

# aprender

Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre \* N. 2 \* Junho de 1987 \* Preço: 200\$00



**Debate:** MANUAIS ESCOLARES

O ESTABELECIMENTO DE ENSINO  
COMO NÍVEL DE ANÁLISE E DE INTERVENÇÃO

**Tema:** A LEI DE BASES E A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

**EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

# aprender

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE

## Ficha Técnica

**DIRECÇÃO:** Rui Canário  
**SECRETARIADO COORDENADOR:**  
Ana Maria Martinho, António Marti-  
nó, José Alberto Saraiva, Hermenegil-  
do Correia, Maria do Céu Mendonça,  
Nuno Oliveira.

**CONSELHO DE REDACÇÃO:** Antó-  
nio Maria de Sousa, Maria Beatriz Ca-  
nário, Carlos Brandão, João Belém,  
Leonor Saraiva, Mário Freire, Natércio  
Afonso

**COLABORARAM NESTE NÚMERO:**  
Abílio Amiguinho; Adelina Pacheco;  
Ana Maria Martinho; Ângela Maria Fa-  
ria; Carlos Afonso; Carlos Brandão;  
Domingas Valente; Fátima Mendes;  
Fátima Perestrelo; Fernando Carrapi-  
ço; Gaspar Mounho; Hermenegildo  
Correia; Isabel Vila Maior; Isilda Gar-  
raio; João Barroso; João Gama; José  
Travassos; Leonor Saraiva; Lucília  
Traguil; Manuel Miguéns; Maria do  
Céu Mendonça; Maria Fernanda Mar-  
tins; Maria João Mogarro; Maria Leo-  
nor Carita de Moraes; Maria de Lurdes  
Chambel; Maria Madalena Camoesas;  
Maria Rosa Carrilho; Mário Ceia; Mário  
Freire; Mário Mouro, Natércio Afonso;  
Rosa Maria Almeida da Silva; Rosali-  
na Mendes Correia; Rui Canário; Sílvia  
Mouro Tavares.

**ARRANJO GRÁFICO:** Aurélio Bentes  
Bravo; José Alberto Saraiva e Maria do  
Céu Mendonça

**CAPA:** Maria do Céu Mendonça

**REVISÃO:** Ana Maria Martinho e Her-  
menegildo Correia

**ADMINISTRAÇÃO:** Nuno Oliveira

**EDIÇÃO E PROPRIEDADE:** Escola  
Superior de Educação de Portalegre  
Apartado 125 7300 PORTALEGRE  
**COMPOSIÇÃO E MONTAGEM:**  
Publiarvis

Largo do Município, 35  
7300 PORTALEGRE

**IMPRESSÃO:**

Cograpor - Rua do Arco, 20  
7300 PORTALEGRE

**TIRAGEM:** 1000 exemplares

**DEPÓSITO LEGAL:** 14.293/86

**PREÇO:** 200\$00

**ASSINATURAS:** 650\$00 (três núme-  
ros)

**Editorial** ..... 3

### Debate

Manuais escolares ..... 4

João Gama

O estabelecimento de ensino como nível privilegiado de intervenção  
e análise ..... 8

Rui Canário

### Tema Central

Reformas do Ensino Básico ..... 12

João Barroso

Sucesso escolar e ensino obrigatório ..... 19

Natércio Afonso

Estudo de Caso ..... 22

Carlos Brandão

Efectivos escolares ..... 28

Abílio Amiguinho

### Experiências pedagógicas

Jardim de Infância No. 1 de Portalegre ..... 34

I - Uma experiência de cooperação com pais ..... 34

Vários autores

II - Dois testemunhos de pais ..... 36

III - Notas de reflexão ..... 38

Hermenegildo Correia

Equipa de apoio psicopedagógico ..... 40

Mário Freire

A criança disléxica na Escola e na Comunidade ..... 41

Vários autores

O Jornal Escolar ..... 46

Domingas Valente

Crianças e Computadores ..... 49

Lucília Traguil, Fátima Perestrelo

A informática no ensino secundário ..... 50

Fátima Mendes e Manuel Minguéns

### Crónicas Docentes

Bilas, gúelas e abafadores ..... 55

Maria do Céu Mendonça

O ensino de línguas ..... 56

Ana Maria Martinho, Isabel Vila Maior

### Como fazer?

Utilização do material cuisenaire ..... 62

Mário Ceia

Feira do Livro ..... 64

Mário Mouro

Histórias de brinquedos ..... 67

Carlos Afonso

A semana do Logo ..... 70

Fernando Carrapiço

### História Regional

D. Carlos em Portalegre ..... 73

Isilda Garraio

História de âmbito regional e local ..... 75

Ma. João Mogarro

### Noticiário

Encontro de História ..... 77

M.J.M.

Encontro de Línguas ..... 79

A.M.M.

Exposição de Arquitectura ..... 79

M.C.M.

Exposição de Tapeçaria ..... 79

M.C.M.

Várias ..... 81

A.B.

### Notas de Leitura

The World crisis in education: The view from the eighties. .... 83

N.A.

O Critério do sucesso técnicas de avaliação de Aprendizagem ... 85

J.T.

Énergie Un enseignement pluridisciplinaires. .... 85

L.S.

índice

## *Editorial*

Está actualmente generalizada a ideia de que a instituição escolar não cumpre, ou cumpre mal, os objectivos que a sociedade e as famílias lhe cometem. Daí o consenso em torno das "reformas" anunciadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, e que a comissão da reforma procurou enquadrar num processo coerente e controlado.

O alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos é justamente uma das mudanças mais consensuais, já que se trata de acertar o passo pela generalidade dos países mais ricos, nomeadamente os da Comunidade Económica Europeia.

Contudo, o carácter consensual da medida não deve fazer esquecer os seus limites e as contradições que envolverão a sua efectiva aplicação. Neste número procuramos justamente avançar alguns elementos sobre o problema, chamando a atenção para a necessidade de transformações de carácter qualitativo. O desenvolvimento educativo não pode continuar a ser perspectivado apenas em termos de "mais verbas para a educação", numa óptica de crescimento quantitativo. Se é certo que os problemas do sistema não radicam sobretudo em carências financeiras, pode dizer-se que "não se resolvem os problemas atirando-lhes com dinheiro para cima". É necessário inventariar os pontos críticos do sistema em que são necessárias transformações qualitativas; as estruturas curriculares, os modelos e as práticas de avaliação, a administração e direcção das escolas, a diversificação profissional, a valorização das competências...

Para além do tema referido, procuramos divulgar as actividades da ESEP, nomeadamente no que respeita a projectos que nos parecem interessantes como o da formação individualizada pela análise de casos-problema de carácter psico-pedagógico.

Procuramos colocar esta revista no centro dos interesses profissionais dos professores da região, e do desenvolvimento educativo do distrito. Assim, as suas páginas estão abertas à colaboração de todos os que se interessam pelos problemas da educação, assim como às críticas que acharem por bem dirigir-nos.

# PROGRAMAS E MANUAIS de Ciências da Natureza no Ciclo Preparatório

JOÃO GAMA\*

Em Portugal os estudos de Piaget exerceram uma enorme influência nos manuais de Ciências que se traduziu em perda gradual de importância destes na implementação do curriculum. Há pouco mais de dez anos os livros eram seleccionados a nível nacional. Hoje são seleccionados anualmente pelos Concelhos Pedagógicos de cada escola, ouvido o Concelho de Grupo, Sub-Grupo ou disciplina, a partir de um conjunto disponível e em venda (estes manuais, deverão ser recomendados pelo ministro segundo a "nova política" do manual ainda não implementada este ano escolar - Dec. Lei No. 57/87).

O reconhecimento, pelo ministro, de que os manuais de Ciências são apenas um de entre diversos materiais de ensino, resultou no desenvolvimento de actividades manipulativas e/ou manuais em que a progressão da aprendizagem está dependente da realização de actividades experimentais. Estas tendências são consideravelmente recentes em Portugal.

Actualmente, um guia de Ciências da Natureza editado pela Direcção-Geral do Ensino Básico, cobrindo todas as rubricas do programa, está disponível para os professores. De acordo com os seus autores, a metodologia nele proposta impossibilita a cobertura total das rubricas. Por esse motivo é recomendado aos professores que enfatizem os pontos mais interessantes e não sigam as fichas como receitas.

Este guia representa uma inovação no sentido de uma pedagogia activa. Contudo a implementação do curriculum de Ciências da Natureza não seria realista sem recorrer ao uso dos manuais. Os manuais são auxiliares preciosos para os professores principiantes ou menos experientes, fornecendo informação factual, actividades e sugestões.

A suposição de que professores com formação menos adequada se baseiam no manual, assume particular significado quando se considera o elevado número de professores não qualificados e a diversidade de qualificações académicas que estes professores exibem (Economia, Engenharia, Sociologia...). É óbvio que a maior parte deles não

está apta a lidar com o curriculum de Ciências da Natureza na base da manipulação.

Para além disso deve referir-se a distribuição desigual da qualificação dos professores no país. Uma grande proporção de professores profissionalizados distribui-se nas zonas urbanas, tornando imperativo que bons manuais escolares devam ser seleccionados para professores com deficiente formação (ou sem ela) nas regiões mais desfavorecidas.

Contudo e paradoxalmente, não existem directrizes oficiais para a escolha dos manuais. Em geral os critérios usados pelos professores são vagos e/ou subjectivos. Análises adequadas dos conteúdos dos livros são essenciais para os professores compreenderem os principais conceitos científicos presentes.

Se a hipótese de que os professores com inadequada formação pedagógica dependem dos manuais escolares for correcta, então levantam-se importantes questões relativas (1o.) à consistência dos manuais na implementação do Programa, (2o.) sua apropriação ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos a que se destinam e (3o.) ao número e qualidade de oportunidades oferecidas aos alunos de compreender os grandes objectivos da Ciência.

A falta de directrizes oficiais para a selecção dos manuais escolares na actualidade motivou o investigador a desenvolver e aplicar certos indicadores rápidos e realizar análises qualitativas e quantitativas que possam no futuro basear um "score-card" para avaliação dos manuais de Ciências da Natureza. Estas medidas foram usadas para avaliar de que forma o curriculum está sendo implementado pela via dos manuais escolares.

Manuais representativos do 5o. ano de escolaridade,(1) conjuntamente com o guia oficial de Ciências da Natureza(2) foram avaliados em relação a um conjunto de critérios bem documentados em literatura. Os valores obtidos para o conjunto dos livros foram comparados com os valores obtidos pelo guia oficial e sempre que possível comparados com a aplicação dos mesmos parâmetros a outras situações.

\* Professor - Adjunto da E.S.E.P.

## Dimensões analisadas

O estudo referido (3) relaciona-se basicamente com o conceito de "bom manual". A investigação relativa aos manuais de Ciências sugere que os bons manuais têm muitos exemplos concretos, explicações simples, padrões de organização consistentes de capítulo para capítulo e conteúdos compatíveis com capacidades e conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos.

Foram descritas e discutidas as teorias acerca do que constitui um bom manual. A teoria do "score-card" que foi desenvolvida para fomentar a objectividade na selecção dos livros de estudo, baseia-se na hipótese de que um bom manual é formado por itens simples que podem ser avaliados separadamente uns dos outros. Esses itens, tais como "o nível de legibilidade ser apropriado para os utilizadores" ou "as representações gráficas serem rigorosas" constituem exemplos de um "score-card" típico. A soma dos valores obtidos nos itens individuais é a medida da qualidade do texto. Obviamente esta teoria considera o texto por si próprio e não relaciona directamente o efeito do texto na aprendizagem.

A teoria que complementa a anterior considera o manual um meio pelo qual a cultura é comunicada aos jovens. O sucesso ou insucesso do manual é em última instância determinado pelo sucesso ou insucesso do aluno.

A importância da existência de teorias que possam ser testadas é óbvia. Se existirem tais teorias então podem treinar-se peritos no seu uso e consequentemente os manuais podem ser seleccionados usando critérios relativamente exactos. Este é um processo de inibir decisões políticas (ou meramente frívolas) acerca de selecção dos manuais. Em nossa opinião o método do "score-card" pode satisfazer esse objectivo.

A avaliação da legibilidade dos textos é geralmente um primeiro critério a ser considerado, uma vez que o manual se baseia em informação escrita. Investigações recentes sugerem que o uso de fórmulas de legibilidade é provavelmente o método mais simples e prático de avaliar a legibilidade. Contudo no caso particular da prosa científica, melhores instrumentos são necessários para avaliar a estrutura semântica dos textos. Acresce o facto de não existirem de momento fórmulas de legibilidade adaptadas à língua portuguesa. Por estes motivos foram aplicados instrumentos mais relacionados com o conteúdo dos textos do que com a forma dos

mesmos, de modo a obter uma compreensão potencial da leitura.

Outra área extremamente interessante é o nível conceptual dos manuais. Os critérios de avaliação dos manuais foram estabelecidos assumindo que as crianças na fase avançada do período das operações concretas podem compreender e planear experiências se as mesmas se referem a situações e objectos concretos. Abstracções complexas não são usadas porque não podem ser demonstradas com objectos concretos.

Em certas condições é possível promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos, do nível concreto para o nível formal. Para tal contribui o envolvimento das crianças, com materiais e conceitos científicos. Mais especificamente, os manuais de Ciências planeados para o 5o. ano de escolaridade devem solicitar dos alunos a realização de um certo número de actividades envolvendo processos científicos integrados (controlar variáveis, formular hipóteses e planear experiências). Consequentemente o grau de envolvimento dos alunos no texto foi introduzido como critério fundamental da selecção de manuais.

A validade dos manuais é ainda revelada pela sua qualidade científica. As dimensões desta avaliação prendem-se, no caso específico, com o equilíbrio entre Geociências, Ciências Biológicas e Ciências Físico-Químicas, a relação dos conteúdos com a experiência dos alunos e a importância da informação para a vida quotidiana dos alunos. Recentemente a informação factual relacionada com o impacto da Ciência e Tecnologia na sociedade e no ambiente tem-se tornado progressivamente mais importante. Por exemplo temas como a poluição e o esbanjamento da energia são itens importantes que contribuem para a imagem da Ciência e do impacto tecnológico dados pelos manuais escolares.

Pode dizer-se que embora a literatura tenha opiniões diversas acerca do que é um bom manual de Ciências, é claro que a legibilidade, nível conceptual, e nível de envolvimento são dimensões bem documentadas.

Numa análise final, qualquer avaliação de um manual deve reflectir a filosofia educacional da instituição que conduz essa avaliação. A análise do conteúdo/estrutura do tipo "score-card" dos manuais, na sua avaliação final, depende em larga medida da importância relativa colocada nos componentes individuais das dimensões mensuradas.

## Principais conclusões do estudo

A análise dos conteúdos, identificou os aspectos mais característicos do guia oficial: (1) Texto de nível conceptual relativamente concreto, (2) índices de envolvimento dos alunos no texto consideravelmente elevados e (3) estrutura equilibrada do padrão de questionamento. O guia oficial oferece também uma orientação para os professores que consta de informação científica e sugestões práticas relacionadas com as estratégias de ensino. Apesar das intenções explícitas dos autores dos manuais incluindo listas de objectivos, estes não fornecem em geral informação suficiente da forma como os usar.

A dificuldade na leitura dos livros difere não tanto na familiaridade do vocabulário mas sobretudo nos padrões de questionamento. Diferentes padrões de questionamento são usados, requerendo consequentemente diferentes padrões de memorização e compreensão da informação.

Apenas um dos conjuntos de manuais exibiu um padrão de questionamento, idêntico ao do guia oficial, não se preocupando em responder imediatamente às questões formuladas no texto. Embora o inquérito seja aparente na maior parte dos livros, em maior ou menor grau, os autores ao responderem imediatamente às questões que colocam, inibem os alunos de pensar, discutir ou pesquisar. O guia oficial contudo encoraja os alunos à discussão com os parceiros e o professor. Consequentemente, o envolvimento dos alunos nos manuais é bastante baixo quando comparado com o guia oficial e em geral não atinge os níveis mínimos de acordo com critérios estandardizados.

Ilustrações e diagramas revelaram-se os elementos de nível conceptual mais concreto mas simultaneamente os elementos que oferecem valores menores (ou virtualmente nulos) para o envolvimento. Em geral o nível conceptual varia enormemente, quer no conjunto dos manuais quer entre unidades de um mesmo manual.

Relativamente aos processos científicos notou-se que apenas a observação é usada com consistência. Os alunos são algumas vezes solicitados a interpretar dados e descobrir padrões que conduzam à construção de inferências e hipóteses. Muito poucas vezes os alunos são solicitados a identificar ou seleccionar variáveis ou planejar experiências.

As actividades são repetidas de forma sistemática. Uma actividade apresentada originalmente no guia oficial pode ser encontrada em todos os manuais, por vezes reproduzida

de forma idêntica, outras vezes transformada numa demonstração ou questão de avaliação, no final do capítulo. Os manuais oferecem uma variação muito pequena nas suas actividades.

As aplicações científicas encontradas no guia oficial relacionam-se mais com a experiência dos alunos e sem benefício imediato, do que com problemas sociais ou ambientais. Estes problemas, particularmente o da energia, representam as mais importantes mensagens relacionadas com interacção ciência/sociedade nos manuais.

Quando consideradas as prioridades implícitas nas metas propostas oficialmente para o ensino das Ciências da Natureza, as características do guia oficial contribuem de forma mais eficaz para a implementação do curriculum do que a possível com os manuais.

Professores menos experientes ou com formação menos adequada ou professores de regiões onde não é possível obter o guia oficial, estão sujeitos a seleccionar manuais que (de acordo com a análise realizada), não se encontram com as metas oficialmente sustentadas.

Esta análise demonstrou claramente que as diferenças encontradas no conjunto dos manuais é suficientemente substancial para provocar diferenças no ensino de professores menos experientes ou de inadequada formação. Alguns manuais apresentam os tópicos de forma mais autoritária que outros. Por vezes os livros mais autoritários são simultaneamente os que exibem conceitos mais abstractos e maior número de demonstrações realizadas pelo professor. Esses livros de forma alguma implementam o curriculum de C.N. conforme é sugerido.

A natureza da investigação realizada revelou mais do que simples números. Avaliações quantitativas não dizem muito acerca da qualidade dos elementos do texto, mas representam critérios fundamentais a usar na selecção dos manuais. Muitas outras dimensões e formas seriam necessárias se pretendêssemos um esquema altamente válido de análise dos manuais. As medidas quantitativas por nós obtidas foram apresentadas de forma exploratória para auxiliar os professores a formar uma opinião mais consistente acerca dos manuais.

Deve para finalizar sublinhar-se a importância de incluir nos programas de formação de professores, inicial ou em serviço, directrizes para selecção e uso dos manuais escolares.

(1) O estudo reporta-se a todos os manuais escolares de C.N. do 1o. ano do C.P. usados em 1984/85 no distrito de Setúbal.

(2) Guia para Professores do C.N. do Ensino Preparatório.  
Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.  
Direcção Geral do Ensino Básico. Cortesão, I;  
Moreira, L.R.; Torres, M.A.

(3) Gama, J.P. (1984): "A Comparative study of fifth Grade Natural Science Curriculum and content analysis of textbooks. Unpublished. Master thesis, Boston University.

**O calor...  
O prazer...  
O sabor...  
O saber...  
e... delta**

**DELTA**

**a verdade do café**

# O ESTABELECIMENTO DE ENSINO : Nível privilegiado de análise e intervenção

RUI CANÁRIO\*

*No domínio da sociologia da Educação, a preocupação com o estudo do funcionamento dos estabelecimentos de ensino é um fenómeno relativamente recente, que tem vindo a emergir no decurso das últimas décadas. Neste artigo pretende-se, por um lado, pôr em evidência a importância do estabelecimento de ensino como objecto científico, e, por outro lado, defender a ideia de que se trata de um nível de intervenção a privilegiar em termos de estratégia da inovação educativa.*

## Uma realidade mal conhecida

O estabelecimento de ensino permanece ainda uma realidade muito mal conhecida. As definições são raras e os estudos que abordam o estabelecimento de ensino como organização social têm sido pouco numerosos, no passado recente. Esta caracterização é particularmente válida para os países onde predomina uma tradição centralizadora na gestão global do sistema de ensino. São os casos, nomeadamente, de países como a França ou Portugal.

A pobreza, em termos quantitativos, dos trabalhos de investigação consagrados aos estabelecimentos de ensino, contrasta com a abundância relativa de estudos que tomam como referência dois objectos clássicos da investigação educativa: por um lado o sistema de ensino a nível nacional (e suas relações com a sociedade), por outro lado o nível micro representado pela sala de aula.

A clara subestimação do estabelecimento de ensino como nível de análise, deverá a nosso ver ser relacionada com uma ambiguidade assinalada por Zay (1): a palavra "escola" é frequentemente utilizada, de forma pouco clara, para designar duas realidades muito diferentes, o sistema de ensino a nível nacional e o estabelecimento de ensino. A utilização da mesma palavra, nos dois sentidos indicados, tem implícita a ideia de que o estabelecimento de ensino não seria mais do que uma reprodução em miniatura, uma cópia, do macro sistema de ensino.

Os reduzidos conhecimentos de que dispomos actualmente sobre a lógica do funcionamento dos estabelecimentos escolares

são em grande medida a consequência de, durante anos, se ter afirmado como dominante a tendência para explicar os fenómenos que têm lugar no interior das escolas através de variáveis macro sociais que lhe são exteriores.

Como exemplo desta tendência, na sociologia da educação, pode citar-se o famoso relatório COLEMAN (2), publicado nos E.U.A. nos anos sessenta, segundo o qual o grau de sucesso dos alunos resultaria fundamentalmente da sua origem social. Na óptica deste relatório, as diferenças existentes entre as diferentes escolas seriam praticamente de importância nula, relativamente aos resultados escolares dos alunos ("schools make no difference"). Este tipo de conclusões conduz claramente a subestimar a importância da intervenção a nível da instituição escolar, que assume assim uma relativa neutralidade, privilegiando-se, pelo contrário, acções de correcção das desigualdades a nível social.

Uma variante desta tendência consiste em tentar explicar os fenómenos que ocorrem no interior das escolas a partir de variáveis individuais intrínsecas a indivíduos ou grupos de indivíduos (alunos, professores, etc.).

Em ambos os casos desprezam-se os efeitos produzidos pelas características próprias de cada estabelecimento escolar, entendido como uma organização social que desempenha uma função mediadora entre o macro sistema de ensino e as práticas pedagógicas ao nível da sala de aula, e que, por outro lado goza de um certo grau de autonomia, relativamente à sociedade. Deste ponto de vista,

\* Professor-Adjunto da E.S.E.P.



há uma implícita "absolvição" da instituição escolar, cuja cultura específica e modos de funcionamento não são questionados. A correlação estatística entre a origem social e o sucesso escolar é tomada como um dado *explicativo* e não como um dado *descritivo* que é necessário interrogar.

A adopção de uma perspectiva de causalidade linear, (A, anterior a B, produz B) em que as situações educativas são explicadas por factores externos e anteriores a essas situações, conduz quase inevitavelmente a conclusões reducionistas de tipo determinista, bloqueadoras de uma intervenção inovadora ao nível dos estabelecimentos de ensino. Não é possível (ou não vale a pena) introduzir mudanças no estabelecimento escolar sem, previamente, mudar a sociedade. É neste sentido que apontam as conclusões do relatório COLEMAN ou que são "lidos", numa perspectiva de fatalismo sociológico, os resultados de importantes trabalhos de sociologia da educação (casos das investigações conduzidas por BOURDIEU e PASSERON).

Este tipo de perspectiva sociológica está ligado a modos de investigação empírica baseados na abordagem analítica e quantificada de variáveis, com base em inquéritos em larga escala, que induzem determinado tipo de resultados. De facto, este tipo de me-

todologia não permite pôr em evidência os efeitos cumulativos que se verificam ao nível de cada estabelecimento escolar. Mesmo quando se procede a estudos comparativos de diferentes escolas, a construção das variáveis, concebidas para dar conta do funcionamento geral das escolas, tende a ocultar as especificidades de cada uma, reforçando a convicção de que o seu funcionamento é uniforme, ou de que as diferenças são irrelevantes (3).

A emergência do estabelecimento de ensino como "*novò objecto científico*" aparece assim associada a novas formas metodológicas, em que do inquérito quantitativo "pesado" se evolui para modos de investigação que valorizam a abordagem qualitativa, de tipo etnológico, em que a observação participante, no quadro de estudos que visam "compreender" o que se passa numa determinada instituição escolar, ganham cada vez maior importância.

É neste sentido que o interesse crescente pela sociologia dos estabelecimentos de ensino corresponde a uma *ruptura* do ponto de vista metodológico e pôde ser comparado por DEROUET (4) a uma "*mudança de paradigma*", conceito utilizado por KUNH para explicar o modo como se processam as revoluções científicas.

## As Escolas são diferentes

As premissas que permitem compreender o relativamente fraco interesse atribuído, até agora, ao estudo do funcionamento dos estabelecimentos de ensino, já não se justificam. Por um lado estão hoje mais claros os limites das metodologias clássicas de investigação empírica, que não permitem obter resposta satisfatória para novas questões que os investigadores em educação vão colocando. Por outro lado, um número crescente de trabalhos de investigação, tomando como objecto de estudo o estabelecimento de ensino, e valorizando abordagens de natureza global e qualitativa, tendem a demonstrar a fecundidade, em termos de *conhecimento*, e de *intervenção*, desta via. Vamos referir dois exemplos:

Uma obra, que é já um ponto de referência neste domínio, foi publicada em Inglaterra em 1979 com o título sugestivo de "Quinze mil horas" (5) numa alusão ao tempo que um aluno médio passa na escola. A partir do estudo comparativo de um conjunto de escolas secundárias, analisam-se, neste livro, os efeitos do estabelecimento escolar nos comportamentos e resultados escolares dos alunos.

Este estudo põe em relevo a diversidade de modos de funcionamento das diferentes escolas, assim como a diversidade de resultados

obtidos em cada uma delas no que respeita, nomeadamente, à assiduidade dos alunos, grau de sucesso escolar, problemas disciplinares.

Uma das principais conclusões do estudo consiste na verificação de que a variância de um estabelecimento para outro está *fortemente associada* às características das escolas, consideradas como organizações sociais (6).

Precisamente no mesmo sentido se orientam as conclusões de uma investigação posterior, realizada em França, com base no estudo comparativo de doze escolas secundárias (colêges) (7). Neste trabalho conclui-se pela confirmação da hipótese geral, que serviu de ponto de partida, segundo o qual diferentes modos de funcionamento dos "collèges", encarados como organizações sociais, teriam uma influência importante na evolução dos jovens e no seu processo de socialização.

Simultaneamente, contraria-se claramente a ideia (mais enraizada em França) de que as escolas teriam um modo de funcionamento relativamente uniformizado. Por trás das aparências esconde-se uma diversidade bem real:

"(...) é bem evidente que os estabelecimentos escolares, ainda que regendo-se por uma legislação uniforme, funcionam de forma muito diversa" (8)

## O que é uma Escola?

Esta questão, aparentemente simples, define um larguíssimo campo de investigação ainda pouco explorado. Apesar de os estabelecimentos de ensino tenderem a englobar a actividade de centenas ou milhares de pessoas, as respostas a esta questão permanecem insuficientes.

Para BATES e MURRAY o estabelecimento de ensino deve ser encarado como uma organização social de grande escala, apresentando embora especificidades relativamente às outras organizações sociais. Enquanto organização, cada escola constitui uma *totalidade* à qual se aplica com pertinência o conceito de sistema:

*"Enquanto organismo social, a escola apresenta uma interdependência orgânica das suas partes. É impossível modificar uma destas partes sem afectar o conjunto"* (9). Para BATES e MURRAY cada escola constitui um sistema de comportamentos, organizados em função de uma finalidade social, o que exclui, do seu ponto de vista, dois erros na definição de escola: o primeiro assimilando o estabelecimento escolar a uma realidade física (edifício, terrenos), com fronteiras bem delimitadas e rígidas, o segundo assimilando-o a um mero agregado biológico. Cada escola constitui um sistema de acções humanas, que se definem por relação com um sistema de "papéis" sociais, e são mediatizadas por grupos ligados em rede. Estes autores sublinham também as variâncias de funcionamento que se podem observar entre escolas, quer comparando diferentes níveis de ensino, quer estabelecendo comparações no interior do mesmo nível: *"cada escola tem a sua estrutura particular"* (10). Enquanto organização social, ca-

da escola aparece como um "construído", sempre contingente, onde actores sociais desenvolvem estratégias racionais, num jogo de poder em que cada um procura alargar as zonas de incerteza que pode controlar. A autonomia relativa dos actores sociais (a que corresponde em cada escola um "corredor de liberdade" que permite a mudança) não permite explicar o funcionamento da organização com base exclusivamente em factores externos, nem autoriza nenhum determinismo. O estudo do funcionamento da organização exige, ao mesmo tempo, a análise da estrutura da situação, assim como a análise da representação que dela fazem os diferentes actores sociais envolvidos.

Nesta linha de pensamento, LESSARD e BOUCHER (11) sugerem a revisão do procedimento analítico clássico que consiste em estudar *separadamente* problemas artificialmente *isolados*. Para estes autores, só uma abordagem sistémica, tomando como objecto de estudo o estabelecimento de ensino como uma *totalidade*, permite compreender as situações educativas em toda a sua dinâmica e complexidade.

Recusando uma atitude determinista, LESSARD e BOUCHER sublinham a impossibilidade de fazer previsões baseadas no conhecimento "objectivo" de uma situação. A abordagem global que propõem, tendo como objecto de estudo o estabelecimento de ensino, supõe uma tarefa essencial, a de *"proceder a um estudo científico das percepções dos diferentes grupos de actores"* como condição para compreender *"a escolha e a estrutura dos cenários de acção que os indivíduos e os grupos adoptarão face a uma situação dada"* (12).

## O Estabelecimento de Ensino e as estratégias de inovação

A necessidade de um melhor conhecimento da lógica de funcionamento dos estabelecimentos escolares surge como imperiosa, no quadro de uma problematização da inovação educativa. A experiência já acumulada, neste domínio, permite concluir que cada escola possui uma identidade própria que influencia decisivamente os resultados obtidos com a introdução de inovações, a partir do exterior.

De uma escola para outra, os resultados de uma inovação, o modo como se concretiza, divergem de forma substancial.

O que num sítio é um êxito pode noutra redundar num fracasso.

Cada escola não constitui uma repro-

dução miniaturizada do macro sistema, possui pelo contrário, e sempre, traços particulares, nomeadamente os que se relacionam com o meio em que cada escola está inserida, a origem social dos alunos, a composição do corpo docente, etc. É tendo em conta a identidade particular de cada escola que é possível, ao menos parcialmente, compreender o fracasso das estratégias de inovação "por decreto", impostas coercitivamente ou por persuasão mas visando sempre resultados uniformizados e pré-estabelecidos.

A ideia de que num sistema centralizado é mais fácil decidir e generalizar inovações tem por base um erro de avaliação que consiste em imaginar que os estabelecimentos de

ensino possam funcionar, de forma mecânica, como correias de transmissão dos níveis mais elevados de decisão.

A realidade é contudo bem diferente, existindo uma distância considerável entre as decisões e directivas emanadas dos órgãos de decisão nacional, e o funcionamento real das escolas. Também se verifica que há divergência (por vezes de forma explícita) entre as finalidades e objectivos oficialmente definidos e as finalidades e objectivos que, na realidade, as escolas adoptam.

Por outro lado, a experiência prova também o fraco poder multiplicador das iniciativas inovadoras assumidas por professores isolados, e fechados nos limites estreitos da sua sala de aula. Estes professores são frequentemente remetidos para situações de marginalidade, e as inovações não chegam a implantar-se no conjunto da escola.

A distinção entre diferentes níveis de decisão que se escalonam do plano nacional até à sala de aula, revela-se operacional para compreender o fracasso de muitas inovações. É um facto que, para funcionar como tal, um sistema de ensino exige decisões a nível nacional, assim como numerosas decisões tomadas quotidianamente pelos professores, na sua relação directa com os alunos. No entanto, é desastrosa a tendência para esquecer, ou subestimar, um outro nível de decisão, de importância capital: o próprio estabelecimento de ensino como organização social.

A acção dos professores não é a resultante directa das normas estabelecidas no plano nacional, na medida em que estas são mediatizadas pelo estabelecimento de ensino. São as decisões tomadas a este nível (estabelecimento de ensino) que definem o campo das micro decisões assumidas por cada

professor.

É nesta perspectiva que o investigador húngaro KOZMA justifica a importância de uma orientação da investigação educativa no sentido de privilegiar o estabelecimento escolar como nível de análise: as decisões tomadas ao nível do estabelecimento escolar serão mais eficazes se conhecermos melhor a estrutura e a lógica do funcionamento das escolas, e compreendermos melhor os fenómenos que lá têm lugar (13).

Exigências de pura curiosidade científica e exigências de uma acção inovadora mais eficaz, convergem no sentido de privilegiar o estabelecimento escolar como objecto de estudo e como campo de intervenção.

É a este nível do sistema de ensino que as iniciativas inovadoras dos professores poderão amplificar-se, que a inovação poderá ganhar um carácter globalizante (correspondendo a mudanças qualitativas), que um processo de inovação contínua poderá ganhar raízes.

Ao nível do estabelecimento de ensino as instâncias de decisão e execução quase se confundem e estão sempre numa relação próxima e directa. Este facto potencia a iniciativa individual, favorece a emergência de processos colectivos de produção da inovação, permite a articulação funcional entre o plano local e nacional (através da possibilidade da inovação na inovação).

A real diversidade de modos de funcionamento das escolas, não deverá a nosso ver ser encarada como um obstáculo ou um inconveniente. Trata-se de uma riqueza a explorar, concedendo maior autonomia às escolas e incentivando a sua interacção com a comunidade, o que poderá ser decisivo para construir um sistema de ensino mais criativo e plural.

1) ZAY (Danielle). - L'école et le Système. Un établissement en quête d'autonomie. - Paris: Université de Paris X Nanterre, 1980, pág. 22 (thèse de 3<sup>e</sup>ème cycle)

2) cf. COLEMAN (J.S.) e outros. - Equality of educational opportunity. - Washington: U.S. Government Printing office, 1966.

3) cf. DEROQUET (Jean-Louis). - Une sociologie des établissements scolaires: Les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. In: Revue Française de Pédagogie, Janvier-Février-Mars 1987, p. 88-89

4) idem, p. 87

5) RUTTER (Michael) e outros. - Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children. - Open Book Publishing Ltd, 1979

6) "We found that these variations in outcome were systematically and strongly associated with the characteristics of schools as social institutions".

RUTTER, op. cit., p. 205

7) PATY (Dominique). - 12 collèges en France. Enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui. - Paris: Documentation Française 1981

8) idem, p. 14

9) BATES (Frederic L.) e MURRAY (Virginia K.). - L'école système de comportements. In: BEAUDOT (A.). - Sociologie de l'école. Pour une analyse des établissements scolaires. - Paris: Dunod, 1981, p.55

10) idem, p. 58

11) LESSARD (C.) e BOUCHER (L.P.). - Opération humanisation (project OM). In: BEAUDOT (A.), op. cit., p. 106

12) idem, p. 109

13) KOZMA (Tamás) - Recherche sur la structure de l'école en Hongrie. In: BEAUDOT (A.), op. cit., p. 72

# DO MITO DA REFORMA, À REFORMA DE UM MITO

(A PROPÓSITO DA APROVAÇÃO DA LEI DE BASES E DA CRIAÇÃO DA COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO)

JOÃO BARROSO\*

Em 24 de Julho de 1986 a Assembleia da República aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo, dando termo a um processo legislativo que se arrastava há perto de 10 anos, desde que o Primeiro Governo Constitucional prometera, no seu programa, *"para o ano lectivo de 1977/78, as primeiras medidas de reforma global, que serão objecto de discussão pública e votação na Assembleia da República."* (1)

Durante estes dez anos, o desejo de dotar o sistema educativo com uma Lei de Bases esteve na origem da apresentação à Assembleia de duas propostas de lei (em Abril de 1980 e Fevereiro de 1982, pelos governos de então) e de vários projectos de lei, pelos diferentes grupos parlamentares: MDP/CDE em 1980, 1981, 1983 e 1986; PCP em 1981 e 1985; PS em 1980, 1981 e 1986; PSD em 1986; e PRD em 1986. Embora não haja diferenças fundamentais entre os projectos sucessivamente apresentados por cada partido, o que é certo é que, só agora, se reuniram as condições políticas que levaram à sua discussão e à aprovação de um documento final. (2)

Curiosamente, e embora ao longo destes anos fosse frequente a referência, por diferentes sectores de opinião ligados à educação e ensino, da urgência em o país dispôr de uma Lei de Bases do Sistema Educativo, para que fosse possível resolver os problemas que afectavam o ensino, nem por isso os sucessivos governos deixaram de tomar medidas de fundo que alteraram por completo o sistema. Essas medidas, que se traduziram em múltiplas reformas sectoriais (muitas vezes de sinal contrário), atingiram com maior ou menor durabilidade e eficácia todas as áreas, dos princípios aos objectivos, às estruturas e aos meios.

Singularmente também, e apesar das polémicas inflamadas que em muitos casos suscitaram, a maior parte das transformações estruturais, introduzidas (ou desenvolvidas) no pós-25 de Abril, acabaram por ser aprovadas pela larga maioria dos deputados e consagradas na Lei de Bases. É o caso, entre outros, da unificação do ensino secundário geral, do prolongamento do ensino secundário complementar, da expansão do ensino secundário politécnico, da criação das escolas superiores de educação, dos modelos de gestão democrática, etc. A única "grande novidade" (mas que na prática já constituía um dado adquirido e quase inevitável) foi o prolongamento da escolaridade obrigatória para 9 anos. Em contrapartida, o único grau de ensino que parecia estar à espera da Lei de Bases para ver resolvida a sua situação de ambiguidade no sistema - referimo-nos ao ensino preparatório - acabou por se manter numa situação de aparente compromisso, face a pressões de tipo corporativo desencadeadas pelos respectivos professores, que foram, aliás, as únicas a animar um pouco, um debate morno e sem surpresas.

Mas quer isto dizer que a Lei de Bases é uma lei sem importância ou desnecessária, porque redundante?

Evidentemente que não! Mas a importância que ela tem advém-lhe de factores que nem sempre, voluntária ou involuntariamente, são os mais valorizados.

Em primeiro lugar, a Lei de Bases tem que ser vista como o coroar de um processo de transformações não lineares, que ocorreram desde o 25 de Abril. Ela veio fixar, sob a forma de diploma legal, um quadro normativo amplo e coerente que estabelece a organização e as estruturas do sistema educativo e que de-

\* Professor Efectivo do Ensino Preparatório

fine os princípios gerais que deverão informar a legislação complementar, a publicar pelo governo "no prazo de um ano" (artigo 59 da Lei).

Contrariamente ao que aconteceu com a maior parte das tentativas reformistas introduzidas nos outros países, a partir dos anos 60, a Lei de Bases não veio alterar a "forma" existente, antes pelo contrário, veio fixar os contornos de uma forma já estabelecida e forçar (pelo menos no campo das intenções) o poder executivo a dar-lhe continuidade.

Em segundo lugar, a maneira como a aprovação da Lei de Bases se insere (12 anos

depois do 25 de Abril) no processo de transformação do sistema educativo, vem relativizar o mito das "grandes reformas" e pôr de sobreaviso em relação aos que ainda imaginam ser possível traçar a régua e esquadro os destinos da educação nacional, como por vezes transparece de alguns discursos a propósito da criação e actuação da Comissão da Reforma do Sistema Educativo, nomeada em Fevereiro de 1986, alguns meses antes de o Parlamento aprovar a Lei de Bases.

São estes dois aspectos que gostaríamos de abordar, ainda que de maneira sumária, neste artigo.

## Os Partidos Políticos e a Lei de Bases

Começemos por analisar a maneira como os diferentes partidos justificam a necessidade de uma Lei de Bases e as expectativas que nela depositam.

A maior parte dos projectos de lei apresentados ao Parlamento, fazendo-se eco de uma crítica frequente das análises que têm sido feitas à história recente do nosso sistema de ensino, põem a tónica na "instabilidade" que caracterizou este período e na descoordenação das políticas educativas dos diferentes governos.

O PCP refere-se no preâmbulo ao período que se segue ao primeiro governo da AD (1980) dizendo que *"A política elitista e retrógrada de direita, visando a destruição de todas as transformações progressistas do sistema educativo, e a apressada recuperação do seu carácter socialmente discriminatório tem-se traduzido pela improvisação, pela irresponsabilidade e por uma perturbação caótica do trabalho dos professores e dos estudantes"* — repetindo assim, *ipsis verbis*, a análise que fizera em Maio de 1981, quando da apresentação do seu primeiro projecto.

O PS, cujo preâmbulo é o mais reduzido, não faz nenhuma análise retrospectiva, mas não deixa de começar por dizer que *"uma política educativa coerente exige uma lei de bases do sistema educativo adaptada à realidade nacional e aberta aos desafios do futuro,"* o que, por omissão, realça a "incoerência" das políticas educativas antes da existência de uma Lei de Bases.

O MDP/CDE é o partido que teoriza mais os fundamentos do seu projecto e denuncia também *"o domínio do factual desarticulado e do improvisado, sobre o factual integrado e o planeamento"* — situação a que, no entender deste partido, a Lei de Bases deverá

pôr cobro — bem como o *"amontoado de medidas pontuais não clarificadas"*, fruto da indefinição em que o sistema tem estado por falta da já referida Lei.

O PRD ao situar a apresentação do seu projecto no quadro das reformas educativas das últimas décadas declara que *"As vicissitudes, ambiguidades, indefinições e tentativos por que tem passado o sistema educativo nos últimos anos começaram a exigir a existência de um quadro legal mínimo que permitisse não só responder às distorções do sistema como ainda o pudesse preparar para um novo ciclo histórico"*.

Quanto ao PSD, a sua posição evoluiu, naturalmente, desde a altura em que liderava o governo da AD até hoje, no que se refere ao balanço que faz da política do Ministério da Educação e da função da Lei de Bases. Se na proposta do Governo AD, em 1980, ainda se refere ao sistema educativo como *"uma gigantesca experiência pedagógica"*, dois anos depois, na nova proposta do governo, já se diz só que ele é *"um conjunto de experiências pedagógicas"*, e, finalmente, no projecto apresentado por este partido em 1986, suprime-se qualquer referência à *"experiência pedagógica em que vivia o sistema"*. Para se pôr em destaque que, desde 1980, se conseguiu *"uma relativa estabilização e melhoria do sistema que tornou agora possíveis a fixação dos avanços adquiridos e a definição de algumas alternativas ainda em aberto."*

Como se compreende a evolução das posições do PSD, neste domínio; tem que ver com as responsabilidades que cabem a este partido na condução da política do Ministério da Educação, desde 1980. Mas é curioso notar que este balanço lisonjeiro que o PSD faz da sua política no Ministério leva-o a minimizar a importância da Lei de Bases, cu-

ja inexistência não impediu que se tomassem as medidas necessárias: "Enquanto eram apresentados os diversos projectos de lei de bases (desde 1980), o sistema educativo ia-se transformando (...)". E depois de enunciar as principais medidas tomadas afirma: "Toda esta evolução, se, por um lado, torna mais natural a aprovação de uma lei de bases do sistema educativo, também a exige, para permitir resolver de vez as indefinições que subsistem, designadamente a fixação dos objectivos das escolas superiores de educação e os critérios de formação dos docentes do ensino básico."

É também por isso, certamente, que a resolução do Conselho de Ministros que cria

a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (publicada no Diário da República de 22/1/1986) não faz qualquer referência, nos fundamentos e objectivos desta decisão, à necessidade de ser aprovada uma lei de bases.

A análise das expectativas dos diferentes partidos quanto à justificação da Lei de Bases é elucidativa da natureza do consenso que foi obtido na sua aprovação: por todos os partidos, à excepção do MDP/CDE, e deixa antever a transferência, para a regulamentação da Lei das clivagens e diferenças de interesses que lhe estão subjacentes.

## O "exame" da política educativa

Para situar com melhor precisão o lugar que coube (ou que cabe) à Lei de Bases na evolução do sistema vale a pena recordar um momento importante que mediou entre a apresentação dos primeiros projectos, em 1980, e a sua aprovação, em 1986, e que explica o sensível abrandamento da expectativa política entre estas duas datas — referimo-nos ao Exame da Política Educativa de Portugal, pela OCDE, em 1983.

No seu relatório, os examinadores por parte da OCDE, com base nas informações recolhidas e reflexo das posições "autocríticas" assumidas pelos relatores portugueses, afirmam: "Perante uma longa lista de reformas necessárias, vimos-nos, a princípio, indecisos relativamente à preocupação corrente acerca da necessidade de promulgar uma lei-quadro para a educação. Receávamos que se estivessem a investir zelo e energia desproporcionados em disputas subtis acerca de hipóteses políticas futuras". (3) Mas o conhecimento da realidade portuguesa fê-los mudar de opinião: "Embora a nossa dúvida não tivesse sido completamente dissipada, cada vez mais nos fomos convencendo da conveniência dessa lei. A constante instabilidade governativa em Portugal torna urgente estabelecer um consenso acerca das questões educativas entre os diferentes partidos políticos(...). pelo menos nos princípios gerais(...). Até agora, a prática tem sido a de cada governo seguir as suas próprias soluções e prioridades preferenciais, pon-do de lado a maior parte do que se estava a fazer anteriormente." (4)

Mas, apesar desta aceitabilidade reservada, os "examinadores" não deixam de advertir que "é, no entanto, muito fácil chegar a um consenso sobre grandes e imprecisas generalidades ou ignorar certas circunstâncias determinantes (...) e fixar objectivos grandiosos mas longínquos" (5).

Esta posição foi também, em certa medida, compartilhada pelo Ministro da Educação da altura, Fraústo da Silva. Na verdade, e como o próprio relata no seu discurso na apresentação pública do Exame da Política Educativa de Portugal, pela OCDE, se, inicialmente, a tónica do exame "assentava essencialmente no projecto político da Lei de Bases e suas consequências" ( e isto passava-se na altura em que o governo apresentava a sua proposta ao Parlamento e realizava a discussão pública, em 1982), quando ele tomou posse decidiu "inflexivelmente a tónica do exame no sentido de que este passasse a visar objectivos mais pragmáticos: a identificação dos estrangulamentos do sistema e o lançamento das bases de um plano global, a médio prazo, para colmatar deficiências e possibilitar a reforma do sistema educativo, seguido de todos os programas inerentes, devidamente quantificados nas metas a atingir e nos recursos humanos, físicos e financeiros necessários para o efeito". (6)

Quanto à Lei de Bases, dizia ainda o Ministro, "sendo de inegável importância, deve aparecer como corolário dum plano concreto a médio prazo e não como condicionante prévio da elaboração desse plano" (7)

A evolução política veio, mais uma vez, tornar precários os projectos oficiais, e o ministro acabou por ser "examinado" nas vésperas de ser substituído. De qualquer modo não deixa de ser significativo que, a partir do relatório e do respectivo exame, a urgência da Lei de Bases esmoreceu de novo, e só três anos depois a questão foi levada de novo à Assembleia, sob a pressão da criação de uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo que alguns partidos da oposição interpretaram como uma tentativa de o Governo se antecipar (e condicionar) à competência legislativa da própria Assembleia da República.

## A evolução recente do sistema de ensino

A análise que fizemos até aqui do processo como surgiu a Lei de Bases e das alterações de expectativa que suscitou, ao longo destes 10 anos que demorou a ser aprovada, permite-nos explicar agora o sentido que damos à aprovação desta Lei no quadro da história recente da educação, em Portugal.

No período "revolucionário" que se seguiu ao 25 de Abril e até ao primeiro Governo Constitucional, introduziram-se no sistema educativo profundas transformações, por força da dinâmica política e social que caracterizou esse período. Essas transformações, que acabaram por constituir uma reforma global do sistema, processaram-se segundo aquilo que R. Paulston chama, na sua tipologia de reformas educativas, de "*paradigma do conflito*": "*(...) a mudança é o resultado dos confrontos entre os grupos em conflito tendo em vista o exercício da autoridade sobre os elementos e as partes de um sistema, de tal modo que as fases da mudança raramente são harmoniosas. O princípio fundamental das teorias do conflito é que a transformação é o produto de um processo conflitual em valores ou interesses materiais*" (8)

A partir do primeiro Governo Constitucional, e como reflexo das novas relações de poder político existentes, entrou-se num período de "normalização" em que a preocupação foi disciplinar o funcionamento do Ministério da Educação e permitir o controlo do sistema pelo governo. O primeiro efeito desta política de "normalização" foi o de conter as forças de mudança até aí predominantes e de eliminar, ou reduzir, os seus centros de decisão. Numa segunda fase, o objectivo era ainda essencialmente político e consistia em "pôr a ordem" no sistema através de uma lei-quadro que definisse os princípios e estruturas educativas compatíveis com a nova orientação do poder político. Mas o carácter precário dos governos, a movimentação social e sindical, e os compromissos que foram gerando as soluções governativas neste período (até 1982/83) não foram propícios à apresentação de soluções alternativas consistentes e duradouras.

Enquanto se espera pela Lei de Bases, o sistema estabiliza no ponto de contenção definido pelo refluxo pós-revolucionário. A tarefa dos sucessivos governos restringe-se à gestão corrente de um sistema em crise, procurando sustentar ou adiar os pontos de rotura iminente e ensaiando respostas conjunturais às pressões externas e internas que actuam sobre ele (aumento da procura, exigências do mercado de trabalho, formação de professores, crise financeira, etc.)

Numa terceira fase, que se inicia com os governos da AD e que coincide com o progressivo controlo do Ministério da Educação pelo PSD (em alguns casos partilhado com o PS, principalmente durante o governo do "bloco central"), assiste-se a uma tendência para substituir o tratamento marcadamente político dos problemas educativos (que vigorara até aí) por uma perspectiva de tipo tecnocrático. Gera-se assim um consenso tácito (ainda que aparente e conjuntural) entre as duas forças partidárias dominantes, no que se refere às grandes linhas da política educativa e ao seu relacionamento com a política global, o que vem retirar interesse político imediato à aprovação de uma lei de bases, pelas forças no poder.

Com o Exame da Política Educativa de Portugal, pela OCDE, onde pela primeira vez é feita uma tentativa sistemática de identificação dos problemas que afectam o sistema de ensino, a questão dos princípios e valores que condicionam o sistema é preferida em favor das questões de funcionamento e de organização.

Ainda que na prática o sistema de ensino continue a degradar-se e o Ministério da Educação continue a revelar-se incapaz de sustentar ou inflectir esse processo de degradação, começa a radicar-se a ideia de que a situação só se pode alterar com uma "*reforma global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos do sistema*" (9). É este, aliás, o objectivo central da Comissão de Reforma do Sistema Educativo criada em Janeiro de 1986.

Do trabalho da Comissão de Reforma ainda é prematuro falar. O Projecto Global de Actividades que apresentou ao público, em Maio de 1986, é necessariamente um protocolo de intenções que só o conhecimento dos respectivos estudos e leis subsequentes permitirá avaliar.

Todavia, importa evitar que, em torno da prometida reforma, se gerem ilusões e equívocos que tornaram ainda mais trágico o insucesso de idênticas reformas ensaiadas nos países industrializados nos últimos tempos.

Um primeiro equívoco, em que muitas vezes assentam estas reformas, é o de que basta alterar as estruturas para modificar o sistema e os seus resultados.

Uma primeira ilusão, em que caem os fazedores de reformas, é a de que ela pode ser imposta do exterior, sem ter em conta a autonomia do sistema e dos seus agentes — em particular dos professores.

É a este equívoco e a esta ilusão que nos iremos referir a seguir.

## A estrutura do sistema de ensino

A questão da estrutura tem constituído uma preocupação central das reformas dos sistemas de ensino. A ela se refere grande parte da Lei de Bases e o Projecto Global de Actividades da Comissão da Reforma do Sistema Educativo, que chega mesmo a enunciar como princípio de implementação da reforma o "princípio da prioridade estrutural": "A reforma deve ser feita com os olhos postos na estrutura do sistema. Se não forem previamente identificados, ordenados e hierarquizados os elementos estruturais do sistema, a reforma terá uma eficácia reduzida." (10)

Mas o que é a estrutura de um sistema de ensino?

Numa acepção mais restrita (que é aquela que normalmente é utilizada pelos reformadores e pela administração) significa a disposição das diferentes partes que formam o conjunto do sistema, isto é: a divisão em graus (pré-escolar, ensino básico, secundário e superior) e, no interior destes, a divisão em ciclos; e a divisão em vias (como é o caso, de certo modo, da Telescola, mas de que o exemplo mais significativo era a divisão entre ensino liceal e técnico, ou entre ensino universitário e politécnico, actualmente).

Neste sentido a utilização do termo estrutura serve para pôr em evidência a existência de elementos estáveis no sistema (para distinguir dos elementos variáveis e aleatórios) e ainda para sublinhar a coerência e interdependência entre esses mesmos elementos. É a estrutura que dá ao sistema educativo a configuração desejada pelas forças sociais dominantes. Pode-se dizer, assim, que a estrutura do sistema educativo é um revelador privilegiado da estrutura social de que emana esse sistema.

Mas a análise da estrutura de um sistema educativo não se pode ficar pelos "traços grossos" que descrevem a sucessão de graus, ciclos ou vias. Dele fazem parte, também, traços mais finos, essenciais à definição de uma textura em que se materializa o funcionamento do sistema educativo. É o caso, por exemplo, do calendário escolar (e seus ritmos), da organização curricular, da rede de equipamentos (e suas tipologias), da turma (como base do agrupamento dos alunos), da aula (como unidade de tempo de 50 m), dos processos de transição (entre os anos, os ciclos e os graus), etc.

Aparentemente, pareceria que estes elementos seriam menos estáveis e portanto com menor importância no travejamento do edifício educativo, mais facilmente amovíveis. Todavia, a experiência o tem demonstrado, eles estão fortemente enquistados pela sua permanência e pelo valor simbólico que adquiriram, e constituem pontos de apoio de uma segunda malha estrutural do sistema que faz com que as ditas "reformas de estrutura" (tipo lei de bases) não passem de meras operações de cosmética, uma vez que os não tem em conta. Para citar dois exemplos recentes, veja-se o que aconteceu com a "reforma do unificado", pervertida por uma rede escolar maioritariamente de tipo liceal, ou com a "reforma das fases no primário" que soçobrou, face à persistência dos processos de transição em vigor antes da reforma, bem como, no fundo, da organização curricular.

Mas, para além do facto de as reformas só terem em conta os elementos aparentemente mais significativos da coerência do sistema e da sua estabilidade, e ignorarem outros elementos, que pela sua permanência e simbolismo, adquiriram uma estabilidade que, à partida, não pareciam dispôr, há que analisar também a importância que é dada à estrutura como faceta caracterizadora do sistema.

É conhecido em Linguística, em Antropologia e em outras Ciências Sociais, o movimento de ideias chamado de estruturalismo que procura estudar as instituições a partir da análise das suas estruturas, enquanto combinação não aleatória de elementos. Sem querer entrar aqui no debate desta questão, importa salientar que ele inspirou, desde os anos 60 (embora esteja a cair em desuso), muitos estudos sobre a educação e, conseqüentemente, ainda que de uma maneira muitas vezes implícita, decisões de política educativa. Em traços gerais, pode-se dizer que esta perspectiva estruturalista levou a encarar os fenómenos sociais como simples produto ou manifestação das estruturas (reduzindo a muito pouco a acção dos homens) e a privilegiar a análise sincrónica (estudando os factos isolados no tempo, sem ter em conta a sua evolução).

Sintoma desta perspectiva é, como vimos, a importância dada à Lei de Bases, sucessivamente reclamada ao longo destes 10 últimos anos como peça determinante para a evolução do sistema educativo, apesar



de ele ter mudado profundamente sem lei de bases. E isto, na medida em que a lei de bases é, por excelência, a lei da estrutura, vem traduzir a convicção de que o que é mais importante no sistema é a estrutura, e que mudando a estrutura se muda o sistema. Por outro lado (e aqui vem ao de cima a a sincronia do estruturalismo) a transformação do sistema educativo é vista como uma sucessão de estruturas, e a diferença de sistemas como diferenças de estruturas.

Há que evitar este equívoco de reduzir o sistema à sua estrutura. Torna-se assim necessário relativizar a importância das estruturas (enquanto elementos coerentes, rígidos e inamovíveis) e valorizar o sistema (enquanto

## Reforma e Autonomia

Desde o princípio do século, com Durkeim, que a autonomia relativa do sistema escolar foi posta em evidência. Como diz M. Halbwach, no prefácio à "L'évolution pédagogique en France": "Os órgãos de ensino estão, em cada época, em relação com as outras instituições do corpo social, com os costumes e as crenças, com as grandes correntes de ideias. Mas eles têm uma vida própria, uma evolução que é relativamente autónoma, no decorrer da qual eles conservam muitos traços da sua estrutura antiga. Por vezes defendem-se contra as influências do exterior, apoiando-se sobre o seu passado". (11)

Dependente e autónomo da estrutura social, o sistema de ensino deve esta particularidade ao seu carácter multifuncional. Dependente por causa das suas funções externas, autónomo pelas suas funções internas. As funções externas respondem às exigências da sociedade, quer na socialização das novas gerações, quer na preparação dos indivíduos para desempenharem funções no mercado de trabalho, dotando-os de saberes específicos. As funções internas permitem ao sistema assegurar o seu próprio funcionamento e perpetuação.

Com a expansão do ensino após a Segunda Guerra Mundial, e com a convicção de que a educação é um dos motores do desenvolvimento económico (teorias do "capital humano"), desenvolve-se a ideia de que é possível influenciar a sua evolução e prever os seus resultados. Como diz Hans N. Weiler, "partindo da hipótese que a educação é planificável, pensa-se que o sistema de ensino se acomodará às intenções do plano e evoluirá de acordo com ele. Isto é, considera-se que

conjunto de elementos interdependentes, isto é, ligados por relações tais que se um é modificado, os outros também o são, e por consequência todo o conjunto se transforma).

Mas, para lá das estruturas e do sistema há que ter também em conta a autonomia dos actores sociais, cujas acções não se limitam a ser o efeito das estruturas e dos sistemas, mas são, elas também, providas de intencionalidade.

É o não reconhecimento dessa autonomia que cria a ilusão do determinismo da reforma, supondo que basta decretá-la para que ela se cumpra e tenha os efeitos previstos, e que leva a considerar toda a oposição como resistência à mudança.

*os planos expõem não uma evolução provável, mas sim que prescrevem a evolução desejável, acrescentando ao seu carácter de previsão o de instrumento de organização social" (12).*

Durante este período de confiança absoluta nos modelos vigentes de planificação (e que vai até à crise do petróleo, dos meados dos anos 70) a autonomia do sistema de ensino e a necessidade de participação dos diferentes intervenientes não eram tidas em conta. Acreditava-se numa causalidade linear entre os planos e as decisões, por um lado, e as modificações no sistema, por outro. Ao mesmo tempo, considerava-se "que o sistema educativo reagia com maior ou menor fidelidade às intenções, às especificações e às previsões que comportam os planos de ensino." (13)

É este também o período em que a excessiva valorização dos factores exógenos na transformação do sistema educativo leva ao aparecimento do mito das grandes reformas em que o Estado assume um papel centralizador e dominante.

Com a crise económica dos finais da década de 70 e princípios de 80, com o insucesso das reformas, com a percepção de que existe uma variedade de tipos e processos de mudança, a situação começa a alterar-se. Desenvolvem-se mecanismos de participação (ainda que na maior parte das vezes não passe o nível de simples auscultação), valorizam-se as influências endógenas, procura-se a flexibilidade, suscita-se a criatividade.

Mas para que esta mudança de atitudes e esta aparente "humildade" do poder políti-

co e da administração central não sejam meros fenómenos de superfície, ou simples expediente para contornar a "resistência à mudança"; torna-se necessário prever, em qualquer processo de transformação do sistema educativo, o lugar que cabe à iniciativa dos diferentes "actores sociais" nele envolvidos (alunos, professores, pais, elementos da comunidade). No caso da planificação e das reformas, isto passa, como propõe a OCDE, pela "organização dum processo social permanente, caracterizado por um comprometimento crescente nas tomadas de decisão e por uma autonomia de acção cada vez maior dos indivíduos situados na base da hierarquia." (14)

No caso dos professores, qualquer reforma, qualquer decisão da administração tem que ter em consideração a existência, no funcionamento do sistema educativo, de "zonas de indeterminação" (pela ausência de regulamentação, pela maneira como está estruturado o campo de acção dos professores e pelos conflitos de poder aí existentes) que constituem margens de escolha em que se exerce a autonomia dos professores. Esta autonomia pode ser de tipo "reactivo" (responder a perturbações vindas do exterior, com o fim de restabelecer o equilíbrio), ou de tipo "activo" (para alargar as zonas admissíveis de certas variáveis, modificar a configuração do sistema, influenciar o meio envolvente, etc.) (15).

Para estimular esta "autonomia activa" (que se expressa por exemplo na inovação) o processo de reforma deve tomar a "margem de escolha" dos professores como um recurso para a mudança. Isso obriga a que o pro-

fessor conheça o seu campo de autonomia e o seu sistema de acção e de interacção através de uma formação contínua centrada nas suas necessidades e na reflexão das suas práticas. Por outro lado, é preciso que os professores disponham de espaços humanos de integração, de coordenação e de regulação que funcionem como mediadores da sua acção autónoma. Deve ser esse o sentido do trabalho em equipa, dos projectos pedagógicos, da autonomia dos estabelecimentos.

É esta realidade que qualquer reforma que se pretenda introduzir em Portugal não pode ignorar. A autonomia do sistema e dos indivíduos existe independentemente do seu reconhecimento, ou não, dos poderes públicos. Para que ela seja factor de mudança e de progresso, não pode ser ignorada ou combatida.

A autonomia exerce-se sempre num quadro de obrigações e num sistema de relações e por isso implica sempre um certo grau de dependência (para com o meio social, para com níveis superiores da organização, para com outros intervenientes). Só um sistema de ensino aberto e regido por regras de funcionamento democráticas poderá impedir que as manifestações de autonomia se façam com vista, exclusivamente, à manutenção de privilégios, ou satisfação de interesses particulares e como força de oposição à mudança. Na expressão feliz de Edgar Morin, no ensino, como noutros sistemas sociais, é necessário, "ao mesmo tempo, mais Estado - para assumir a função de arbitragem e de resistência aos corporativismos e feudalismos - e de menos Estado; para aligeirar a opressão tecnoburocrática e desanquilosar a vitalidade social." (16)

## Notas:

(1) Programa do Governo Constitucional, Lisboa, Imprensa Nacional, 1976, p. 55

(2) Registe-se que nomeadamente o PCP e o PSD reclamam, expressamente, nos preâmbulos aos últimos projectos da lei apresentados, a continuidade entre estes e os que tinham apresentado em 1980/81. Só que, enquanto o PCP interpreta essa continuidade como "a recusa de toda uma política educativa que, encetada em particular pelos governos da AD, teve a sua plena continuidade no Governo PS/PSD e que segundo tudo indica, o actual governo PSD pretende prosseguir", o PSD explica que "as diferentes versões não se distanciam no essencial, já que têm uma origem comum e já que o desenvolvimento do sistema educativo foi fundamentalmente marcado, designadamente no período mais fértil de 1980/82, pelos princípios consignados nas propostas de lei No. 315/I e 86/II (do governo da AD).

Apesar destes partidos serem proponentes de projectos que, contraditoriamente, se reclamam da oposição à política educativa destes últimos 6 anos (PCP) e da sua continuidade (PSD), acabaram por votar favoravelmente o mesmo diploma final.

(3) OCDE, Exame das políticas nacionais de Educação, Portugal, Lisboa, GEP, 1984, p. 26

(4) Idem, p. 27

(5) Idem, p. 27

(6) Exame da política Educativa em Portugal pela OCDE, Encontro para apresentação pública, Lisboa, GEP, 1984, p. 24

(7) Idem, p. 24

(8) Citado por Richard Sack, Uma tipologia das Reformas da Educação, in *Perspectivas*, vol. XI, No. 1, 1981, Lisboa, Livros, Horizonte, p. 43

(9) Resolução do Conselho de Ministros, No. 8/86, D.R. de 22/1/86

(10) Comissão da Reforma do Sistema Educativo, Projecto Global de Actividades, Lisboa, Editorial do MEC, 1986, p. 35

(11) E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1938, vol. 1, p. 7

(12) Hans Weiler, *Vers une économie politique de la planification de l'éducation*, in *Perspectives*, vol. VIII, No. 3, 1978, p. 275.

(13) Idem, p. 280

(14) OCDE, *Planification et Participation dans l'enseignement*, p. 279

(15) Tipologia proposta por Jacques Melèse, *Approches systémiques des organisations - vers l'entreprise à complexité humaine*, Suresnes, Ed. Hommes et Techniques, 1979.

(16) Entrevista a Edgar Morin publicada no *Jornal de 7/12/84*

# O INSUCESSO ESCOLAR e o prolongamento da Escolaridade Obrigatória

NATÉRCIO AFONSO\*

## 1. Alunos apáticos ou escolas antipáticas ?

Procurando caracterizar os factores do insucesso no ensino secundário, Theodore Sizer, o conhecido educador americano, antigo director da escola de educação de Havard, descreve numa obra recente, a monotonia do quotidiano escolar de um jovem do 11o. ano de escolaridade, Mark, no qual se sucedem aulas a um ritmo vertiginoso, das mais variadas matérias, desde a álgebra à dactilografia. T. Sizer contrasta o ambiente dos corredores e dos pátios, onde os jovens debatem os seus problemas e gerem os seus conflitos, com o que se passa nas salas de aula, onde os professores enunciam burocraticamente as matérias ou propõem "não - directivamente" aborrecidos temas de investigação ou discussão, e controlam mais ou menos eficazmente a disciplina, face à agressividade de alguns e à apatia da maior parte dos alunos (1).

É difícil não admitir esta descrição como um possível paradigma do "ambiente de aprendizagem" (?) que o sistema de ensino proporciona aos jovens, também no nosso país, e, portanto, dos índices de insucesso que afectam o rendimento escolar em Portugal.

Na realidade, parte significativa do insucesso escolar está na incapacidade da escola em motivar os alunos para a aprendizagem, proporcionando-lhes objectivos e conteúdos significativos, e um contexto sócio-afectivo adequado aos estilos de aprendizagem e às vivências da infância e adolescência.

O princípio de que a escola deve ade-

quar-se ao modo de ser das crianças e jovens merece actualmente uma aceitação generalizada, no que se refere ao "discurso pedagógico". Porém, a análise da organização escolar, desde a sua estrutura espaço-temporal, até às práticas lectivas correntes revela que tal princípio tem um carácter retórico, sem correspondência no quotidiano da escola. Tal contradição é talvez explicável pela relativa modernidade do princípio, em contraste com a raiz tradicional da organização e práticas escolares. Na realidade, nem sempre se pensou que a escola devesse ir ao encontro das características dos alunos. Pelo contrário, em consonância com as práticas reais, pensava-se que os alunos deviam adaptar-se à instituição escolar, que deviam ser "modelados" pela escola. Em artigo recente, Ralph Tyler, referindo-se à sua própria experiência, como aluno da escola primária, salienta lapidarmente tal perspectiva: "Quando eu estava na escola primária, no Nebraska, no início do século, o princípio orientador era o de que o material deveria ser aborrecido para os alunos - não interessante, mas exactamente o contrário. A teoria era a de que os alunos deviam disciplinar-se a si próprios, trabalhando duramente acerca de temas que fossem considerados desagradáveis" (2) Podemos assim concluir que se verificou uma evolução da "ideologia pedagógica" a que não corresponde ainda idêntica mudança ao nível da realidade concreta da maior parte dos estabelecimentos de ensino.

## 2. Insucesso escolar : um traço estrutural do sistema de ensino

Na pesquisa dos factores que terão influenciado tal evolução nas ideias pedagógicas, ao longo do nosso século, podem encontrar-se os elementos originais da contradição entre as políticas de escolaridade obrigatória e a permanência do insucesso escolar como um traço estrutural do sistema de ensino.

O sistema de ensino característico da sociedade europeia nascida das revoluções industrial e liberal era constituído, num primeiro grau, por uma escolaridade elementar concebida virtualmente para a generalidade das crianças, isto é, para as crianças dos grupos sociais inferiores, dada a reduzida expressão demográfica, nessa época, das classes mé-

\* Professor - Adjunto da E.S.E.P.

dias. À escola primária competia o ensino rudimentar da leitura, da escrita e da aritmética, a par da inculcação ideológica, moral, religiosa e/ou nacionalista.

Num segundo grau as escolas existentes destinavam-se a uma parcela restrita da população juvenil, relativamente homogénea, social e culturalmente. Eram as escolas que preparavam e seleccionavam "os melhores" para o ensino superior, enquanto os "menos aptos" encontravam saídas profissionais no magro sector do comércio e serviços. Neste contexto, o conceito de insucesso escolar não fazia qualquer sentido, na medida em que o objectivo da escola elitista e selectiva era, de facto, seleccionar, pela eliminação dos menos

capazes. A aplicar-se, o conceito teria um funcionamento lógico em sentido contrário: o insucesso seria a ausência de selecção, ou seja, o êxito escolar para todos!

O próprio desenvolvimento da sociedade industrial europeia, ao longo do século XX, assim como a dinâmica socio-cultural que lhe é própria, implicaram a evolução do sistema de ensino, a partir da situação atrás descrita. Nomeadamente, assistiu-se a uma profunda diversificação da estrutura económica, com o consequente aparecimento e fortalecimento de múltiplos níveis intermédios de estratificação sócio-económica, e o correspondente esbatimento das clivagens sociais brutais, características da época da 1.ª revolução industrial.

### 3. Democratização do ensino : a escola elitista ao alcance de todos...

Em especial a partir do fim da 2.ª guerra mundial, a sofisticação crescente do aparelho industrial, assim como o crescimento e diversificação do sector de serviços, conduziram os sistemas de ensino à necessidade de produzirem uma enorme massa de operários especializados e empregados, com níveis de preparação académica e profissional muito para além dos limitados objectivos da escola primária.

Por outro lado, a expansão dos níveis sociais intermédios, assim como a interpenetração socio-económica e ideológica das camadas populares tradicionais com as classes médias em crescimento, provocaram alterações significativas nas estratégias familiares face à escolarização. Assistiu-se a uma espécie de generalização ao todo social, das estratégias sociais das classes médias, para o que terá contribuído de modo significativo, a expansão dos "media", nomeadamente o cinema, e mais tarde a televisão.

A escola é justamente um dos vectores fundamentais da intervenção social das classes médias, sendo concebida como um veículo privilegiado de promoção social, baseada no reconhecimento das capacidades individuais, de que são exemplo o conceito hoje dominante da "igualdade de oportunidades" e as teorias meritocráticas.

Assim, a par das necessidades crescentes do aparelho económico, exigindo uma elevação generalizada da formação escolar e profes-

sional, também se assistiu ao crescimento explosivo da procura de ensino pós-primário, por parte da generalidade das famílias. A escola passou a ser considerada como um instrumento fundamental de sociabilização dos jovens, de obtenção de uma profissão, de promoção social, para todas as camadas sociais, mesmo para aquelas famílias que antes procuravam uma profissão para os filhos de outro modo (aprendizes em oficinas ou fábricas, serviço doméstico no próprio lar ou fora dele, trabalho agrícola na exploração familiar ou de outrém). Próprio desta dinâmica social de crescimento da procura do ensino pós-primário, é o conceito de "democratização do ensino" que dominou toda a estratégia de desenvolvimento educativo, nas sociedades europeias, até aos anos 80.

Porém, como muito bem assinala Combs num relatório recentemente publicado, o princípio da democratização do ensino foi sempre entendido numa perspectiva meramente quantitativa, de alargamento da oferta de ensino pela construção de novos edifícios escolares, aquisição de equipamentos, contratação de professores em maior número, alargamento da escolaridade obrigatória e gratuita (3). Quer dizer, numa perspectiva clássica e relativamente ingénua de "distribuição da riqueza", procurou-se colocar à disposição das grandes massas a escola elitista, conservadora e selectiva, até então reservada a camadas restritas da população.

### 4. A Pedagogia nova na Escola velha ...

Num processo mais ou menos rápido, em função dos ritmos de desenvolvimento de cada país, a escola pós-primária passou a ter de dar resposta a uma massa estudantil extremamente diversificada, a todos os níveis, em ter-

mos de capacidades individuais, experiências sociais e familiares, raízes étnicas e culturais, expectativas académicas e profissionais.

Para além disso, na medida em que

a escolaridade generalizada passava a ser uma das finalidades do sistema, novos objectivos se colocaram à escola: não se tratava já de seleccionar alguns, mas de promover o desenvolvimento das capacidades individuais de todos, preparar para profissões diversificadas, de acordo com as tendências ou interesses de cada um.

Estes novos objectivos deviam ser concretizados pela escola, num contexto sócio-cultural dominado pelos "media" no qual a escola perdeu definitivamente a posição privilegiada que detinha, como fonte de transmissão de conhecimentos. A situação actual exige da escola um esforço de competição com os "media", em termos quantitativos e qualitativos, que será uma batalha perdida se a instituição escolar não focalizar a intervenção educativa no campo que lhe é próprio - o da relação pedagógica, em que a componente afectiva, individual ou de grupo, é determinante.

É claro que ao novo tipo de população escolar, aos novos objectivos educacionais da escolaridade generalizada, "democratizada", ao novo contexto sócio-cultural, não corresponde ainda a necessária transformação das práticas escolares tradicionais. A escola pós-primária continua a privilegiar a transmissão

da informação como um dos objectivos fundamentais, organiza-se num formalismo de estruturas espacio-temporais que não dão lugar senão para o grupo turma ouvinte do discurso docente repetido de 50 em 50 minutos, concebe a avaliação como "medida" da capacidade e/ou trabalho do aluno, e não como índice do rendimento do serviço que proporciona, continua, por vezes inconsequentemente, a seleccionar os "melhores", ou seja, a produzir "insucesso".

Nestes termos, o alargamento da escolaridade obrigatória aos três primeiros anos do ensino secundário, recentemente determinada, nos termos da nova Lei das Bases do Sistema Educativo, irá contribuir para o aprofundamento das dificuldades referidas, aumentando a pressão da procura sobre o sistema. Na ausência de transformações qualitativas no sistema escolar, envolvendo a diversificação, a maleabilidade, a ênfase na actividade e na iniciativa dos alunos, a valorização da relação pedagógica, do aconselhamento psicológico, da formação técnica e profissional relevante, o crescimento quantitativo apenas contribuirá para se acentuar a sensação de crise, de insatisfação profissional com que muitos professores se debatem.

(1) Theodore R.Sizer, "Horace's Compromise; the dilemma of the American High School", Boston, 1984

(2) Ralph Tyler "The Five Most Significant Curriculum Events in the Twentieth Century", in Educational Leadership, January, 1987

(3) Philip M. Coombs "The World Crisis in Education. The view from the eighties", N. York. 1985

# DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO NO ENSINO UNIFICADO :

## Estudo de caso - Escola Secundária de Campo Maior(1)

[1ª PARTE]

CARLOS BRANDÃO\*

Com o presente artigo espera-se poder dar uma contribuição, ainda que limitada, para um melhor conhecimento de algumas das realidades do ensino secundário, nomeadamente no distrito de Portalegre. Nele se apresenta uma análise sucinta sobre o percurso escolar de um grupo de alunos da Escola Secundária de Campo Maior, que se reporta ao período compreendido entre 1982 e 1986.

Os dados relativos ao referido percurso foram recolhidos tendo como factores de referência, entre outros, os seguintes:

- .Situação Inicial da Coorte;
- .Origem sócio-económica dos alunos;
- .Idade;

.Condições de transição para o ensino secundário.

Ao efectuar-se a análise dos documentos disponíveis — depois de obtida a necessária autorização de acesso aos “dossiers” individuais — procurou-se sobretudo privilegiar os episódios mais marcantes que pudessem dar conta das tendências evolutivas dominantes durante o período considerado. Muito embora a análise se situe basicamente ao nível descritivo, nem por isso deixará de proporcionar um conjunto de elementos de modo a que o leitor se sinta capaz de fazer vários tipos de inferência.

## Procedimentos metodológicos

### Seleção da Coorte:

Para a selecção da coorte em estudo, tomou-se como critério base orientador a idade dos alunos. Procurou-se, assim, escolher uma turma do ano lectivo de 1982/1983, no conjunto das oito que compunham o 7o. ano de escolaridade, em que a maioria dos seus elementos se situasse na faixa etária dos 12/13 anos. Como resultado da aplicação deste critério, obteve-se uma turma em que os alunos daquela faixa etária representam 80 por cento do total do grupo escolhido.

A utilização da idade por si só, como critério de selecção, seria insuficiente se não fosse explicitado o pressuposto que lhe está subjacente. Daí que, ao determinar-se a presente faixa etária como referência, se tenha partido do seguinte princípio:

São os alunos com 12/13 anos que constituem a faixa etária intermédia e mais representativa ao nível do 7o. ano de escolaridade.

\* Professor-Adjunto da E.S.E.P.

Consequentemente, ficam excluídos tanto os mais velhos, em que tendencialmente o aproveitamento escolar é mais baixo, como os alunos muito novos, que são regra geral a

excepção a este nível de escolaridade. Daqui resultou obviamente a selecção de um grupo com uma certa homogeneidade.

## Recolha de dados:

Com base numa grelha de análise previamente preparada e posteriormente comparada com todos os dados registados e acessíveis, e tendo ainda como limite os objectivos do estudo e o tipo de elementos a recolher, chegou-se à construção do instrumento final, que permitiu obter uma série de

dados, parte dos quais são objecto dos comentários efectuados neste artigo. Seguiu-se depois o processo de recolha e registo dos diversos elementos, a partir dos "dossiers" individuais já referidos, e a sua distribuição pelas várias categorias, de acordo com a grelha de análise final.

## Análise e Tratamento de Dados

Como se referiu anteriormente, privilegiou-se a abordagem de tipo descritivo, embora no decurso da análise se procurasse também fazer a intersecção de alguns dos factores em estudo, tendo sempre presente a perspectiva evolutiva.

Dentro do quadro enunciado, começou-se por:

Caracterizar o percurso escolar global com referência às taxas de reprovação;

Procurar possíveis relações nos seguintes aspectos:

- a) Origem socio-económica e percurso escolar;
- b) Idade e percurso escolar;
- c) Idade, origem socio-económica e percurso escolar;
- d) Condições de transição e percurso escolar;
- e) Percurso escolar e as disciplinas de mais baixo aproveitamento.

## Apresentação e leitura dos Resultados

### Caracterização Sumária do Grupo de Alunos:

O grupo de trinta alunos estudados são todos oriundos da Escola Preparatória de Campo Maior e aqui residentes. Do conjunto, 80 por cento têm idades compreendidas entre os 12(11) e os 13 anos(13), conforme se pode ver no Quadro I; apenas um dos inscritos tinha à data 17 anos.

A distribuição dos alunos por sexo reve-

la um certo predomínio das raparigas(18), que representam 60 por cento do grupo. A intersecção das variáveis sexo e idade pouco mais mostra que uma concentração dos alunos de ambos os sexos na faixa etária dos 12/13 anos, embora com uma ligeira preponderância das alunas com 13 anos (Quadro I).

### Quadro I

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR IDADES E POR SEXO

GRUPOS ETÁRIOS	Sexo		TOTAIS
	F	M	
12 Anos	5	6	11
13 Anos	9	4	13
14 Anos	3	1	4
15 Anos	1	—	1
17 Anos	—	1	1
Totais	18	12	30

Relativamente ao aspecto socio-económico, os alunos são originários dos estratos médios menos instruídos e ainda do estrato operário e rural, no qual se incluem os funcionários auxiliares, os trabalhadores rurais e os operários (Quadro II).

Em termos de percurso escolar anterior destes alunos, a análise efectuada revelou aspectos importantes que podem ajudar a caracterizar melhor o grupo no seu conjunto. Assim, dos 30 que se inscreveram no ensino secundário, 20 transitaram do 6o. ano de esco-

laridade com uma ou mais deficiências. Deste conjunto ainda, 21 alunos completaram o ensino preparatório nos dois anos regulares de frequência. Dos outros nove, seis repetiram o 6o. ano de escolaridade uma vez, dois repetiram o 5o. e um repetiu o 5o. e o 6o.

Depois destas considerações gerais, que se referem sobretudo aos antecedentes do grupo, importa agora seguir o seu percurso no ensino unificado, tendo embora presente a história anterior.

## **Percurso Escolar no Unificado/Taxas de Reprovação:**

O que desde logo sobressai, ao analisar o percurso escolar deste grupo de alunos, são as elevadas taxas de reprovação, que se foram registando ao longo dos três anos lectivos estudados, verificando-se no final do primeiro (7o. ano de escolaridade) que só menos de metade (37 por cento) é que tinham transitado ao 8o. ano, voltando a maioria (16) a inscrever-se de novo no 7o. ano de escolaridade (Gráfico I).

Ainda a este nível, verifica-se que no grupo dos que transitaram para o 8o. ano (11), quatro deles voltaram a repetir, o que representa uma elevada taxa de repetência (36 por cento), principalmente se atendermos às médias nacionais que eram de 35 por cento em 1982/1983 e também pelo facto do grupo incluir somente 11 dos 30 alunos que se haviam inscrito no início deste ano lectivo. Idêntico fenómeno se verifica no grupo de sete alunos que transitaram para o 9o. ano em 1983/1984. Aqui, porém, com menor expressão (taxa de reprovação de 28 por cento) mas sem que isso deixe de merecer alguma reflexão, designadamente se se considerar que o processo selectivo desencadeado logo no início se vai repercutindo até ao final. Daqui decorre parte dos resultados obtidos durante este percurso: dos 30 alunos inicialmente matriculados em 1982/1983 no 7o. ano de escolaridade, apenas cinco conseguiram chegar ao 10o. ano, no final dos três anos normais de frequência, sem qualquer repetição.

Do grupo dos 16, que repetiram o 7o. ano em 1983/1983, 10 deles transitaram ao 8o. e encontraram-se com mais quatro colegas que desta vez não transitaram ao 9o. ano. Verificou-se assim um reagrupamento, havendo agora 14 alunos, todos eles

repetentes, os primeiros no 7o. e os segundos no 8o.. Uma vez mais se confirmaram e fizeram sentir os efeitos do mecanismo selectivo que, não actuando embora logo no primeiro ano para alguns, acaba por os atingir quase "fatalmente" no ano seguinte. Outro aspecto curioso, é o facto do grupo repetente de 16 alunos ter obtido, no ano subsequente, um certo "sucesso" escolar: destes 16, 10 transitaram ao 8o. ano. E esta tendência transfere-se e mantém-se posteriormente em 1983/1984 para o novo grupo de 14 alunos, em que quatro deles são já repetentes no 8o. ano; destes 14, oito também transitaram ao 9o. ano, enquanto três abandonam o sistema e outros tantos reprovam.

A análise dá ainda conta de um outro aspecto não menos importante: o grupo de cinco alunos que vai sucessivamente repetindo o 7o. ano, acaba por transitar em bloco para o 8o. no final do terceiro ano de frequência, o que faz supor talvez a interferência do critério administrativo, como forma de desbloquear a situação.

No final deste percurso somos assim confrontados com dois grupos distintos, no que se refere ao aproveitamento escolar: um deles formado por cinco alunos que chegam ao 10o. ano sem necessidade de repetição, isto é, o grupo bem sucedido; o outro, também de cinco alunos que, inversamente, se mantém no 7o. durante três anos e transita ao 8o., certamente mais por efeito administrativo. Pela importância que assume este facto, resolveu-se isolar os referidos grupos, para assim os comparar melhor, segundo a idade, o estrato socio-económico e as condições de transição para o secundário.

## **Alunos que obtiveram sempre Aprovação:**

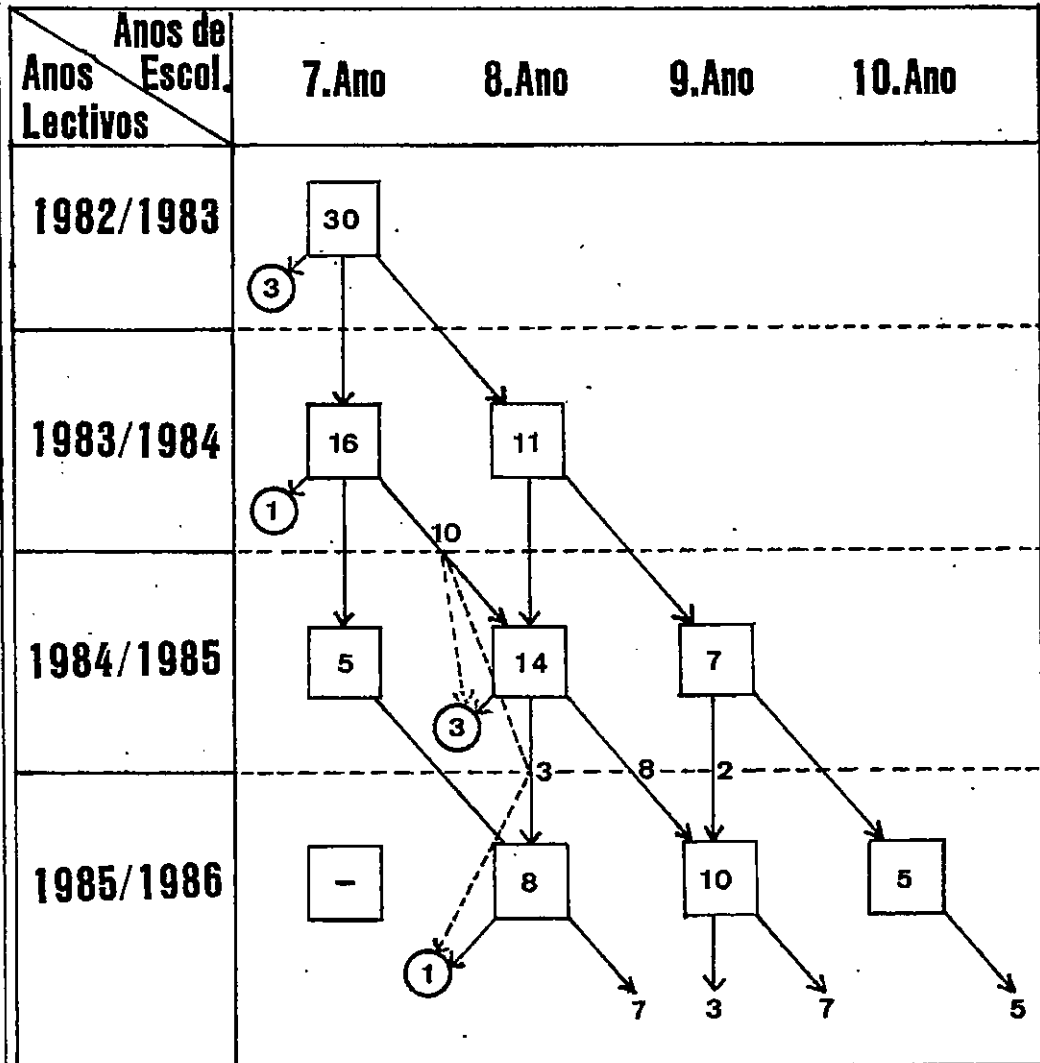
Quanto às condições de transição para o ensino secundário unificado, todos eles con-

cluíram o preparatório sem qualquer deficiência, completando-o nos dois anos regulares.



# Gráfico I

## COORTE - Percurso Escolar dos Alunos (30)



### LEGENDA:

- - ABANDONOS
- - EFECTIVOS NO SISTEMA
- ↓ - REPETÊNCIA
- ↘ - TRANSIÇÃO

Esta situação inicial, de "sucesso" escolar, veio depois a confirmar-se no ensino unificado, pelo aproveitamento normal verificado nos 7o., 8o. e 9o. anos.

Em termos de origem socio-económica e idade dos alunos, ambos os grupos são muito semelhantes. Em qualquer deles, quatro

dos cinco alunos provêm da classe média menos instruída e só um, em cada grupo, é oriundo do estrato operário e rural. O mesmo acontece relativamente às idades: todos os elementos dos dois grupos se circunscrevem à faixa etária dos 12/13 anos.

## Alunos que frequentaram o 7º ano durante três anos:

Contrariamente ao grupo anterior, a principal diferença que os faz distinguir situa-se precisamente ao nível das condições de transição do preparatório para o unificado. Enquanto no primeiro grupo todos os alunos concluíram o ensino preparatório sem qualquer deficiência, neste aconteceu o inverso: todos transitaram com um ou dois níveis negativos nas mais diversas disciplinas, preponderando entre elas o Francês e a Matemática. No entanto, os dois grupos não deixam de revelar certas semelhanças entre si: é o facto, por exemplo, dos alunos terem todos concluído o ensino preparatório sem repetências, isto é, dentro dos dois anos regulares.

Desta comparação genérica resulta que a diferença fundamental se situa apenas nas condições de transição do preparatório para o unificado; de resto, são mais as semelhanças que os aproximam que as diferenças que os separam.

Ainda a propósito da análise do Gráfico I, merece especial reflexão a questão dos abandonos. Durante os quatro anos que

foram objecto do estudo, a taxa média de abandono situou-se nos 26 por cento, ou seja: dos 30 alunos inicialmente inscritos no unificado em 1982/83, abandonaram o sistema oito deles, facto que ilustra bem a importância e a dimensão do problema, principalmente em algumas regiões do nosso país, e tendencialmente com maior incidência nos estratos socio-económicos mais carenciados, como se terá oportunidade de confirmar mais adiante.

Em termos numéricos e para o período estudado, a incidência do fenómeno dos abandonos não foi uniforme, como se pode ver no citado gráfico. Assim, o impacto maior inicial registou-se logo no ano lectivo de 1982/83 ao nível do 7o. ano de escolaridade, com três abandonos (10 por cento). Seguiu-se depois um decréscimo no ano lectivo imediato (6 por cento), voltando no seguinte a agravar-se de novo, com mais três abandonos (21 por cento), agora ao nível do 8o. ano, para finalmente se verificar mais um em 1985/86, também no 8o. ano (12 por cento).

## Origem sócio-económica e percurso escolar:

Da amostra em análise, 17 alunos são oriundos de um estrato socio-económico médio, que se designou por classe média menos instruída. Estão neste caso os filhos de agricultores, pequenos comerciantes e empregados de escritório. Os restantes 13 provêm do estrato operário e rural que engloba os funcionários auxiliares, os operários e os trabalhadores rurais.

A apreciação comparativa dos dois grupos, tomados no seu conjunto, não revela diferenças significativas, tanto ao nível da distribuição por anos de escolaridade nos sucessivos anos lectivos, como no conjunto dos alunos que em 1985/1986 ainda se encontrava no sistema. Os dois únicos aspectos que permitem estabelecer ainda assim alguma diferença são as taxas de abandono e a forma como se encontravam repartidos pelos diversos anos de escolaridade em 1985/1986. Enquanto nos alunos do estrato

económico-social da classe média menos instruída a referida taxa foi de 17 por cento, nos do estrato operário e manual foi de 38 por cento. Por outro lado, a relação de distribuição em 1985/1986 também era diferente: no primeiro caso os alunos encontravam-se distribuídos equitativamente pelos três anos de escolaridade (8o., 9o. e 10o.), enquanto que no segundo, se concentravam sobretudo no 9o. ano, frequentado por seis dos oito alunos ainda no sistema de ensino (Quadro II).

Na segunda parte deste artigo — a publicar no próximo número da Revista — Para além de se dar cumprimento ao plano metodológico referido anteriormente, será feita uma análise mais focalizada dos abandonos e procurar-se-á também caracterizar um pouco melhor o percurso escolar de determinados grupos de alunos.

QUADRO II

Origem Sócio - Económica/Percurso Escolar

	Categorias Profissio.	1982/83	1983/84		1984/85			1985/86		
		7o.	7o.	8o.	7o.	8o.	9o.	8o.	9o.	10o.
CLASSE MÉDIA MENOS INSTRUIDA	Agricultores	4 a)	2	1	1	1	1	2	-	1
	Pequenos Comercian.	4	2 a)	2		2	1	1	1	1
	Empregados de Escrit.	6	3	3	2	1	3	2	2	2
	Agentes da P.S.P. Guarda Fiscal	3	3	-	1	2	-	2 a)	1	-
EXTRATO OPERÁRIO E RURAL	Funcionár. Auxiliares	7 a)	3	3	1	4 a)	1	1	3	1
	Operários	1	-	1	-	-	1	-	1	-
	Trabalhador. Rurais	5 a)	3	1	-	4 b)	-	-	2	-
<b>Total</b>		<b>30</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>5</b>

a) Destes 1 abandonou

b) Destes 2 abandonaram

(1) Os dados apresentados e comentados no presente artigo são uma parte de um estudo em curso sobre o diagnóstico da situação no ensino unificado em Portugal, da responsabilidade do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, (G.E.P.), com a participação de algumas Escolas Superiores de Educação, entre as quais a de Portalegre.

# EFFECTIVOS ESCOLARES NO ENSINO BÁSICO

no Distrito de Portalegre:

## EVOLUÇÃO E PREVISÕES.

ABÍLIO AMIGUINHO\*

Precisamente porque consideramos que a definição de um plano global de desenvolvimento para uma região, onde forçosamente se integra e articula a componente educativa, implica, como ponto de partida, a descrição e análise da realidade objectiva, abordámos em artigo anterior o nível de qualificação dos professores dos Ensinos Preparatório e Secundário, recorrendo às informações estatísticas disponíveis.

Igualmente com base nesta ideia ocupamo-nos agora de uma outra realidade, com a qual se prende grande número de decisões, tanto no âmbito da actuação mais imediata como no da política educativa a prazos mais dilatados. Daí que procurássemos "antever" o futuro, pelo recurso às técnicas de projecção, justamente porque estamos em crer que é absolutamente necessário preparar desde já as grandes tarefas, avaliar as necessidades, quer no que toca ao número de docentes a formar quer no que se refere aos diversos tipos de equipamentos educativos.

Não faria sentido perspectivar (e prospectar) esta questão sem nos determos sobre a realidade demográfica do distrito. Na verdade, os efectivos escolares num determinado período de tempo derivam dos efectivos de-

mográficos em idade de frequentar um ou outro grau de ensino, da mesma maneira que a previsão de alunos só pode ser feita a partir de projecções demográficas preexistentes.

Note-se, no entanto, que a situação de facto não nos surge tão linear. É preciso atender a que reprovações sucessivas alongam, para muitos dos alunos, o período normal de escolaridade, fazendo com que permaneçam muito mais tempo num nível de ensino antes de atingir o seguinte. Vem a propósito referir que em 1981, no distrito de Portalegre, foi de 5 o número médio de anos para aprovação de um aluno no ensino primário e de sete anos e meio para os dois ciclos da escolaridade obrigatória. Percurso deveras acidentado ainda caracterizado por alguns abandonos de per-meio!... Disfarça-se assim um declínio já acentuado dos efectivos escolares, conforme as análises demográficas deixam prever.

Nesta perspectiva, iremos primeiramente dar a conhecer a situação demográfica do distrito, fazendo incidir a nossa análise sobre alguns indicadores e variáveis microdemográficas, precisamente as que mais directamente se ligam à problemática que nos ocupa.

### Caracterização demográfica do Distrito

Apesar dos indícios nada animadores, o espaço português na sua globalidade, está ainda aquém da realidade que aflige neste momento grande número de países da Europa e que começa a preocupar seriamente as suas estruturas dirigentes - taxas de crescimento da população negativas e níveis assustadores de envelhecimento. Dois aspectos de um mesmo

fenómeno intimamente associado ao declínio acentuado da natalidade.

O mesmo não sucede, porém, a nível regional. Os contrastes são flagrantes e grandes os desvios em relação à média; do Norte para o Sul, do Litoral para o Interior ou, mesmo dentro dessas regiões, das pequenas comunidades para os centros mais populosos.

\*Assistente da E.S.E.P.

Atentemos nos dados reunidos no quadro I

### População do Distrito de Portalegre

Anos	População	Anos a)	População
1950	200 430	1982	142 300
1960	188 482	1983	141 900
1970	145 545	1984	141 000
1981	142 905		

a) População estimada

FONTE: Recenseamentos da população e estatísticas demográficas, INE, Lisboa.

Desde 1950 a população não parou de decrescer e, em rigor, podemos afirmar que o distrito se encontra em franca regressão demográfica. Embora as taxas de crescimento natural até 1981 registassem valores positivos, próximos de zero é certo, o fenómeno migratório inverteu aquelas, de tal modo que o crescimento total anual médio nos períodos de 1960 a 1970 e de 1970 a 1981 foi de -2,55 por cento e -0,18 por cento, respectivamente.

Ao contrário do que aconteceu a nível global, o retorno no decénio de 1970 a 1980, em nada alterou esta tendência sendo o ritmo do declínio actualmente largamente superior ao de muitas regiões do país e muito semelhante ao de alguns países da Europa mais envelhecidos. Ao que parece, jamais recuperaremos os efectivos que um forte fluxo migratório, sobretudo na década de 60, nos fez perder, com todo um rol de consequências daí decorrentes, em especial na estrutura de idades da população.

Com base na população estimada, calculámos ainda as taxas de crescimento total anual médio de 1981 a 1984. O valor obtido (-0,33 por cento), superior ao observado de 70 a 81, aponta para o agravamento do fenómeno, explicado por taxas de crescimento natural agora negativas. Se já em 1980 o número de óbitos excedia o dos nascimentos em 72 (valor absoluto), em 1984 este número passou para 385.

A nível local, importa referir a existência de grandes assimetrias. Assim, enquanto os concelhos de Portalegre, Campo Maior, Elvas e Ponte de Sor, verificam acréscimos da sua população entre 1970 e 1981, todos os outros decrescem, e alguns há em que é considerável a diminuição observada. Designadamente: Nisa, Arronches, Monforte, Gavião e Alter do Chão.

Este facto, que indicia uma concentração populacional no interior do próprio distrito, provocando a quase desertificação de alguns lugares, parece-nos particularmente relevante a propósito do assunto que estamos a

tratar. De resto, já não é novidade que é cada vez maior o número de escolas primárias que fecham as suas portas, principalmente nas zonas rurais mais recônditas e menos favoráveis à fixação das populações. Justamente nos concelhos social e economicamente mais deprimidos.

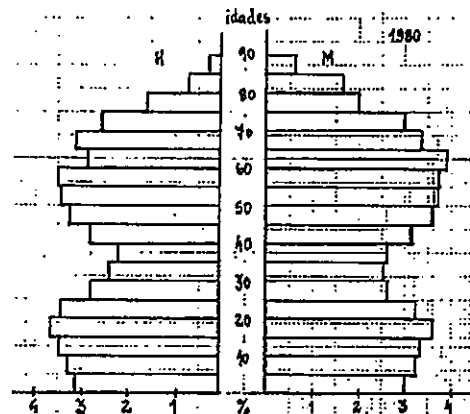
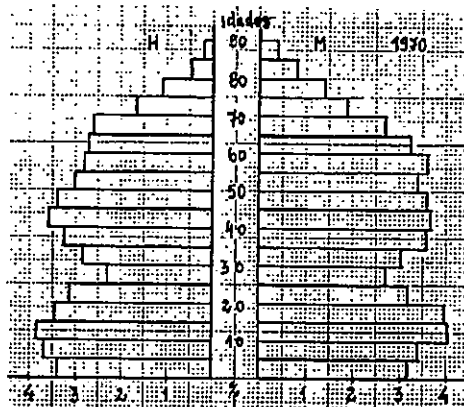
Um outro problema que achámos interessante focar diz respeito ao nível de envelhecimento da população. Em grande medida pelas suas implicações em termos de dinâmica populacional, logo sobre os efectivos escolares.

Já em 1970 (1) nos situávamos à cabeça do grupo de distritos duplamente muito envelhecidos, evoluindo o fenómeno de tal forma que em 1981 a nossa posição era claramente demarcada, com proporções de jovens e idosos jamais observadas mesmo em qualquer país da Europa. Possuímos uma percentagem de jovens de apenas 26,8 por cento, muito abaixo da média do país (34,3 por cento) e ainda mais da de distritos como Funchal ou Vila Real com 41,8 por cento e 39,3 por cento respectivamente. Faro, com 28 por cento, verifica o valor mais próximo, quando em 1970 ambos os distritos registavam a mesma percentagem. (2)

Por sua vez, a proporção de idosos é igualmente a mais elevada de todos os distritos - 24,3 por cento, portanto, muito para além da média nacional que é de 15,8 por cento ou do distrito de Braga com 12 por cento exactamente o menos envelhecido no topo. (3)

Por concelhos, constatam-se níveis de envelhecimento bastante mais pronunciados (sobretudo na base), com particular destaque para Nisa, Castelo de Vide e Alter do Chão, com percentagens de jovens de apenas 21,1, 21,6 e 22,6 e que achamos perfeitamente esclarecedoras.

Nas pirâmides de idades que elaborámos podemos observar a evolução que acabámos de descrever.



Fonte: Recenseamentos da População, INE, Lisboa

Acentuou-se nitidamente a forma de "urna" da pirâmide, já observável em 1970. Em 1981 o estreitamento da base é manifesto do mesmo modo que o alargamento no topo, o que corresponde a uma situação caracterizada por um intenso declínio da fecundidade e da mortalidade. Saliente-se que as

concavidades observadas em 1970 na população activa jovem, voltam a verificar-se em 1981. Obviamente, este facto, provocado pelas migrações para o exterior do distrito, vai repercutir-se na natalidade, dado que abrange grande parte da população no período fértil.

## A natalidade

Para melhor avaliar a dimensão do fenómeno, bem como estabelecer hipóteses de evolução da população discente ao nível do Ensi-

no Básico, vejamos qual o comportamento recente de algumas variáveis microdemográficas.

Taxas brutas de natalidade, taxas de fecundidade geral e descendência média no distrito de Portalegre

QUADRO II							
Anos	TBN %	TFG %	DM	Anos	TBN %	TFG %	DM
1950	19,2	76,35	2,6	1981	12,2	57,31	-
1960	17,5	67,63	2,3	1982	12,1	56,78	2,05
1970	15,1	64,41	2,4	1983	11,3	52,99	1,9
1980	12,6	59,32	2,1	1984	11,2	52,57	1,9

FONTE: Nazareth, J.M., op. cit. (nota 2), pág. 299, até 80 Estatísticas demográficas, INE, Lisboa até 1984.

Da análise do quadro II se infere que estamos em presença de uma situação demográfica caracterizada por um abaixamento constante dos níveis de fecundidade, com ritmos diferenciados ao longo do tempo, a ponto de em 1975 (4) se constatar o número mais baixo de nados-vivos por mil mulheres em idade fértil (TFG) na totalidade dos distritos do continente. Presentemente, esta tendência ainda prossegue, experimentando-se uma variação de 80 para 84 de - 11,38 por cento.

Consequentemente, os valores da descendência média foram-se progressivamente reduzindo situando-se agora aquém do mínimo (2,1) considerado essencial para a renovação das gerações.

Os factores que concorrem para a explicação deste fenómeno são complexos e de difícil conjectura. Não pensamos este trabalho para avançar uma resposta a esta questão. Julgamos, no entanto, que estamos perante o efeito conjugado de um tipo de estrutura populacional reflexo de um acentuado fluxo migratório, de alterações mais ou menos profundas nos hábitos culturais que determinam e reproduzem uma atitude diferente face à natalidade, e de uma certa sensibilidade dos casais às flutuações económicas, sobretudo em tempos de crise, para mais num distrito já de si bastante carenciado.

Compreende-se agora mais facilmente o decréscimo dos nascimentos, conforme damos conta do quadro III.

## Evolução dos nados vivos no distrito de Portalegre

QUADRO III

Anos	Nados-vivos	Anos	Nados-vivos	Anos	Nados-vivos
1973	2093	1977	2112	1981	1739
1974	1960	1978	1807	1982	1723
1975	1933	1979	1762	1983	1608
1976	2233	1980	1800	1984	1595

FONTE: Estatísticas demográficas, INE, Lisboa.

Depois do "boom" de 1976 e 1977, o declínio dos nascimentos apenas se inverteu ligeiramente de 1979 para 1980, prosseguindo até 1984. Entre 1976 e 1984 registou-se uma variação percentual de - 39 por cento.

Valores semelhantes foram registados nos distritos de Vila Real, Évora e Lisboa, evidenciando todos os outros variações percentuais menos pronunciadas.

### Hipótese de evolução da população

Partindo da dinâmica populacional enunciada, não obstante as dificuldades experimentadas e que fundamentalmente se prendem com a exiguidade dos dados estatísticos disponíveis a nível regional, achámos interessante, atendendo ao objectivo deste trabalho, determinar a evolução provável das estruturas da população até 1996.

Recorremos às técnicas de projecção demográfica, considerando apenas o movimento natural da população, através da utilização de quocientes perspectivados de sobrevivência e da determinação dos índices quinquenais de fertilidade, para o cálculo dos nascimentos (5). Esta hipótese à primeira vista pouco realista, por ignorar os movimentos mi-

gratórios, não o é de facto, dada a baixíssima incidência daqueles movimentos na actualidade, como estatisticamente o comprovámos. Um eventual retorno de emigrantes em anos futuros só vai aumentar o envelhecimento da população, com pouco impacto, portanto, nos nascimentos. Em relação à fecundidade, admitimos, para cada quinquénio, uma velocidade de declínio idêntica à média verificada de 80 a 84.

Como é evidente, os resultados obtidos, que apresentamos no quadro IV, deverão ser usados com precaução. Não só porque se trata de uma previsão, mas ainda porque aplicámos técnicas a uma unidade bem pequena e de efectivos reduzidos como é o caso do distrito.

### População do recenseamento de 1981 e população projectada até 1996 - idades 0 a 50 anos.

QUADRO IV

Grupos etários	1-1-81	1-1-86	1-1-91	1-1-96
0 - 4	8836	8137 *	8400	8203
5 - 9	9366	8802	8106	8368
10 - 14	9741	9362	8779	8085
15 - 19	10361	9693	9316	8736
20 - 24	9509	10288	9625	9251
25 - 29	7724	9443	10216	9558
30 - 34	7035	7677	9386	10155
35 - 39	6836	6982	7619	9315
40 - 44	8442	6763	6907	7537
45 - 49	9810	8320	6665	6808

Nestes primeiros cinco anos de "projecção" considerámos os nascimentos observados de 1981 a 1984, estimando os referentes a 1985.

Mais adiante retomaremos a análise dos elementos reproduzidos no quadro IV, quando procurarmos indagar das consequências sobre os efectivos escolares das hipóteses aqui

retidas. De uma coisa estamos certos. São cada vez mais evidentes os dados que prenunciavam uma redução da população escolar. É o que tentaremos ver a seguir.

## Efectivos escolares

Depois da análise a que procedemos, facilmente se pode concluir das razões que motivam a evolução da população discente nos

Ensinos Primário e Preparatório e que procuraremos dar a conhecer.

### Ingressos e frequências no Ensino Primário

QUADRO V

Anos	Ing.	Freq.	Anos	Ing.	Freq.
1978/79	1885	9975	1982/83	2093	9861
1979/80	2148	9896	1983/84	1894	9710
1980/81	2009	9378	1984/85	1665	9334
1981/82	1835	9665	1985/86	1836	9081

FONTES: Direcção Geral dos Equipamentos Educativos, até 81/82;  
Direcção Escolar de Portalegre, até 85/86.

Após o último aumento de frequências, ocorrido no ano lectivo de 1982/83, de algum modo relacionado com o "boom" de nascimentos observado nos anos de 1976 e de 1977, os números registados são cada vez mais baixos. Nos últimos três anos as variações percentuais foram, respectivamente, de - 1,53 por cento, - 3,87 por cento e - 2,71 por cento, o que ilustra bem a diminuição verificada, como também se pode constatar por intermédio da análise do gráfico I, apresentado

mais adiante. Nesta evolução decrescente os ingressos apresentam uma ligeira quebra em 1985/86, todavia não suficiente para deter o declínio das frequências.

Relativamente ao Ensino Preparatório, depois de um período de acréscimos que teve o seu máximo por volta de 1981/82, a tendência é para a estabilização (se não já para um declínio), tal como podemos observar no quadro VI e no gráfico II que lhe corresponde.

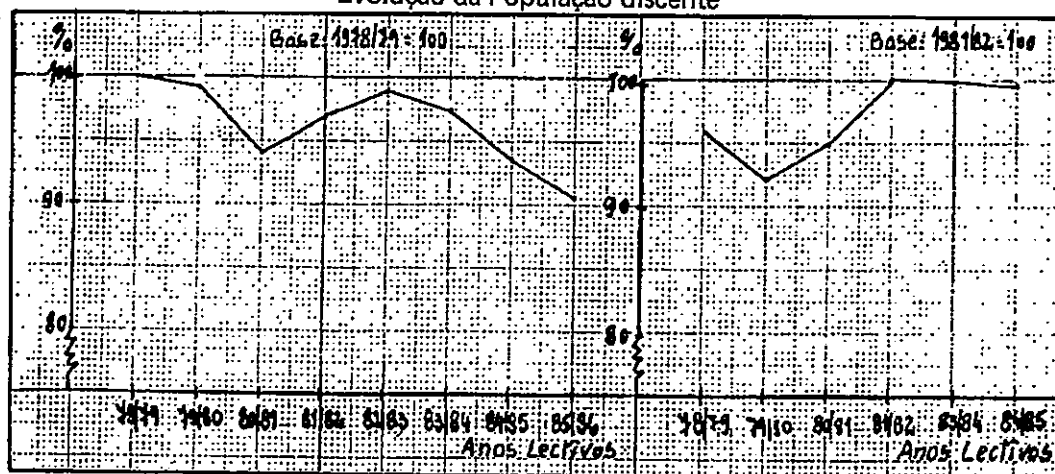
### Ensino Preparatório - Alunos matriculados

QUADRO VI

Anos	Alunos	Anos	Alunos
1978/79	3992	1981/82	4161
1979/80	3883	1983/84	4160
1980/81	3943	1984/85	4140

FONTES: D. G. Equipamentos Educativos, até 81/82;  
GEP/MEC - "Análise conjuntural", Agosto de 1986,  
até 1984/85.

### Evolução da População discente





## Prospectiva

Apesar da projecção demográfica efectuada, não arriscámos um cálculo projectivo dos efectivos escolares. Exactamente porque se nos afiguram de difícil estimativa tanto as taxas de repetência como os índices de retenção correspondentes, face à escassez e qualidade das estatísticas de que dispunhamos.

Deixámos, no entanto, ao longo deste trabalho elementos suficientes para a elaboração de previsões por quem se interessa por esta temática. Sobretudo a partir da análise da realidade demográfica do distrito, em especial do comportamento das variáveis microdemográficas e da natalidade em particular.

Todavia, podemos adiantar, tendo em conta os elementos do quadro IV, que se espera para os próximos anos um número cada vez menor de alunos no Ensino Primário. Assim deverá acontecer, em grande medida pe-

lo decréscimo esperado dos efectivos demográficos, em idade escolar, nomeadamente no grupo etário 5 - 9 com - 7,9 por cento de 1986 para 1991. Para 1996 a tendência altera-se ligeiramente, por força de um pequeno aumento dos nascimentos previsto entre 1986 e 1991, explicável pelo acréscimo de número de mulheres nas idades mais férteis, para logo descer nos anos seguintes. Por sua vez, o grupo de idades 10 - 14 registará uma evolução semelhante, com variações percentuais de -6,2 por cento entre 1986 e 1991 e de -7,9 por cento, entre 1991 e 1996. Deste modo, após um período de estabilização no Ensino Preparatório, é de admitir, igualmente, um declínio da população escolar neste grau de ensino.

São, pois, dados que supomos bastante evidentes para que deixemos de reflectir sobre eles.

## Notas

1. Nazareth, J.M., "O envelhecimento da população portuguesa", Editorial Presença/GIS, Lisboa, Fev. 1979.

2. Dadas as limitações de um artigo de revista, não nos é possível incluir quadros estatísticos mais elaborados de modo a facilitar as comparações e por isso apresentamos apenas os valores de maior relevo. Para os interessados se sugere a consulta do artigo de Nazareth, J. M., "A demografia portuguesa no século XX: principais linhas de evolução e transformação" in *Análise Social*, Vol XXI (87-88-89), Lisboa 1985.

3. De acordo com critérios estabelecidos uma população é jovem quando a proporção de indivíduos com idades inferiores a 20 anos corresponde no mínimo a 35 por cento da população total, enquanto que a percentagem de efectivos com mais de 60 anos não deve exceder os 12 por cento.

4. Morais, Maria da Graça, "A substituição das gerações em Portugal: Análise regional (1930-1975)" in *Análise Social* No. 75, Lisboa, 1983.

5. Quer no cálculo dos quocientes perspectivos de sobrevivência quer na determinação dos índices quinquenais de fertilidade, seguimos (com adaptações) a metodologia proposta por Oliveira Marques em "Metodologia de uma projecção demográfica" MEC/SG/DE, Núcleo de Estudos -Maio de 1986. No cálculo dos quocientes perspectivos de sobrevivência para o sexo feminino, aplicámos o método das novas tábuas-tipo de mortalidade elaboradas por Ledermann, em que a partir de Q1 e Q2, respectivamente q0/5 e q45/20, deduzimos a sequência dos outros quocientes.

# JARDIM DE INFÂNCIA N.º 1 DE PORTALEGRE:

## I. Uma experiência de cooperação com pais

MARIA ROSA LOURO CARRILHO, ÂNGELA MARIA RAMIRO FARIA,\*  
SÍLVIA MOURO TAVARES, ROSA MARIA ALMEIDA DA SILVA, MARIA  
LEONOR CARITA DE MORAIS e MARIA DE LURDES CARRILHO CHAMBEL

Trabalhamos num Jardim de Infância que comporta cerca de centena e meia de crianças, distribuídas por seis salas. Grande parte dos pais das crianças que frequentam este Jardim de Infância estão empregados e assim sujeitos a horários que têm de cumprir, facto que tem dificultado os encontros frequentes e conseqüentemente uma boa interação Escola/Família. Considerando que a separação pais/filho é sempre dolorosa, ela é dramática quando o filho tem apenas 4 ou 5 anos.

Tendo em conta que três das educadoras iriam receber vinte e cinco crianças, que vinham frequentar pela primeira vez o Jardim de Infância, decidimos, em Conselho Pedagógico, preparar a entrada para a escola com a participação dos pais, tentando assim facilitar o ingresso neste mundo desconhecido para a criança.

Assim, foram feitos encontros (pais, criança, educadora) com a duração aproximada de trinta minutos, proporcionando o conhecimento da sala e um contacto individual com a educadora antes do início das actividades lectivas. Falou-se no porque das salas divididas em áreas (cantinhos), explicou-se a função do Jardim de Infância, que tem como factores predominantes a socialização da criança e o desenvolvimento global de potencialidades.

Tentamos assim esclarecer a ideia errada que algumas pessoas têm ainda sobre o que se faz no Jardim de Infância, pensando que os filhos vêm aprender a ler e a escrever, quando essa tarefa cabe aos professores do ensino primário.

Deram-se algumas informações de carácter geral e no fim foram visitadas as instalações na totalidade.

Feitos os contactos individuais, foi convocada uma reunião geral de pais, na qual se elegeu o conselho consultivo (1) e se fez a apresentação do corpo docente. Seguidamente, cada educadora, acompanhada pelos pais, passou à respectiva sala, na qual tinha sido previamente colocado o material mais frequentemente utilizado na expressão plástica (pintura, digitinta, recorte e colagem, desenho, material de desperdício, picotagem e massa de cores.)

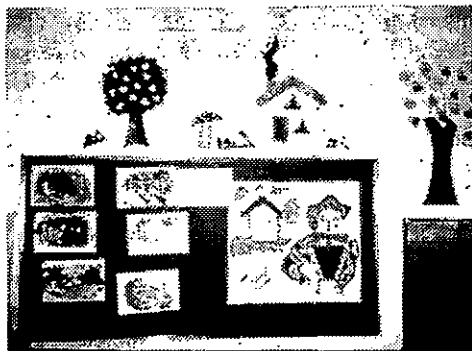


Os pais, ao entrarem na sala ficaram surpresos ao ser-lhes proposta a utilização daqueles materiais. Arregaçadas as mangas, e ajustados às pequenas mobílias, a hesitação deu então lugar à actividade, e brevemente os trabalhos começaram a surgir, como largo produto de imaginação e criatividade.

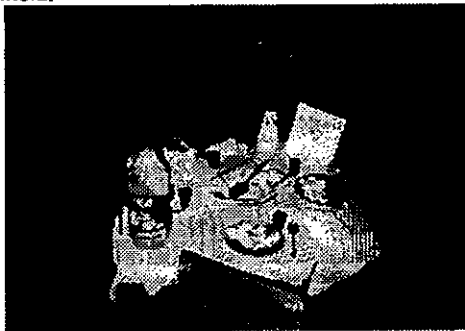
\*Educadoras de Infância



Ao fazer-se o balanço, os pais estavam satisfeitos com a experiência e com os trabalhos realizados, chegando alguns a afirmar "Não me importava de passar a frequentar o Jardim de Infância" ou "porque é que no meu tempo não havia disto"?



Depois desta vivência compreenderam o porquê dos filhos irem "sujos" para casa, facto que lhes é frequentemente desagradável. Os trabalhos ficaram expostos nos "placards" e paredes da sala, criando uma surpresa para as crianças no primeiro dia de Jardim de Infância.



Do ponto de vista pedagógico o resultado foi muito benéfico, pois a integração destas crianças no período de adaptação tornou-se mais fácil e foi com bastante agrado que foram vistos e comentados os trabalhos feitos pelos pais, estabelecendo-se um elo de ligação entre a família e a escola.

Como esta experiência foi positiva e o nosso projecto de trabalho com os pais era tão ambicioso que merecia ter continuidade, resolvemos fazer outra reunião de pais, no fim do primeiro período.

Foi enviado para casa um texto tirado do livro "O meu filho no Jardim Infantil", para discussão e reflexão sobre o mesmo.

Por salas foram projectados os diapositivos da reunião anterior. Fez-se o balanço do trabalho realizado até esta altura e puseram-se as pastas, onde se guardam os trabalhos executados pelas crianças, à disposição dos pais.

O texto não teve o impacto que nós esperávamos pois a maioria das pessoas não o tinha lido. Passou-se ao ponto seguinte:

Sugestões para novas reuniões.

Surgiram ideias como:

—A agressividade no Jardim de Infância

—O porquê dos jogos didácticos.

—Construção de brinquedos (pelos pais), iguais aqueles com que brincaram na infância.

Consideramos que este trabalho feito no início do ano lectivo foi de grande importância, pois tornou mais fácil a saída da criança do meio familiar para o meio escolar.

Pensamos que os pais foram despertados para o acompanhamento e desenvolvimento dos filhos, melhorando assim, as relações pais/educadores.

## Notas:

(1) O conselho consultivo é um órgão de gestão dos jardins de infância. De acordo com o artigo 41o.-1 (do Estatuto dos Jardins de Infância), compete-lhe:

—Representar os interesses dos pais;

—Dar parecer sobre a organização funcional do estabelecimento;

—Dar parecer sobre o plano anual de actividades e o respectivo relatório de execução;

—Sugerir medidas que assegurem a participação das famílias nas actividades do jardim-de-infância;

—Propor acções que reforcem a cooperação entre o jardim de infância e a comunidade;

—Cooperar nas acções relativas à segurança, conservação do edifício e equipamento e aproveitamento integral do património.

Compete-lhe ainda (no caso dos jardins-de-infância dependentes do Ministério dos Assuntos Sociais)

—Assegurar a aplicação das tabelas de comparticipação definidas pelos serviços competentes (art. 41o. 2)

## II. DOIS TESTEMUNHOS DE "PAIS"

Penso que a ideia foi ótima. Só sabemos exactamente de que se tratava quando chegámos à sala. Vimos então o que era a surpresa para as crianças. Cada um tinha que fazer o que lhe viesse à cabeça. Uns pais optaram pelo desenho e cada um escolheu aquilo para que tinha mais habilidade. Nós - eu e outro pai - escolhemos aquele cantinho (da cozinha), os outros já estavam ocupados e como não tenho grande habilidade para desenho optei pela cozinha. Utilizámos o material de desperdício. Tivemos que optar por aquilo que havia e fazer o nosso 'serviçinho': guardanapos, toalhas, trabalhos com plasticina, trabalhos com o resto dos trapos que havia, trabalhos com esferovite... a garrafa de sumo teve que ser também improvisada, foi-se buscar o rótulo não sei onde, para a pôr na mesa para os rapazes. O outro senhor é que fez a ementa apesar de termos sido os dois a elaborar o trabalho. A ementa só saiu depois da refeição estar pronta e fomos só nós dois que a fizemos. Foi uma ideia que surgiu a partir do material disponível. 'Saíram' umas salchichas encarnadas, uns ovos um bocadinho verdes mas então... era o que havia, e foi com isso que se trabalhou. Se houvesse ovos e batatas verdadeiros não tinha tanta piada.

Do que vi na minha sala e do que vi nas outras, posso dizer que todos fizeram um trabalho mais ou menos idêntico ao nosso: uns fizeram desenho, outros pintura - todos eles aproveitáveis.

Ao princípio houve um bocado de acanhamento... penso que tem de haver uma maior abertura da nossa parte a este género de obstáculos... Depois, passados os primeiros minutos aquilo resolveu-se a contento de todos. Ultrapassada a primeira fase de não se saber o que cada um ia fazer resolveu-se tudo, apresentando cada qual aquilo que sabia e o melhor que pôde. Houve trabalhos bastante bonitos e interessantes. Mostrámos qualquer coisa e julgo que as crianças devem ter sentido uma grande alegria quando chegaram e viram o que

os pais tinham feito. No final, todos convívamos e comentávamos os trabalhos que cada um tinha feito. Foi muito positivo.

O meu filho em casa referiu-se a isso e quando veio, a primeira coisa que lhe 'saltou' foi dizer o que o Pai tinha feito. Depois perguntei-lhe o que tinham feito os Pais dos amigos que eu conhecia e ele depois relacionou o trabalho do Pai com o dos Pais dos amigos.

Por outro lado, coloquei outra questão às educadoras. Na altura do Natal a televisão 'intoxicou' as crianças de tal maneira com os "Masters do Universo" e bonecos assim do género, que a maioria das crianças só pedia isso pelo Natal. A televisão dava uma imagem de que aquilo devia ser tudo eléctrico, com pilhas ou com tele-comando. Eu acho os bonecos horríveis. Apesar de não saber a opinião dos outros Pais, não os acho nada didácticos. Nós hoje vemos as crianças brincarem com brinquedos todos feitos, em que se gasta imenso dinheiro e parte deles não ensina nada de novo às crianças. Eles acabam por não aprender a fazer um brinquedo. Então eu dei a ideia de aproveitar uma reunião e contactar os Pais no sentido de construirmos brinquedos para os nossos filhos e fazermos uma surpresa. Os pais construiriam brinquedos que utilizaram nos seus tempos de criança, que eram feitos por eles: com arame, tábua, paus, fios e com outras coisas. Numa próxima oportunidade poder-se-ia fazer um trabalho deste género, em que cada pai montasse um brinquedo qualquer. Certamente iriam aparecer repetidos, mas mesmo assim como seriam artesanais não sairiam totalmente iguais.

Na questão dos jogos a mesma coisa. O caso do botão, do pião, da rolha - que tinham uma altura certa para se jogar. A todas essas coisas que se estão a perder e que os miúdos desconhecem, tem de haver alguém que se dedique, para que não desapareça, para que eles sintam um contacto entre as brincadeiras de hoje e as dos nossos tempos.

Algumas educadoras pediram para os Pais mandarem uma opinião por escrito sobre a Reunião de Pais. A opinião que então mandei é a mesma que vou dar agora.

Vim à reunião porque, por princípio, vou sempre, só se não puder mesmo... Quando ouvi a proposta fiquei um pouco contrariada pois tinha passado o dia inteirinho na Escola numa acção de Directores de Turma e estava extenuada e cansadíssima àquela hora da tarde. O que é certo é que fomos para as salas e cheguei à conclusão que a ideia tinha sido boa.

Experimentei a Digitinta, pois não sabia como era. Havia mais materiais, como pintura, mas eu não tenho muito jeito para desenhar e por isso não me entusiasmei. Tenho visto muitos trabalhos em Digitinta - até porque já cá tive a minha filha mais velha - mas não sabia como se fazia.

Foi interessante a ideia, e, aliás, quando saímos via-se na cara dos Pais um certo contentamento. As pessoas relaxaram, cada um se 'dispôs' para seu lado: quem tinha jeito para pintar - pintou, quem tinha jeito para modelar - modelou. Eu preferi a Digitinta. E como não foi exigido um trabalho mental, as pessoas

descontraíram.

Quando saímos, achámos que esta reunião foi diferente daquilo a que estamos mais habituados. Penso que foi muito positiva. Vimos qualquer coisa de novo. Não quer dizer que outra reunião no mesmo género desse os mesmos resultados. Naquela altura foi uma boa ideia.

De princípio houve um certo descontentamento, que foi ultrapassado pela descontração que se seguiu ao participarem. Foi o que senti nesta reunião ao fazer a Digitinta. Pensei que se fazia directamente no papel com os dedos... fiquei admirada quando vi como era... Das pessoas com quem falei tenho que concluir que a reacção foi boa. Enquanto fomos saindo das salas, notava-se que as pessoas estavam descontraídas, bem dispostas. Quebrara-se a rotina.

É importante os Pais virem à Escola e naquele dia achámos "piada" à novidade, a ideia a que se destinavam os trabalhos penso que teve "piada": as crianças ficaram muito orgulhosas com o trabalho dos Pais. A minha filha achou graça, se bem que o meu trabalho não fosse nada de excepcional. Gostou de ter visto os "slides".

TESTEMUNHOS RECOLHIDOS POR: Margarida Sequeira, Ana Maria Garcia e Hermenegildo Correia — Docentes da Escola Superior de Educação de Portalegre.

# TARA

*José Maria Batista Alves, Nardeiros*

## GALERIAS

PAPELARIA-LIVRARIA-EQUIPAMENTO DE ESCRITÓRIO

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

AGENTE DAS MARCAS:

**CASIO**



TEXAS  
INSTRUMENTS

**OLYMPIA**

**ROVER**

**MBO**

**MAGMA**

**rotring**



**MONTBLANC**

**brother**

o futuro na ponta dos seus dedos

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

**ALL**

**royal**

**STAEDTLER**

**Schwan STABLO**  
MUNNBERG WIEN STRASBOURG

12 - TODA A GAMA DE PAPELARIA  
29 - CALCULADORAS DE BOLSO - CIENTÍFICAS -  
DE SECRETARIA  
39 - MÁQUINAS DE ESCRIVER MECÂNICAS -  
ELECTRICAS - ELECTRÔNICAS  
49 - REGISTRADORAS  
- GARANTIA E ASSISTÊNCIA TÉCNICA

Consulte-nos!

# III. NOTAS DE REFLEXÃO sobre uma experiência de cooperação com "pais"

HERMENEGILDO CORREIA\*

Nos jardins de infância portugueses têm-se realizado experiências pedagógicas com um alcance considerável. Um alcance que transcende a situação de jardim de infância. São experiências que se desenrolam de acordo com pressupostos, tais como: o enraizamento sócio-cultural da acção educativa, o envolvimento do 'meio' (familiar, social, cultural) na determinação do acto educativo, acções educativas orientadas para a transformação social, experiências que, portanto, interessam aos educadores em geral, independentemente do grau de ensino que leccionam. A pertinência de proceder à divulgação destas experiências é tanto maior quanto se sabe que está pouco generalizada a troca entre professores - facto que não deixará de repercutir-se negativamente nas práticas pedagógicas. Uma contínua troca de experiências entre instituições educativas e colectivos de professores facilitará certamente a transferência de processos, adequando-os a realidades diferentes. Contribuirá para a realização de práticas pedagógicas mais adequadas. Constituirá, em suma, um factor de inovação pedagógica.

Pensamos que a experiência de cooperação com "pais" levada a efeito pelo Jardim de Infância No. 1 de Portalegre, no início deste ano lectivo, se enquadra nalguns dos pressupostos referidos.

Com efeito, aquela experiência pedagógica constitui um exemplo em que houve *envolvimento e participação dos "pais"* - actores habitualmente negligenciados na definição e conteúdo do ensino-aprendizagem.

O envolvimento e a participação dos "pais" na vida da instituição escolar contribui certamente para atenuar a distância, há muito existente, entre a escola e a família. Por outro lado, a presença dos "pais" no funcionamento da instituição escolar não deixará de ter os seus efeitos como factor de sucesso escolar e de mudança de atitude de certos pais - designadamente os dos meios populares - para com os seus filhos. Uma das hipóteses formuladas por BENAVENTE e CORREIA (1), num trabalho de investigação sobre o insucesso escolar, diz precisamente respeito aos pais:

"Pais de diferentes meios sociais têm diferentes modos de considerar os seus filhos, de falar deles, diferentes opiniões quanto ao papel e importância da escola primária na sua vida, quanto à avaliação que fazem da escola primária actual, diferentes modos de intervenção e expectativa quanto à escolaridade e futuro profissional" (pp. 23 - 24)

Acrescentando

"Pensamos que nessas diferenças se poderão situar obstáculos ao sucesso escolar das crianças dos meios mais afastados do poder e das instituições, menos escolarizados, com práticas sociais e culturais distintas das que regem a instituição escolar actual" (p.24)

A hipótese foi verificada. Assim, no que respeita aos "modos de considerar os filhos" os resultados obtidos revelaram que na classe

\* Assistente da E.S.E.P.

popular a *imagem negativa* dos pais relativamente aos filhos prevalecia sobre a *imagem positiva*, passando-se o inverso no caso dos pais da classe média e superior (cf. pp. 165 a 169).

Ora, um papel mais activo dos "pais" na instituição escolar, a valorização por esta, por exemplo, dos seus 'saberés' contribuirá decerto quer para uma atitude mais favorável dos pais relativamente à escola quer ainda para um mais adequado acompanhamento dos seus filhos (e dos seus progressos escolares). É portanto neste sentido que se afirma poder a participação e envolvimento dos pais na vida da instituição escolar contribuir para a mudança de atitude de certos pais para com os seus filhos.

A experiência de cooperação com "pais" realizada pelo Jardim de Infância No. 1 de Portalegre constitui ainda um exemplo de acção educativa orientada para a transformação social, no sentido em que o Jardim de Infância se revela como elemento dinamizador da participação dos "pais". Tendo embora como finalidade a integração, sem grande descontinuidade, das novas crianças na instituição, aquela experiência é também uma forma de sensibilização de "pais" para a realidade 'Jardim de Infância', recorrendo-se a uma estratégia de relacionamento particularmente fe-

liz, diga-se, pondo-se em prática a ideia: 'só se aprende fazendo'.

Acção educativa orientada para a transformação social, no sentido ainda em que contém elementos que podem contribuir para a modificação das práticas pedagógicas dos educadores. O relato da experiência de cooperação com "pais" evidencia a maior eficácia de estratégias viradas para a vivência e experimentação de situações, relativamente a estratégias "tradicionais" (como o envio do texto para posterior discussão e reflexão com os "pais").

A experiência de cooperação com "pais" não foi uma iniciativa parcelar, isto é, não disse respeito a uma educadora e a uma sala em particular. Tratou-se duma experiência colectiva, envolvendo a instituição no seu conjunto. Esta dimensão - o estabelecimento de ensino como nível de intervenção - é importante quando se pretende realizar inovações pedagógicas. A inovação individual pode trazer dificuldades, "(...) o inovador pode ser visto como desejando atenções especiais para si, chamar a atenção do director, ter a popularidade dos alunos, querer promoção rápida ou simplesmente pôr em causa os outros professores" (2). Há pois, o risco de o inovador ser marginalizado pelos colegas.

(1) BENAVENTE, Ana e CORREIA, Adelaide Pinto -  
-Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária - IED:  
Lisboa, 1980

(2) FORMOSINHO, João - A renovação pedagógica  
numa administração burocrática centralizada in O  
Ensino 7/8/9/10, 1984, p. 106.

# EQUIPA DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO

um instrumento da E.S.E.P.  
ao serviço  
da Formação Continua

MÁRIO SILVA FREIRE\*

O insucesso na escola é, infelizmente, uma realidade bém patente no nosso País. Dados recentemente divulgados apontam, para a região Centro, cifras na ordem dos 40 por cento de reprovações, no ano lectivo transacto. Contabilizar os custos materiais, psicológicos e sociais desta situação torna-se difícil; eles, no entanto, a continuar-se neste caminho, trarão certamente custos muito gravosos para o aluno, para as famílias e para a comunidade. Componentes ligados à saúde, ao meio sócio-económico e familiar, aos métodos e técnicas pedagógicos e ao currículo são identificados como as principais condicionantes do desenvolvimento do aluno e, consequentemente, do sucesso escolar. Por isso, qualquer acção que vise atacar esse insucesso terá que atender a esses factores.

É evidente que à escola escapam algumas dessas variáveis; no entanto, ela pode actuar no sentido de reforçar outras vertentes do problema de modo que a sua acção surja não só como meio facilitador da aprendizagem e de preparação para a vida mas, também, como elemento compensador de carências que possa conduzir o aluno ao sucesso.

Foi partindo destes pressupostos que se constituiu na Escola Superior de Educação de Portalegre uma Equipa de Apoio Psicopedagógico que visa dar resposta a alguns dos problemas que o insucesso coloca. Assim, essa

Equipa é constituída por um médico, uma assistente social, um psicólogo e dois professores e tenta abarcar a multiplicidade de variáveis justificadoras da falta de êxito na escola; mediante um trabalho integrador, ela procura identificar propostas de actuação para o professor. Para isso, ela debruça-se sobre casos de alunos com dificuldades de aprendizagem e de integração no meio, que lhe são colocados por professores dos diversos graus de ensino. Através de uma análise detalhada de cada caso, a Equipa sugere estratégias de actuação ao professor e, simultaneamente, compartilha essas sugestões com todos os professores que a ela recorreram. A divulgação dos casos estudados, considerados de interesse sob o ponto de vista psicopedagógico serão, ainda, objecto de divulgação na presente revista (vide, neste número, o artigo "A criança disléxica na Escola e na Comunidade"); igualmente, a partir deles, se têm organizado encontros com os professores que contactaram a Equipa, muito especialmente com os que têm residência em Portalegre.

Em suma, pretende-se que esta Equipa, a partir de casos concretos, considerados "difíceis", sugira aos professores para reflexão e prática na sala de aula, um certo número de atitudes que possa servir para combater o insucesso na escola e, simultaneamente, melhorar a qualidade de ensino.

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



# A CRIANÇA DISLÉXICA NA ESCOLA E NA COMUNIDADE

DOMINGAS VALENTE, MARIA FERNANDA MARTINS, MARIA MADALENA CAMOESAS, MARIO SILVA FREIRE E ROSALINA MENDES CORREIA.

*Encontram-se descritos noutro local ("Equipa de Apoio Psicopedagógico: um instrumento da ESEP ao serviço da formação contínua") os objectivos de um projecto que está a ser levado a cabo nesta Escola. Explicita-se, a seguir, um dos produtos da referida equipa.*

## A-CARACTERIZAÇÃO

### 1 - Aspectos sócio-familiares

A criança em estudo tem 13 anos, é do sexo masculino e frequenta o 2o. ano da 1a. fase pela 6a. vez. O pai é um alcoólico crónico e a mãe sofre de atraso mental, abandonando muitas vezes a família. Tem sete irmãos. A criança ingressou com 9 anos num estabelecimento de apoio a crianças e jovens desprovidos de meio familiar normal, onde ainda se encontra. Antes de ingressar nesse estabelecimento, vivia com os pais numa residência (?) - cavalariça - desprovida dos requisitos míni-

mos de higiene e de privacidade. A mãe disputava com os filhos, numa relação competitiva, os alimentos disponíveis. A criança mantém uma relação grande com a avó paterna que lhe escreve e a visita, visitando-a ela, também, por altura do Natal e da festa anual. Os seus primeiros tempos no estabelecimento que a acolheu foram difíceis, não falando, rejeitando todos, recusando-se a comer ou a participar na mínima actividade.

### 2 - Aspectos médicos

A criança revela-se ansiosa. Tem uma postura e uma mobilidade normais, sem qualquer mal formação. Não evidencia, pelo menos aparentemente, qualquer diminuição das acuidades visual e auditiva nem, tão pouco, sinais neurológicos patológicos. O seu desenvolvimento na altura e no peso é muito defi-

ciente, situando-se muito abaixo da média estatística ponderal para a sua idade. Desconhecem-se dados importantes que poderiam justificar melhor o desenvolvimento da criança, tais como a história da gravidez materna e o parto.

### 3 - Aspectos escolares

O aluno evidencia grandes dificuldades de aprendizagem, não conseguindo fixar o nome das pessoas com quem lida. Quando se lhe propõe uma tarefa reage negativamente embora, depois, tente nela implicar-se. Não trabalha em grupo. Devido à quase impossibilidade que revela na compreensão dos temas, revolta-se por esta incapacidade, chorando. Não consegue ler nem, tão pouco, juntar as fonemas. Identifica as vogais mas, apenas, pela posição que elas ocupam quando se encontram em sequência. É incapaz de reconhecer

as consoantes. Desenha, no entanto, do quadro as palavras que nele são escritas.

No cálculo já consegue fazer somas (sem transporte) e subtracções, sem empréstimo.

É encarregado pela professora para desempenho de pequenas tarefas, de que se desincumbe bem e com satisfação.

Revela grande facilidade na execução de tarefas manuais. É bem aceite pelos colegas.

Professora Primária em serviço na E.S.E.P., Médica no Hospital Distrital de Portalegre, Assistente Social no Hospital Distrital de Portalegre, Professor - Adjunto na E.S.E.P. e Assistente na E.S.E.P.

# EQUIPA DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO

um instrumento da E.S.E.P.  
ao serviço  
da Formação Continua

MÁRIO SILVA FREIRE\*

O insucesso na escola é, infelizmente, uma realidade bém patente no nosso País. Dados recentemente divulgados apontam, para a região Centro, cifras na ordem dos 40 por cento de reprovações, no ano lectivo transacto. Contabilizar os custos materiais, psicológicos e sociais desta situação torna-se difícil; eles, no entanto, a continuar-se neste caminho, trarão certamente custos muito gravosos para o aluno, para as famílias e para a comunidade. Componentes ligados à saúde, ao meio sócio-económico e familiar, aos métodos e técnicas pedagógicos e ao currículo são identificados como as principais condicionantes do desenvolvimento do aluno e, consequentemente, do sucesso escolar. Por isso, qualquer acção que vise atacar esse insucesso terá que atender a esses factores.

É evidente que à escola escapam algumas dessas variáveis; no entanto, ela pode actuar no sentido de reforçar outras vertentes do problema de modo que a sua acção surja não só como meio facilitador da aprendizagem e de preparação para a vida mas, também, como elemento compensador de carências que possa conduzir o aluno ao sucesso.

Foi partindo destes pressupostos que se constituiu na Escola Superior de Educação de Portalegre uma Equipa de Apoio Psicopedagógico que visa dar resposta a alguns dos problemas que o insucesso coloca. Assim, essa

Equipa é constituída por um médico, uma assistente social, um psicólogo e dois professores e tenta abarcar a multiplicidade de variáveis justificadoras da falta de êxito na escola; mediante um trabalho integrador, ela procura identificar propostas de actuação para o professor. Para isso, ela debruça-se sobre casos de alunos com dificuldades de aprendizagem e de integração no meio, que lhe são colocados por professores dos diversos graus de ensino. Através de uma análise detalhada de cada caso, a Equipa sugere estratégias de actuação ao professor e, simultaneamente, compartilha essas sugestões com todos os professores que a ela recorreram. A divulgação dos casos estudados, considerados de interesse sob o ponto de vista psicopedagógico serão, ainda, objecto de divulgação na presente revista (vidé, neste número, o artigo "A criança disléxica na Escola e na Comunidade"); igualmente, a partir deles, se têm organizado encontros com os professores que contactaram a Equipa, muito especialmente com os que têm residência em Portalegre.

Em suma, pretende-se que esta Equipa, a partir de casos concretos, considerados "difíceis", sugira aos professores para reflexão e prática na sala de aula, um certo número de atitudes que possa servir para combater o insucesso na escola e, simultaneamente, melhorar a qualidade de ensino.

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

### Transtornos perceptivos:

Embora o disléxico possa apresentar um bom funcionamento dos órgãos sensoriais, especialmente a vista e o ouvido, ele capta incorrectamente os sinais gráficos e os sons, confundindo sons e grafismos.

Os erros de leitura mais frequentes são:

- confusão de letras com formas semelhantes, que apenas diferem pela orientação que deve tomar o seu traçado u - n; p - q; b - d;
- inversão de letras de uma sílaba (ex: "Rã por "ar" ...)
- inversão das sílabas de uma palavra (ex:

"nabana" por "banana" ...)

- omissão de letras ou sílabas numa palavra (ex: "armairo" por "armário" ...)
- confusão entre consoantes surdas e sonoras: j - v; ch - j; s - z; p - b; c - g;
- confusão entre:

as labiais: m - b - p;

as dentais: n - d - t.

As confusões da percepção auditivo-linguística aqui referidas são particularmente evidentes na ortografia, onde podem manter-se mesmo depois de superadas na leitura.

### Transtornos psicomotores:

A imaturidade cerebral que, quase sempre, acompanha a criança disléxica pode manifestar-se na lentidão, na falta de ritmo, num mau estado de equilíbrio e de sistema posicio-

nal, etc... Andar, subir, descer, saltar sobre um pé são algumas provas que podem ser feitas para comprovar o equilíbrio, o ritmo, o controlo, etc.

### Transtornos de lateralização:

A dislexia associa-se, por vezes, a transtornos de lateralização; quando esta não está bem definida, não se verifica um predomínio claro de qualquer dos hemisférios cerebrais; nestas circunstâncias, as crianças podem utilizar ambos os lados do corpo, sem preferência, mas com dificuldade. Esta ocorrência, criando problemas de incoordenação motriz e visual traduz-se em confusão na altura de aprender a ler e a escrever.

Para determinar a definição da lateralidade na criança podem dar-se-lhe ordens como: tocar na orelha esquerda com a mão direita, saltar sobre um pé, localizar o lado de onde vem um som, agarrar diversos objectos, etc.

Consoante o lado que predomina na realização dos exercícios (esquerdo, direito, ambos indistintamente) assim a lateralidade será definida.

### Transtornos espaço-temporais:

O disléxico não se situa correctamente no espaço e no tempo. No que se refere ao espaço, confunde as noções acima-abaixo, à frente - atrás, direita-esquerda, perto-longo. No que se refere ao tempo, confunde o antes com o depois. Tudo isto cria erros na leitura e na escrita, saltando letras ao ler uma palavra, percebendo-as de modo errado, etc.

Para determinar o grau de orientação da

criança no espaço, pode propor-se-lhe as seguintes provas: dá um passo em frente, olha para a direita, põe-te atrás da mesa, qual o objecto que está mais longe de ti, etc.

Para averiguar o seu grau de orientação no tempo, solicita-se-lhe que responda a questões como: que fizeste ontem? que dia será amanhã? em que mês nos encontramos? é de manhã ou de tarde?, etc.

### Transtornos no esquema corporal:

Estes transtornos traduzem-se na dificuldade da criança ter um conhecimento global do seu corpo. Para se avaliar desse conhecimento podem formular-se-lhe perguntas co-

mo: onde tens a boca?, mostras-me a tua mão direita? que é isto? (indicando-lhe uma parte do corpo).

## 2 - Em relação ao desenvolvimento de capacidades que se encontram diminuídas

Foi referido anteriormente que só a utilização de técnicas individualizadas associadas a métodos específicos poderão alcançar resultados verdadeiramente significativos. Tal, porém, não significa que, desde início, a partir da pré-primária, não sejam propostas a todas as crianças um certo número de actividades que proporcionem um mais rápido desenvolvimento, actividades essas que, para as crianças disléxicas, devem continuar durante o tempo necessário até à atenuação ou desaparecimento da deficiência.

Eis algumas das actividades que se sugerem:

- Subir e descer escadas
- Saltar sobre um e outro pé, indicando-lhe a ordem
- Imitação dos movimentos de outra pessoa
- Distinção de diferentes objectos, com os olhos tapados, através do tacto
- Realização de movimentos em frente a

um espelho

- Manejo da bola com os pés e as mãos
- Andar a diferentes ritmos: devagar, depressa ou compassado através de um instrumento musical
- Observação de frases com imagens que as representem
- Realização de actividades normais da vida diária: vestir-se, despir-se, abotoar-se, calçar-se, comer utilizando os talheres, lavar-se, executar tarefas caseiras, etc.
- Classificar objectos pelo seu tamanho, a sua forma, a sua cor, a sua utilidade, etc.
- Educação física geral, adequada às possibilidades de cada criança
- Diálogo livre, espontâneo
- Expressão plástica livre de todos os tipos, com uso frequente de pincéis, lápis, borracha, etc.

Estes exercícios devem implicar a música, o ritmo e ser interpretados numa actividade lúdica adequada.

## 3 - Em relação à motivação para a leitura

Parece haver evidências de que há grande benefício para a aprendizagem da leitura do convívio entre o texto e a imagem. A leitura da imagem constituiria como que uma pré-aprendizagem da leitura. A leitura da imagem forneceria a base a partir da qual se construiriam os esquemas de leitura e representaria um exercício intelectual que prepararia a criança para a compreensão da leitura. Assim, um texto que legenda figuras poderia desempenhar um papel motivador para a decifração do mesmo, contribuindo para uma tomada de consciência, por parte da criança, sobre a especificidade de cada um dos sistemas simbólicos em presença.

A imagem solicita a palavra. Uma criança.

que ainda não aprendeu a ler interroga o texto escrito. Esta interrogação, contudo, pode ser mais efectiva se o adulto com a criança falar sobre os textos que se lhes deparam. Ora este falar à volta do texto e da imagem tende a gerar o hábito, na criança, de colocar hipóteses sobre a significação do texto.

A imagem funciona, assim, como um contexto que faz gerar hipóteses sobre o sentido geral do texto, sobre os seus possíveis significados. A conversação tida à sua volta prepara, pois, a criança para a passagem da apreensão global e totalizante da imagem para um processo mais estruturado, que é o da compreensão dos símbolos da escrita.

## 4 - Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita

Vários modelos têm sido propostos para explicar o processo de leitura. Em relação com esses modelos encontram-se os processos de aprendizagem da mesma. Os modelos ascendentes, que têm correspondência nos métodos sintéticos de aprendizagem, admitem que o leitor tem de fazer uma análise sequencial e em série da informação, análise que se hierarquiza dos níveis inferiores para os níveis superiores, isto é, das letras para as palavras, das palavras para o texto. O método de aprendiza-

gem da leitura para o disléxico que daqui decorre recomenda que se examine elemento por elemento, detidamente, com todas as repetições que sejam necessárias para que sejam fixados de maneira segura. Destes primeiros elementos apresentados, que poderão ser materializados por um alfabeto de madeira que a criança manipula, passar-se-á para pequenas frases com sentido, de dificuldade progressiva.

Os modelos descendentes defendem que o leitor identifica, de uma maneira global, os

signos, faz antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintáticas e verifica as hipóteses produzidas. Esta maneira, de conceber a leitura reflecte-se nos chamados métodos globais ou analíticos, através dos quais a aprendizagem se dirige, desde início, para a leitura de palavras e frases. É um método mais

de acordo com a motivação para a leitura, atrás citada, e suscita um maior interesse por parte da criança. Para as crianças em que predomina a memória visual, como é o caso do aluno em estudo, recomenda-se, em princípio, o método global.

Outros métodos poderão ser utilizados.

## 5 - Em relação à integração social do aluno

Dada a importância e gravidade da dislexia como problema individual e social,

### A nível familiar

Quando a criança não aprende a ler, pensa-se que ela é pouco inteligente, que não trabalha, que está desatenta nas aulas. Fazem-se-lhe, então, exigências como se aquelas fossem as causas do atraso. Tal situação obriga a criança a estar num estado de contínua frustração. A família tem que estar informada o

### A nível dos companheiros

Os companheiros devem conhecer a dificuldade que apresenta o seu amigo e, em vez de troçarem da sua escrita ou das suas confusões na leitura, deverão cooperar com ele a fim de, rapidamente, essa dificuldade poder

### A nível do professor

Ao professor exige-se um conhecimento mínimo dos sintomas desta dificuldade e de alguns processos, ao seu alcance, de lhe poder fazer face.

Uma atitude muito compreensiva para com o aluno, uma valorização das capacidades que noutros domínios se possam evidenciar, podem influenciar favoravelmente o desenvol-

### A nível da comunidade

Se é desejável e louvável alargar a escolaridade básica para 9 anos, não poderá esquecer-se que há uma faixa significativa de crianças que revela grandes dificuldades para a leitura e escrita e para as quais só um ensino especializado lhes está reservado.

Para a maior parte dos disléxicos, sendo intelectualmente pessoas normais, estão-lhes abertas inúmeras saídas profissionais que a escola e a comunidade não podem ignorar.

Se a recuperação na leitura e na escrita se torna difícil, então há que libertar os disléxicos da linguagem escrita e proporcionar-lhes uma via especial, paralela ao ensino normal,

as crianças que dela são portadoras necessitam de um apoio a vários níveis.

mais cedo possível da deficiência a fim de modificar uma atitude negativa que porventura tenha, tentando aceitar a dificuldade e colaborando na recuperação da criança. Uma actividade familiar positiva de ajuda e colaboração, dá-lhe segurança, incentivando-a a pôr os seus problemas.

ser superada.

Uma troca de impressões do professor com os colegas da classe sobre as características desta anomalia, contribuirá para formar uma atitude positiva que muito ajudará a criança.

vimento da criança e incutir-lhe auto-confiança. Por outro lado, o professor deve tentar compensar as dificuldades do disléxico pelo recurso mais frequente à imagem, à repetição das mensagens cujos conteúdos são relevantes em determinadas aprendizagens; tentará, sempre que possível, que a sua avaliação se centre em provas de carácter oral.

em que o audio-visual tenha um papel de relevo. Há que lhes facultar um ensino adaptado às suas características, tornando-os, assim, menos ignorantes e menos traumatizados.

Há que lhes valorizar as suas capacidades, potencialidades e os talentos dos olhos e das mãos. E para essa valorização as actividades manuais desempenham um papel fulcral na sua integração ajustada na sociedade.

Todos temos um papel a desempenhar na comunidade. Dêem-se os meios de valorização aos disléxicos e eles contribuirão, com a sua quota parte, para o progresso da humanidade.

### BIBLIOGRAFIA

MENDES António Quintas e

MARTINS Margarida Alves - "Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura", *Análise Psicológica* (1986) 1 (v): 25 - 43, Lisboa.

MARTINS, Margarida Alves e MENDES, António Quintas - "Leitura da imagem e leitura da escrita", *Análise Psicológica* (1986), 1 (v): 45 - 65, Lisboa.

RODRIGUEZ, Maria A. Casanova - "A Dislexia", Editorial O Livro, S/D, Lisboa.

# JORNAL ESCOLAR

DOMINGAS VALENTE \*

*"Experimentemos redigir um jornal escolar. Nós e os nossos alunos ficaremos orgulhosos da nossa obra comum. Tivéssemos apenas este orgulho na nossa aula e ele dar-nos-ia a certeza de estarmos a pisar o caminho da conquista e do progresso, o caminho certo."  
(Celestin Freinet)*

E nós experimentámos... Mais do que orgulhosos, ficámos felizes, sentimos que estávamos a "pisar o caminho certo", a praticar um pedagogia de sucesso. Falar de Jornal Escolar é recordar a "Pedagogia Freinet" e o espírito que lhe está subjacente.

Também é lembrar o "texto livre", a grande inovação pedagógica introduzida por Freinet. O Jornal Escolar é alimentado (deve ser) pelo texto livre que presentemente é mais aceite e reconhecido como um trabalho apaixonante para as crianças, não só para as que o escrevem como para as que o lêem. O texto livre é a expressão natural inicial da vida infantil. Através do texto livre vamos buscar, não aos livros mas à Vida os fundamentos de uma nova aprendizagem; aproveitamos a necessidade natural e de sempre, da criança — COMUNICAR. Deixar que as suas alegrias e tristezas, sucessos e fracassos, vivências do quotidiano familiar, social e outras, ponham a descoberto a pessoa que potencialmente ela já é. Os textos livres, revelar-nos-ão na maioria dos casos, a situação de cada um dos nossos alunos, ponto de partida imprescindível a uma atitude pedagógica mais adequada que virá a beneficiar a situação escolar das crianças. Serão estabelecidas novas pontes e abrir-se-ão outras vias à intercompreensão. Resumindo: penso que o texto livre possibilita ao educador conhecer e compreender melhor a psicologia infantil. O texto livre revela a criança que chega à Escola com sentimentos, preocupações, limitações, carências, que progressivamente modelam a sua personalidade. Aceite-se a criança tal como é, procuremos ajudá-la a crescer, valorizando o que de positivo e maravilhoso traz consigo e esbata-se, cautelosamente, o outro lado das suas

vivências, por vezes, demasiado duras... Após esta abordagem, muito incompleta, do texto livre, voltemos ao Jornal Escolar e àquele nos iremos referir ao longo deste trabalho.

Mas o que é o Jornal Escolar? Quais as vantagens pedagógicas, psicológicas, sociais e outras, desta metodologia de trabalho?

Que lugar para o Jornal Escolar na nossa Escola? O Jornal Escolar - método Freinet - é uma recolha de textos livres realizados segundo a técnica Freinet e agrupados periodicamente para futura divulgação. E porque acreditado nas virtualidades das Técnicas Freinet, de que o Jornal Escolar é a pedra de toque, há algum tempo que vínhamos incluindo no nosso plano anual a elaboração do Jornal Escolar.

Para nós, o jornal escolar foi sempre elo de ligação da nossa Escola/Comunidade; um elemento integrador dos trabalhos realizados na aula; um instrumento de interdisciplinaridade; um meio de vivência democrática na sala de aula; um meio privilegiado para a aprendizagem da Língua Materna. Através do texto livre, a expressão livre fica assim socializada pela motivação que constitui para a criança o Jornal Escolar. A criança não limita os textos que escreve apenas aos seus interesses, escreve também temas que pensa interessar outras crianças com quem permuta estas experiências (intercâmbio escolar). O texto livre escolhido por votação é aperfeiçoado pela turma a nível de conteúdo e na sua forma ortográfica, sintáctica e gramatical.

As produções infantis, baseadas na observação e na pesquisa, na experimentação, no texto livre, nas entrevistas, nos inquéritos, nos debates, revelam para além de tudo o grande interesse e a grande afectividade que a criança põe em tudo que relata, desenha e es-

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

creve, enraizadas nas vivências do seu quotidiano. E surge a Família e a Escola, a rua e os amigos, as festas e as tradições do seu meio, os fantoches, a música, o circo... O poema que canta a Mãe ou o Pai, o desenho que dá vida a cada página escrita. E como o Jornal Escolar emerge das vivências do quotidiano, fala pelas crianças, é a expressão autêntica dos seus autores. O valor do conteúdo, o cuidado e arte postos na elaboração, o humanismo que dele se liberta são os produtos da Escola, os frutos de uma outra Pedagogia. No entanto, gostaria de deixar aqui bem claro que no nosso Jornal não figurava apenas o texto livre. Nele tinham lugar outros textos que eram tratados pedagogicamente, bem aceites por todos e eleitos para o Jornal Escolar. Não deixavam de ser elementos valiosíssimos, também fontes inesgotáveis para o melhor conhecimento da criança reflectido: na espontaneidade revelada nos relatos das suas vivências, das coisas imaginadas, dos desenhos traçados, dos textos produzidos. Desenvolvem-se nelas o desejo e o gosto pelo trabalho, despertamos e aceitamos os seus interesses, satisfazemos-lhes as necessidades e depois... deixemo-las voar! Elas chegarão longe. Saibamos apenas ter os olhos e ouvidos atentos aos nossos "jornalistas", para ajudá-los técnica, social e moralmente.

Há ainda alguns professores um pouco reticentes perante esta metodologia de trabalho que, embora não sendo nova, só ultimamente tem sido mais praticada e reconhecida como um meio privilegiado para o Ensino/Aprendizagem, vindo contemplar objectivos que não são específicos de qualquer área mas, sim, pontos de convergência das actividades a realizar e que conduzem à aprendizagem dos diferentes saberes. Para eles, apenas queria aqui sublinhar o papel importantíssimo do Jornal Escolar nas aquisições escolares.

A nível pedagógico o jornal Escolar estimula na criança a vontade de escrever (vai ser lido pelos familiares, amigos e outros...). Essa necessidade de escrever vem associada à necessidade de uma expressão correcta, de uma boa ortografia, de legibilidade e apresentação cuidadosa dos textos, de um sentido estético. Fomenta o intercâmbio escolar e conduz à renovação da Escola. Leva-nos à inserção no meio social, já que o jornal escolar "é um inquérito permanente que nos coloca à escuta do mundo e é uma janela ampla, aberta sobre o trabalho e a Vida. (Celestin Freinet)

Os momentos mais significativos da vida escolar da criança e da turma, ficarão guardados cuidadosamente (que o digam os alunos que venham a ler este trabalho) porque o jornal escolar é "o arquivo vivo da aula". Mesmo as crianças menos cautelosas não os deixarão perder... Cada texto, cada desenho, estão impregnados de intensa afectividade e recordam momentos felizes das suas actividades de crianças. É esta tonalidade afectiva que lhes dá um forte valor humano ao mesmo tempo que "teremos uma obra para mostrar".

"O jornal escolar é o melhor exercício de composição, ortografia e de gramática. VIVOS". (Celestin Freinet) Conduz a sua ortografia natural, superando dificuldades até no âmbito da escrita (dislexia).

Pelos vários inquéritos, intercâmbio escolar, e outros meios estudamos cuidadosamente o meio ambiente, sob vários aspectos: histórico, geográfico, científico, social...

Conseguiremos ricos e seguros elementos de base para uma sólida e atractiva aprendizagem dos conteúdos programáticos.

A nível psicológico e do conhecimento da criança, o jornal escolar possibilita ao educador um conhecimento mais aprofundado das crianças. Este conhecimento condicionará a nova atitude pedagógica perante as necessidades e tendências individuais que se irão reflectir na melhoria da situação escolar das crianças. Serão estabelecidas novas pontes e abrir-se-ão novos caminhos conducentes à intercompreensão.

Através do Jornal Escolar todas as crianças (até as menos aptas) são bem sucedidas. Entram num processo de auto-valorização, participam na medida das suas capacidades, quer a nível de texto, quer no embelezamento da obra comum. O professor, progressivamente também se irá libertando de técnicas que de há muito vêm conduzindo ao fracasso e utilizando outras que visam o sucesso, uma pedagogia de sucesso...

As crianças que beneficiam destas vantagens psicológicas são extremamente comunicativas, desinibidas, afectivas. Fazem uma aprendizagem baseada na pesquisa, na observação, no entusiasmo, na alegria de saber.

A nível social, o jornal escolar aproxima professores, pais, alunos, Comunidade... Fomenta experiências dentro da escola, inter-escolas, escola/comunidade.

Facilita a integração social das crianças, tendo em conta as experiências culturais que veiculam. Voltamos a frisar a vivência demo-

crática que proporciona na sala de aula; a própria elaboração do jornal resulta do trabalho de equipa, "faz a preparação prática para a cooperação social das crianças." (Celestin Freinet) Desde a elaboração do conteúdo do jornal até à distribuição e venda do mesmo, passando pela paginação e produção; desde a existência de um director e uma Redacção que recebem e, se necessário, pedem textos ou outros elementos, todos são responsáveis, os que escrevem, os que ilustram, todos fazem questão de cumprir o melhor possível o seu trabalho. A própria venda dos jornais, feita pelos alunos inicia-os na gestão dos fundos obtidos.

O jornal escolar está ao alcance de todos nós, é uma prática que toca profundamente no essencial da nossa função educativa. Será mais um meio de que dispomos, que renovará a Escola que "não deve estar ao serviço de uma pedagogia escolástica que lhe diminuiria o alcance".

Saibamos aproveitar as vantagens de mais este instrumento pedagógico e os resultados para além de gratificantes, estimularão professores e alunos na "mudança" que a Escola exige.

O jornal escolar é a melhor solução para a necessária e urgente ligação com os Pais. Lembro o interesse e a alegria que os Pais revelavam ao contemplar (por vezes emocionados) o jornal de parede que havia na Escola. Aproveitavam sempre o tempo antes das reuniões para dar uma olhadela...

Alguns ignoravam a "arte" dos filhos, a Escola que eles faziam e depois ficavam a pensar...

E nas reuniões tudo emergia e com que entusiasmo!

Continuo a pensar que em certa medida

substitui (com vantagem) a rotina dos manuais escolares, iguais de norte a sul, do litoral ao interior, do meio rural ao urbano; o uso e abuso dos trabalhos de casa e de muitas lições impostas, na maioria dos casos pouco ou nada tendo a ver com o universo da criança, com a sua vida activa e criadora.

As produções infantis baseadas na observação e na experimentação, na investigação, revelavam uma forte componente afectiva e não podiam deixar indiferentes os Pais que sempre tentados a comparar a "sua Escola" com a dos filhos já iam concluindo: É uma Escola "diferente". É nisso que apostamos, dizia eu. É nisso que continuo a apostar.

Reconhecida a importância do jornal escolar, foi com muito agrado que vi o tema "Jornalismo Escolar" integrado nas Acções de Formação que esta Escola tem realizado no decurso do ano lectivo. Nela participaram professores dos vários níveis de ensino (Primário, Preparatório, Secundário, Cerci). O tema despertou vivo interesse nos participantes e já chegaram até nós jornais de algumas escolas.

Do ponto de vista da ESE de Portalegre, esta acção insere-se num projecto mais vasto de incentivar a produção de jornais escolares, promover a troca de experiências neste domínio, fomentar o intercâmbio entre escolas.

Neste momento não posso deixar de registar aqui, como testemunho do trabalho e empenhamento dos meus alunos, mais uma pequena nota.

O produto total da venda do jornal escolar desse ano lectivo reverteu totalmente em benefício da CERCÍ PORTALEGRE com quem mantiveram relações exemplares a todos os níveis.



# CRIANÇAS E COMPUTADORES no limiar de uma aventura

LUCÍLIA TRAGUIL e FÁTIMA PERESTRELO \*

A introdução dos meios informáticos no ensino é recente. Sendo prematuro tirar conclusões, pode, desde já, servir-nos a experiência para ajuizar que a tecnologia do computador responde ao querer ver e querer tocar na criança de hoje. A sua linguagem desencadeia novas formas de comunicar.

Se é certo ter a Escola que acompanhar a mudança já operada na sociedade, não é menos verdade ter ela que preparar um novo ciclo de aprendizagem, assente no dinamismo de alunos e professores que, pela primeira vez, caminham lado a lado na aquisição de conhecimentos.

A entrada do computador na Escola da Corredoura foi antecedida da realização de uma unidade temática - AS FÉRIAS DA TARTARUGA (1) - em que, através de actividades interdisciplinares se definiram objectivos e se trabalharam conteúdos em diversas áreas programáticas, visando criar empatia com a tartaruga que as crianças veriam mais tarde surgir no ecrã, e servir de motivação e propedéutica à programação em LOGO.

O computador na sala de aula causa um espanto desmedido, uma alegria incontida e põe interrogações em turbilhão:

"O que faz?"

"Onde se liga?"

"Ele sabe falar?"

"Ensina coisas?"

"Não, nós é que o ensinamos."

"Ele é inteligente."

"Então tem cérebro."

O debate estava aberto e foi longo, participado e esclarecedor.

Com os primeiros toques mágicos nas teclas apareceu:

"Oh! Uma tartaruga!"

"O que é aquilo?"

"Mas, ela mexe, professora?"

"Como faz ela?"

Depois, foi um querer tocar e premir desajeitadamente as teclas num acaso que trouxe como resposta um "NÃO SEI FAZER" e, desde logo, o alerta de que é preciso aprender a ser utilizador.

Com ensaios e erros se foram desvendando as siglas para os comandos, calculando espaços...

Ainda sem regras bem definidas, os mais entusiastas e audazes aventuraram-se a criar. No visor surgiram as primeiras formas geométricas.

Impunha-se, a partir de agora, calendariar a participação, organizar formas de trabalho.

Surgem os primeiros projectos de grupo que, num esforço conjunto, se concretizam, ajudando a desenvolver a socialização, a entreajuda, a capacidade de afirmação e de planificar trabalho, o raciocínio, a atenção, a memória...

Problemas?

Claro!

Sobretudo de ordem pedagógica quando o professor se vê confrontado com a sua situação de aprendiz, lado a lado, com os alunos, sem, no entanto, querer abdicar do seu papel de orientador: até onde deve ir a autonomia na aprendizagem? Que limite pôr às suas tentativas e erros? Quando intervir?

(1) O subconjunto da linguagem LOGO que contém os comandos da tartaruga é a via de acesso à programação em LOGO mais utilizada para principiantes. A linguagem LOGO, não sendo uma "linguagem para crianças" é, no entanto, facilmente compreendida por elas (S. Papert; LOGO: Computadores e Educação, Editora Brasileira, 1986)

# NÚCLEO DE INFORMÁTICA NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS

## A experiência da Escola Secundária de S. Lourenço (1)

FÁTIMA MENDES E MANUEL MIGUÊNS\*

Numa "escola da província", mas com algum material disponível, pudémos, em pouco mais de quatro meses, dinamizar um Núcleo de Informática onde alunos e professores, mais aqueles que estes, vêm desenvolvendo projectos que implicam a utilização dos computadores.

A Escola Secundária de S. Lourenço é uma antiga Escola Industrial e Comercial, com cerca de 1200 alunos e bastante virada para áreas técnicas (Secretariado, Contabilidade e Administração, Electricidade e Mecanotecnia).

O primeiro computador da escola, um

AMSTRAD CPC 464, foi adquirido "espontaneamente" em 1985, pelo Conselho Directivo e esteve quase um ano sem utilização regular, por falta de "software" adequado e por não existir qualquer iniciativa credível que o tornasse uma ferramenta disponível a alunos e professores.

Posteriormente, em 1986 no âmbito do lançamento dos cursos Técnico - Profissionais, o Ministério da Educação colocou na Escola três sistemas compatíveis IBM - GOUPIL G4 — para utilizar nas aulas de contabilidade e Gestão.

### Projecto MINERVA

Com a chegada do projecto MINERVA a Portalegre, por via da Escola Superior de Educação, assumimos a responsabilidade de pôr em funcionamento na Escola Secundária de S. Lourenço, um Núcleo de Informática e frequentámos alguns seminários e acções de formação no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.

Acreditando como acreditamos que o

computador pode ser um excelente pretexto para a renovação da Escola e que constitui uma necessidade a sua utilização educativa, dado o peso que as novas tecnologias têm na sociedade actual, logo nos pareceu de significativa importância a implementação do referido Núcleo de Informática, de forma a envolver toda a comunidade escolar.

### Instalações e Equipamentos

O conselho Directivo da Escola decidiu transformar uma sala para utilização exclusiva dos computadores, salvaguardando-se para isso as questões relativas a energia e segurança.

A E.S.E. de Portalegre forneceu-nos quatro sistemas TIMEX - 2048 e assim pudémos partir para a organização do Núcleo de Informática com

- 3 sistemas compatíveis GOUPIL G4
- 1 AMSTRAD CPC 464
- 4 sistemas TIMEX - 2048 C/Fdd e impressora

tendo a escola adquirido, já este ano, um MSX2 da PHILIPS.

Julgamos hoje que as condições oferecidas em termos de equipamento e instalações são quase invejáveis, se considerarmos a maioria das escolas portuguesas, mas a situação de co-habitação com as aulas do curso Técnico-Profissional de Contabilidade e Gestão e da disciplina de Introdução à Informática, torna insuficiente o tempo disponível da sala, já que estas aulas ocupam mais de 50 por cento do seu horário.

\* Professores do Ensino Secundário

## Seleção de alunos e professores

Iniciámos o nosso trabalho com a elaboração de um inquérito a alunos e professores com o objectivo de averiguarmos das disponibilidades, interesses e experiências anteriores que eventualmente existissem.

Tratámos os dados no computador, como seria de esperar, usando o "Dbase III". Dos resultados já disponíveis podemos registar o interesse generalizado dos alunos de todas as idades e proveniências sociais.

Vejamos, a propósito, algumas das suas respostas acerca da utilidade dos computadores na escola/aula:

- "Seria um modo diferente de ensinar, mais dinâmico"
- "As aulas seriam mais bonitas"
- "Divertimo-nos e aprendemos"
- "Porque é um meio mais rápido de fazer as coisas e as aulas seriam mais entusiásticas"
- "Porque temos mais vontade de participar"
- "Para ajudar os professores a dar a aula e para nos ajudar nas dificuldades"

Os alunos apercebem-se de que a prática pedagógica necessita ser renovada e que talvez a utilização do computador seja um ótimo pretexto para essa renovação, para além do aspecto lúdico da aprendizagem.

Por outro lado, os alunos revelam a preocupação de se familiarizarem com o computador, conscientes da sua importância cada vez maior como interveniente na sociedade futura, o que se nota em respostas tais como:

- "Porque me permitiria acompanhar a evolução tecnológica e seria uma forma de desenvolvermos as nossas capacidades"
- "Porque daqui a alguns anos todos nós dependeremos dele"
- "Tem facilidades de pesquisa, maior possibilidade de organização, maior concentração no trabalho a realizar. Temos de acompanhar o progresso do resto do mundo"
- "Porque a vida actual está a depender muito do computador e seria bom que na escola se começasse a utilizá-lo, para uma vida futura"
- "Porque o computador faz parte de todo o mundo"

Revelam a necessidade de maior democratização, propondo que na escola sejam minoradas diferenças sociais e económicas:

- "Para alunos aprenderem, mesmo sem o terem em casa"
- "Para os que não tivessem computador ou que até nunca o viessem a ter pudessem aprender"

Mostram preocupações de âmbito mais vasto como a participação dos jovens no desenvolvimento do próprio País:

- "Porque está quase a passar a terceira vaga e os portugueses ainda não saíram da primeira. Por isso é urgente a comunicação com o computador e o desenvolvimento do país. Agora ainda é mais necessário porque temos que acompanhar os países europeus"

Os alunos ainda destacam o seu interesse pelo trabalho de grupo como se verifica nas respostas seguintes:

- "Podemos ajudar-nos uns aos outros"
- "Cada um dava uma ideia"
- "Juntando as capacidades de mais colegas consegue-se melhor resultado"
- "Temos mais vontade de participar"

Por sua vez, os professores reconheciam a inegável importância do computador como meio auxiliar de excepcionais potencialidades e com possível ligação às mais variadas disciplinas. Alguns propõem-se concretizar pequenos projectos utilizando o computador e quase todos reconhecem nele uma excelente ferramenta.

Encontramos nas suas respostas ao inquérito referências à utilidade dos computadores em assuntos tão diversos como:

- Contabilidade;
- Práticas Administrativas;
- Estatística;
- Ficheiros;
- Gráficos;
- Cartografia;
- Organização de bibliografia;
- Movimentos;
- Mecânica aplicada;
- Cálculos de estabilidade;
- Geometria;
- Art e design;
- Textos;
- Ficheiro de alunos;
- Organização de faltas;
- Avaliações, etc.

Enquanto a maioria dos professores considera o computador um motivo de esperança, muitos notam mesmo que a sua utilização na escola e na aula poderá...

- "apoiar na resolução de problemas relacionados com a escola e os alunos"
- "ser motivador"
- "ser um meio de reformular o sistema de ensino"
- "despertar novas relações professor/aluno"
- "criar maior envolvimento e motivação dos alunos"
- "quebrar barreiras de idade e estatuto" denotando haver motivação e abertura para a

utilização educativa dos computadores.

Feita uma primeira leitura das respostas, decidimos seleccionar dez alunos e outros tantos professores que demonstrassem contactos anteriores com a informática, alguns

mesmo com actividades de programação. Entretanto, com a divulgação do inquérito, apareceram mais alguns alunos interessados em participar nas actividades do Núcleo, que desde logo começaram a trabalhar.

## Actividades: Programação e utilitários

Havia equipamentos disponíveis, tínhamos as pessoas teoricamente mais interessadas, era altura de lançar o desafio, humilde é certo, dos pequenos projectos que implicassem a utilização do computador.

Procurámos valorizar os trabalhos em grupo, dando grande autonomia, independência e deixando que os alunos caminhassem à descoberta...

As respostas foram imediatas. Os trabalhos que ainda decorrem são os mais variados. Com programas utilitários (Art - Stúdio/Artist II/P. Texto/Base de Dados) ou em actividades de programação em BASIC (a linguagem já divulgada), os alunos têm avançado com os seus próprios projectos, geralmente ligados a trabalhos referentes a uma dada disciplina, outras

vezes relacionados com actividades extra-escola.

Neste capítulo, os professores seleccionados primaram pela ausência, o que de certa forma confirma a ideia de que "os professores dão pouco tempo à escola". Contudo, reconheça-se que em muitos casos tem havido disponibilidade para actualização e colaboração com o Núcleo de Informática.

Enquanto isto, o grupo de alunos que regularmente utiliza e esgota a capacidade da sala, renovou-se e vem aumentando significativamente. Alguns dos alunos seleccionados não desenvolvem qualquer trabalho, mas muitos outros têm aderido de forma espontânea dando uma dinâmica nova à actividade do Núcleo.

## Sensibilização/Formação

Paralelamente, foram-se realizando acções de sensibilização e formação para alunos e professores. São exemplos disso:

- a distribuição de uma folha informativa a professores - O que é o projecto MINERVA?
- a distribuição aos professores de folha/convide para divulgação e debate sobre o interesse pedagógico e didáctico de software educacional existente - Para iniciação à utilização de um determinado utilitário.

A utilização na sala de professores do programa DLAN, com os horários das reuniões de avaliação e demais informações so-

bre as mesmas.

O convite a pequenos grupos de alunos (metade de uma turma) para familiarização com utilitários, tendo-se em conta, para a escolha do programa, a área de interesse da turma ou dos alunos em causa.

Além disso, o Núcleo de Informática funciona em regime aberto e de voluntariado, podendo ser frequentado por qualquer aluno ou professor que tenha um projecto, uma ideia que queira concretizar utilizando o computador, ou que simplesmente deseje familiarizar-se com o mundo da informática.

## Na aula

A utilização do computador na sala de aula encontra dificuldades e limitações de várias ordens, até porque, nesta fase inicial que atravessamos, são relevantes algumas preocupações de natureza pedagógica. Na nossa escola, alguns professores têm utilizado o computador na sala de aula enquanto outros recor-

rem à sala do Núcleo de Informática onde podem dispor de todo o equipamento existente. Ainda que tal prática não esteja, nem poderia estar generalizada, os testemunhos que recolhemos revelam-se animadores quanto às possibilidades futuras da utilização regular dos computadores em várias disciplinas.

## Em conclusão

Podemos de certo modo testemunhar o importante papel do Núcleo de Informática no domínio social e afectivo. É frequente a entrada de elementos à procura de um local

onde sejam valorizados o seu trabalho e as suas capacidades e onde se não sintam rejeitados, em busca de um incentivo, tal como é notória a generalizada adesão ao trabalho



### ANEXO III

## ESCOLA SECUNDÁRIA DE S. LOURENÇO

### PROJECTO MINERVA O QUE É ... ?

O velho saber baseado na memorização extensiva e na simples apreensão extensiva e na simples apreensão de técnicas repetitivas vai-se desenvolvendo progressivamente, tornando-se em seu lugar cada vez mais importante a capacidade de trabalhar em grupo, de fazer julgamentos críticos, de seleccionar a informação necessária à resolução dos problemas, de saber interpretá-la e trabalhá-la, a capacidade de assumir riscos, tomar decisões, e avaliá-las no momento indicado. O sucesso escolar medir-se-á cada vez mais pela forma como a escola será ou não capaz de promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas mais complexas, pela contribuição que der ao desenvolvimento dos alunos, nas suas diversas facetas, incluindo a afectiva e social, tornando-os cada vez mais autónomos e independentes mas ao mesmo tempo mais capacitados para agir verdadeiramente dentro do grupo social em que se inserem.

#### INAUGURAR UM NOVO CICLO!

A própria escola tem de se tomar sensível ao ritmo desta evolução social e tecnológica. Não faz sentido que, num contexto social e profissional em pleno desenvolvimento se continue agarrado a velhos preconceitos, velhos figurinos e velhos processos, profundamente desadaptados do conjunto das necessidades sociais. O actual sistema de ensino, moldado nas necessidades da sociedade industrial, tem de inaugurar um novo ciclo, que se pode caracterizar de renovação permanente. Essa renovação deve assentar essencialmente no dinamismo inesgotável dos seus principais intervenientes: os alunos e os professores.

#### LIBERDADE NA ESCOLHA

As metodologias baseadas no ensino expositivo tradicional não são suficientes para promover as novas competências e capacidades que se torna necessário ver desenvolvidas nos alunos. É necessário cada vez mais promover técnicas de trabalho de grupo e actividades de projecto, em que os alunos têm uma certa liberdade na escolha dos temas a tratar, na definição das correspondentes metodologias e na forma de apresentação dos respectivos resultados.

#### FORA DAS AULAS

A sala de aula tem de deixar de ser vista como o local privilegiado por onde tem de passar todo o processo de aprendizagem. É necessário reconhecer que muita aprendizagem ocorre já fora de aulas, e que para além disso, para o desenvolvimento de certo tipo de tarefas, a escola deve proporcionar aos alunos e professores outros locais e ocasiões para trabalho conjunto.

#### PROJECTO MINERVA

Tal como foi definido no despacho Ministerial 206/ME/85, de 31 de Outubro de 1985, o Projecto Minerva tem por objectivo promover a introdução dos meios informáticos no sistema educativo, contribuindo para a permanente renovação das suas diversas componentes, numa dinâmica de constante reavaliação e actualização de processos e soluções.

Nesse sentido, o Projecto Minerva propõe-se desenvolver, no ensino superior e não superior, um conjunto coerente de actividades dirigidas para:

- Inclusão do ensino das tecnologias da informação nos planos curriculares;
- a introdução das tecnologias da informação como meios auxiliares do processo de ensino/aprendizagem;
- a formação de professores, animadores e orientadores-formadores, para o ensino das tecnologias da informação e para a sua utilização como meios educativos auxiliares.

Estas actividades não devem ser entendidas como objectivos em si mesmos, mas sim como meios para atingir o fim último do projecto, que é o de contribuir para a renovação do próprio sistema educativo, em todas as suas componentes.

#### OBJECTIVOS

Os objectivos específicos a desenvolver pela Escola Secundária de S. Lourenço de Portalegre com a coordenação e apoio da Escola Superior de Educação de Portalegre são:

- Proporcionar o conhecimento do computador
- Fomentar a aprendizagem do manuseamento do computador
- Despertar o professor para as vantagens do uso do computador no ensino
- Criar nos professores e alunos hábitos de trabalho no computador

#### ACTIVIDADES

As actividades que pretendemos levar a cabo na Escola Secundária de São Lourenço serão:

- Organizar acções de sensibilização
- Criar núcleos de informática
- Criar clubes de informática
- Levar a efeito cursos de formação envolvendo:
  - Utilitários
  - Iniciação em linguagens Logo e Basic
  - Debater o valor educativo do computador
  - Divulgar o "Software" educacional que existe no mercado e avaliá-lo em termos pedagógicos
  - Incentivar o uso do computador na sala de aula
  - Dar apoio aos professores que quiseram utilizar o computador na sala de aula
  - Desenvolver trabalhos de projecto e sua concretização

## ESCOLA SECUNDÁRIA DE S. LOURENÇO

### PROJECTO MINERVA

Os computadores estão aí. Vocês já os conhecem mas, agora, podemos utilizá-los na Escola.

Começamos pela criação de um Núcleo de Informática, onde os mais experientes poderão iniciar o trabalho.

#### INQUÉRITO

A-Nome .....  
B-Ano ..... Turma ..... Idade .....  
C-Habilidades do país .....  
1-Tem computador em casa? Sim ..... Não .....  
marca .....  
modelo .....  
Utiliza: Floppy disk ..... cassetes .....  
Outro meio .....  
2-Utiliza habitualmente o computador? .....  
Em que actividades? .....  
3-Sabe programar? .....  
Que linguagem (s)? .....  
Dê exemplos do que faz: .....  
4-Conhece programas? ..... (Indique alguns)  
Educativos .....  
Jogos .....  
Outros .....  
5-Gosta de utilizar o computador? .....  
Porquê? .....

Depois, vamos lançar um Clube de Informática no qual iremos desenvolver os nossos/vossos projectos, trocando experiências, aprendendo mais. Para já, pedimos a vossa colaboração no preenchimento deste inquérito.

O nosso obrigado.

6-Gostaria de utilizar o computador: .....  
na escola? ..... e na aula? .....  
Julga que seria útil? .....  
Porquê? .....  
7-Gostaria de participar no núcleo ou no clube de informática que vamos criar na escola? .....  
8-Que espera aprender ou fazer neste núcleo ou clube? .....  
9-Prefere trabalhar: .....  
em grupo: .....  
individualmente: .....  
Porquê? .....  
10-Que actividades gostaria de realizar no núcleo ou clube de informática? .....  
11-Tem tempo disponível para as actividades do núcleo ou clube de informática? .....  
12-Tem sugestões quanto ao funcionamento do núcleo ou clube de informática? .....

(1) Adaptado da Comunicação — "O PROJECTO MINERVA EM PORTALEGRE" — Apresentada em Braga no I Encontro Nacional do Projecto Minerva — Abril, 87.

# "BILAS, GUELAS E ABAFADORES"

MARIA DO CÉU MENDONÇA\*

Tinha então 13 anos e frequentava pela 2a. vez o 2o. ano da 2a. fase, numa escola de um desses bairros elegantes que escondem outros menos elegantes.

Era a esse menos elegante que o João pertencia.

Como elemento de uma equipa de apoio ao Ensino Integrado pediram-me para tentar "descobrir" o que se passava com o João.

—Contas e problemas é com ele, esclareceu a professora. — Só se recusa a desenhar e a escrever, nem as respostas dos problemas escreve. Vai "chumbar" outra vez!

—E falar? — Aqui na sala parece mudo, mas no recreio com os companheiros, fala "pelos cotovelos."

Conversei com o João. Tentei saber dos seus interesses. Foi difícil, confesso, porque a princípio, desconfiado, só falava por monossilabos.

A pouco e pouco começou a falar dos campeonatos de "bilas" de que era campeão... do mundo em que vivia...

Um dia levei, entre outros, um livro de aventuras no espaço.

Foi a grande surpresa!

O João olhou o livro com desdém - Isso é para bebés. Os meus são muito mais avançados...

E começou a falar, a falar....

Falou das naves, da conquista do espaço, dos astronautas... dos planetas que gostaria de conhecer.

Como eu não percebia nada de astro-

náutica pediu pela primeira vez uma folha para me explicar e desenhou.

A esse desenho, seguiu-se outro e muitos outros....

A seguir, passou para a banda desenhada. Primeiro sem palavras.

Mais tarde com "balões" "porque os astronautas falam dentro das naves". Ainda mais tarde com legendas.

Um dia sem dar por isso, o João contou-me uma das suas imaginárias viagens SÓ por escrito.

Quando tomou consciência ficou muito sério. Olhou para mim com os olhos azuis muito abertos e começou a rir.

Rimos os dois.... tinha "ultrapassado a barreira do som", como ele dizia.

Estávamos quase no fim do ano lectivo.

A professora não queria acreditar — Nem ainda dei os planetas — dizia.

Fiz-lhe ver que "bilas", "guelas" e "abafadores" eram berlindes no mundo do João e que as economias que ele fazia eram para comprar livros de aventuras no espaço.

Para aceitar o João tinha que aceitar o "seu mundo" com os seus códigos.

Hoje frequenta o 7o. ano e de vez em quando ainda me telefona a aconselhar a ler determinado livro de aventuras ou ver algum filme que o tenha impressionado.

Acaba sempre a conversa dizendo:

—Ainda hei-de ir à Lua...

Quem sabe se não irá?

# A ORALIDADE EM LÍNGUA MATERNA/ /A PRODUÇÃO ESCRITA

ANA MARIA MARTINHO E ISABEL VILA MAIOR\*

O trabalho que a seguir se apresenta resulta de uma reflexão comum, a partir da conjugação de duas acções de formação de curta duração, realizadas na ESEP, no dia 17 de Março do ano em curso. No sentido de possibilitar aos participantes uma reflexão integrada sobre processos facilitadores da aprendizagem tanto da expressão oral como da expressão escrita, foram agregados os temas "Oralidade na Aula de Língua Materna" e "A Produção Escrita".

É muito comum observarmos no professor de Língua uma atitude de ansiedade face aos problemas postos pelas dificuldades dos alunos enquanto receptores e sobretudo

enquanto produtores de enunciados orais e escritos mais ou menos complexos. Quanto a nós, essa angústia só poder ser progressivamente ultrapassada se se assumir uma perspectiva de trabalho empírica, logo científica. Experimentar, validar, reformular, sempre no sentido de assegurar aos alunos a utilização da linguagem de maneira pessoal criativa, fazendo-os progressivamente aceder ao prazer de falar, ler e escrever.

Passaremos agora a apresentar o conteúdo fundamental das exposições, e alguns materiais resultantes do trabalho realizado no decurso das acções referidas.

## Oralidade em Língua Materna

### Programa

—Lugar das actividades orais na aula de Língua Materna— problematização  
—A interacção verbal na prática pedagógica — Debate

### Intervalo

—Libertar o discurso e estruturar a palavra  
—especificidade do código oral  
—sugestões de actividades  
—troca de experiências

A abordagem da oralidade na sala de aula põe à partida alguns problemas:

—o estudo da realização oral apresenta um grande atraso em relação ao estudo da realização escrita da língua; com efeito, a linguística do oral ressent-se do facto dos seus modelos de análise decorrerem dos modelos de análise da realização escrita;

—o código oral integra registos tão variados, codificados e socialmente marcantes como os do código escrito, e mesmo mais perceptíveis, porque todos falamos e nem todos

escrevemos (e mesmo os que escrevemos temos mais possibilidade de comunicar através da fala do que através da escrita);

—a linguagem oral é sentida pelos falantes como indelevelmente ligada à identidade de cada um;

—a representação social da aprendizagem escolar está ligada às práticas da escrita: vai-se à escola para aprender a ler e a escrever;

—a prática escolar respeita a actividade escrita e evidencia uma relativa indiferença pelos enunciados orais;

—a oralidade é sentida como uma competência inata e não susceptível de aprendizagem (tem-se, ou não, "jeito para falar").

Todos estes factores contribuem para que a oralidade seja considerada uma prática de "segunda", o que não quer dizer que não se fale, e muito, na sala de aula.

Por isso, foi proposta aos participantes a leitura de dois textos de apoio à reflexão conjunta sobre a problemática do discurso na sala de aula.

O primeiro texto apresenta as conclusões de um estudo de Emília Ribeiro Pedro sobre o assunto (1), a seguir resumidas:

Na sala de aula, o professor monopoliza a palavra e condiciona a forma e o conteúdo da palavra do aluno.

\*Assistentes da E. S. E. P.



No entanto, e apesar da autoridade do professor, o discurso na aula é condicionado por factores externos:

—os "currícula", programas, horários, material, No. de alunos/turma, etc., constroem e limitam essa autoridade;

—a proveniência social dos alunos condiciona a efectiva realização linguística do discurso na aula.

No segundo texto (2) é feita a análise da interrogação em situação pedagógica, relacionando-a com a interacção verbal na sala de aula.

Da reflexão conjunta suscitada pela leitura dos textos relevamos as seguintes conclusões:

—unilateralidade do sentido de comunicação na sala de aula, quase sempre vertical de sentido descendente;

—artificialidade dos discursos produzidos;

—dificuldade em criar na sala de aula situações de comunicação próximas das que os alunos vivem na vida quotidiana;

—utilização da linguagem muito diferente da prática quotidiana dos alunos.

Podemos ainda acrescentar que as actividades orais estão quase sempre ao serviço da abordagem ou do comentário das actividades escritas e que os próprios critérios de correcção da oralidade não têm sequer em conta a especificidade do código oral.

## Especificidade da realização oral

—Simultaneidade entre concepção e produção da mensagem;

—audição cronológica;

—irreversibilidade (mas em situação conversacional o conteúdo semântico da mensagem pode ser constantemente aferido);

—Carácter vocal:

—elementos vocais verbais;

—elementos vocais não-verbais (prosódia-entoação, débito, pausas, etc.);

—elementos não vocais e não verbais (gestos, mímica, distância entre os interlocutores, etc.).

—Linguagem em situação:

—E e R entram em directo no circuito;

—a mensagem pode ser interrompida assim que se verifica a sua compreensão;

—os interlocutores identificam-se socialmente com facilidade, o que os leva a constantes adequações das respectivas estratégias discursivas;

—E e R dispõem de coordenadas espaço-temporais comuns e a informação extra-linguística pode substituir a linguística;

—a comunidade cultural partilhada (ou não) por E e R constitui (ou não) o apoio implícito de um discurso em situação.

Composto por uma sucessão de informações apresentadas cronologicamente e não organizadas de acordo com uma lógica que permita uma apreensão global, o DISCURSO ORAL distingue-se do discurso escrito por

—predomínio das frases justapostas e coordenadas;

—enunciados inacabados;

—rupturas de construção;

—repetições;

—bordões;

—femas, etc.

No discurso oral são rapidamente detectáveis as diferenças individuais, regionais e sócio-culturais.

Terá então o professor de Língua Materna de aceitar como uma fatalidade

—que fala demais,

—que tal facto é condicionado pelo papel que a sociedade, através da instituição escolar, lhe atribuiu (e ele aceitou...),

—que os alunos chegam com uma competência discursiva e de comunicação diferente da que é exigida pela Escola,

—que as características do código oral o tornem de difícil aprendizagem?

Ou deverá repensar o ensino-aprendizagem da oralidade repensando a sua atitude pedagógica, reflectindo e estudando em comum, com os colegas e os alunos? (3)

Creemos que o nosso objectivo, a explicitar com os alunos, deverá ser torná-los capazes de enfrentar as diferentes situações de comunicação da vida quotidiana e da vida escolar, como ouvintes e como falantes, libertando e estruturando a sua palavra.

Para libertar a palavra, devemos implicá-los nas suas tarefas, levando-os a uma cada vez maior autonomia em relação ao seu próprio conhecimento e aos processos de o adquirir. Isto não significa que o professor se demita, mas que lhes colocará questões, que responderá às dúvidas, que ajudará os alunos a estruturar a sua aprendizagem e lhes fornecerá indicações sobre fontes de informação e processos de as abordar.

Para estruturar a palavra dos alunos, estudaremos com eles os materiais verbais disponíveis, levando-os à descoberta de regras discursivas transferíveis para outras situações, para que possam depois produzir material verbal, primeiro de acordo com o modelo e depois cada vez mais autonomamente.

Exemplo:

A partir de um acontecimento que interesse verdadeiramente os alunos (incidente da vida escolar, resultado desportivo, etc.), estudar as produções verbais resultantes, de acordo com a intenção e situação de comunicação; caracterizar os tipos de discurso produzidos (explicativo, narrativo, descritivo/argumentativo, incitativo, misto); levar os alunos à descoberta das regras implícitas, resultantes da adequação do tipo de discurso à intenção da comunicação, de forma a organizarem um modelo de análise para cada tipo de discurso.

Num segundo momento, propor-lhes a produção de discursos orais, fazendo em seguida variar

- o emissor
- o receptor
- a intenção de comunicação
- o canal

## Ouvir

Como é óbvio, falar implica ouvir, e ouvir implica uma relação e interacção com o Outro. Importa portanto desenvolver a capacidade de escuta dos alunos:

*Jogo do Telefone* para seis alunos uma pequena história é contada por um aluno a outro, em voz baixa, e sucessivamente repetida até ao último do grupo, que a contará em voz alta; a última versão será confrontada com a primeira para se analisarem as perdas e distorções de informação.

*Jogo dos contadores de histórias* (grupos de quatro) — um aluno começa uma história na 3.ª pessoa (para evitar identificação com a personagem), continuada pelo segundo e terceiro e concluída pelo quarto aluno. Cada um pode introduzir personagens e modificar situações, desde que não quebre a coerência narrativa.

Num e noutro caso, estamos em presença de exercícios de aprendizagem de escuta profunda, porque cada aluno que toma a palavra deve ter a preocupação de reter mentalmente a narração alheia e, no segundo jogo, tem de lhe respeitar os pormenores e o tom.

*Jogar um jogo ou pôr um aparelho a funcionar de acordo com instruções orais.*

*Descrever um objecto* ao grupo-turma, sem indicar do que se trata, e propor a identificação do objecto.

Estes dois exercícios confrontarão os alunos com a necessidade de usar de rigor nas suas produções orais.

Não esquecendo embora exercícios de escuta mais frequentes, como o reconto oral de um texto oralizado, proporemos um exer-

—os suportes paralinguísticos ou extralinguísticos (gestos, mímica, imagem, som, tempo concedido, etc.).

Todas estas actividades têm um triplo objectivo:

—abrir a escola à vida, pelo aproveitamento e criação de situações reais de comunicação; pressupõe;

—levar os alunos à descoberta da necessidade de adequar o discurso às variáveis que todo o acto de comunicação pressupõe;

—construir com os alunos os materiais de análise do discurso próprio e alheio.

Passaremos agora a apresentar sugestões de actividade orais para a sala de aula. Claro que muitas delas encontram o seu complemento natural em actividades escritas, que só não serão abordadas por razões metodológicas.

Dividiremos as sugestões em dois núcleos - OUVIR e FALAR.

cício de escuta profunda que é também uma sensibilização aos valores poéticos da linguagem e à coerência textual:

### *Reconstituição de texto:*

—Texto lido pelo professor ou passado em gravação (os alunos não têm o texto).

—Ideia geral do texto, pedidos de esclarecimento de vocabulário.

—Segunda leitura pelo professor (ou gravação).

—Tentativa de reconstituição do texto, oralmente. O professor registará no quadro os passos reconstituídos, deixando em branco o que faltar. A sua ajuda limitar-se-á a algumas observações que possam avivar a memória dos alunos. Se o fizer deverá começar pelos alunos mais fracos, que retiverem menos, para lhes dar a possibilidade de participação.

—Leitura do texto reconstituído pelos alunos (uma vez que o texto foi reconstituído colectivamente, sugere-se a leitura coral).

Os textos poéticos são os indicados para esta actividade, que exige do professor uma boa memória e muito trabalho....

*O REGISTO DE NOTAS* é outra actividade que concilia a oralidade e a escrita. Pode constituir tarefa interdisciplinar, se os professores da mesma turma a planificarem em conjunto. Na aula de Língua Materna o aluno aprenderá a escutar e exercitará uma técnica que lhe servirá dentro e fora da escola. Esta actividade poderá ser aproveitada para transmitir textos informativos que os

alunos nem sempre lêem (contexto sócio-cultural de determinada época literária, textos teóricos sobre um período literário, por exemplo).

—O professor faz uma pequena exposição ou lê um texto sobre um assunto em estudo, enquanto os alunos tiram notas;

—Confrontadas as notas com o texto, os alunos tentarão chegar às regras do registo, pela análise das falhas e dos êxitos;

—registarão as regras no caderno;

—o professor concluirá o assunto, expondo ou lendo, para que os alunos tirem notas segundo o modelo;

—seguir-se-á o confronto entre o que foi dito e o que foi anotado.

Algumas sugestões para o registo:

—Utilizar papel branco A4;

—escrever só de um lado, com grandes margens e grandes espaços, de forma a visualizar rapidamente o que foi escrito e a poder completar as notas; constituir um sistema de

## Falar

*Jogo das dez palavras* - cada aluno escreve dez palavras numa folha; em seguida alguns improvisam uma história sobre dez palavras da sua lista ou da lista de um colega.

*Contar um episódio* de uma série da TV a um grupo que não o tenha visto e que porá ao narrador questões que visem uma melhor compreensão da história; o narrador avaliará a sua narrativa pela quantidade e natureza das questões.

*Contar uma história* do fim para o princípio

*Exposição oral improvisada* sobre um assunto da preferência do aluno:

—reflexão de 5 m;

—descrição da actividade (ou resumo do assunto a tratar);

—apresentação das razões da preferência;

—tentativa de fazer os ouvintes partilhar o ponto de vista do emissor;

—rebater as possíveis objecções.

*Elaboração/gravação de questionários* sobre um assunto ou uma personalidade-tornar os alunos conscientes de que a pergunta deve ser necessária, clara e sem ambiguidades, não deve conter a resposta nem influenciá-la, não deve ser nem muito geral nem muito pessoal, deve ter um grau de complexidade adequado

ao interlocutor

ao meio de difusão

ao momento.

A análise de entrevistas difundidas pelos meios de comunicação, de acordo com os critérios referidos, pode constituir um bom exercício, pois ajudará a situar os alunos face ao discurso de outrem.

abreviaturas e sinais;

—não ter a preocupação de anotar tudo, mas de seguir o plano do emissor, a relação entre as diversas partes do seu discurso, a sua argumentação;

—reler as notas imediatamente após o registo, para as completar e clarificar;

—hierarquizar as ideias, sublinhar e/ou enquadrar com canetas de cores diferentes as semelhanças e diferenças, por títulos e subtítulos;

—em grupos (de dois, por exemplo), confrontar as notas com as dos colegas e reformular depois para o grupo-turma o essencial do que foi registado.

Duplo exercício de recepção e produção, o registo de notas desenvolve a compreensão, a análise e a síntese, pela necessidade de distinguir imediatamente o essencial do acessório. O tamanho e a complexidade do texto oral ou oralizado devem ser graduados em função do nível a que se destinam.

Para concluir esta breve lista de sugestões, apresentaremos duas actividades mais complexas.

*Exposição oral:*

Preparação:

—Escolher o assunto;

—reunir documentação;

—definir os limites do assunto;

—estabelecer um plano;

—escrever o guião (o plano) em letras grandes numa folha A4; distinguir com cores diversas os tópicos fundamentais dos pormenores;

—assinalar a entrada de documentação, citações, etc..

Apresentação:

—Escrever no quadro os tópicos fundamentais;

—mostrar que o assunto diz respeito ao auditório;

—seguir o plano sem deixar de manter o contacto visual com o auditório (ler apenas as citações);

—pôr em evidência a articulação entre as diversas partes do plano;

—evitar que a documentação distraia o auditório;

—traçar gráficos, esquemas, etc., sem deixar de falar;

—concluir recapitulando.

*O Debate* (com preparação prévia do assunto, de preferência);

O animador (inicialmente o professor, que deverá ceder progressivamente o lugar aos alunos) deve:

—pôr com clareza o assunto do debate, acentuando o seu carácter polémico;

—reformular as opiniões e reenviá-las

ao grupo, sem o influenciar;

- assegurar a troca de ideias;
- dar a palavra;
- pedir a participação de todos sem contudo forçar ninguém;
- fazer de vez em quando o ponto da situação;

—fazer a síntese final.

Para iniciar os alunos no papel do animador, poderá o professor pedir a vários alunos que façam o ponto da situação e que o ajudem a elaborar a síntese final.

Os participantes devem:

- ouvir com atenção;
- não interromper;
- pedir a palavra;
- não a monopolizar;
- expressar com clareza as suas opiniões;
- saber argumentar: (4)

—agrupar os argumentos por semelhanças ou diferenças

—guardar para o fim os melhores argumentos/prever os argumentos contrários

—adaptar os seus exemplos e o tom da argumentação ao interlocutor.

As sugestões apresentadas mais não pretendem do que funcionar como auxiliares de memória, que cada professor adaptará à realidade pedagógica que enfrenta. Os partici-

#### NOTAS

1. Emília Ribeiro PEDRO. O Discurso na Aula—uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal. Lisboa, Edições Rolim, 1982, pp. 188 e 189
2. Odete SANTOS "Comportamentos Pedagógicos e comportamentos verbais", in O Professor, No. 46, Novembro de 1982, pp. 4-12
3. Repensar a oralidade é também repensar a organização do espaço-aula.

## A Produção Escrita

Sempre que um sujeito tem uma dada intenção de comunicação, pode traduzi-la tanto por uma realização oral como por uma realização escrita, donde decorre que um produto escrito merece ser estudado na sua especificidade, sem ser necessariamente oposto, subordinado ou valorizado em relação a um oral. Quando escrevo estou não só transmitindo uma mensagem, mas também traduzindo pressupostos funcionais.

Igualmente, um texto tem que entender-se em dois níveis: o da recepção e o da produção, e nessa medida tratado em situação de aprendizagem. Assim, cabe-nos enquanto professores de línguas, desenvolver progressivamente tanto uma competência de leitura como uma competência de produção, que não se devem suceder de modo rígido, antes de acordo com uma progressão articulada e dinâmica.

pantes contribuíram para o enriquecimento do trabalho realizado relatando algumas experiências levadas a cabo no sentido de motivarem os alunos à produção oral, abrindo a escola à vida. Levantaram também alguns problemas postos pela proviniência sócio-cultural dos seus alunos.

Como conclusões, cremos poder apresentar as seguintes:

A oralidade na aula de Língua Materna terá de

—ser objecto de uma prática sistemática;

—ser objecto de uma reflexão conjunta sobre as regras internas de organização dos discursos, de maneira a melhorar a recepção e a produção;

—respeitar a competência de comunicação do aluno, levando-o contudo a tomar consciência dos limites dessa competência e daí ao desejo de a alargar e aprofundar.

Só então a oralidade deixará de ser subsidiária das actividades escritas e poderá ajudar a cumprir uma das finalidades da aula de Português - proporcionar ao aluno a possibilidade de compreender o que os outros dizem (e escrevem), para dizer (e escrever) o que tem necessidade de comunicar aos outros e de especificar, clarificar e aprofundar dentro de si.

4. A propósito de argumentação, por que não aproveitar, no Complementar, o estudo da obra do Padre António Vieira para levar os alunos a produzirem discursos argumentativos sobre assuntos que lhes digam respeito, aproveitando do "método português de pregar" o que é adaptável aos dias de hoje e a situações de comunicação actuais?

A uma competência de leitura que o aluno em larga medida detém-correspondem capacidades várias: Linguística, discursiva, e extra linguística, ou seja, o conhecimento de estruturas e modelos, de mecanismos de organização retórica e figuração pragmática.

Com vantagem para todos, consideremos no ensino as produções dos alunos como ponto de partida e ponto de chegada; que seja uma realidade que se acolhe e rentabiliza — uma capacidade que se melhora.

No fundo, o que propomos? Uma multiplicação activa dos exercícios de produção escrita. Para aprender a escrever é preciso escrever - o que parece uma evidência no fundo não o é. Quantas vezes decorrem os 50 minutos de uma aula, sem que dediquemos espaço a exercícios de treino específico ao nível da

ÍNDICES		I	II	III	IV
TOPICOS DE LEITURA	ICÔNICOS	- Destaque tipográfico: <i>Juventude; mais vantagens</i> - Relevância da foto. E sinais distintivos: Blusão, sapatos, posição dos pés.	- Foto - destaque para as pessoas, em detrimento da máquina - Valor do título - relação directa com a foto.. - Aspecto físico diferenciado dos "funcionários"	- Relação foto-título - Importância da legenda	- Valor formal do discurso directo - Palavra em itálico
	TEMÁTICOS	- Luero - Modernização - Produção	- Computadores - Lado "humano" da máquina	- Poluição visual - Necessidade de legislar sobre esta temática. - Falhas na legislação existente	- Um passeio - Descrição da "gentia" que vem de feira
	ENUNCIATIVOS	- Mensagem dirige-se a empresas, com o objectivo da contratação de jovens - (dominam em termos apelativos um processo gradativo e a estrutura silogística do anúncio)	- Mensagem parte da niêdorf - Dirige-se a empresas diversas - ocorre com o objectivo não apenas de vender computadores, mas de garantir também um elo "afectivo"	- Mensagem dirige-se à população e público em geral para sensibilização a um problema - Tem como objectivo alertar para o reforço das medidas tomadas	- Narrador na diátese - Observação de uma criança - relato de um adulto?
ACTIVIDADES POSSÍVEIS DE PRODUÇÃO ESCRITA	- Caracterizar - por escrito - o texto publicitário em geral - Usando só a imagem, criar um outro texto publicitário; confrontar e seguir com o original - Modificar os registos de discurso fazendo variar os destinatários - redigir resposta ao anúncio curricular - Escrever uma carta a partir de uma empresa, a pedir informações ao Centro Regional de Segurança Social	- Imaginar outros textos a partir de imagens de computadores - Entrevistar um funcionário de uma empresa de computadores - Redigir textos informativos, notas de leitura, composições, sobre a importância e/ou inconvenientes dos computadores na sociedade, e na escola	- Redacção de um despacho - Trabalho de projecto - poluição visual, sonora ... (na região) - perspectiva multidisciplinar possível. - Debate + registo de conclusões (Jornal de parede) - Composição colectiva	- Continuação do texto - através de diálogos - - Descrever uma feira - Resevar marca do Português do Brasil - aprofunde este trabalho através de pesquisa em outras obras	

## Documento I



### E GANHE COM ISSO!

Dar emprego a jovens traz sempre vantagens. Ser jovem é ter entusiasmo, energia, vontade de aprender e de vencer. E qualquer Empresa precisa disso.

Agora, dar emprego a jovens traz ainda mais vantagens. Todas as Entidades Patronais contribuintes do Regime Geral de Segurança Social que contratam, por tempo indeterminado, jovens entre os 16 e os 30 anos, em situação de 1.º Emprego, ficam dispensadas do pagamento durante

dois anos da sua parte nas contribuições para a Segurança Social.

Informe-se já junto dos Centros Regionais de Segurança Social e dos Serviços Regionais da Secretaria de Estado da Juventude.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E SEGURANÇA SOCIAL  
SECRETARIA DE ESTADO DA JUVENTUDE

## Documento II

Sete em cada dez funcionários da Nixdorf fornecem suporte, e não computadores



... A Nixdorf, empresa alemã de equipamentos de informática, tem 10 mil funcionários em todo o mundo. No Brasil, a empresa tem 100 funcionários, sendo que 70% deles trabalham com suporte técnico. Os outros 30% trabalham com a venda e a manutenção dos equipamentos. A Nixdorf é uma das maiores empresas de informática do mundo, com uma receita de 10 bilhões de dólares por ano. A empresa foi fundada em 1889 e tem uma longa história de sucesso. A Nixdorf é conhecida por seus equipamentos de informática, especialmente os computadores de grande porte. A empresa também oferece serviços de consultoria e treinamento. A Nixdorf é uma empresa muito respeitada no mundo da informática.

## Documento III



### Governo estuda fontes de intrusão visual

Por despacho do ministro da Defesa, o governo estuda fontes de intrusão visual e sonora em pontos estratégicos do país. De acordo com fontes militares, o projeto prevê a instalação de equipamentos de vigilância em pontos estratégicos do país, como aeroportos, portos e áreas militares. O projeto também prevê a instalação de equipamentos de vigilância sonora em pontos estratégicos do país, como aeroportos, portos e áreas militares. O projeto é considerado uma medida de segurança importante para o país.

... A instalação de equipamentos de vigilância visual e sonora em pontos estratégicos do país é considerada uma medida de segurança importante para o país. O projeto prevê a instalação de equipamentos de vigilância em pontos estratégicos do país, como aeroportos, portos e áreas militares. O projeto também prevê a instalação de equipamentos de vigilância sonora em pontos estratégicos do país, como aeroportos, portos e áreas militares. O projeto é considerado uma medida de segurança importante para o país.

## Documento IV

— Vamos hoje ao sítio do seu Lucino — disse-me a tia Maria.

E de tarde saímos para esse passeio, fomos a pé. Os meninos na frente a correr, e a tia Maria, uma negra e as duas costureiras atrás, conversando. Pela estrada encontráramos de quando em vez gente a cavalo que vinha da feira de São Miguel. Traziam as cargas vazias, os caçás emborcados e o quilo de carne dependurado na cangalha. Também mulheres a pé, de chinelas batendo no calcanhar e flor na cabeça. Os moleques informavam que eram as *reparas* do Pilar que iam fazer a feira a São Miguel. Mas eu reparava que elas não traziam quilos de carne: vinham com as mãos vazias, a abanar. Essa gente toda conversava: os de cavalo com os que iam a pé. Mais adiante encontrámos o negro Zé Passarinho bêbado, no seu costume de sempre. E um peso de carne, sujo de terra, ao ombro, num carete. Os moleques calam em cima do pobre com pancadas, a que ele respondia descompondo-os.

Pela estrada, toda sombreada de cajazeiras, rescendia um cheiro ácido de cajá maduro. Nós íamos colhendo cabrinhas amarelas e arrebenta-bols vermelhos que não comíamos porque matavam as pessoas.

Depois a cerca de arame abria-se num terreiro que dava para uma casa de telha, com parede de barro escuro. Um menino nu, que estava à porta, correu assombrado para dentro de casa. Um as mulheres apatreceram.

— São os meninos do engenho.

escrita? Se previamente tivermos a certeza do que pretendemos, se enunciarmos claramente todos os pressupostos — para conhecimento dos alunos — e todas as etapas de trabalho, então estaremos construindo, cientificamente, instrumentos de trabalho a cada momento válidos.

A avaliação é outro ponto merecedor da nossa atenção. Como fazê-la? Em primeiro lugar, não dramatizando a necessidade de correção de todos os trabalhos. As correções colectivas são os meios privilegiados de confronto e uniformização de conceitos. Vai longe o tempo em que não podíamos expor no quadro os erros. Importa sim desdramatizar e saber agir em tempo por meio de uma adequada sistematização e aposição das formas desejáveis. Depois, se o aluno souber sempre com clareza o que se espera dele,

mais facilmente poderá ser bem sucedido. (Não se trata de exigir menos mas de ser claro nos pressupostos).

Quantas vezes solicitamos uma exposição escrita sobre um dado tema, e nos limitamos — o que tão pouco deveria ser tarefa nossa — a apresentar o tema aos alunos... Esta escolha pode e deve partir de uma listagem prévia feita por toda a turma, para a seguir se chegar a uma selecção e à enunciação gradual de exigências. Reflectir, seriar ideias, anotar vocabulário, organizar os momentos fundamentais, passar então progressivamente à estruturação formal e verificação ortográfica e de pontuação.

Escrever é sempre reescrever.

Escrevendo todos os dias escreve-se melhor.

## Conclusões Gerais

A partir de uma reflexão conjunta sobre as condições de aprendizagem da expressão oral e da expressão escrita, podem referir-se três pontos fundamentais:

—Ao aluno têm que ser facultados os meios para encontrar a sua identidade enquan-

to sujeito de comunicação.

—A experiência extra-escolar deve ser aceite e mediatizada pela instituição.

—É necessário dosear de modo equilibrado as actividades de oralidade e as de produção escrita.

## Bibliografia

- Cahiers Pédagogiques, No. 242-243, Março-Abril de 1986
- Fernanda Irene FONSECA e Joaquim FONSECA. Pragmática Linguística e Ensino do Português, Coimbra, Livraria Almedina, 1977
- Emília PEDRO — op. cit.
- Pratiques, No. 17, Outubro de 1977
- Hélène ROMIAN. "Comment peut-on être nul en Français?", in L'échec scolaire-doué ou non doué. Paris, Editions Sociales, 1974

- Hélène ROMIAN (coord.). Communiquer, ça s'apprend. Paris, I.N.R.P., "Rencontres Pédagogiques" No. 11, 1986
- Odete SANTOS — op. cit.
- F. VANOYE. Expression Communication. Paris, Armand Colin, 1973
- F. VANOYE e outros. Pratiques de l'oral - écoute, communications sociales, jeu théâtral. Paris, Armand Colin, 1981

(VER DOCUMENTOS EM ANEXO)

# UTILIZAÇÃO DO MATERIAL CUISENAIRE

MÁRIO CEIA\*

A utilização de materiais manipulativos, suportada por trabalhos de John Dewey, Susan e Nathan Issacs, Jerone Bruner, Jean Piaget e outros, que vêem na criança o principal agente da sua educação e do seu desenvolvimento intelectual, estava fundamentalmente indicada para níveis etários onde lidar com conceitos em abstracto não tem qualquer significado. Tomando como base os estádios de desenvolvimento definidos por Piaget, sabe-se que, mesmo para alunos no estádio formal, a compreensão de um conceito é mais fácil se passar pela explicitação em material concreto.

Ao professor caberá em cada situação específica escolher o material que serve de modelo ao conceito que pretende introduzir e definir as actividades para a sua utilização, tendo presente que o mesmo material pode ser útil ao estudo de diferentes conceitos e servir actividades com níveis de complexidade diferente. Por outro lado, o carácter lúdico dos materiais manipulativos não deve ser subestimado, antes pelo contrário, deverá ser explorado permitindo o livre acesso a qual-

quer material que seja utilizado pela primeira vez.

Sabemos, também, que a grande maioria das Escolas Primárias está equipada com material Cuisenaire, que poderá ser utilizado na exploração de alguns conceitos Matemáticos. Foi essa a razão pela qual a Escola Superior de Educação de Portalegre promoveu a acção de sensibilização para a utilização do referido material, e que estava integrada no Projecto das Acções de Curta Duração.

Esta acção estava organizada em três partes: na primeira pretendia-se dar um suporte teórico; na segunda exemplificar algumas actividades com o material cuisenaire e que servissem de exemplo para a definição de futuras actividades; e na terceira pretendia-se que os professores esboçassem um plano que permitisse a exploração de um conceito.

Foi nesta terceira parte que em Elvas, as professoras Carolina Martins, Cesarina Lobo, Cristina Carranca, Esperança Vidigal e Maria José Mandeiro formularam o plano que se apresenta a seguir:

## Planificação

- 1—Área: Matemática.
- 2—Tema: Números e numeração - introdução do número 5.
- 3—Objectivos: Identificar o número 5.  
Decompôr o número 5.  
Ordenar os números até ao 5 inclusivé.
- 4—Estratégia/Plano: (Pressupõe-se que nessa altura os alunos já conheçam o material cuisenaire).
  - 4.1—Actividade lúdica: Jogo dos comboios e estações com as 5 primeiras barras (1).
  - 4.2—Relacionar os números até 4 com as barras correspondentes utilizando um processo de contagem;
    - Colocar as barras (números) - maior, menor, igual
    - Colocar as barras (números) por ordem crescente ou decrescente

\* Professor—Adjunto da E.S.E.P.

como fazer?



#### 4.3—Construção da barra amarela (número 5)

- Procurar a estação (barra/número) para o comboio violeta + branca
- Procurar outros comboios para a estação obtida
- Escrita do algarismo 5
- Fichade trabalho

### Jogo dos comboios

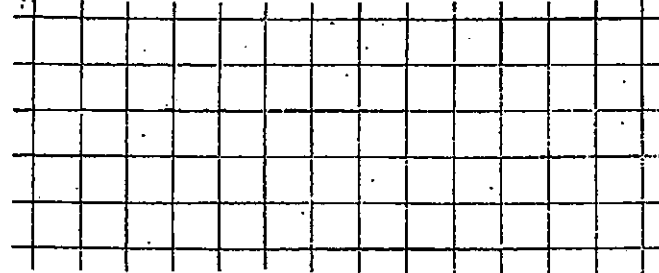
(1) - Este jogo tem as seguintes regras básicas:

- 1) Uma peça isolada é uma estação.
- 2) Mais que uma peça forma comboios, podendo eventualmente existir comboios com uma única carruagem, coincidindo o comboio com a estação.
- 3) Pretende-se construir comboios que não sejam nem menores, nem maiores que as estações consideradas e vice-versa.

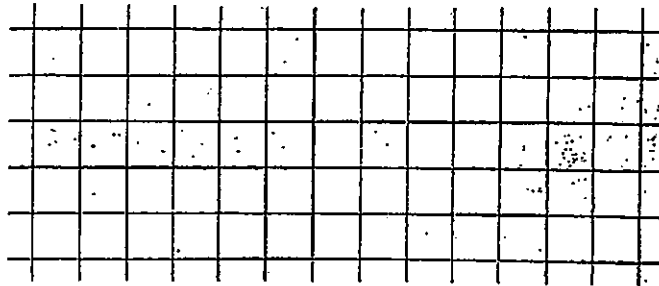
Nota: Estas regras podem ser alteradas conforme as necessidades educativas.

### FICHA DE TRABALHO

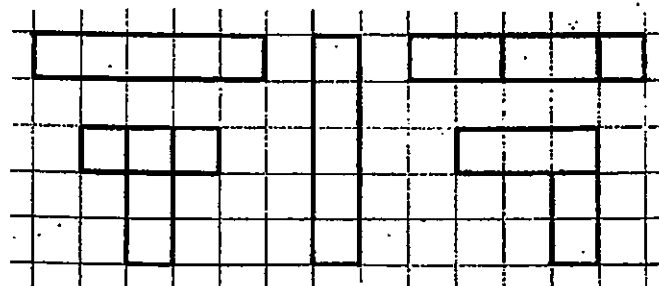
1. Construir desenhos livres com as barras branca, encarnada, verde clara e violeta.



2. Decompôr a barra violeta.



3. Preencher as figuras com as barras correspondentes.



4. Transformar os esquemas em operações e efectuar as respectivas indicações.

# COMO ORGANIZAR UMA FEIRA DO LIVRO

MÁRIO DA CRUZ MOURO\*

## 1. Acerca da importância das Feiras do Livro

A expressão escolhida para designar a actividade a que nos vamos referir — Feira do Livro — pode considerar-se bastante feliz e sugestiva. Todos sabemos, se recuarmos no tempo e recordarmos um pouco da nossa infância e adolescência, o fascínio que constituía a ida a uma feira com características marcadamente populares ou, até, a ansiedade com que aguardávamos o regresso dos nossos pais na mira das guloseimas e dos presentes que nos traziam habitualmente. Também, agora, a Feira do Livro pode motivar o desejo dos nossos alunos e despertar neles o entusiasmo pela leitura e aquisição de certos livros que podem substituir, com vantagem, os rebuçados e carrinhos antes recebidos. Os livros são, pois, o alvo para onde devemos conduzir as crianças, sendo certo que, por estarmos numa feira, eles serão mais baratos e, por isso, juntar-se-á o útil ao agradável. Somos, por tudo isto e pelo que mais adiante se disser, incondicionais adeptos da realização periódica de Feiras do Livro. No entanto, estas só se vão dinamizando devido à vontade deste ou daquele professor que, apoiados pelos Conselhos Directivos ou pelo seu Grupo disciplinar, ainda as organizam apesar do trabalho que as mesmas requerem. Cremos que o ideal seria a Escola, enquanto pólo dinamizador de cultura ao nível regional, chamar a si a iniciativa e a responsabilidade de promover iniciativas deste género. Por outro lado, e para ultrapassar naturais dificuldades por parte das Escolas achamos que deveria partir do Ministério da Educação a sensibilização para tais activida-

des, ao mesmo tempo que deveria conceder todas as facilidades para que fosse possível evitar muitos dos problemas com que nos deparamos perante tais situações. Concretamente, e sem eufemismos, preconizamos a criação de um Departamento que estivesse vocacionado para apoiar a realização das Feiras do Livro e outras actividades, sem o espartilho da burocratização que, muitas vezes, impede uma melhor articulação entre as várias estruturas intervenientes no processo.

Como quer que seja, e enquanto a descentralização não for devidamente implementada, teremos que continuar a trabalhar no sentido de impedir que as feiras do livro desapareçam das nossas escolas. Continuaremos a fomentar o gosto pela leitura, promovendo, como se fôssemos mercadores da escrita, a divulgação de (bons) livros junto dos nossos alunos e dos seus familiares, sem esquecer os professores que se encontram afastados dos grandes centros urbanos. Só que tudo isso poderia ser bem mais interessante se houvesse melhor apoio. Uma Feira do Livro pode, efectivamente, passar para além das paredes da Escola. Deve mesmo chegar à comunidade que com ela está relacionada. Afinal, quem é que não tem um filho, um neto, um familiar em idade escolar? E numa época em que a Escola parece interessar *toda a gente* e sobre a qual todos gostam de emitir opiniões, mais pertinente se torna o envolvimento e a inter-ligação Escola/Meio. A oportunidade é excelente para trazermos as pessoas à escola e não a devermos desperdiçar!

## 2. Quando é que se deve realizar a Feira?

Sempre. Parece ser, de facto, a resposta. E se é certo não haver datas definidas e obrigatórias, não é menos verdade que haja alguns momentos do ano lectivo ideais para a sua realização. Assim, sugerimos como melhor altura o período que antecede o Natal ou então a semana que culmina no *dia da Criança*. Todavia, esta ocasião servirá melhor os inte-

resses das Escolas Preparatórias por motivos óbvios. No que respeita às Escolas Secundárias, consideramos que o Natal é, de facto, a melhor altura para montar a exposição. E mais importante seria, ainda, que se prolongasse a mostra de livros até aos primeiros dias de aulas do segundo período, em Janeiro, na medida em que proporcionaríamos aos alunos

\* Orientador Pedagógico na E.S.E.P.

a possibilidade de transformar em livros alguma parte do pecúlio amealhado e proveniente das ofertas recebidas pelo Natal e Ano Novo. Não sobrevalorizamos, evidentemente, quaisquer aspectos comerciais da iniciativa, e queremos deixar claro que colocamos em primeiro lugar os "dividendos" de ordem cultural, até porque os lucros costumam ser tão pequenos que mal chegam para as despesas que uma Feira do Livro sempre acarreta. Contudo não bastará motivar, promover a divulgação, há

que *facilitar* a compra do livro - esse instrumento de divulgação cultural que já não vai sendo acessível à maioria das pessoas. Por tudo isto é importante visitar a Feira e adquirir aí as obras preferidas por preços inferiores aos que normalmente se praticam.

Mas para que a actividade resulte plenamente, torna-se necessário prestar alguma atenção a certos pormenores e que passamos a considerar.

### 3. Actividades a desenvolver

Depois de escolhida a data para a realização da Feira, convém planificar uma série de pormenores que irão contribuir para o seu bom funcionamento. Assim, devemos ter em conta os contactos com as Livrarias ou Editoras, a divulgação da Feira junto dos alunos e da comunidade, a organização funcional da iniciativa e, por fim, um conjunto de pequenas coisas que serão importantes para o êxito de todo o trabalho.

Os contactos com as Editoras devem ser feitos com bastante antecedência uma vez que as solicitações são bastantes, e como tal, não poderão satisfazer todos os pedidos. Regra geral, os livros são cedidos em *regime de consignação* ao mesmo tempo que nos indicam os descontos que podemos praticar. Do mesmo modo aceitam devoluções num período de tempo razoável, posterior ao encerramento da Feira. Algumas Editoras preferem fazer-se representar através de uma banca da sua própria responsabilidade, mas nas circunstâncias presentes essa posição não se torna aconselhável por motivos evidentes. Dispensamo-nos, obviamente, da indicação das empresas a que nos podemos dirigir, mas ainda assim, adiantaremos que os Sindicatos dos Professores fornecem uma vasta lista de obras que colocam à nossa disposição se os contactarmos através das suas Delegações ou mesmo pessoalmente. A selecção dos títulos a expor deve ser, igualmente, objecto de uma cuidadosa atenção. Se quisermos, também poderemos contactar as Livrarias das localidades onde realizamos a Feira, mas esta hipótese é, muitas vezes, prejudicada em virtude das margens de comercialização que aquelas exigem. Mas, não obstante esse problema, talvez que tal contacto possa trazer alguma utilidade e por isso não se deve menosprezar totalmente.

É de primordial importância a divulgação que possamos dar ao acontecimento. Um simples papel/convite policopiado pode servir para esse efeito se for enviado, através dos alunos, a todos os Encarregados de Educação,

Nesse convite informar-se-ão as pessoas do horário da feira para que, assim, dela possam participar. Um cuidado a ter relaciona-se com a abertura das bancas até certas horas da noite para dar a possibilidade a quem trabalha durante o dia de poder estar presente. É difícil conseguir a adesão das pessoas, mas vale a pena tentarmos tudo o que estiver ao nosso alcance.

Por outro lado, há que providenciar no sentido de serem criados na disciplina de Educação Visual ou Desenho, alguns cartazes alusivos à acção e colocá-los, estrategicamente, nas montras dos principais estabelecimentos da vila ou da cidade bem como nas diferentes dependências da Escola. Igualmente poderemos recorrer à imprensa local pois essa será a melhor e mais eficaz forma de publicidade.

A exposição dos livros deve ser feita de uma maneira atraente, por temas ou tendo em conta o nível etário das pessoas a que se destinam ou ainda por Editoras, mas respeitando a ordem sugerida. Numa feira do livro, o potencial comprador costuma olhar e folhear as obras e é precisamente nessa ocasião que o Professor tem um papel a desempenhar - os esclarecimentos e as sugestões que fizer podem ser determinantes relativamente aos que estiverem indecisos. Todavia, convém usar de alguma discrição a fim de se evitar qualquer tipo de pressão.

Finalmente, tratemos de algumas questões que, a não serem consideradas, poderão prejudicar a iniciativa. Estamos a lembrar-nos, por exemplo, do interesse que pode revestir a presença dos alunos nas equipas de vendas e que será, certamente, um incentivo para que outros venham junto da exposição. Também não nos devemos esquecer de promover algumas iniciativas como sejam "O Livro do Dia" em que o desconto a praticar será, necessariamente, maior do que para os restantes livros. No início convém escolher todos os tí-

tulos que desejamos colocar como *livro do dia* para que possamos ter uma quantidade razoável dessas obras, porque costumam vender-se bastante, se forem criteriosamente seleccionadas. Igualmente importante será a presença, na Feira, dos próprios autores dos livros do dia ou de outros, e essa iniciativa constituirá um êxito assinalável. Como "exemplos" de livros do dia podemos propor a literatura infantil, o autor português, obras de natureza estritamente pedagógica ou outros que naturalmente nos hão-de ocorrer. Simultaneamente deveremos diligenciar para que

seja possível levar a efeito um conjunto de pequenas actividades como sejam projecções de diapositivos, colóquios, pequenos filmes, que ajudarão a manter vivo o interesse pela Feira.

E pronto. Resta esperar que, não obstante todas as dificuldades, ainda haja quem, de entre os professores que amam a sua profissão, continue a dinamizar estas actividades para que a Escola se mantenha viva e cumprindo a sua função. Estamos confiantes e, se tivermos conseguido sensibilizar outros, então teremos cumprido, minimamente, alguns dos objectivos a que nos propusemos.

LIVRARIA — PAPELARIA  
**JOSÉ DOS ANJOS TAVARES (Herd.º)**

DE MARIA TERESA C. M. TAVARES

SEDE

Rua do Comércio, 90-92

CASA NUN'ALVARES

Rua 5 de Outubro, 59

*Depositário da*  
IMPrensa NACIONAL — CASA DA MOEDA  
Revendedor de Valores Selados  
Agente de todos os Jornais e Revistas

BRINDARTE

Rua 5 de Outubro, 42

BRINDES — CRISTAIS  
LOUÇAS — ESTANHOS

Telefone 21626 PPC — Apartado 19 7301 PORTALEGRE Codex

# "HISTÓRIAS DE BRINQUEDOS COM HISTÓRIA"

## O espectáculo... e o resto

CARLOS AFONSO\*

Para quem duvidava da influência decisiva que a existência da Escola Superior de Educação de Portalegre poderá ter como dinamizadora das mais variadas formas de intervenção cultural na região em que se insere, a resposta vai sendo dada, concludentemente, por intermédio de diversas iniciativas que se têm vindo a realizar sob a égide da referida escola.

As mais das vezes destinadas a um público especializado, onde predominam os professores dos diversos graus de ensino, não se tem descurado a possibilidade de abrir as portas a outro tipo de membros da comunidade.

Inclui-se neste último campo de actuação a recente estreia de um espectáculo teatral intitulado "Histórias de Brinquedos com história" dirigido e encenado por um docente da ESE, Avelino Bento, do Núcleo de Expressão e Comunicação e interpretado pela Companhia de Teatro de Portalegre.

Originariamente pensado para servir objectivos de investigação em educação, o espectáculo passará a fazer parte do repertório da companhia, num primeiro momento de cola-

O espectáculo, em si, conta essa história maravilhosa e secreta da "vida" dos brinquedos que, se calhar, também se movem, falam e sentem, lá para o sótão onde guardamos as coisas já sem préstimo. Alguém os espreitou já, quando eles "pensam" que estão sózinhos?

É precisamente isso que esta peça nos dá oportunidade de fazer. E, assim, através de uma cortina transparente, mágica e difusamente iluminada, vamos assistindo ao mover encantatório dos objectos-brinquedos, sob as ordens do "palhaço", para, cortina corrida, "espreitarmos" as evoluções do "guarda-chuva", triste por velho e inútil, recordando os tempos em que abrigava os seus pequenos



boração entre as duas entidades que irá prosseguir em termos já acordados através de assinatura de um protocolo.

donos da chuva. Vem, depois, o "menino" com saudade dos seus velhos brinquedos, redescobrimo-los à medida que os vê, inventando-lhes novos usos, dando largas à imaginação.

Trata-se, enfim, de um espectáculo pensado para crianças, para ser trabalhado com crianças, mas muito diferente do que é vulgar ver-se no teatro dito infantil, dadas as suas preocupações pedagógicas, sendo fácil descortinar a mão de quem sabe...

E é com o responsável por este espectáculo que trocamos algumas impressões no sentido de dar a conhecer as propostas que lhe estão subjacentes.

\*Assistente da E.S.E.P.

## Alguns dados biográficos:

Avelino Bento é formado pela Escola Superior de Teatro e Cinema do Conservatório Nacional.

É Professor de expressão dramática desde 1975, tendo já ensinado na Escola de Teatro do Centro Cultural de Évora.

Possui, igualmente uma vasta experiência no campo artístico, com passagens pelo Teatro Experimental de Cascais e Companhia do Centro Cultural de Évora. Fez, ainda, parte do Grupo de dança da Fundação Gulbenkian e do Grupo da Bailado de Anna Mascolo.

Em 1979 obteve uma bolsa da Secretaria de Estado da Cultura, que o levou a França, onde trabalhou com Marcel Marceau e Maximilien Desroux.

*—Quais as linhas gerais a que obedece o teu projecto?*

—Trata-se de um projecto de investigação/acção resultante de um processo de vivência, reflexão prática e contacto directo com uma população escolar que tenha vivência da educação pela arte, através da expressão dramática, plástica e musical e de outra população que está sujeita a um tipo de ensino mais tradicional.

Por ser uma pessoa do Teatro e porque este é, direi arrojadamente, a arte total, dado que envolve todas as outras formas de arte, e também porque o Teatro poderá ser o motor de arranque para todas estas questões, espero fazer sentir aos professores de que forma elas poderão ser articuladas no processo ensino-aprendizagem de uma forma global.



De facto, se o Teatro tem a capacidade de contribuir para o desenvolvimento do sentido estético, para o alentar da criatividade, seleccionar também pode ser um elo de sensibilização para a prática da expressão dramática na sala de aula, de forma que o processo de ensino-aprendizagem seja assimilado de uma forma global.

*—Para além desses objectivos que já referiste, que outros propósitos serve o teu trabalho?*

—Pretendo ver de que forma a criança que pratica a expressão dramática tem sentido estético, desenvoltura sensitiva, sentido crítico mais desenvolvidos relativamente à criança que não tem qualquer vivência na área de expressão dramática e que a inicia com a visualização deste espectáculo. Este ir-lhe-á criar essa vontade de demonstrar que também é capaz, para o que conto com o trabalho de acompanhamento do professor.

Não perderei também de vista a tentativa de proporcionar formação nestas áreas aos professores que não a tiveram e demonstrar-lhes a utilidade da Educação pela Arte em todos os objectos de estudo (o Português, a noção de número, etc.)

À criança, dar-lhe-ei a prática do jogo, a consciência de construir a personagem, recorrendo a todos os artifícios de "representação", a contribuição para o seu desenvolvimento estético, para a noção do artístico e das atitudes, pondo-a em contacto com aspectos simples da arte, desenvolvendo-lhe o gosto por ela, pelo espectáculo e, de uma maneira geral, pela cultura.

*—Que critérios seguiste na selecção dos intervenientes no projecto?*

—Por razões de ordem prática, tive que optar por uma escola da cidade, embora preferisse uma do meio rural. Será, assim, a Escola dos Assentos onde o processo se irá desenvolver.

*—Quais os passos principais que seguiste para a concretização do projecto?*

—O processo, em termos de concretização, começou com a ida ao teatro por parte das escolas. Terá seguimento com os professores através do caderno de exploração pedagógica que foi elaborado para o efeito. Posteriormente, haverá já uma situação de animação na sala de aula, comigo e com os actores já sem ligação directa ao espectáculo propriamente dito.

Nesta última fase será altura, então, para se verificar como é que as crianças de um e de outro grupo em estudo verão a presença do "Sr. Inspector dos Sons" que se desloca à sua sala para iniciar a descoberta dos sons que por lá há... Em que medida as crianças entrarão no jogo face ao caricato do "Sr. Inspector" que, de cócoras raspa no chão para ver que sons descobre, ou bate na cabeça de um menino para descobrir que som de lá extrai?

Tudo isto poderá despoletar uma situação lúdica, que poderá ir da animação simples até à ligação com as matérias que estão a ser estudadas com o professor.

*--Trata-se, pois, de um projecto com forte ligação à comunidade...*

*—Sim é verdade.*

Aproveitei a existência de uma instituição de teatro profissional, fomentando o gosto pelo teatro para a infância numa perspectiva artística e pedagógica que passa pelos professores, pelos pais, pelas crianças das escolas e por outras camadas da população que vêem o espectáculo.

*—Como reagiu o Teatro de Portalegre à tua proposta?*

*—Quando uma companhia de teatro se dedica ao teatro para crianças poderá fazê-lo com duas intenções distintas: ou porque tem que ter no seu repertório, por razões económicas, peças deste tipo, correndo assim, o risco de obter resultados pedagógicos pouco satisfatórios, apenas se preocupando com o aspecto lúdico; ou, então, esse repertório existe*

com o duplo objectivo de servir o divertimento e a acção pedagógica, para o que terá de estar devidamente apetrechada com elementos pedagogicamente aptos.

No caso presente, o Teatro de Portalegre tinha já uma experiência nesse campo, mais com carácter de divertimento, embora tivesse a preocupação de levar o teatro à escola. Não estavam era subjacentes às suas produções preocupações de ordem psico-pedagógica.

O facto de eu ser um homem do Teatro e, simultaneamente, professor de expressão dramática permitiu que pudesse levar por diante a concretização deste projecto, o que foi bem aceite pelos elementos da Companhia — é que o artista é um homem generoso...

O conceito de que o teatro para a infância deve ser um espectáculo simplista, gratuito e só para crianças tem que desaparecer. Deve fazer-se teatro para crianças com a mesma dignidade com que se faz teatro para adultos. Direi, até, que o teatro para crianças só é bom se os adultos gostarem dele.

A minha ideia é que cada vez mais se pratique a educação pela arte na escola, especialmente a expressão dramática e que ela seja vista como instrumento de trabalho no momento da formação e que tenha, também, a capacidade de poder canalizar a criança/adolescente em termos de opções artísticas, quer no usufruto da arte quer na prática dessa mesma arte.



# SEMANA DO LOGO

FERNANDO CARRAPIÇO\*

O ensino, tentando acompanhar o progresso no campo das novas tecnologias, está hoje a adoptar o computador como um instrumento de trabalho capaz de revolucionar alguns aspectos pedagógicos tradicionais.

Várias têm sido as linguagens de programação utilizadas desde que tal meio atingiu a educação e várias têm sido também as formas de utilização do computador, desde o ensino assistido por computador até ao uso deste em trabalho de projecto. Contestados por uns, apoiados por outros, de uma forma ou de outra têm-se implantado na sociedade e agora também na escola.

A linguagem BASIC (Beginners All-purpose System Instruction Code) marcou uma época extremamente importante e impôs-se de uma forma algo duradoura. Contribuiu para isso a facilidade de programação que esta linguagem apresentava em relação às anteriores pois conjuga apenas o inglês básico com a álgebra, e a fácil utilização nos microcomputadores levou à sua rápida implementação mesmo em Portugal.

Acompanhando a evolução, outras linguagens mais simples e mais adaptadas à educação foram surgindo. Foi o caso do LOGO (do Grego Lògos).

Programar em BASIC poderá considerar-se tarefa fácil mas implica conhecimentos difíceis de adquirir por crianças de níveis etários baixos. Para fazer qualquer coisa interessante é necessário muito investimento intelectual, normalmente mais do que a criança quer ou pode dispor de momento. Facilmente aparece a desmotivação. Tal não acontece com o LOGO pois este fundamenta-se, de uma forma simplista, numa tartaruga (animal simpático para a criança), a quem se dão ordens. Estas ordens podem ser executadas imediatamente e a criança acompanha a evolução do seu trabalho ao mesmo tempo que vê os frutos do seu esforço, sendo-lhe possível a qualquer momento fazer alterações ou emendar erros. Muitos factores a distinguem do BASIC e a elegem em termos de educação

mas estes parecem-nos suficientemente fortes para a privilegiar pelo menos em relação ao ensino básico.

Experimentar o uso do computador neste grau de ensino utilizando a Linguagem LOGO, traz resultados que ultrapassam as expectativas mesmo dos mais optimistas. Conceitos como o grau, a direcção, os pontos cardeais ou simplesmente a noção de ângulo são adquiridos por apropriação pessoal de forma rápida e segura obrigando a uma revisão dos currículos. Uma verdadeira revolução no campo da educação.

A Escola Superior de Educação de Portalegre, como instituição vocacionada para a formação inicial e contínua dos professores, numa tentativa de acompanhar o que se faz de mais avançado nestes domínios, através do Projecto MINERVA, reconhece, usa a linguagem LOGO nas suas experiências e tenta divulgá-la o mais possível.

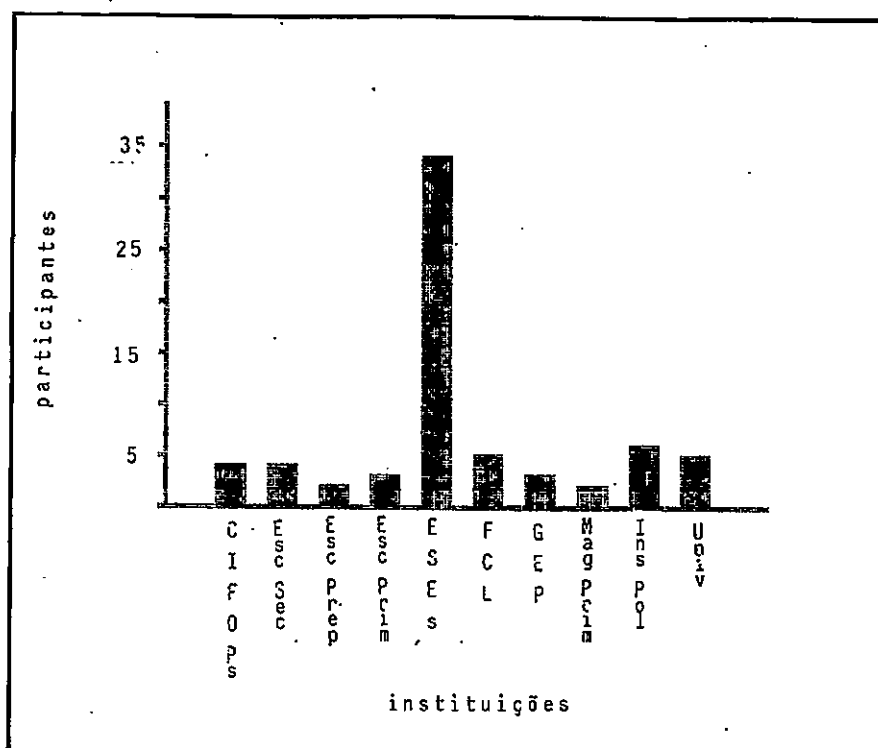
Neste sentido, organizou em colaboração com o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, um encontro de quatro dias nas instalações da escola com os seguintes objectivos:

- Proporcionar formação básica e/ou complementar em programação na linguagem LOGO.
- Possibilitar o desenvolvimento de projectos de programação em LOGO em vários tipos de equipamento informático.
- Reflectir sobre o papel da programação em LOGO nos ensinamentos Primário, Preparatório e Secundário.
- Reflectir sobre a integração de uma componente LOGO na formação inicial de professores.
- Estudar fórmulas de intercâmbio futuro nesta área.

Em termos de presenças, assinalámos 68 participantes, na sua maioria pertencentes a instituições de ensino superior ligados à formação inicial ou contínua de professores, distribuídos por instituições conforme o gráfico documenta.

\* Professor destacado na E.S.E.P. para o Projecto Minerva





Da metodologia do encontro constava a formação dos seguintes grupos gerais: Dimensões da Tartaruga, Implementação do LOGO nos vários níveis de ensino e o LOGO

na formação inicial dos professores.

Para permitir um maior leque de oferta e de escolha os grupos dividiram-se em três subgrupos a funcionarem em salas diferentes.

Do grupo Dimensões do LOGO faziam parte:

Geometria da Tartaruga — sessão orientada por Lurdes Serrazina, em que foram abordados os primeiros passos na linguagem LOGO, questões relacionadas com a direcção, orientação ou velocidades por exemplo, e ainda programação básica através da execução de pequenos projectos.

Listas — orientada por Eduardo Veloso — onde se focaram problemas relativos a programação

mais avançada, incluindo a introdução de variáveis e concretização de projectos pessoais.

Música — orientada por João Filipe Matos — em que foram tratados aspectos que se prendem com a introdução da componente musical no computador, bem como toda a informação necessária à composição de pequenas melodias. Os participantes experimentaram e concretizaram alguns projectos próprios.

Do grupo Implementação do LOGO constavam:

LOGO Português — Sessão geral de Linguagem LOGO na versão portuguesa, orientada por João Filipe Matos. Aspectos como a tradução das primitivas e as vantagens do uso da versão na língua materna nos níveis etários mais baixos, foram temas dominantes, não esquecendo a componente prática.

LOGOWRITER — Eduardo Veloso mostrou,

desenvolveu e propôs actividades relacionadas com comandos e programação nesta versão de LOGO do sistema operativo MS-DOS.

Sprites — João Ponte — a modificação da forma da tartaruga e o movimento foram as dominantes nesta sessão. Foram elaborados pequenos projectos em associação com a Música.

## O LOGO nos vários níveis de ensino:

Os participantes separaram-se em três grupos: Primário e Pré-Escolar, Preparatório e Secundário.

Os temas em discussão foram:

- O LOGO e a organização na sala de aula
- Inserção curricular do LOGO
- Trabalho de projecto em LOGO

Foram orientadores, pelo primário, Elisabete Rodrigues e Fátima Seíça, pelo Preparatório, José Tomás e Cecília Monteiro e pelo Secundário, Eduardo Veloso.

As sessões desenvolveram-se centrando-se de uma maneira geral em torno da problemática da inserção do LOGO, que permite um estilo educacional muito menos estruturado e de tipo exploratório, na escola tradicional. Uma mudança na organização do espaço aula e na metodologia do ensino serão necessárias? Como criar condições para o aparecimento de projectos por parte dos alunos, como avaliá-los ou, ainda primeiro, como criar

condições que levem à sua execução? Haverá disciplinas mais adequadas à implementação duma filosofia deste tipo?

O desenvolvimento da discussão adiantou algumas conclusões tais como:

- A organização tradicional da sala de aula não impede a instalação de computadores, embora a sua utilização dentro desta perspectiva não seja desejável.
- O grupo de alunos que irá trabalhar com o computador não deve ultrapassar três crianças.
- A difusão das descobertas na aula é algo muito importante para o avanço dos grupos.
- O trabalho em LOGO pode mudar favoravelmente as relações dentro da aula.
- O trabalho em LOGO cria a necessidade de introduzir conceitos que vão além do programa, ou antecipar a sua abordagem.
- O trabalho em LOGO deve ser encarado numa perspectiva interdisciplinar, mas poderá dar apoio em casos pontuais a uma disciplina (por ex: Matemática, Ed. Musical).

## O LOGO na formação inicial dos professores:

Da mesma forma, os professores reuniram por grupos, iniciando o debate a partir dos seguintes grandes temas:

- Objectivos de uma componente LOGO na formação inicial.
- Articulação curricular nos planos de formação
- Conteúdos e metodologias

tendo sido orientados por Raul Carvalho, Cecília Monteiro e José Tomás Gomes (grupo do ensino básico) e por João Filipe Matos (grupo do secundário).

O desenvolvimento da reunião levou os intervenientes a questionarem-se sobre que atitudes se deverão perspectivar aos novos professores, que professores do ensino básico e secundário devem ser formados em LOGO, que estratégias já foram utilizadas, que dificuldades principais surgem nesta formação, como integrar o LOGO no currículo e em que versão.

As conclusões gerais apontam no sentido de que:

- Tanto no preparatório como no secundário é possível utilizar versões inglesas do LOGO mas por razões pedagógicas e de identidade cultural, aconselha-se a utilização da versão LOGO em português pelo que o currículo da formação inicial já a deve conter.
- O LOGO não pode ser encarado como a solução para os grandes males da educação. Não se pode pensar que a linguagem

LOGO conduzirá só por si à diminuição do insucesso escolar ou provocará alterações nas relações pedagógicas. As mudanças profundas e fundamentais não resultarão da simples utilização dum novo instrumento educativo, por muito poderoso que ele seja, mas sim da mudança de atitudes dos professores e das suas capacidades de inovação pedagógica.

-Embora procurando a integração curricular do LOGO, tem que se ter em atenção que este não deve ser reduzido à condição de mais um tópico no currículo, mas sim representar uma oportunidade de liberdade criativa, de trabalho de projecto e deverá salvaguardar o seu significado afectivo para que não se desvirtue a sua proposta pedagógica.

Finalmente, em jeito de encerramento, realizou-se uma reunião geral onde os diversos grupos apresentaram aos outros as conclusões dos seus debates. Os presentes deixaram bem explícito o seu interesse por este tipo de encontros, expressaram o desejo de experimentar ou expandir o uso do LOGO nas áreas geográficas em que trabalham e saíram com a certeza de não ter perdido tempo, manifestando vontade de que a semana do LOGO se alargue e constitua ponto de partida para futuras realizações ainda mais profundas.

# D. CARLOS EM PORTALEGRE

ISILDA GARRAIO \*

O penúltimo rei de Portugal, D. Carlos, visitou a cidade de Portalegre pela primeira vez em 1907.

Temos notícia de outros monarcas que também aqui estiveram:

D. Fernando; em 1380, no dizer de Fernão Lopes; D. João I, nos primeiros dias do seu reinado, distinguindo Iria Gonçalves, mãe de D. Nuno, com várias mercês; Filipe I de Portugal; D. Maria I em 1769; D. Pedro V em 1861; D. Luís passava pela estação de Portalegre, vindo de Espanha em 1867.

Não foi, no entanto, esta a única vez que a régia personagem pôs em alvoroço a cidade e arredores. Sempre que tão importante visitante se deslocava à região para assistir a caçadas ou passava simplesmente pela estação de caminho de ferro a agitação gerava-se.

Em Dezembro de 1902, Sua Majestade regressava de uma visita ao estrangeiro e passava pela estação da Beirã. Este acontecimento fez com que os mais variados representantes do distrito aí se deslocassem e aguardassem a chegada de tão ilustre visitante. O Governador Civil, o comissário da polícia, representantes das câmaras municipais de Portalegre, Nisa, Marvão e Castelo de Vide, o Ministro das Obras Públicas, os deputados pelo distrito, o Barão de Gáfete, representantes de várias classes sociais, para além de membros do clero, do vice-reitor do seminário de Portalegre, funcionalismo público e muito povo, todos se encontravam presentes.

Porém, à natural ansiedade que reinava entre os presentes, seguiu-se a desilusão, pois o rei nem à janela chegou. Diz A Plebe na sua "Secção Alegre".

"Entrou" a dormir, o que é naturalíssimo, quer se trate de régias pessoas, quer se trate de mortais simples... nem os trombones do navalha, nem os corneteiros do 22... com todas as fifas, permitidas a filarmónicas tresnoutadas, conseguiriam fazer abrir os olhos do bom rei D. Carlos, que só deu acordo de si na Torre das Vargens..." (1)

Outras ocasiões surgiram. Aí, sim, Sua Majestade pôde ser visto pela população. Tal acontecia, sempre que o monarca se deslocava aos arredores de Portalegre para participar em famosas caçadas preparadas em sua honra.

Em Novembro de 1903, deslocou-se à freguesia de Esperança, concelho de Arronches. No ano seguinte visitou a coudelaria de Alter do Chão, sendo recebido com muitas manifestações de regozijo e simpatia. "A chegada da família Real a Alter foi um delírio. Inúmeros foguetes e morteiros estalaram sucessivamente por algumas horas..." (2)

Foi, no entanto, no ano de 1907, que a cidade teve o prazer de receber pela primeira vez El Rei, no regresso de umas caçadas no sítio dos Galegos nas propriedades de George Robinson e Visconde do Reguengo. Deu "entrada na cidade, pela R. de Sto. André à porta do palácio do Visconde do Reguengo Sua Majestade bem como toda a comitiva, apeou-se e entrou" no edifício.

De uma janela do mesmo, pôde o rei cumprimentar a população que enchia a Avenida D. Carlos I, actual Avenida da Liberdade, tendo sido entusiasticamente aplaudido. Seguiu então para o Governo Civil. "A passagem de Sua Majestade eram atiradas muitas flores. A população mostrava-se animadíssima, repetindo calorosamente os vivas... a banda de infantaria tocou o hino da carta, a força militar apresentou armas, subiram ao ar inúmeros foguetes..." (3)

No Governo Civil, o Presidente da Câmara apresentou ao monarca um pedido de grande vulto para a região, pelo desenvolvimento económico que lhe permitiria.

Era aspiração dos Portalegrenses que a concessão da construção da linha de caminho de ferro Estremoz / Portalegre, se passasse de via reduzida a larga.

O rei interessou-se pela petição. Três meses depois, chegava um telegrama a Portalegre que a autorizava: "... proceder à construção de uma via larga do caminho de ferro de Estre-

moz a Castelo de Vide, Ministro das Obras Públicas"(4)

Devemos esclarecer, que a tão desejada linha de caminho de ferro não foi uma realidade. Da tradição popular recolhemos a seguinte quadra, que ilustra a desilusão sofrida:

"Eu dava dez réis às almas  
Se me soubessem dizer  
Se eu ainda havia de pagar mais  
Para a linha se fazer"

O povo juntou-se defronte dos Paços do Concelho, subiram foguetes no ar, desfilou a filarmónica Euterpe pelas ruas da cidade acompanhada de muito povo que transportava archotes. Foram levantados vivas ao Rei, ao Ministro das Obras Públicas e Governador Civil pelo Presidente da Câmara, ao que o Povo correspondeu.

Ao tempo da chegada deste telegrama, anunciara-se já outra visita régia a Portalegre.

O país suportara a ditadura franquista. A 18 de Junho de 1907 aconteciam motins em Lisboa. A Plebe escrevia "...pomos hoje no alto do nosso semanário o sagrado sinal da nossa piedade para as vítimas e da nossa maldição para os algozes dessa nefasta noite de 18 de Junho de 1907 em que o povo de Lisboa foi espadeirado e metralhado, numa montaria aos lobos."(5).

Com efeito, a 8 de Julho, o rei D. Carlos visitava de novo e pela última vez, a nossa cidade, acompanhado pelo Ministro da Guerra e respectivos ajudantes de campo. Era uma hora da tarde, quando o comboio real deu entrada na estação do caminho de ferro. "As manifestações de que por essa altura foi al-

vo atingiram um entusiasmo e um brilho que não é frequente ver-se na nossa terra" (6)

A cidade tomara um ar de festa com as ruas ornamentadas, sendo digna de nota a ornamentação ao pé da fábrica pequena, onde se via o seguinte dístico enviado pela colónia inglesa: "God save the King".

Após a apresentação de cumprimentos no Paço Episcopal, seguiu, Sua Majestade, para o Quartel de Infantaria 22 que se encontrava ornamentado com utensílios de guerra. Numa das paredes podia ler-se a frase feita em folhas de hera "Pela Pátria e pelo Rei"(7). Seguiu-se a visita à aula Regimental. Sua Majestade, quis avaliar e demonstrar a importância de ser recruta "... pediu-lhe que lesse o que o soldado fez com algum desembaraço... Estes alunos são dos que entraram para o regimento completamente analfabetos e são substituídos à família sabendo ler, escrever e fazer as quatro operações aritméticas..."(8).

Terminada a visita, o régio visitante dirigiu-se ao Paço Episcopal onde foi servido um lauto copo d' água. A comitiva seguiria para Alter do Chão, a fim de assistir a uma batida às raposas e ferra de poldros na Coudelaria.

Apesar da afluência da população aos lugares por onde o cortejo passava, nem todos os periódicos citadinos o entenderiam como motivo de júbilo. A "Plebe" referia: "...a recepção de El-Rei foi cordialíssima; mas cremos que teria sido de mais intenso e extenso entusiasmo, se o espírito público não estivesse ainda apavorado pelas trágicas recordações das noites de 18 e 19 de Junho"(9)

## Notas:

- 1—A Plebe — 21/12/1902 (Jornal Independente)
- 2—O Distrito de Portalegre - 29/5/1904 (orgão do Partido Progressista)
- 3—O Distrito de Portalegre — 27/3/1907
- 4—O Distrito de Portalegre — 30/6/1907
- 5—A Plebe — 23/6/1907
- 6— Distrito de Portalegre — 10/7/1907
- 7—Folha Portalegrense — 11/7/1907 (Semanário Regenerador Liberal)
- 8—Folha Portalegrense — 11/7/1907
- 9—A Plebe — 14/7/1907

# A HISTÓRIA DE ÂMBITO REGIONAL E LOCAL

MARIA JOÃO MOGARRO\*

O nosso país tem uma tradição de trabalhos históricos de âmbito regional e local, alimentada por estudiosos que laboriosamente vão reconstituindo o passado histórico de um espaço geográfico delimitado e das pessoas que sucessivamente o foram ocupando. Estes estudos desdobram-se por um leque temático muito alargado, e vão da mera recolha dos factos até à compreensão e explicação de fenómenos de natureza muito diversa — económica, política, cultural, etc. —, à escala restrita de uma região.

Geralmente, estas investigações são produzidas solitariamente, sem estarem apoiadas por qualquer instituição ou projecto comum, tendo apenas como incentivo um verdadeiro prazer do saber (e de produzir o saber) e de realização pessoal. Por outro lado, o resultado destes trabalhos fica muitas vezes na obscuridade, apesar dos "...méritos evidenciados por alguns estudos na exaustividade do carreamento factual ("desenterrando", quantas vezes no sentido literal do termo, documentação histórica que teria ficado desconhecida ou simplesmente perdida) ou na preocupação de rigor na crítica e análise das fontes." (1)

Desta situação de isolamento e desconhecimento, resulta a não existência de diálogo entre os produtores de uma historiografia de dimensão regional — e destes com a que é produzida a nível académico. Daqui decorre a dificuldade na elaboração de um referencial comum de temas e problemas, que reciprocamente possa elucidar os pontos obscuros e as dificuldades surgidas ao longo da investigação, assim como dar um impulso novo à historiografia regional.

Estes estudos destacaram as especificidades e características da região sobre a qual se debruçaram, realçaram as personalidades locais e os acontecimentos que marcaram o

seu passado. Hoje perspectiva-se o trabalho de investigação histórica à luz de novas práticas, num espírito de *abertura e diálogo*, que se relaciona com o alargamento das fontes, as novas metodologias e um campo teórico renovado. Faz-se apelo à interdisciplinaridade para melhor situar o objecto de estudo no feixe de relações que estabelece com o seu meio, de forma a alcançar uma visão mais global da realidade histórica de uma região. A história de dimensão regional não fica indiferente ao renascimento da historiografia em geral.

Dois percursos se tornam, pois, necessários. Em primeiro lugar, a construção de uma perspectiva comparada, que pressupõe o conhecimento de outros trabalhos afins e o diálogo com estudiosos que se situam numa linha de investigação semelhante. Em segundo lugar, que a história regional e local ultrapasse os limites geográficos que para si definiu, e contribua significativamente para o esclarecimento de problemas candentes da história portuguesa, aos estudá-los localizadamente.

No que mais especificamente respeita ao distrito de Portalegre, que situação encontramos? A existência de estudos, que em grande parte se desconhecem, e de pessoas que a eles se dedicam, isoladamente, sem um espaço de comunicação e debate sobre o desenvolvimento destes trabalhos. Por outro lado, tem-se consciência do manancial de fontes históricas, tanto de tipo monumental como fontes escritas, que se encontram ao abandono, dispersas, muitas vezes sem qualquer tratamento adequado e sujeitas à destruição, por acção quer do homem quer do meio. Impõe-se, de facto, chamar a atenção para a necessidade de preservação dos materiais que possibilitam a construção da nossa memória histórica; e também, propôr medidas de forma a não deixar o seu destino ao sabor da

\* Assistente da E.S.E.P.

ignorância do seu valor ou da incúria dos que por eles são, directa ou indirectamente, responsáveis.

Assim, o primeiro passo a dar para o desenvolvimento da história regional e local do distrito de Portalegre é possibilitar um espaço de debate, que permita também fazer o levantamento correcto da situação e definir as perspectivas futuras. Esta a razão do *1o. ENCONTRO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL do distrito DE PORTALEGRE*, acontecimento que pensamos que merece o empenhamento de todos os que defendem um desenvolvimento regional, aqui na sua dimensão cultural e histórica. A construção da Memória do passado é um elemento imprescindível para a aquisição de uma consciência do que é específico numa comunidade, face ao todo nacional e ao contexto europeu. Em suma, impõe-se *revalorizar* uma região quando se discute a sua inserção, de direito, numa linha de desenvolvimento a nível nacional.

A participação de todos os que se interessam pela história regional é importante, nomeadamente a de estudiosos conhecidos pelos seus trabalhos sobre a região, a par de personalidades de reconhecido mérito científico. Também é fundamental o contributo dos professores, para esta realização, particularmente dos que leccionam em escolas do distrito; deles depende, em grande parte, a produção historiográfica sobre esta (e outras) região. De facto, a investigação sobre história regional constitui "...uma forma eficaz de actualização face às novas orientações da História, permitindo uma relação entre as funções didácticas desempenhadas na Escola e a utilização das 'ferramentas do ofício' na prática do trabalho de investigação (...) o desenvolvimento da história regional e local segundo perspectivas científicas é uma forma de 'recuperação do passado' na zona em que se lecciona. Em primeiro lugar, como recuperação 'física' da documentação histórica, impedindo-se a perda de fundos preciosos..." (2)

#### NOTAS

(1) in O Estudo da História, Boletim dos Sócios da A.P.H. — Associação de Professores de História, No. 1 (II Série), 1986, p. 79

(2) Idem, p. 81



# 1º ENCONTRO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL

MARIA JOÃO MOGARRO\*



O 1º ENCONTRO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL DO DISTRITO DE PORTALEGRE vai realizar-se nos dias 24, 25, 26 e 27 de Setembro de 1987, e é uma iniciativa do Centro de Recursos e Animação Pedagógica (C.R.A.P.) da Escola Superior de Educação de Portalegre, em estreita colaboração com um grupo de pessoas empenhadas no desenvolvimento e divulgação da história da região.

A organização deste Encontro orienta a sua actividade em função de objectivos, que tentam responder à realidade concreta desta área de conhecimento no distrito de Portalegre. Desta forma pretende-se:

- Reunir professores e/ou investigadores interessados nesta temática;
- Proporcionar um levantamento da situação actual da historiografia da - e sobre a - região/distrito de Portalegre;
- Incentivar o arranque de projectos neste domínio, que possam repercutir-se na vida cultural da região;

- Dinamizar a produção de materiais utilizáveis a nível de formação - escolar e não escolar;

- Em torno deste projecto, procurar obter o concurso e empenhamento de instituições regionais e nacionais, contrariando assim o isolamento cultural a que a região tem vindo a ser submetida.

Neste 1º ENCONTRO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL poderão inscrever-se todos os estudiosos e pessoas sensíveis a esta problemática, quer como comunicantes quer como participantes. Os trabalhos individuais ou colectivos a ser apresentados deverão referir-se ao distrito de Portalegre, e inserir-se numa das áreas temáticas propostas:

- 1- Metodologia e Fontes
- 2- Arqueologia
- 3- História da Arte
- 4- Economia e Sociedade
- 5- Política e Instituições

\* Assistente da E.S.E.P.

6-Cultura e Mentalidades

7-Aproveitamento Pedagógico da História Regional e Local

Os interessados que pretendam mais informações sobre o Regulamento e outras ques-

tões relacionadas com o ENCONTRO, deverão contactar a Escola Superior de Educação de Portalegre e obter o folheto de divulgação, do qual também consta a ficha de inscrição.

## Regulamento

1--Neste Encontro de História Regional e Local poderão inscrever-se todos os estudiosos ou todas as pessoas sensíveis ao tema em questão, nas seguintes modalidades:

**COMUNICANTES** – Todos os inscritos que apresentem trabalhos sobre a temática do Encontro

**PARTICIPANTES** – Todos os inscritos que não apresentem qualquer comunicação

2--O preço de inscrição é de 1500\$00 para os Participantes e gratuito para os Comunicantes.

3--Os Comunicantes inscritos deverão apresentar textos inéditos, redigidos de forma a poderem ser apresentados durante 25 m de exposição, incluindo a projecção de imagens (diapositivo e/ou acetatos). Poderá seguir-se um curto espaço de tempo para esclarecimentos de cerca de 5 m.

4--Os textos apresentados serão objecto de publicação em data posterior ao Encontro.

5--Para efeitos de organização há necessidade de conhecer com a maior urgência o quantitativo de participantes e respectivos trabalhos, pelo que se solicita a sua inscrição no mais curto espaço de tempo.

6--O Encontro terá ainda um programa social e cultural para os Participantes e Comunicantes.

7--Até 31 de Maio deverá ser entregue o resumo das comunicações a apresentar, o qual não deverá exceder 15 linhas dactilografadas

## 1º ENCONTRO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL

### DO DISTRITO DE PORTALEGRE

24 a 27 de Setembro, 1987

### BOLETIM DE INSCRIÇÃO

Nome .....

Profissão .....

Residência ..... Telef. ....

Local de Trabalho ..... Telef. ....

Comunicante Participante (assinalar com X)

Título da Comunicação (ainda que provisório) .....

.....

Prazos:

Sumário até 31 de Maio

Inscrição de Participantes até 30 de Junho

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura. ....

**TIRAR FOTOCÓPIA DO BOLETIM DE INSCRIÇÃO E**

**ENVIAR PARA:**

**COMISSÃO ORGANIZADORA DO 1o. ENCONTRO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE**

**Apartado 125 - Praça da República**

**7300 PORTALEGRE Telef. 24450**

**JUNTO ENVIO CHEQUE No. \_\_\_\_\_ (Para Participantes)**





## *Vida Cultural da Região*

---

### **Encontro Nacional de Professores de Língua Estrangeira**

---

Realiza-se nos dias 8, 9 e 10 de Outubro próximo, na Escola Superior de Educação de Portalegre, um Encontro de Professores de Língua Estrangeira.

Prevê-se a participação de especialistas (em francês, inglês e alemão) tanto na apresentação de comunicações — sessões plenárias, como na animação de "ateliers". Será ainda reservado um espaço de discussão sobre a integração da língua materna e das línguas estrangeiras.

"Tendências actuais no ensino de Línguas"

É o tema aglutinador previsto e tem como objectivo básico o levantamento de

problemas que perspectivem a aprendizagem em termos de sucesso escolar.

Do programa constarão igualmente actividades de convívio no sentido de proporcionar aos participantes momentos informais para troca de impressões.

A curto prazo serão enviadas informações detalhadas às escolas, bem como boletins de inscrição. Para qualquer esclarecimento suplementar deverão os colegas dirigir-se ao secretariado do grupo de estudos de línguas estrangeiras da ESEP.

A.M.M.

### **Exposição de Arquitectura**

---

Esteve patente na Igreja de S. Francisco a 1.ª Exposição Nacional de Arquitectura promovida pela Associação dos Arquitectos Portugueses e pela Secretaria de Estado da Cultura.

Salienta-se e louva-se nesta exposição a preocupação destes jovens arquitectos que não

deixando de procurar soluções actuais as integram no meio ambiente sem o "agredir".

É de lamentar que esta mostra não tenha tido maior divulgação, sobretudo junto das escolas. Seria uma boa oportunidade para os professores falarem de "forma-função" aos seus alunos.

### **Exposição de Tapeçarias de Portalegre em Campo Maior**

---

Numa atitude louvável de descentralização da cultura, a Associação de Artes Plásticas de Campo Maior apresentou de 1 a 15 de Março na sala do Castelo, uma Exposição de Tapeçarias de Portalegre executadas a partir de "cartões" de alguns dos nossos pintores mais conhecidos:

Almada Negreiros

Carlos Botelho

Costa Pinheiro

Cruzeiro Seixas

Júlio Pomar

Pinto Coelho

M.C.M.

A técnica da TAPEÇARIA DE PORTALEGRE é uma inovação à técnica tradicional, que utiliza processos mais simples: sobre os fios esticados longitudinalmente, que constituem a teia, passa-se uma trama decorativa, alternando os fios pares e ímpares (esquema 1).

Após esta operação, a tecedeira utiliza o pente para apertar cada passagem da trama, de modo que a teia fique completamente coberta e invisível. Como a tapeçaria não é um tecido de cor uniforme e única, mas enriquecido pela variedade de cores e zonas de cores, algumas justapostas no sentido da teia, deixam ver espaços abertos no tecido. Concluída a tecelagem, estas aberturas devem ser cosidas pelo avesso, com agulha e linha, para dar homogeneidade à textura.

Na tapeçaria de Portalegre, a trama envolve a teia, cobrindo-a totalmente desde a primeira passagem. Apanham-se de cada vez dois fios da teia, obtendo-se uma densidade de 2500 pontos por dm<sup>2</sup>, correspondente à densidade mais utilizada na técnica tradicional (esquema 2). Este método — dois fios da teia por cada ponto — permite dividir o ponto em dois, utilizando apenas um dos fios da teia, o que possibilita reproduzir pequenos pormenores e formas muito precisas.

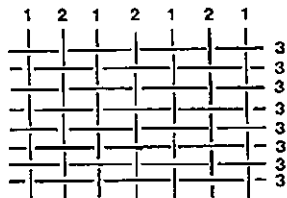
Tal como na técnica tradicional, o cartão original é ampliado para a dimensão desejada.

Recorre-se ao papel quadriculado, correspondendo cada quadricula a um ponto. O atelier técnico tem um papel muito importante na interpretação do cartão e no desenho de tecelagem. Em seguida, as tecedeiras devem respeitar exactamente o modelo, enquanto que, na técnica tradicional, interpretam o desenho cada uma a seu modo, podendo assim provocar uma falta de equilíbrio na realização final.

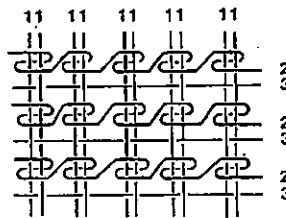
Na técnica de Portalegre introduz-se uma fina trama de ligação, de algodão muito fino e resistente, entre cada passagem da trama decorativa, ficando a primeira totalmente escondida por esta. Este fio de ligação, completado pela acção do pente, evita a cosedura das diferentes zonas de cores e dá à tapeçaria grande firmeza de textura.

Na técnica tradicional, realiza-se a tecelagem com o desenho ao contrário do sentido de suspensão da tapeçaria. É a trama decorativa, a parte mais delicada, que sustenta todo o peso. Na técnica de Portalegre, a tapeçaria é tecida no mesmo sentido que o da suspensão, sendo desta forma a teia, a parte mais resistente, que sustenta o peso.

A qualidade dos fios e dos tintos, deve-se ao apoio técnico da empresa Francisco Fino, Lda., antiga manufatura de lãs de Portalegre, existente desde 1773.



(esquema 1)



(esquema 2)



« La tapisserie murale est chose grave. C'est un chant: et qui plus est, un chant d'intentions épiques: un chœur à plusieurs voix dont les participants (les lissiers) doivent, comme il sied à tout exécutant, pousser leurs voix les yeux fixés sur le bâton du chef d'orchestre. Chef, je l'entends donc sous les espèces de l'artiste, c'est-à-dire d'un homme qui par destination et fatalité est fait pour construire, puis diriger le morceau, commander à l'expression, souligner certaines nuances... »

Jean Lurçat, *Le Travail dans la Tapisserie du Moyen Age*.

Tapeçaria de Almada Negreiro

M.C.M.



## *Vida Cultural da Região*

---

### **Concerto do Conservatório Regional de Castelo Branco em Portalegre**

---

O Conservatório Regional de Castelo Branco esteve em Portalegre no dia 22 de Março na sala de espectáculos do Seminário Maior, com o seu Coral Bach e Orquestra de Cordas, dando um concerto que incluiu música do séc. XVI com autores como Thoinot Arbeau, até música do séc. XIX com autores como J. Brahms. Apesar da alta qualidade dos seus intérpretes e da beleza do concerto que

proporcionaram ao público de Portalegre, nunca é demais sublinhar que faltam nesta cidade oportunidades de assistir a espectáculos de grande envergadura, quer a nível musical, quer a nível de bailado. Pensamos que o hábito do público acorrer aos espectáculos, passa sobretudo por se lhe oferecerem boas oportunidades nesse sentido.

### **A AR.CO expõe em Portalegre**

---

—A Câmara Municipal de Portalegre e o AR.CO — Centro de Arte e Comunicação Visual, mantiveram na Galeria Municipal de Por-

talegre entre 16 e 27 de Março, uma exposição de fotografia, subordinada ao tema: "Cafés e Salões de Chá."

### **O castanheiro na região de Portalegre**

---

—O Clube de Biologia e Geologia e a Câmara Municipal de Castelo de Vide, levaram a efeito no dia 28 de Março uma manifestação cultural integrada no dia da Árvore e no Ano Europeu do Ambiente.

Atendendo a que o castanheiro está em franco declínio no nordeste Alentejano, esta manifestação visou, fundamentalmente, chamar a atenção para a importância que esta

árvore tem na vida das populações. Houve exposições sobre "O Castanheiro"; plantações de dois castanheiros; visita à "Falha de Castelo de Vide" e o lançamento oficial da folha "A Árvore é um Amigo" e da publicação "O Castanheiro".

Num próximo número da revista apresentaremos um artigo sobre o Clube de Geologia de Portalegre.

### **Quinzena Alemã**

---

—Decorreu nesta cidade entre 26 de Abril e 10 de Maio, a "Quinzena Alemã", organizada pela Câmara Municipal de Portalegre. Nela foram projectados filmes como: "O Tambor" de Schlöndorff; "Fitzcarraldo" de W. Herzog e "Os últimos 5 dias" de Percy Adlon. Decorreram também exposições de pin-

tura e concertos de música clássica e de jazz, pelos alunos da Escola Alemã de Lisboa. A companhia de Teatro de Portalegre apresentou a peça "Karl Valentin". Finalmente no âmbito da iniciativa "1 Dia Portugal RFA", foram analisados aspectos de intercâmbio científico e cultural entre os dois países.

A.B.



## Vida Cultural da Região

---

### Companhia de Teatro de Portalegre

---

A Companhia de Teatro de Portalegre está activa, não descurando nenhum tipo de público. Assim, continua em cartaz o espectáculo "Karl Valentim", quer na cidade, quer em digressão pelo distrito.

Por outro lado, foi estreado em 30 de Abril o espectáculo para adultos, "Conhece a Via Láctea?" de Karl Wittlinger.

—As crianças também são contempladas na produção teatral desta companhia; foi no dia 25 de Fevereiro estreado um espectáculo de Teatro para a Infância, "História de brinquedos com história", inserido num programa de animação pedagógica nas salas de aula em colaboração com a Escola Superior de Educação de Portalegre.

---

### CELEBRAÇÃO DE PROTOCOLO ENTRE A E.S.E.P. E O TEATRO DE PORTALEGRE

—A Companhia de Teatro de Portalegre e a Escola Superior de Educação de Portalegre, estabeleceram um *protocolo de acções conjuntas*, no âmbito sócio-cultural e sócio-

-educativo.

A aplicação deste protocolo iniciará-se à proximamente com projecções quinzenais de *Cinema de Qualidade*

---

### I Encontro das Expressões Artísticas

---

—Na semana de 7 a 10 de Abril, realizou-se em Portalegre, numa organização conjunta da Escola Superior de Educação de Portalegre, Centro Cultural de Évora e Direcção de Serviços do Ensino Primário-Coordenação Regional de Évora, o **I ENCONTRO DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO E DE EDUCADORES DE INFÂNCIA DO DISTRITO DE PORTALEGRE**, tendo como animadores dos "ateliers" teórico-

-práticos e dos debates, conceituados especialistas do país e do estrangeiro (Canadá e Espanha), nas várias disciplinas artísticas, nomeadamente Expressão Dramática, Expressão Plástica e Expressão Musical.

Foi de todo o interesse o colóquio-debate, subordinado ao tema "Educação pela Arte-Educação para a Arte".

Oportunamente, far-se-á uma notícia mais desenvolvida sobre o Encontro.

---

### Exposição de Fotografia de Eduardo Gageiro

---

—Inserida no I Encontro das Expressões Artísticas, esteve patente uma exposição de fotografia de um dos maiores fotógrafos do mundo: **EDUARDO GAGEIRO**. Este artista, internacionalmente reconhecido, e autor de

uma vasta obra artístico-fotográfica, abordando desde temas sociais aos puramente estético-visuais, teve oportunidade de, pela primeira vez, ser aplaudido pelo público do distrito de Portalegre.

## The world crisis in education: the view from the eighties

P.H. COOMBS  
Oxford University Press  
New York, 1985

Philips Hall Coombs é um dos mais conhecidos especialistas americanos na análise dos sistemas educativos, numa perspectiva comparativa, em termos internacionais. É actualmente Vice-Presidente e Director de estudos Estratégicos no Conselho Internacional para o Desenvolvimento Educacional, uma organização independente, com fins não lucrativos, que se dedica à investigação no âmbito do desenvolvimento e da educação, integrando uma rede internacional de peritos e organizações com objectivos idênticos. Coombs foi o primeiro director do Instituto Internacional para o Planeamento Educativo da UNESCO, Secretário de Estado Adjunto para os assuntos de educação e cultura internacionais da Administração Kennedy, e director do programa de educação da Fundação Ford, para além de ter ensinado em diversas universidades americanas e europeias como Yale, Harvard e Londres.

Uma obra sua, publicada em 1968 ("The World Educational Crisis: A System Analysis") chamava a atenção para a emergência de uma crise grave e prolongada nos sistemas educativos, a nível mundial, numa época em que se vivia em plena euforia da expansão dos efectivos, do alargamento da escolaridade obrigatória, das campanhas contra o analfabetismo. Nessa altura, Coombs punha em causa a estratégia de desenvolvimento adoptada pela generalidade dos países no sector da educação, e que ele considerava perigosamente simplista. Tal estratégia consistia na expansão linear de sistemas educativos existentes, herdados do passado, sem uma preocupação de reformular objectivos, métodos e modelos organizativos em função dos novos contextos social e científico-técnico.

Neste novo estudo concluído em Novembro de 1984, o autor procura analisar a evolução dos sistemas educativos desde o diagnóstico de 1968 até aos anos 80. Notando que a crise se agravou nesse período através dos crescentes desajustamentos entre os sistemas educativos e um mundo em mudança, Coombs salienta novas dimensões da crise surgidas nos anos 70, nomeadamente a crise de confiança na própria educação, em contraste com o optimismo reinante nos anos 60.

Inventariando a evolução recente dos contextos em que a educação se move, salienta as transformações económicas, nomeadamente o aparecimento do fenómeno novo do "desemprego dos licenciados" provocado pela criação de situação de excedente no mercado de emprego de nível superior; aponta os problemas decorrentes da recessão económica e da inflação a partir de 1973, com a redução do crescimento do emprego e o aumento vertiginoso dos custos de gestão dos sistemas educativos, envolvendo elevados níveis orçamentais, dada a sua reduzida elasticidade financeira. Coombs realça finalmente a crescente segmentação do mercado de trabalho, entre um limitado número de empregos bem pagos na indústria "high tech", implicando uma grande especialização, e a multiplicação de empregos mal pagos, sem especialização, sem segurança, em sectores de rápido crescimento, como os restaurantes "fast-food" e os supermercados. Trata-se de profundas transformações na estrutura económica, numa lógica contrária à do crescimento ocorrido nas décadas anteriores, e com consequências incisivas nos sistemas educativos.

No plano das transformações demográficas, o autor salienta a regressão surgida no

Ocidente em meados dos anos 60, em contraste com o "baby boom" do pós-guerra, com incidência significativa na redução das matrículas, em especial nos níveis elementares da escolaridade, e que se acentuaram ao longo dos anos 70. Pela primeira vez, os sistemas educativos enfrentaram o problema da falta de alunos e do excesso de professores e instalações, numa lógica de funcionamento contraditório com a tradicional linha de preocupação em torno do crescimento quantitativo. Trata-se de uma questão fundamental, que em Portugal ainda não se manifestou de uma forma aguda, mas que em breve provocará problemas sérios de desemprego docente e de reconversão de instalações, se não se optar a tempo por alterações qualitativas no funcionamento do sistema.

Perante as desilusões do iluminismo educativo, ao longo dos anos 70, as teorias do "capital humano" e da educação como motor do desenvolvimento cedem lugar a uma visão globalizante do processo educativo integrado em projectos de desenvolvimento comunitário. Conceitos como o de educação não formal e o de redes nacionais de aprendizagem, começam a ser entendidos como processos permanentes, próprios de cada indivíduo, auto-geridos, no contexto do grupo social, da região, do país em que se inserem.

Coombs procede a uma análise detalhada em termos do crescimento mundial das necessidades de educação e da procura do ensino, salientando o vertiginoso crescimento demográfico mundial (2,5 biliões de habitantes em 1950 para os esperados 6,2 biliões no ano 2000), pulverizando todas as metas educativas definidas nos anos 60 nomeadamente quanto à eliminação do analfabetismo e à generalização do ensino primário, aprofundando as desigualdades entre o mundo rural e o mundo urbano, entre os países desenvolvidos e o Terceiro Mundo.

Quanto ao crescimento quantitativo da oferta de ensino o autor nota que o crescimento rápido verificado nos anos 60, abandonou ao longo dos anos 70 e praticamente estacionou no início dos anos 80, sem que isso tenha constituído a satisfação plena da procura, antes pelo contrário. Paralelamente notou-se uma forte tendência de crescimento em termos de educação não-formal, em especial nos países em desenvolvimento,

associado a novas políticas de desenvolvimento rural e educação sanitária.

A importância das transformações qualitativas nos sistemas educativos é particularmente salientada pelo especialista americano. Nomeadamente, defende que a análise das disfunções não pode ser empreendida em função de padrões herdados do passado, como pretendem os adeptos do movimento "back to the basics", nostálgicos dos bons velhos tempos da escola elitista concebida para seleccionar "os melhores" através de uma sequência de crivos cada vez mais apertados. Deste modo, salienta as contradições insanáveis da "democratização do ensino" baseada na expansão quantitativa da escola elitista, em que o sistema é conduzido a produzir crescentes níveis de insucesso. Assim, são necessárias grandes transformações nos objectos e nos currículos escolares, de modo a adaptá-los à diversidade da massa estudentil. Também o estatuto e as funções dos professores carecem de profundas transformações envolvendo uma maior diversificação profissional, no contexto da exploração das novas tecnologias e perante a situação do "tecto" orçamental a que a educação está a chegar em muitos países.

Coombs caracteriza inúmeras situações de desajustamento entre a escolaridade e o emprego, concluindo que, ao longo dos anos 70, foi perdendo dinamismo a convicção de que a escolaridade generalizada seria o "instrumento" de mudança social e de erradicação de antigas desigualdades e injustiças, nomeadamente entre a cidade e o campo, entre as classes sociais, e entre os homens e as mulheres, as quais permanecem virtualmente em todos os países.

Finalmente o autor analisa o "mito da alfabetização generalizada" salientando que, apesar da redução percentual do número de analfabetos, a nível mundial, a verdade é que o seu número aumentou, em termos absolutos (de 569 milhões em 1970 para os previsíveis 683 milhões em 1990). Trata-se efectivamente de uma batalha perdida, apesar do enorme esforço financeiro dos anos 60 e 70. Coombs conclui com uma análise das condições de cooperação internacional, via privilegiada para um desenvolvimento educativo sólido, intimamente ligado ao desenvolvimento comunitário e às necessidades reais das populações.

N.A.

## O critério do sucesso

# Técnicas de avaliação da Aprendizagem

TEXTO EDITORA

Lisboa, 1986

No seu livro "O Critério do Sucesso", Valter V. Lemos definiu muito claramente que esta obra "não pretende ser um texto exaustivo sobre avaliação, mas tão somente uma abordagem dos principais aspectos da avaliação da aprendizagem, numa perspectiva o mais prática possível, de modo a fornecer informações instrumentais que facilitem e, se possível, melhorem o trabalho diário do professor."

Tal desígnio é cabalmente conseguido neste livro, podendo qualquer professor, e nomeadamente um professor em formação, nele recolher informação adequada e propiciadora de aplicação em situações concretas de observação e avaliação dos alunos.

Mas "o Critério do Sucesso" é, no entanto, mais do que uma passagem em revista das principais técnicas de avaliação. Num sistema educativo em que o pessimismo, a frustração, a indiferença parecem ser constantes

de todo o edifício educativo, falar de sucesso é acreditar e fazer acreditar que as mesmas variáveis, que ao longo dos anos têm sido os principais instrumentos de insucesso, podem ser alavancas determinantes no êxito escolar dos nossos alunos.

Se semelhante premissa é defendida por muitos professores, não é, no entanto, demais reglosar o mote: e reavivar a consciência de que o sucesso dos alunos depende extraordinariamente do professor e que, frequentemente, depende só do professor: das suas técnicas, do seu saber, saber ser, saber fazer e da maneira como *os avalia*.

"O Critério do Sucesso", falando de técnicas de avaliação da aprendizagem, pretendendo "somente, sistematizar de modo simples e operacional princípios e regras já conhecidas" é uma contribuição válida para conseguir o sucesso: criteriosamente.

J.T.

## Énergie.

# Un enseignement pluridisciplinaire

Rencontres pédagogiques n. 4

INRP

Paris, 1985

"Durante três anos lectivos, de Setembro de 1981 a Junho de 1984, mais de 50 professores leccionando em doze 'collèges' e 'lycées' elaboraram e experimentaram um ensino pluridisciplinar da energia". Um grupo de professores e investigadores inicia assim o relato de uma experiência, designada por "Ensino

da Energia", que decorreu em França ao longo de quatro anos, com o objectivo de encontrar um melhor processo de abordagem das questões que surgem na evolução das relações entre energia e sociedade.

Numa primeira fase, a equipa de professores que concebeu o projecto debateu a

problemática conceptual e as dificuldades pedagógicas e didáticas das disciplinas relacionadas com o ensino da energia: as ciências físicas, as ciências naturais e as ciências sociais. Das análises, reflexões e opções envolvidas na escolha de um conteúdo científico coerente, tendo como preocupação fundamental as concepções pedagógicas de aprendizagem dos alunos, nos dão conta os autores na primeira parte deste livro.

A "pluri-interdisciplinaridade" foi o meio que os professores se propuseram utilizar tanto para atingirem as grandes metas educativas como para possibilitarem aos alunos a realização de uma síntese dos saberes repartidos pelas várias disciplinas num "saber-energia" definido como "o conjunto dos conhecimentos e métodos necessários ao homem para utilizar e pôr em prática as fontes de energia e as suas possibilidades, na história e numa dada sociedade" (pág.11). O trabalho interdisciplinar com os alunos é assumido como processo de fazer ressaltar as diferenças entre os vários saberes científicos e a diversidade de modos como se pode

construir o conhecimento.

A segunda parte deste livro refere a problemática da definição de orientações e de objectivos comuns para o ensino "pluri-interdisciplinar" da energia. Mas, se as orientações e os objectivos eram comuns a todas as equipas de professores que trabalharam no terreno, a elaboração e a experimentação das actividades pedagógicas foram deixadas em grande parte à livre iniciativa das várias classes. Daí resultou a experimentação de numerosas inovações nos diversos "lycées" e "collèges", de que o leitor poderá encontrar bons exemplos ainda na segunda parte deste livro.

Nas conclusões, indicam-se os aspectos em que se traduzem os resultados da pesquisa para a formação dos alunos, auto-formação dos professores, o envolvimento da instituição escolar e a relação com o meio. No final, os autores convidam-nos a "prosseguir na reflexão e experimentação acerca das interrelações entre a ciência, a técnica e a sociedade e as suas contribuições para a formação dos jovens" (página 113).

L.S.

# **MACOBRINDE**

Rua 19 de Junho, 20 - 22  
7300 PORTALEGRE

Telefone 22144

LIVRARIA, PAPELARIA,  
ARTIGOS ESCOLARES E DE ESCRITÓRIO,  
PERFUMARIA, ARTIGOS FOTOGRÁFICOS,  
BRINDES, JOGOS E BRINQUEDOS,  
REVENDEDOR AUTORIZADO DE  
VALORES SELADOS





---

**APRENDER**

**Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre**  
**Portalegre – Junho 87 – 1000 exemplares**

---

**Composto e montado pela Publiarvis, Publicidade e Artes Visuais, Lda**  
**Impresso pela: Cograpor, Gráfica de Portalegre Lda.**



**FIBRAS E POLÍMEROS DE POLIESTER  
PORTALEGRE - PORTUGAL**