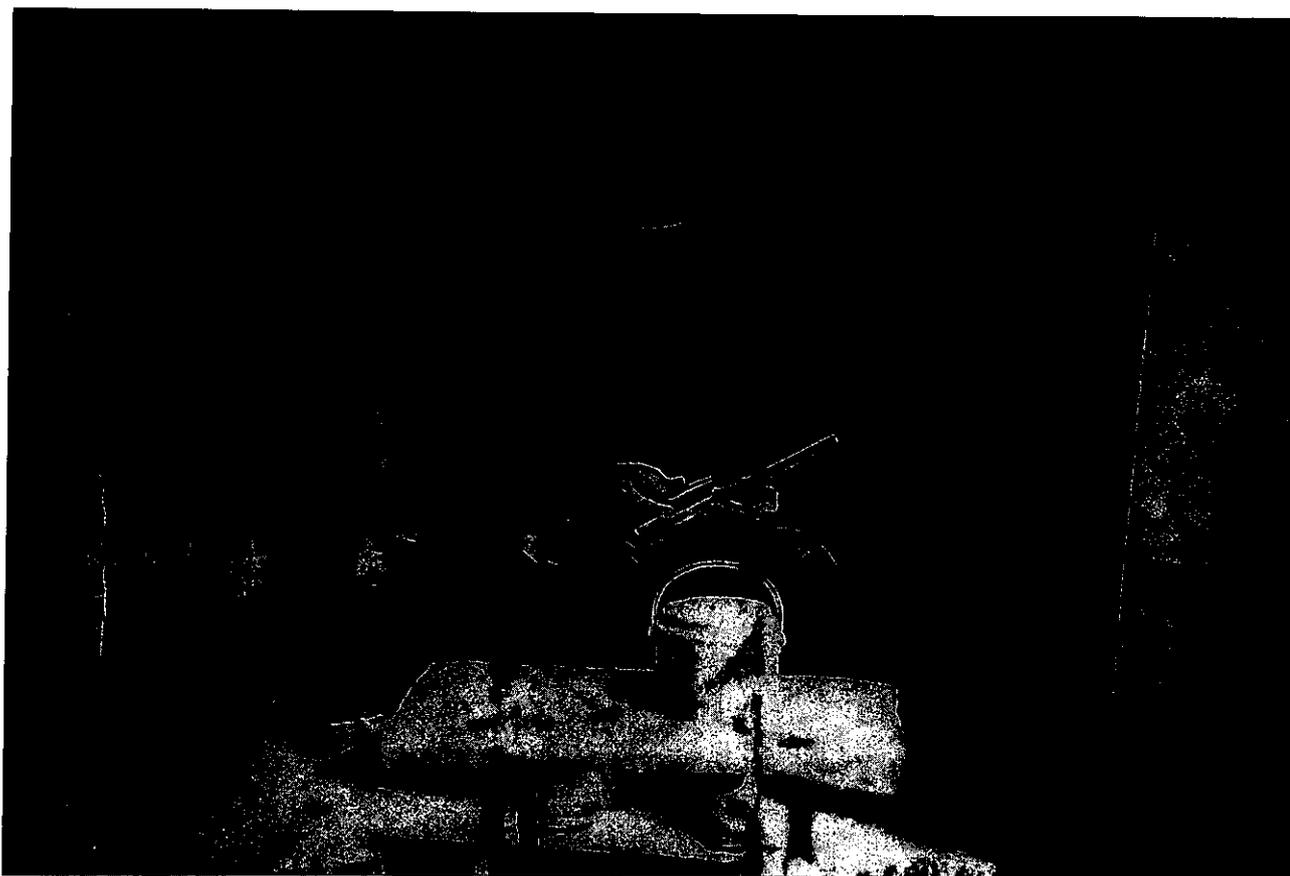
Nas aulas seguíamos sempre o mesmo método, tendo como referência o contributo de Paulo Freire. A palavra-geradora (ver lista de palavras-geradoras, que foram utilizadas ao longo do curso) desse dia era introduzida de forma explícita (geralmente por meio de um desenho) para que fosse fácil identificar, pela sua visualização, a referida palavra. Seguidamente, dinamizava-se um pequeno debate que, a partir da palavra identificada, permitisse abordar situações concretas da vida dos alfabetizandos, relacionando-a tematicamente com a palavra que tinha despoletado a conversa.

Muito ao gosto da época, tentava-se orientar o debate através de um percurso que começava por

focar os aspectos económicos, e depois os sociais e os políticos. É verdade que as pessoas estavam motivadas e mostravam-se interessadas para estas abordagens; mas, para além delas, emergia a experiência vivida dos alfabetizandos, os seus problemas pessoais, e também o à-vontade de os colocar em comum, desinibidamente e de em grupo reflectir sobre eles. Estes momentos estiveram na origem de outras iniciativas que levaram o grupo de alfabetizadores e alfabetizandos a encontrarem-se fora da escola; mas eram também momentos que consolidavam o desejo de aprender, principalmente aprender a palavra que tinha dado origem à análise das diferentes situações existenciais concretas.

Era altura de orientar a atenção de todos para a palavra escrita, sob o desenho que a identificava no início da sessão. Os alfabetizandos eram então levados a ler a palavra (se já tivessem um número razoável de lições), destacando os "bocados" fonéticos que encontra-





vam nessa leitura. A palavra era então decomposta em sílabas, e estas apresentadas com a respectiva família fonética.

Cada família fonética era estudada uma a uma, e depois apresentadas em conjunto. Fazia-se uma leitura vertical e outra horizontal. Seguidamente, os alfabetizando eram convidados a formar outros vocábulos, através de uma combinação de fonemas. Esta tarefa era geralmente continuada em casa, para consolidar a aprendizagem, e exercitar a descoberta do mecanismo das combinações fonéticas.

A alfabetização por este método era, nos casos do grupo das pessoas mais avançadas (tinha sido formado outro grupo alfabetizando, com conhecimentos de nível inferior), acompanhada do

ensino das operações mais simples, e de outros conhecimentos necessários para a obtenção do "exame de 4ª classe" do ensino primário.

Esta prova era uma forte motivação para várias das pessoas que regularmente frequentavam as aulas, embora outras fossem impulsionadas pelo pleno desejo de aprender e dominar a comunicação escrita.

Este sentimento foi sintomaticamente expresso pelo Srª. Feliciano quando, passados anos, ainda me falava com orgulho das cartas que escrevia à família pelo seu próprio punho e das notícias que lia no jornal diário que chegava lá à terra.

Resultado obviamente gratificante, para quem via assim o resultado da sua actividade.

Lista

PALAVRAS-GERADORAS

- 1 - Luta
- 2 - Tijolo
- 3 - Trabalho
- 4 - Comida
- 5 - Máquina
- 6 - Vinho
- 7 - Saúde
- 8 - Classe
- 9 - Riqueza
- 10 - Terra
- 11 - Operário
- 12 - Fábrica
- 13 - Creche
- 14 - Escola
- 15 - Preço
- 16 - Celeiro
- 17 - Emprego
- 18 - Freguesia
- 19 - Girassol
- 20 - Enxada
- 21 - Comissão
- 22 - Votar
- 23 - Herdade

ÁGUA FRIA DOS MAGUETES

Isilda Garraio *

Os últimos anos da monarquia portuguesa foram, sem dúvida, assinalados por uma profunda crise que teve os seus reflexos em todos os sectores da vida nacional em geral, e na regional e local em particular.

Portalegre não foge à regra. Corria o ano de 1897, quando uma epidemia de febre tifóide atingiu a cidade. No dizer do delegado de saúde, o Dr^o Rodrigues de Gusmão, foi a mesma provocada pelas águas inquinadas que a população consumia.

Em a "Higiene Pública - A Canalização da Água Potável em Portalegre", pode ler-se:

"...o livro do registo dos doentes que deram entrada no Hospital da Misericórdia de Portalegre e o do registo dos enterramentos, efectuados... desde 15 de Dezembro de 1896... até 15 de Dezembro de 1897 tem havido n'esta cidade numerosos enfermos affectados de febre

tyfoide e febre renitente, não deixando em um só mês... de sobreviver algum caso novo... Falteceram... 52 pessoas... " (1)

Com efeito, no final do séc. XIX, o centro histórico da cidade era abastecido por uma canalização em mau estado de conservação, dado que a maior parte dela era constituída por manilhas de barro, para além de seguir um trajecto quase contíguo com os canos de esgoto, o que permitia facilmente a contaminação da água que servia de abastecimento.

Apenas em alguns percursos a canalização era de ferro, como acontecia desde o fundo da rua do Castelo até à casa do Dr^o Azevedo, ou desde a Fonte Nova até à cloaca próxima.

Para algumas fontes a canalização era de ferro ou chumbo. No entanto, a Fonte do Lago que recebia água do Boi d'Água possuía canalização por meio de telhões, que não ofereciam

a garantia desejada.

Apenas uma dessas fontes parecia achar-se em condições regulares - a da Avenida, junto à praça de touros, (2) ou seja, ao cimo do Passeio Público, por ser abastecida directamente dos Maguetes.

Em outros percursos, como acontecia "... desde a arca dos muros do Castelo até à arca da rua do Castello encontrou-se grande raizado dentro do cano da água, exhalando-se d'ahi um cheiro intolerável". (1)

Mas o problema do abastecimento de água não era novo. Já em 1880, o delegado de saúde do distrito oficiava ao governo nestes termos:

"... Como Delegado de Saúde do Distrito cumpre-me apresentar a Vossa Excelência os danos que necessariamente hão de provir aos habitantes d'esta cidade de um cano de esgoto que se está construindo na Rua dos Besteiros para receber as dejectões, matérias excrementícias, e outros despejos

* Assistente da ESEP

da povoação do Hospício dos expostos, situado naquela rua... À porta do hospício principia o cano de esgoto; e, porque a rua é estreita, foi necessário cruzar o cano de esgoto e o aqueduto, correndo depois ambos paralelos e contíguos... a água assim alterada... gerará... moléstias graves, desenvolvendo typhos..." (1)

Na verdade, as condições higiénicas da cidade deveriam deixar muito a desejar. No ano de 1884 não se realizou a Feira das Cebolas, temendo-se o aparecimento de algum surto de cólera, motivado pela aglomeração de pessoas.

Em 1892 o problema volta a ser referido. "Acha-se incompleta e em más condições a canalização dos esgotos n'esta cidade..." (1).

A Câmara presidida pelo Sr^e de Cidrais, em 1894, fazia sair um código de posturas em que se proibiam banhos gerais ou parciais, bem como a lavagem de roupas ou outros objectos nos chafarizes, tanques e fontes, sob pena de 500 réis de multa para menores de 12 anos e de 1\$000 réis para os de mais idade, por tornarem "a água impura" (3)



No entanto, permitiam-se as lavagens de "roupas no tanque pequeno da fonte do Cano, na Corredoura de Baixo, no tanque que está junto do passeio público e nos demais que forem designados pela Câmara" (3), assim como eram permitidos os "banhos no largo do Rocio desde as dez horas da noite às quatro da manhã, excepto nas noites em que o passeio municipal esteja illuminado..." (3)

Nesse mesmo ano, deliberava

ainda a edilidade proceder à exploração da água dos Maguetes, (4) trabalho que seria embargado no final do ano pela Companhia da Fábrica dos Lanifícios.

No início do ano seguinte a questão das águas mereceu novo estudo. Reeleito presidente o Visconde de Cidrais, a 2 de Janeiro desse ano, a Câmara examinou e aprovou a primeira parte dos estudos da exploração da água dos Maguetes, cujo orçamento montava os 2:635\$601 réis, e na sessão seguinte aprovou a segunda parte do projecto que compreendia a canalização e reservatório da água, num montante de 6:723\$200 réis.

Mas a magna questão do abastecimento de água à cidade não ficava resolvido. Muito pelo contrário. O senhor visconde de Cidrais é alvo dos ataques desferidos pelo jornal "A Plebe", que a 3 de Janeiro de 1897 o classificava do seguinte modo:

"O Senhor Visconde é o maior furadouro que tem presidido à Câmara de Portalegre. Tem furado tudo... Maguetes e Fazenda Pública. Esta última furou-a tanto com a choupa dos empréstimos que se lhe vêm as chagas através da buraqueira. Foguetório ao pão,



foguetório às águas. Alegre sistema de um presidente reinado que se propôs levar o município a pão (5) e água. Está direito!”.

Os fundos destinados ao financiamento desta obra deveriam ser pequenos, pelo que se resolveu recorrer às instâncias superiores para que se pagassem à Câmara os subsídios em dívida para a construção de estradas no valor de 5.137:120 réis.

Para grande desapontamento de todos a resposta foi negativa, porque “... do seio dos dirigentes do partido progressista saíu um memorandum, petição, officio, ou cousa que o valha... (dizendo) que o governo civil fora illudido na sua boa fé,... (que) tal melhoramento... (deveria) ser reservado para outra oportunidade, quando estivesse à testa do município uma vereação progressista” (1)

Em 1905, a questão de falta de água voltava a agitar a população. Procede-se ao levantamento de plantas e projectos. Mas a resolução tomada foi a colocação de um motor no sítio dos Maguetes, à semelhança do que anteriormente se fizera e que conduziria água à cidade por meio de um túnel. As notícias por nós recolhidas mostram-nos que a questão se arrastou por muitos anos. No ano de 1913, em a “Cidade”, notificava-se:

“A municipalização das águas em Portalegre será dentro em breve uma realidade.”

Di-lo à “Cidade” o vereador sr^o João Macedo (encarregado do pelouro das águas) ...encontrámo-lo no escritório da sua importante oficina de carpintaria”.

Com efeito, no programa festivo da Feira das Cebolas desse

ano, na altura em que se tentava criar as festas anuais da cidade, no dia 15 de Setembro procedeu-se à inauguração da municipalização das águas no salão das sessões da Câmara Municipal “...Em seguida o sr^o presidente, acompanhado de muitos assistentes, foi abrir uma torneira d’água canalizada numa dependência junto à secretaria” (6).

Mas a cidade propriamente dita continuaria à espera.

A água dos Maguetes não resolveu o problema e para muitos ela continuou sendo uma miragem. Talvez por isso, ainda hoje quando alguém conta receber algo impossível se lhe diz:

“Querias... água fria dos Maguetes...”

BIBLIOGRAFIA

- 1 - Actas das sessões da Câmara - 18/7/1894; 27/12/1894; 21/1/1895
2 - “A Cidade” - 6/4/1913
3 - “A Plebe” - 3/1/1897; 30/7/1905
4 - “Código das Posturas da Câmara

- Municipal do concelho de Portalegre”, Typ. P. Monteiro, Directores - Pereira, Marques P. Fabião, Jor. do Comércio, 70, 1894
5 - “Higiene Pública - A Canalização de

água potável em Portalegre”, 1897

- 6 - “O Distrito de Portalegre” - 21/9/1913; 7/9/1984

NOTAS

- (1) “Higiene Pública - A canalização de água potável em Portalegre”, 1897
(2) A Praça de Touros D. Luís do Rego
(3) Código das Posturas da Câmara Municipal do concelho de Portalegre,

- 1884
(4) Nascente de água situado na serra de Portalegre
(5) Dadas as dificuldades de abastecimento de pão à população nesta data,

a Câmara viu-se obrigada a importar pão espanhol.

- (6) “O Distrito de Portalegre”, 21/9/1913

FESTIVAL DE CINEMA EM TERCEIRA EDIÇÃO

Outubro em Portalegre tornou-se (quase) tradição de cinema em desfile chamado Festival.

Dominado pela produção portuguesa na sua edição de 1988, pela filmografia brasileira no passado ano, o III Festival apoiou-se sobretudo em cinema espanhol (Aragon e Almodovar).

No entanto, o ciclo mais significativo teve como tema central "O Cinema e a Comunicação Social", representado por diversos filmes em que o chamado quarto poder assume um papel interveniente na sociedade, como aliás a própria vida comunitária vem revelando com certa exuberância.

Para além do catálogo geral, Lauro António elaborou e fez editar uma brochura alusiva ao tema. Nesta, o director do Festival detalhou os filmes mais representativos desta área, muitos dos quais puderam ser apreciados no decurso das jornadas do próprio certame. Também um colóquio integrado neste sector trouxe a Portalegre Mário Mesquita e Serras Gago, que animaram um interessante debate sobre as implicações da comunicação social em alguns casos recentes da sociedade moderna, incluindo a nacional. Os jovens foram particularmente brindados com um conjunto de filmes dedicados à "Imagem da Juventude no Cinema Americano

dos Anos 80", assim como os mais pequenos puderam ver (ou rever) quase toda a obra do recentemente desaparecido Jim Henson, o criador dos Marretas e da Rua Sésamo.

O realizador Michael Curtiss e "Cinema Moderno" constituíram ainda pólos de atracção desta terceira edição de uma festa anual do filme a que Portalegre se vai acostumando.

Alguma produção nacional recente - "O Processo do Rei", "Filha da Mãe" e "Recordações da Casa Amarela" - bem como a ante-estreia nacional do filme americano "Ghost" completaram uma programação densa, recheada de inegáveis motivos de interesse.

Aguardaremos a próxima edição do festival, augurando o êxito que o esforço cultural da autarquia merece.



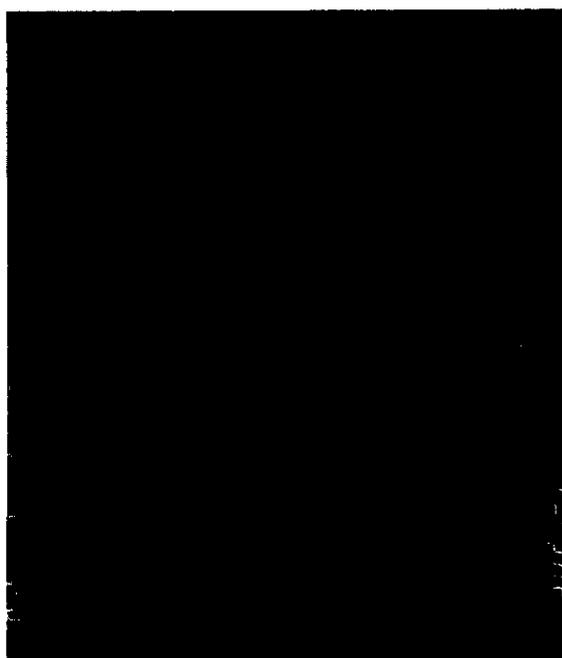
DOIS OLHARES SOBRE A CIDADE

As exposições de pintura têm sido frequentes na nossa cidade, dando conta de um certo dinamismo cultural que começa a fazer parte do quotidiano portalegrense.

De entre a vasta relação dos artistas apresentados recentemente dois há que merecem particular atenção por terem dedicado à nossa cidade a temática das suas obras expostas publicamente.

Mário Reis e Estêvão Soares mostraram dois distintos modos de ver uma mesma realidade.

O primeiro, um portalegrense autodidacta desde muito jovem seduzido pela pintura, expôs nos fins de Outubro quase meia centena de interpretações plásticas da sua terra natal, na sede da Comissão Regional de Turismo de



A Sé de Portalegre de Mário Reis

S. Mamede; o segundo, um arquitecto natural e residente no Ribatejo, revelou-nos pelos

princípios de Novembro mais de três dezenas de quadros, na Galeria Municipal de Arte, onde patenteou o seu fascínio por esta cidade que apenas conhecera há meses.

Quer na expressão predominantemente monocromática das obras de Mário Reis, quer na exuberante policromia de Estêvão Soares, é - nos proposta a visão diferente de uma Portalegre observada e captada por sensibilidades também distintas. As linguagens pictóricas de ambos os artistas encontram um denominador comum nas descrições românticas dos cantos, recantos, ângulos, perspectivas, luzes e sombras de uma cidade ainda por descobrir.



A Sé de Portalegre de Estêvão Soares

Portalegre precisa de quem aceite o desafio. Mário Reis e Estêvão Soares, cada um à sua maneira, mereceram tê-lo aceite.

À PROCURA DE UMA PEDAGOGIA HUMANISTA

João Evangelista Loureiro
INIC, 1990

Rui Canário



"A pedagogia nacional e internacional está de luto". Este é o título do depoimento de Gaston Mialaret, a propósito do desaparecimento prematuro, há quatro anos, do Professor João Evangelista Loureiro, inserido na obra agora editada pelo INIC.

"A sua partida deixa um vazio no mundo da Educação, vazio que será difícil de preencher". São ainda palavras de Mialaret, cuja voz autorizada exprime o reconhecimento pela comunidade científica internacional de uma figura e uma obra insuficientemente conhecidas em Portugal.

Este livro, cuja organização, rigorosa e cuidada, é da responsabilidade de António Nóvoa, professor da Universidade de Lisboa, reúne um conjunto de escritos do Professor Evangelista Loureiro, constituindo uma homenagem mas, sobretudo, um contributo para a divulgação do pensamento de um pedagogo que **"exerceu, desde o final dos anos sessenta uma grande influência no sistema educativo português"**.

As preocupações de intervenção na realidade educativa portuguesa que marcam toda a carreira académica do Professor Evangelista Loureiro definem-no, segundo António Nóvoa, como um **"pioneiro"**, um **"universitário de tipo novo"** cujo pensamento **"pôde ultrapassar os muros da**

Universidade e exercer uma influência preponderante na transformação do sistema escolar português, nomeadamente a partir de 1973"

É sobretudo na área da formação de professores, a que dedicou os últimos quinze anos da sua carreira, que a sua influência se fez sentir de forma mais marcante. Desde 1973 foi sucessivamente Director da Escola Normal Superior de Lisboa, Professor da Universidade do Minho, Professor da Universidade de Aveiro, onde integrou a Comissão Coordenadora do Centro Integrado de Formação de Professores. Na Universidade de Aveiro exerceu também os cargos de Vice-Reitor e Presidente do Conselho Científico.

Toda a obra do Professor Evangelista Loureiro é atravessada pela preocupação permanente de articular a produção teórica e investigativa com a intervenção transformadora na realidade pedagógica portuguesa. Esta especificidade traduz-se por uma produção escrita muito vasta, mas dispersa por publicações de difusão restrita (comunicações, conferências, relatórios) o que a torna menos acessível e conhecida.

O volume agora publicado reúne numa primeira parte, sob o título **"Educação, Desenvolvimento Humano e Pedagogia"**

um conjunto de escritos sobre temas diversos, relativos ao período 1968-1985.

A segunda parte é inteiramente consagrada à temática da formação de professores, reunindo textos produzidos entre 1977 e 1986.

Além do já citado depoimento de Gaston Mialaret são também publicados depoimentos de Veiga Simão (ministro da educação entre 1970 e 1974), Bártolo Paiva Campos (colega do Professor Loureiro na Universidade de Lovaina, no início dos anos setenta) e Filipe Rocha (professor na Universidade de Aveiro).

O livro inclui ainda, na parte final, umas **"Breves Notas Biográficas sobre o Prof. Doutor João Evangelista Loureiro"** da autoria de António Nóvoa com a colaboração de familiares. Também da autoria de António Nóvoa, é publicado um **"Contributo para o estudo da Obra do Prof. João Evangelista Loureiro"** em que se procede à análise das principais etapas e eixos de investigação, bem como á apresentação de uma Bibliografia do Prof. Loureiro **"sem dúvida um dos homens que mais influenciou o rumo da educação e do ensino no nosso país nas últimas décadas"**.

TRABALHO DE PROJECTO

2. LEITURAS COMENTADAS

Elvira Leite, Manuela Malpique, Milce Ribeiro dos Santos
Porto, Edições Afrontamento (Colecção Ser Professor), 1990

Maria João Mogarro



O segundo volume desta obra agrupa um conjunto de textos teóricos sobre o trabalho de projecto, tendo todos eles como eixo comum a noção de projecto que há pouco mais de dez anos "entrou explicitamente no discurso, nas recomendações e nas práticas pedagógicas. Ela deu lugar a diversas interpretações e realizações através das quais podemos ver esboçar-se uma evolução pluridimensional" (p. 143). Estes textos apresentam, pois, uma diversidade de teorias, análises e tentativas de sistematização/avaliação, partindo os seus autores, na maior parte dos casos, também de variadas experiências e práticas. São estas que alicerçam a sua reflexão teórica sobre a metodologia do projecto e o grau de validade e eficácia pedagógica que ela adquire neste nosso tempo de crise generalizada do sistema educativo.

As quinze leituras comentadas que constituem a primeira parte ordenam-se cronologicamente, datando dos anos 60 aos nossos dias, e representam outras tantas perspectivas sobre o trabalho de projecto. Assim, abordam-se questões tão diversificadas como: as diferenças entre pedagogia tradicional e pedagogia do projecto, centrada em problemas; as novas funções dos actores educativos, como o professor e o aluno; as implicações desta metodologia

na gestão do tempo e na organização do trabalho a desenvolver; a relação da pedagogia do projecto com outras situações educativas, com a pedagogia por temas ou com a pedagogia por objectivos; a articulação entre saberes sociais/ saberes escolares, entre a prática e a teoria; pedagogia e terapia; projecto de si; e transformação dos tempos de formação em momentos de aprendizagem de autonomia, responsabilidade e criatividade individuais.

De todos estes contributos, destacamos os dois textos de Anita Weber e o pertinente comentário que Estêvão Stoer tece ao primeiro deles; a perspectiva da metodologia do projecto como uma ruptura com os esquemas mentais das classes populares, defendida por Francis Tilman; a reflexão de Adalberto Dias de Carvalho que estabelece as frágeis e flutuantes fronteiras entre projecto e utopia, esta como "a dimensão mais radicalizada do projecto" (p. 79); o contributo de Luíza Cortesão, assim como o de José Alberto Correia que "problematiza... a relação epistemológica necessária entre o campo da inovação pedagógica e o da formação, alicerçando... esta relação no terreno da investigação científica" (p. 122). De salientar também dois importantes textos sobre experiências desenvolvidas no âmbito da metodologia do pro-

jecto: num, Gunnar Sundgren relata a evolução e a natureza do trabalho realizado nas "escolas secundárias do povo" suecas; e o texto de Rui Canário analisa a(s) experiência(s) do Projecto Eco - Arronches, um "processo instituinte de produção de inovações" (p. 106) que ainda decorre, e num espaço tão próximo de nós.

A segunda parte, a décima sexta leitura, é um "ensaio de síntese e perspectivas de reflexões" em que, a partir de comentários a outros estudos, Marc Bru e Louis Not formulam "algumas orientações possíveis para a Pedagogia do Projecto" (p. 143). A finalizar, a conclusão desta parte da obra distingue as funções principais (e interdependentes) desta metodologia e alerta para os perigos de reducionismo a uma delas, enunciando os comportamentos e atitudes a evitar. A questão da "complementaridade contraditória" destas funções requer dos professores e educadores "uma pesquisa permanente, porque cada situação merece uma análise e tratamento específicos" (p. 164). O futuro da pedagogia do projecto aparece interligado com uma "investigação prexeológica" que permita a construção de "uma adequação estreita entre propostas educativas e evoluções do projecto de si das crianças ou adolescentes" (p. 165).

O presente volume assume um

significativo papel de enquadramento teórico e, ao mesmo tempo, de desmultiplicação de reflexões sobre a metodologia do projecto. Possibilita-se, deste

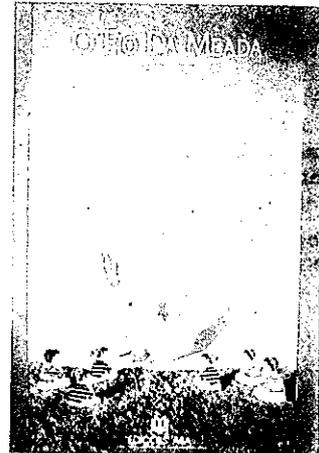
modo, uma visão mais alargada e fundamentada das questões, experiências e práticas trazidas a público no primeiro volume, enriquecendo a problemática do tra-

balho de projecto com uma dimensão mais reflexiva e sistematizada, apesar da (mas também pela) pluralidade de contributos e perspectivas.

“ O FIO DA MEADA ”

Manuela Ferreira,
Porto, Edições ASA, (Colecção Práticas Pedagógicas), 1989

Amélia de Jesus Marchão



“O Fio da Meada” é o 4º Volume da Colecção Práticas Pedagógicas das edições ASA.

Manuela Ferreira, a autora, descreve de forma simples mas rica um ano da sua prática, ou melhor, da acção dos vários agentes intervenientes no desenrolar do ano lectivo vivido num Jardim de Infância da rede pública, em cujo meio circundante se podem encontrar características rurais, industriais e de meio aquático.

À medida que o “fio” se vai desenrolando, a autora vai fazendo transparecer aspectos importantes que, em si, vão caracterizando a sua acção pedagógica e que nos testemunham as coisas simples de que as crianças gostam e que ao mesmo tempo as fazem crescer.

No fundo, as coisas simples precisam ser descobertas, entendidas e, ao passarmos cada folha deste livro, também nós entendemos que a prática pedagógica desenvolvida se foi concebendo dia após dia e se foi baseando na interacção dos agentes que nela se envolveram:

o educador/os educadores;

- a criança/as crianças;
- a família/a comunidade.

À medida que vamos descobrindo esta interacção, itens importantes se vão desenheando, na medida em que poderão ser objecto de referência para muitos educadores deste país e, principalmente, para aqueles que agora se iniciam na acção directa com as crianças. De entre eles ressaltam:

- a observação/registo, como ponto de partida para o conhecimento e adequação de uma prática de interacção constante entre educador / criança / família / comunidade;

- a análise/reflexão, como fim e ponto de partida para o “desembaraçar” da meada que todos os dias se vai apresentando e projectando na realidade que é, ou deve ser, o Jardim de Infância.

Assim, testemunho de prática inovadora não será o termo mais adequado para designar esta obra, mas o “Fio da Meada” representa um testemunho vivo, consciente de como a simplicidade, o saber ser, o saber conhecer, o saber interagir... são fios preponderantes para o “desembaraçar” de uma

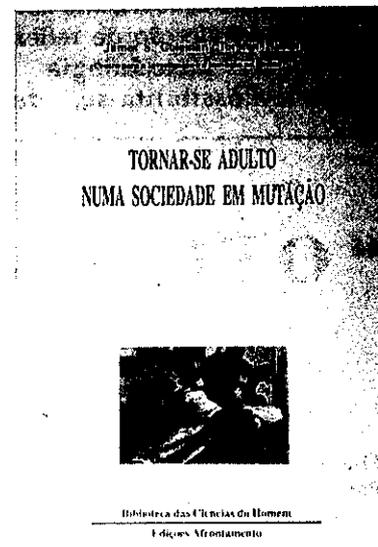
“meada” que se pretende transformar num “novelo” activo e dinâmico onde o educador, a criança, a família, a comunidade se encontram e descobrem mutuamente que os recursos de cada um se rentabilizam e permitem o desenvolvimento do outro, de forma a que a “meada” se desfaça lentamente, sem entraves, com muito respeito e com a solidez de uma relação afectiva.

O livro é, pois, um testemunho simples mas rico; é o desenrolar de uma tão “bela meada” e é aquilo que muitos dos educadores deste país ainda não tinham tido a coragem de fazer: - dar a conhecer o dia-a-dia que se vive com as crianças e que é tão cheio de beleza, de entendimento e, essencialmente, de descoberta, de crescimento, de enriquecimento mútuo e, porque “uma boa tecedeira será aquela que habilidosamente for entrelaçando os fios de acordo com as suas qualidades e que saiba que cada um deles é sempre especialmente diferente do outro...”, o “Fio da Meada” permite-nos pensar, repensar e... continuar.

TORNAR-SE ADULTO NUMA SOCIEDADE EM MUTAÇÃO

James S. Coleman/Torsten Husén
Centro para a Investigação e a Inovação no Ensino (CERI)

Lisboa, Edições Afrontamento, (col. Biblioteca das Ciências do Homem,) 1990 .



Fernando Oliveira

O relatório que se apresenta decorre de um projecto de investigação do CERI sobre a passagem da adolescência à idade adulta. Os autores procuram sistematizar os resultados de uma análise das teorias e das investigações sobre os aspectos gerais desta problemática.

O interesse da OCDE pela situação da juventude nos países membros não constitui novidade. É o que se depreende da vasta literatura que tem sido publicada sobre o assunto, nos últimos 15 anos. Todavia, privilegiaram-se abordagens monolíticas centradas nas causas do desemprego dos jovens. Os autores deste relatório não negligenciam a particular importância deste problema, tanto mais que parece endémico nos países fortemente industrializados. Porém, não lhes parecem heurísticas as abordagens unidimensionais que isolam esta questão do quadro geral dos problemas afectos à transição para a idade adulta. Procuram dar uma

visão global dos problemas da juventude, tendo em conta as condições sociais que os produziram, com o objectivo extrínseco de auxiliar os poderes públicos nas decisões que tomem para favorecer a transição da juventude para a idade adulta.

Na primeira parte do relatório, os autores procedem a uma descrição geral da evolução das contribuições teóricas de diversas disciplinas que, de alguma forma, se debruçaram sobre o assunto. Na 2ª parte, descrevem e analisam a natureza das mudanças estruturais que ocorreram nas sociedades desenvolvidas após a 2ª Guerra Mundial nomeadamente ao nível da família, das estruturas económicas e da escola, procurando evidenciar em que medida essas mudanças implicaram uma rotura dos elos funcionais que existiam entre estas instituições, com reflexos negativos para a inserção social dos jovens. Os autores são levados a insistir na necessidade de se repensar o fun-

cionamento daquelas instituições e de se encontrar formas de coordenar os papéis que desempenham na integração dos jovens na sociedade adulta. Neste sentido, na 3ª e última parte, apresentam algumas medidas que podem contribuir para solucionar os actuais problemas dos jovens.

Para os autores, a juventude não se define apenas por um conjunto de traços fisiológicos ou psicológicos característicos de um determinado período etário. No essencial, corresponde a uma manifestação de comportamentos induzidos pela sociedade industrial complexa e especializada, que traduzem "as dificuldades que os jovens sentem, ao saírem da adolescência, em substituir a escola pelo trabalho e o lar onde passaram a infância por um novo lar" (p. 26). Neste sentido, é um fenómeno recente suscitado por mudanças "na ecologia da educação" (p. 30) que se traduziram em alterações consideráveis nas condições de

socialização dos jovens, bem como numa relativa crise de oportunidades.

Os autores distinguem 3 fases na evolução das condições económicas e sociais da sociedade global. Apesar do seu mero estatuto de tipos ideais weberianos, permitem apreender a evolução das condições em que se processa a transição para a idade adulta.

Na sociedade pré-industrial caracterizada por uma economia de subsistência, a família, enquanto unidade de produção, investe na quantidade de filhos, dado que a exploração da sua capacidade de trabalho se traduz em maiores garantias de sobrevivência. A socialização da criança processa-se quase exclusivamente no contexto familiar, e a passagem à idade adulta é relativamente precoce e pacífica.

Na sociedade urbanizada de economia industrial baseada na troca de bens e na divisão do trabalho, os filhos "expressam a promoção social da família ao longo de gerações e todo o investimento nas crianças é um investimento no futuro da família. (...) A escola é o principal meio de que dispõem para se elevar, na pessoa dos seus filhos, a um estrato social superior, no decurso da geração seguinte. (p. 84) As suas reivindicações a favor do prolongamento do ensino escolar e da igualdade de oportunidades na educação, nomeadamente após a 2ª Guerra Mundial, ilustram a importância dada à escola como meio para ascender com sucesso ao mundo dos adultos.

Segundo os autores, alguns países da OCDE encaminham-se para uma 3ª fase de economia pós-industrial. A família, na medida em que tende a perder o lugar central que antes ocupava na economia e na sociedade a favor do Estado que assume cada vez mais as actividades de assistência e de

redistribuição, não se perpetua de geração em geração como antes; desagrega-se cada vez mais, o que estaria na origem de um decréscimo do seu interesse pela carreira dos seus filhos. Nestas circunstâncias, a sua aptidão para auxiliar o adolescente na transição para a idade adulta estaria a diminuir e uma responsabilidade acrescida neste domínio estaria a ser delegada na sociedade global e, em particular, na instituição escolar. No entanto, os numerosos agentes ou sistemas de socialização tendem a funcionar de um modo burocrático e impessoal e sem qualquer coordenação "horizontal" das suas acções. O indivíduo, cada vez menos considerado na sua globalidade, fica sujeito à influência de forças contraditórias, com prejuízos para o seu desenvolvimento social e que dificultam a sua passagem à idade adulta.

A escola, em particular, é percebida pelos jovens como uma instituição desligada do mundo do trabalho e dos seus centros de interesse e, portanto, incapaz de os preparar para a vida adulta. Nomeadamente, denunciavam a incompatibilidade da função selectiva que assume com os princípios humanistas com que procura fundamentar a sua acção.

Por outro lado, as condições do mercado de trabalho e as recentes transformações no plano da economia tendem a frustrar as aspirações sociais dos jovens. Após a 2ª Guerra Mundial, a crença numa relação positiva entre a instrução escolar e o acesso aos empregos mais prestigiados, sustentada por uma conjuntura económica favorável, contribuiu para um prolongamento da escolarização que teve como efeito aumentar as aspirações de ascensão social dos jovens. Porém, por volta de 1975, a recessão económica, juntamente com a

chegada ao mercado de trabalho da geração do período de forte natalidade do pós-guerra, provocou uma escassez de empregos no mercado de trabalho, que se traduziu numa quebra do valor social e económico dos diplomas, e que afectou principalmente a juventude. Esta situação é agravada pela crescente internacionalização da economia e por novas formas de organização do trabalho que colocam os jovens numa situação desfavorável para competir no mercado de trabalho. A categoria de jovens que os autores designam por "nova sub-classe educacional" é particularmente afectada. São os jovens "que abandonam a escola antes de obterem os conhecimentos e as qualificações necessárias para fazerem face à complexidade da vida moderna, e, por conseguinte, têm poucas possibilidades de obter um emprego interessante" (p. 9).

Os autores insistem na urgência de se encontrar soluções para facilitar a transição dos jovens para a idade adulta. Contestam a eficácia das reformas parcelares e advogam um conjunto de medidas integradas que visem o funcionamento e a organização das várias instituições implicadas.

Reforçar os elos da escola com a comunidade procurando envolver as famílias na criação de meios pedagógicos favoráveis à auto-responsabilização dos jovens, reorganizar o ensino e as modalidades de emprego de modo a compatibilizar as formações e as expectativas dos jovens com as ofertas do mercado de trabalho, atribuir-lhes funções sociais, quer nos contextos escolares, quer no mundo do trabalho, por exemplo, encorajando-os a criar empresas próprias, são algumas das sugestões apresentadas pelos autores.

Este relatório, pela riqueza e

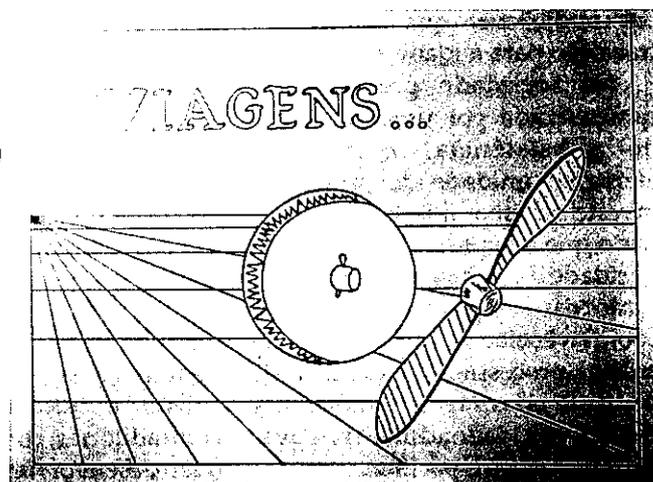
actualidade da problemática subjacente e pelas múltiplas referências teóricas que nos apresenta, constitui uma obra de leitura imprescindível para todos os que se preocupam com os problemas

da juventude e, em particular, para os profissionais da educação. O seu valor não reside apenas nas sugestões destinadas a auxiliar os poderes públicos; é também de natureza científica porque os au-

tores, ao considerarem a juventude como uma produção social, afastam-se das perspectivas que tendem a encará-la como um fenómeno inquestionável porque natural.

"VIAGENS . . ."

Maria da Natividade Pires (Direcção Literária)
Castelo Branco : Instituto Politécnico - Escola Superior de
Educação de Castelo Branco



Fernanda Barrocas

"Se é verdade que sou poeta pela graça de Deus - ou do demónio -, também é verdade que o sou pela graça da técnica e do esforço e de tomar consciência em absoluto do que é um poema".

García Lorca

"Viagens..." é um livro elaborado pelos alunos da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, no âmbito do trabalho na cadeira de Literatura para a Infância e Literatura Popular, sob a orientação da Dr. Natividade Pires.

Viagens iniciáticas através da escrita... Ultrapassados os obstáculos e vencidas as provas, a aventura torna-se fruição. E se a escrita, como diz Barthes, é a ciência das fruições da linguagem,

"Viagens..." surge, naturalmente, como testemunho de um trabalho de ajuste semântico/pragmático que anteriores desmontagens estilístico - formais de textos de literatura para a infância veio, com certeza, possibilitar. A escolha adequada da estratégia discursiva garante a especificidade das várias narrativas que compõem o livro.

"Viagens..." para outro tempo e outros lugares que a linguagem cria.

E há uma boneca de trapos que chora e fala, uma folha verde que um dia há-de ser pássaro e voar; amigos que se fazem; um príncipe e um terrível gigante. É um mar, um mar muito azul (como o livro), imagem metafórica do desconhecido e desejado, da lonjura que se faz perto, pelo sonho - a palavra

chave.

"Viagens..." remete-nos também para um aspecto de problemática da didáctica da literatura: Ensinar literatura é ensinar a ler o texto literário ou também é ensinar a escrita literária? Formulada a questão de outro modo: Ensina-se a fazer literatura...?

Que se ensina e aprende a escrever, disso é prova o livro. Se a escrita é, pode ser prazer, aventura, mistério, sonho..., é, por outro lado, também o resultado de um determinado índice de consciência técnica que se traduz numa atitude construtiva, consumada através de uma tarefa certamente aturada.

"Viagens...", um exemplo a seguir.

Conta Jovem Sotto Mayor

POR TUA
CONTA

É tua, a **CONTA JOVEM SOTTOMAYOR!**

Um tipo de depósito (à Ordem e/ou de Economias) para jovens dos "0" aos 26 anos, que acompanha as tuas necessidades... crescendo contigo.

Com a **CONTA JOVEM SOTTOMAYOR**, podes contar sempre com **juros aliciantes** e muitos, muitos **prémios** – vestuário, viagem em Portugal, artigos desportivos, instrumentos musicais, electrodomésticos, aparelhagens "HI-FI/Vídeo" –, sorteados periodicamente.

Podes ainda beneficiar de um empréstimo para iniciares uma nova fase da tua vida.

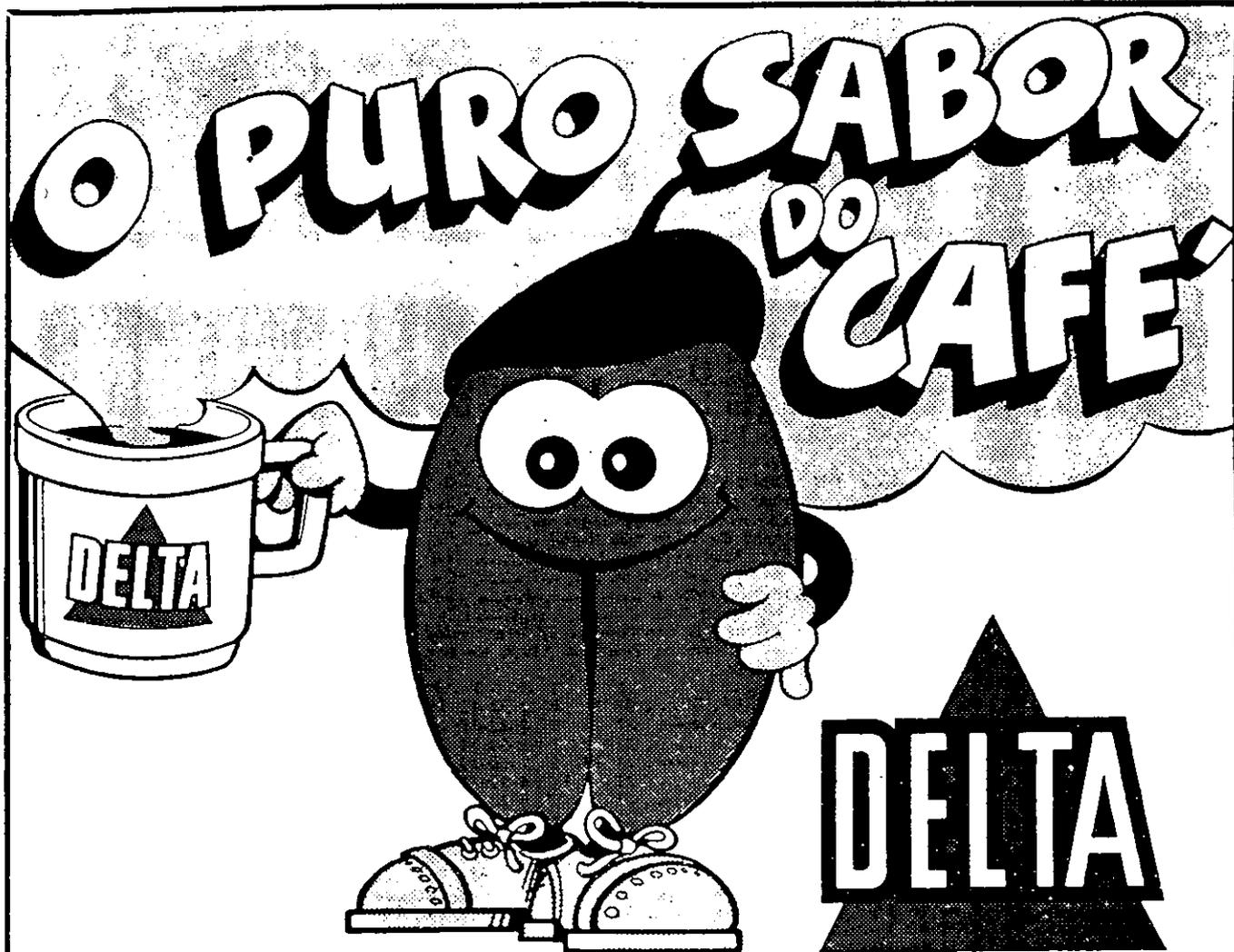
Todos estes benefícios que podes receber da **CONTA JOVEM SOTTOMAYOR** mantêm-se até completares **30 anos!**



Prémios
semestrais



BANCO PINTO & SOTTO MAYOR



coffee
kaffee
DELTA
cafés

Manuel Rui Azinhais Nabeiro, Lda.
IMPORT **TELEX 18860 DELTAC P** **EXPORT**

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

DEPARTAMENTOS COMERCIAIS:

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

FARO
 Sítio dos Virgílios
 8000 FARO
 TELEFONE: 285 20

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

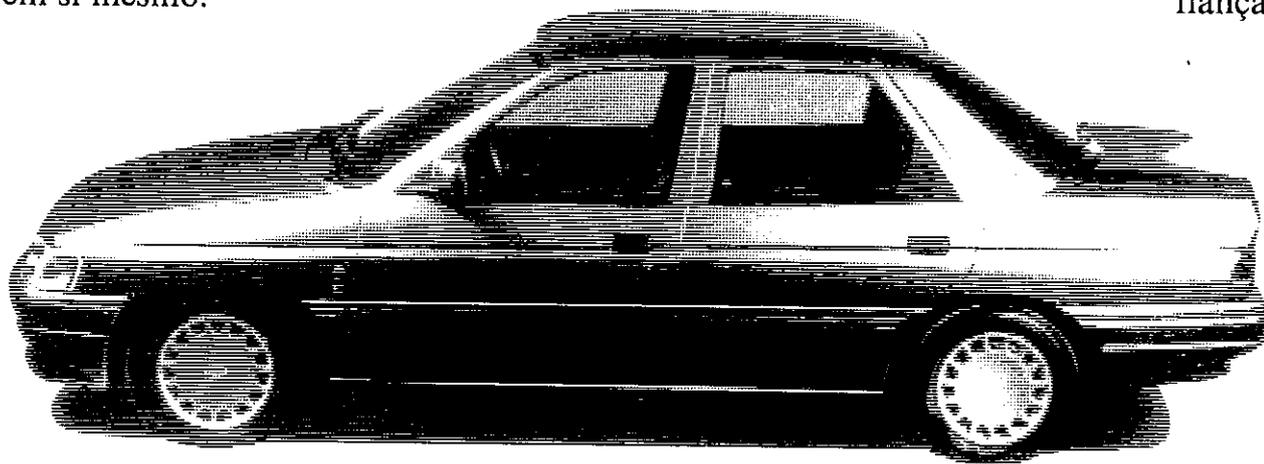
COIMBRA
 Estrada Nacional N.º 1
 Zona Industrial da Pedrulha
 3000 COIMBRA
 TELEFONE: 33146

UMA SENSACÃO SUPERIOR

Muitas vezes um automóvel diz algo sobre quem o conduz.

O Novo Ford ORION define-se pelo carácter forte e calmo. Próprio de quem aposta em si mesmo.

Próprio de quem conduz com prazer. Quem conduz um Orion, conduz um estilo de vida superior, em sensações, em dinâmica, em estabilidade e confiança.



No Novo Ford ORION, as versões mais baixas já são bem altas, equipamento CLX com motores 1.3 e 1.4, caixa de cinco velocidades e uma versão 1.4 com motor verde.

O crescendo acentua-se com as versões Ghia, com motores 1.3 e 1.4, culminando com o 1.6 Si.

O Novo FORD ORION define-o a si, que procura uma sensação superior.

Auto Portalegre, Lda.

Salão de Exposição: Praça do Município, 12 - 14 Telegramas: AUTAPOR
Escritório: Rua 1ª de Maio, 88 - Telef.: 23540/1 - Fax: 24769 - Peças, Oficinas e Est. de Serviço: Rua 1ª de Maio, 94 a 100 APARTADO 108 - 7301 PORTALEGRE CODEX

O novo Ford Orion.



Encargos Anuais Combustível de 130 500\$00 a 169 650\$00 Seguro Obrigatório de 21 983\$00 a 24 745\$00 Impostos 4 630\$00 (Base 15 000 Km Out 90)

DO



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.

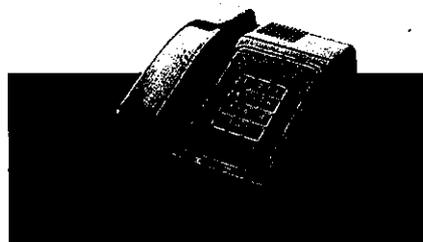
Determine você mesmo o tamanho da sua reforma.

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\$
	Indexação de 10% até ao início do pagamento da pensão	10.624\$	317.261\$
			204.968\$
			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 COMITÉ
OLÍMPICO
PORTUGUÊS

