

aprender

Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre * N.º 3 * Novembro de 1987 * Preço: 200\$00



TEMA CENTRAL: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

ECO – UM PROJECTO DE MUDANÇA COM OS PROFESSORES

O COMPUTADOR NA AULA DE INGLÊS

ENTREVISTA COM JOÃO MEDINA

aprender

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE

Ficha Técnica

DIRECÇÃO: Rui Canário
SECRETARIADO COORDENADOR: Ana Maria
Martinho, Hermenegildo Correia, Ma-
ria do Céu Mendonça, Maria João Mo-
garro, Nuno Oliveira

CONSELHO DE REDACÇÃO: António Maria
de Sousa, Maria Beatriz Canário,
Carlos Brandão, João Bellem, Leonor
Saraiva, Mário Freire, Natércio
Afonso

CÓLABORARAM NESTE NÚMERO: Abílio
Amiguiño, António Martinó Couti-
nho, Carlos Afonso, Catarina Rapo-
so, Domingas Valente, Elia de Al-
meida, Fernanda Barrocas, Hermene-
gildo Correia, João Barroso, João
Bellem, José Reis de Andrade, José
Travassos, José Victor Adragão,
Leonel Martins, Leonete Pereira,
Leonor Borralho, Luciana Fernandes,
Maria Beatriz Canário, Maria do
Céu Mendonça, Maria João Moga-
rro, Mário Silva Freire, Natércio Afon-
so, Rui Canário

ARRANJO GRÁFICO: Maria do Céu Men-
donça, Rui Real

CAPA: Maria do Céu Mendonça

REVISÃO: Hermenegildo Correia, Leo-
nel Martins

ADMINISTRAÇÃO: Nuno Oliveira
EDIÇÃO E PROPRIEDADE: Escola
Superior de Educação de Portalegre

Apartado 125 7300 PORTALEGRE

COMPOSIÇÃO: Celeste Ribeiro Santos

MONTAGEM: Rui Real

ACABAMENTOS: Ângelo Coelho, João
Faria e Rui Real

APOIO FOTOGRÁFICO: António José
Ladeira e Miguel Ventura

IMPRESSÃO: Ingrapol, Lda.

Travessa da Rua do Comércio, 3
7300 PORTALEGRE

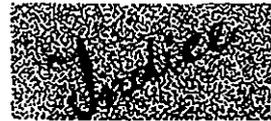
TIRAGEM: 1000 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 14.293/86

PREÇO: 200\$00

ASSINATURAS: 550\$00 (3 Números)

Os artigos assinados são da exclusiva
responsabilidade dos seus autores.



Editorial..... 3

Tema Central

Ensinar - Aprender..... 4
Elia S. Pereira de Almeida
Unidade ou diversidade ou o direito à diferença..... 8
José Victor Adragão
Os professores de Português do distrito de Portalegre
- alguns dados e reflexões..... 14
Catarina Raposo, Fernanda Barrocas

Sociologia da Educação e formação de professores

A Sociologia da Educação na formação em serviço..... 23
Rui Canário, Hermenegildo Correia
Relação pedagógica e sucesso escolar..... 28
José Reis de Andrade
Insucesso escolar numa turma do 8. ano..... 34
Leonete Pereira

O currículo da E.S.E. de Portalegre - duas opções
integradoras..... 40
João Bellem Ribeiro
Educação para a carreira no ensino primário..... 43
Mário Silva Freire

Experiências pedagógicas

Eco: um projecto de mudança com os professores..... 48
Rui Canário, Abílio Amiguiño
Relato de uma experiência pedagógica no âmbito de uma
língua estrangeira..... 52
José Travassos
O computador na aula de inglês..... 58
Carlos Afonso

Crónicas docentes

Outra escola..... 64
Domingas Valente

Como fazer?

Planificação de uma unidade didáctica..... 65
Luciana Fernandes

História

Entrevista com João Medina..... 70
Maria João Moga-
rro

Noticiário da Escola

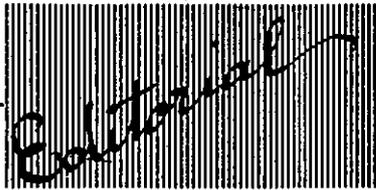
Encontro de História Regional..... 77
Maria João Moga-
rro
Encontro de Professores de Língua Estrangeira..... 79
Carlos Afonso
Jornadas de Banda Desenhada..... 81
António Martinó Coutinho
Começaram as aulas na E.S.E.P..... 83
Maria Beatriz Canário

Vida Cultural da Região

O Museu Municipal de Marvão..... 85
L.B.
Associação de Artes Plásticas de Campo Maior.....
N.C.H.
Actividade cultural em Nisa.....
C.A.

Notas de leitura

Le temps des professeurs..... 86
J. B.
Política Educativa como tecnologia social..... 89
H.C.
A História no ensino Preparatório..... 91
N.A.
Os Lusíadas..... 92
L.H.



Neste número damos notícia da realização recente, na ESEP, do I Encontro de História Regional e Local e do Encontro de Professores de Língua Estrangeira.

A concretização destas duas iniciativas, que congregam centenas de professores e investigadores (a nível regional, nacional e internacional) foi em grande medida possível graças ao conjunto de apoios mobilizados ao nível do Distrito (Governo Civil, Autarquias, Instituições educativas e culturais). Tal facto é sem dúvida um sintoma encorajador do progressivo enraizamento da ESEP na realidade regional.

Cada um dos Encontros, no seu domínio específico, permitiu atingir objectivos importantes quer na vertente da investigação científica, quer na contribuição, mais mediata, para a melhoria da qualidade de ensino oferecido nas escolas da região.

O programa cultural que acompanhou cada um dos Encontros permitiu, porém, dar-lhes um alcance mais vasto, transformando-os em acontecimentos culturais a nível da região.

Com efeito, não estamos em presença de iniciativas isoladas. Pelo contrário, inserem-se num plano de actividades através do qual a ESEP, de acordo com as características e funções inovadoras atribuídas à rede do Ensino Superior Politécnico, pretende constituir-se como polo de animação cultural da região, articulando o mundo escolar e extra-escolar.

Se é inquestionável a natureza profissionalizante das ESEs, não é menos certo que a formação inicial e contínua de profissionais da educação se deverá inserir num conjunto aberto de finalidades tais como:

- estabelecer a ligação entre a educação e as actividades produtivas e sociais;
- apoiar o desenvolvimento cultural das regiões em que as ESEs estão inseridas;
- apoiar pedagógicamente os organismos regionais de ensino e educação permanente;

A intervenção das ESEs no domínio da educação extra-escolar é uma das vertentes que melhor as pode distinguir (no sentido positivo) das instituições de formação de professores até agora existentes.

Essa intervenção, para lá dos efeitos directos ao nível da comunidade regional, é a nosso ver um factor extremamente enriquecedor das actividades "formais" de ensino cometidas às ESEs. Não se trata de actividades extra, relativamente às funções centrais das ESEs, mas sim de actividades que podem e devem ser reinvestidas e integradas nos programas de formação inicial e contínua.

A criação de condições facilitadoras deste tipo de acção aconselha que a atribuição de recursos às ESEs (orçamentos, equipamentos, meios humanos) não possa ser exclusivamente contabilizada em função dos cursos ministrados. A verificar-se, uma tal orientação conduziria a mutilar e empobrecer um projecto cujas virtualidades, no âmbito do desenvolvimento das regiões, urge aproveitar.

ENSINAR ↔ APRENDER

ÉLIA SERRA PEREIRA DE ALMEIDA *

Bom dia - disse aquela rapariga de cabelos aos caracóis, um pouco gorda, chinelas nos pés, caminhando pela rua da carreira.

A mãe mexida, trabalhadora, tinha honra nessa terra de pobres. Faladora, sempre com boas palavras na boca, o lenço atado na cabeça, a roupa sem cor, a cara enrugada, os sapatos ~~em~~ rotos; tudo isto a fazia feliz e a sua honra aumentava naquele povo.

- Olha para a Traura que é ela que faz tudo, cava as hortas lava as terras, faz a sementeira, semeia as batatas. É ela que faz tudo lá em casa. É uma dor de alma. O homem é sempre o mesmo, nunca deixa a sua bengala nunca tira o seu chapéu preto e o cigarro nunca se apaga. O passeio à mata há-de sempre ser feito ele só serve para comer e passear. E como estas frases, muitas, eram ditas por muitos homens naquela aldeia.

António
8 = zero

língua = M n.º 14

Retrato rico de autenticidade. Apesar dos erros. Rico de vida vivida, longe de quantos, muitas vezes, se inventam apenas para satisfazer a solicitação do professor.

Importante sobretudo pelo que ficava para trás nesse 9. ano de escolaridade. Numa grande escola de Lisboa, o António era um recém-chegado do interior nortenho. A timidez, ao desenraizamento, acrescentava-se uma preparação que estava longe da que seria indispensável para enfrentar as dificuldades dum 8. ano na disciplina de Português: a pontuação; a ortografia; a fluência na leitura oral ou silenciosa; os conhecimentos sobre e acerca da língua. Tão grandes as deficiências que, à partida, aluno e professor pareceram estar de acordo. Havia tanto para aprender e tanto para ensinar que a perspectiva da reprovação parecia inevitável. Valeria a pena tentar? O António só pedia que o ajudassem.

Sem nenhuma garantia de sucesso, foi uma espécie de compromisso de trabalho intensivo. Do António, sobretudo. Ao professor competiu o diagnóstico, sublinhando as prioridades, e o traçar de caminhos para, em atendimento individual, se resolverem as dificuldades mais prementes - essencialmente a estrutura da frase e a ortografia.

Para lá deste apoio, a evolução do António deveu-se à maneira como correspondeu a uma das linhas de trabalho propostas à turma. Turma heterogénea em idades, em proveniência sócio-cultural, em interesses (ou desinteresses...): o apelo a que se fiasse e a que se escrevesse sobre o que era mais específico de cada um - experiências, projectos, actividade exterior à escola. Para esse falar e para esse escrever estipulavam-se tempos.

O texto escrito tinha uma periodicidade mensal e a sua liberdade era condicionada à forma que estava dominantemente em estudo: primeiro, narração; descrição, em seguida; depois, narração e descrição integradas.

A intervenção falada para apenas comunicar, ou até expor um assunto pessoal, pela realização ou pela observação, constituía o que se chamava o "ponto prévio" e podia acontecer no início da primeira aula da semana. Verifica-se que, a par do pro-

gresso na correcção, se sente a importância de falar porque se tem alguma coisa para dizer. Situação bem diferente de quando apenas se responde. Aprende-se a tomar a iniciativa. E o estímulo das diversas intervenções leva a prestar atenção ao que ao longo da semana acontece para seleccionar o que pode interessar aos outros. Em situações de "força maior" pode mesmo acontecer "ponto prévio" em qualquer aula.

Ainda no final de 86-87 uma jovem, também do 8. ano, dizia, num seu depoimento, que "além de uma pessoa ficar a saber o que tem para ver", "é uma maneira muito boa de participar nas aulas e, por meio dessas intervenções, podemos aprender bastantes coisas, uns com os outros."(1)

Alguns alunos daquela turma foram utilizando esses tempos de intervenção falada. Mas não o António. Não se venceu a ponto de tomar a palavra para dizer aos outros aquilo que era mais seu. Continuava a sentir-se diferente. Bem lhe bastavam os risos que acompanhavam a leitura de alguns dos seus trabalhos. Podia lá entender-se, naquela escola de Lisboa, que ele tivesse visto, num lago do parque, três "parreços"...

Não tomava a palavra falada. E, desde que percebeu que só aprenderia a escrever escrevendo, sentindo-se apoiado, escrevia pelo prazer de escrever e pelo prazer de escrever cada vez melhor.

Quando o fim do ano chegou, havia ainda muito por fazer. Mesmo para se cumprir o contrato estabelecido com o António. Mas tanto ele como eu sabíamos que nenhum outro tinha progredido tanto. A confiança na sua capacidade de aprender e a valorização dos saberes que trouxera da sua terra nortenha não-de ter sido, decerto, os mais compensadores resultados do esforço dispendido.

Cada vez mais a turma se interessava pela diferença que cada um trazia ao conjunto que eram.

No 3. período aconteceu experimentar-se a construção dum retrato. Houve humor, caricatura, retratos de colegas, de familiares, de professores. E houve aquele texto do António que começava assim: "Bom dia - disse aquela rapariga..."

Ao iniciar-se este ano lectivo novo, apeteceu-me começar pela referência a este "êxito". Que o não foi sob muitos pontos de vista. O aluno seguiu o seu caminho e não houve lugar, numa escola sobrepovoada, para um encontro de atitudes que continuasse, ou melhorasse até, aquilo que fora tentado. E a verdade é que quaisquer resultados significativos exigiriam persistência e sequência. O que quer dizer que teriam de ser parte integrante dum projecto de escola e não apenas momento duma programação individual.

Estamos ainda muito longe duma escola para todos e continua a verificar-se que, com frequência, o insucesso penaliza as crianças e os jovens provenientes das camadas sociais cuja cultura menos se aproxima da cultura que a escola propõe.

E a própria escola, pouco vocacionada para a mudança, esquece muitas vezes o meio sócio-cultural em que está inserida e, fechada em si mesma, desenvolve assepticamente programas que foram centralmente determinados.

A unificação do ensino secundário, entre muitos outros factores, fez que progressivamente fossem chegando à escola secundária - a um único tipo de escola secundária - crianças e jovens que a escola tradicional não conhecia, meninos "diferentes". E, decerto, o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos vai diversificar ainda mais o público escolar.

Estabelece o artigo 2 da Lei de Bases que se promova "a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades" não apenas no acesso, mas também no sucesso escolar. Indispensável, portanto, uma escola não só atenta ao que os alunos não sabem, e é necessário que venham a saber, mas procurando também promover e enriquecer-se, ela própria, com aquilo de que eles são capazes.

A "efectiva igualdade de oportunidades" implica o reconhecimento da diferença, da diversidade e da dignidade igual de todos os talentos, quer se tenham, ou não, desenvolvido dentro dos muros da escola.

Afinal todas as sociedades são multiculturais. Mesmo numa só nação e num país pequeno: ser-se rural da planície ou da montanha, viver à beira-

mar ou no interior, num meio urbano ou na aldeia, é ser-se, de algum modo, diferente. E também numa só nação o multiculturalismo é fonte de riqueza para o conjunto da sociedade.

Tais diferenças são visíveis logo à entrada da escola primária. A verdade é que não há crianças ignorantes com 5 ou 6 anos de idade. Elas apenas não sabem, muitas vezes, aquilo que os seus professores gostariam que soubessem já, quando chegam, pela primeira vez, à escola. Mal sabem pegar num lápis, mas tocam flautas de cana que elas próprias fizeram, reconhecem os pássaros pelo seu canto, tratam da casa e dos animais. E, para aprender a ler e a escrever, não é preciso perder esses saberes que se trocam com os saberes dos outros já que, como se afirma no n. 5 do referido artigo 2. da Lei de Bases, "a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões".

O respeito das ideias dos outros e o livre confronto de opiniões obriga a que a escola se disponha também a reconhecer, a aceitar e a valorizar todos os discursos. Para a escola, isso é difícil. Nós próprios, professores, não estamos, por vezes, sensibilizados para esses valores e o mais comum é que se verifique a total ruptura entre o discurso escolar e a vida quotidiana do aluno. Não será possível que, mesmo sem grandes traições ao programa estabelecido, se possa dar espaço ao desenvolvimento dos temas e das formas de expressão mais próprias dos alunos?

Muitas das famílias que hoje vivem em meios urbanos conservaram, a par de características de residentes na cidade, muitos traços dos meios de origem que marcam o seu pequeno mundo familiar. Meios de origem que tanto podem ser regiões de África, como as planícies do Alentejo ou as serras da Beira. Mas a criança, e sobretudo o adolescente, só dará a conhecer essa imensa riqueza de pequenos nada's, se souber que o atendem, que o apreciam, que o valorizam. Mesmo que quem contou aquela história antiga ou inventou a quadra que se canta na romaria seja um avô quase analfabeto. Porque, todos o sabemos, há analfabetos de grande cultura. E até com esses a escola tem muito que aprender.

Depois a linguagem, sobretudo a linguagem oral, diferente, às vezes, quer no vocabulário, quer na fonética e na sintaxe, dá ocasião a aprendizagens muito mais ligadas à vida do que aqueles exemplos fechados numa gramática.

Por seu lado, muitos desses alunos que têm tanto para dizer são os que, sem essa atenção prestada, antes que sintam que também eles têm direito à palavra, à sua palavra, se mostram tímidos, apáticos, parecem até incapazes. Se o trabalho assim desenvolvido contribui para o progresso dos alunos, também não há maneira mais simples e eficiente de ensinar a todos a pluralidade da cultura portuguesa e a riqueza da língua.

A motivação e o interesse das famílias ajuda à diversidade de contributos para esses momentos: notícias

de festas, anúncios de comemorações em que ninguém repara, lendas que explicam a cor duma pedra ou a escuridão da água, jogos que só os meninos de antigamente puderam ensinar aos meninos de hoje, receitas de comida que sabe mais a campo e a rio que a supermercado. Mas, sobretudo, vem o interesse e o entusiasmo da maioria dos alunos que, com surpresa, descobrem que cada um de nós tem sempre alguma coisa para ensinar e muito que aprender com todos os outros.

Há, evidentemente, lutas a travar e as mais difíceis enfrentam a imensidade de conteúdos que o programa enumera, como se fosse de propósito para não dar espaço à experiência vivida, e também a rigidez dos horários cuja sectorização se torna inadequada ao ritmo do criar e do projectar.

(1) Carla Fischer

TARA

José Maria Batista Alves, Nardoires

GALERIAS PAPELARIA-LIVRARIA-EQUIPAMENTO DE ESCRITÓRIO

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

AGENTE DAS MARCAS:

 	 	<p style="margin: 0; font-size: small;">1º - TODA A GAMA DE PAPELARIA 2º - CALCULADORAS DE BOLSO - CIENTÍFICAS - DE SECRETÁRIA 3º - MÁQUINAS DE ESCRIVER MECÂNICAS - ELÉCTRICAS - ELÉCTRÓNICAS 4º - REGISTADORAS</p> <p style="margin: 0; font-size: x-small; text-align: center;">GARANTIA E ASSISTÊNCIA TÉCNICA</p>
  <p style="margin: 0; font-size: x-small;">o futuro na ponta dos seus dedos</p>	 <p style="margin: 0; font-size: x-small;">Representação Exclusiva 50% do Mercado Nacional 1º Fornecedor Oficial do Estado.</p>	      <p style="margin: 0; font-size: x-small;">NUNCA SEM A SUA ESCREVA</p>

Consulte-nos!

UNIDADE OU DIVERSIDADE OU O DIREITO A DIFERENÇA

JOSÉ VICTOR ADRAÇÃO *

Muito se tem dito e escrito sobre esta coisa que é a língua, este jogo de sons e de referências, este laço que ata e desata. De tal forma que discorrer sobre ela muitas vezes não é mais do que recolher ideias já expressas, rearrumando-as e tentando ver se, da nova mistura, pode sair algo de novo. É assim que se tem chegado a novas teorias, a novos modelos de análise.

Não pretendo neste artigo criar nada de novo - uma comunicação a um congresso seria local mais próprio para apresentar inovações. O que quero, ao organizar estas linhas, é abrir mais uma pista de reflexão, rever matéria já dada, provar que, quando se fala de competência linguística, a parte submersa do iceberg é mesmo incomensurável.

"A LÍNGUA É VEÍCULO DE UMA HERANÇA COMUM"

Qualquer língua, por definição, é a língua de um grupo. E dentro dele cria espaços de unidade. Ainda quando gera divergências, é a unidade que possibilita essas divergências. Daí a importância que o poder político lhe concede por saber que ela é, sempre, factor da identidade nacional. Tal facto é comprovável, quer ela seja a língua de expressão desse mesmo poder, quer seja a língua de oposição ao regime estabelecido. Lembremo-nos da luta contra o bretão e contra o basco e das medidas que aqui e ali se tomam para manter viva e eficaz a língua do grupo dominante. Lembremo-nos como à mudança de orientação política em Espanha correspondeu o incremento do galego e do

catalão. Lembremo-nos do prestígio adquirido pelo crioulo de Cabo Verde logo após a independência.

Demoremo-nos um pouco mais sobre o assunto e vejamos como age este factor de unidade que é a língua. Numa perspectiva sincrónica, ele funciona como elemento de comunicação e de interacção entre os habitantes dum mesmo país. É pela língua que se veiculam informações e se criam consciências comuns. Como é pela língua que se movem vontades, se obtêm favores, se promete e se ameaça. A língua tece amarras que prendem os homens uns aos outros, na cumplicidade de uma referência partilhada, na desconfiança perante um emprego insusitado, no lugar comum que esqueceu o

*Professor-Adjunto na Escola Superior de Educação de Setúbal

primeiro sentido.

Ao mesmo tempo, e numa perspectiva diacrónica, a língua é veículo de uma herança comum. Não é costume fazerem-se inquéritos acerca do património cultural, mas seria curioso verificar o que os portugueses sentem mais como seu, "Os Lusíadas" ou o Mosteiro dos Jerónimos..., a Torre dos Clérigos ou "Uma Família Inglesa"..., o nónio ou o "Auto da Barca do Inferno"..., a "Passarola" ou Bocage. Talvez entre as surpresas viesse uma percentagem de "nunca ouvi falar". O que nos faz desviar a pergunta e encarar a própria língua como herança, em si e por si. E a pergunta possível seria: o que é mais português, a Berlenga Grande ou o imperfeito do conjuntivo? Serão perguntas sem nexos, talvez, e por isso nunca foram feitas. Mas como avaliar o sentimento nacional se não se investigar, antes, o sentimento de cada cidadão? Todo o notário sabe que, antes de repartir a herança, há que fazer o inventário dos bens e o inventário dos herdeiros.

Pelo que foi, tanto ou mais do que pelo que é, a língua une os membros da comunidade, mesmo quando, por vezes, a comunidade se desmembrou. Não se podem desprezar, nesta formulação, os factores de cisão, o passado da comunidade, a forma como a unidade se tinha criado, os valores nacionais e internacionais que estão em jogo. E é interessante comparar o destino do latim e do germânico, com a sorte do inglês nos E.U. e na Índia, ou do português no Brasil e em São Tomé. Cimento da unidade nacional, a língua é frequentemente cúpula de relação internacional, acordo potenciável para outros acordos, arma conjunta contra outras armas.

A LÍNGUA COMO "INSTRUMENTO DE AFIRMAÇÃO PESSOAL"

Paralelamente à sua importância como elemento de união, a língua é, para todos, instrumento de afirmação pessoal e, assim, lugar de criação e de liberdade.

Também sobre este aspecto, uma reflexão mais demorada será bem-vinda.

Há, ao menos, dois espaços de autonomia linguística ao dispor de cada um: o pragmático e o estético. É pela língua que exprimimos o nosso pensamento e a nossa vontade, usando frases nunca antes pronunciadas, gerando actos de fala únicos e irrepetíveis. A liberdade de criar imperativos intencionais ou de manipular ambiguidades semânticas só é mesmo limitada pelo risco de corte na comunicação. E os mecanismos de superação de que dois "bons entendedores" dispõem (mímica, murmúrios, etc.) são prova de que os caminhos de linguagem ainda agora se começam a percorrer. O mesmo se diga, e com maioria da razão, acerca do espaço estético onde realmente cada falante é senhor da forma e da sua relação com o conteúdo pretendido.

Traço de união e casulo de intimidade, tais são os pontos de chegada possíveis para a maturação dos germes de unidade e diversidade que a língua contém. Pelo que acima foi dito, julgo que ficou clara a dificuldade de sobrevalorizar um em detrimento de outro. A todos os argumentos apontados acresce ainda o do absurdo, o da situação inimaginável em que a diversidade ou a unidade fossem negadas e os cidadãos não fossem mais do que máquinas de repetição ou átomos linguísticos vogando no vazio. Unidade e diversidade q.b. parece ser a fórmula ideal e mal iria quem desequilibrasse o composto. Há, naturalmente, níveis intermédios, espaços de diversidade colectiva ou de unidade em pequeno grupo. Os sociolinguistas isolaram alguns e os psicolinguistas completaram a lista. Um ou outro merece certa atenção antes de finalizar esta primeira parte do artigo. Refiro-me sobretudo aos que se podem considerar marcas duma herança específica ou código de afirmação da originalidade de um grupo.

Aquilo a que alguns chamam cronolecto pode ser entendido como variante dependente do progresso na aquisição da linguagem ou como memória guardada de um tempo passado. Neste segundo caso, o utente é repertório vivo daquela parte do património que a comunidade como tal perdeu e pode servir para o estudioso, como fonte de decifragem de enunciados opacos. Frequentemente, à lembrança de palavras junta-se a de objectos, de rela-

ções, de experiências que terão vivido e que podem explicar hábitos actuais de leitura incompreensível.

Quanto aos sociolectos, às vezes simples listagens de palavras técnicas (no sentido mais amplo do termo), outras conjuntos organizados de estruturas linguísticas (selecções categoriais próprias, valores semânticos originais), são testemunhos eloquentes das possibilidades criativas dentro da língua e, simultaneamente, da sua capacidade de funcionar como escudo de protecção de um grupo minoritário, quando não marginalizado.

Das variantes regionais, uma leitura semelhante fá-las-á tributárias das características de um e outro registo antes referidos - património e afirmação, charneira e auto-defesa. De qualquer forma, e seja qual for o âmbito ou a dimensão do grupo linguístico que se analise, a unidade e a diversidade estão sempre presentes. Se houver dois falantes, há diversidade; para que se entendam, têm que apelar à unidade. Vejamos então, numa rápida panorâmica, como é que estes dois princípios estão presentes nas nossas Escolas e que atenção se lhes dá nos programas e nas metodologias.

CARÁCTER TRANSDISCIPLINAR DA LÍNGUA

Começemos por encarar a língua portuguesa não como objecto de estudo, isto é, como conjunto de conhecimentos a adquirir e a desenvolver pelo aluno em cumprimento de um preceito curricular, ao lado das Ciências, da História ou das Noções Básicas de Saúde, mas apenas como utensílio ao serviço de todo o aparelho escolar, situação que se verifica pelo simples facto de estarmos em Portugal e o ensino ser feito em português. Fazê-lo será, talvez, dissecar um problema que precisa ser visto na globalidade e não como somatório de parcelas autónomas. Permitam-me contudo este artifício e eu prometo não terminar sem retomar a questão em termos unificadores.

Todas as disciplinas, na Escola portuguesa, falam português. Até o

Inglês, o Francês e o Alemão, nas mais actualizadas práticas pedagógicas, se servem da língua-materna para organizar a progressão na aprendizagem. (Também o hífen da frase anterior é um artifício porque, como tenho dito noutros lugares e aqui repetirei, não acredito que seja dado sempre adquirido a coincidência da língua-materna com a língua materna dos alunos das nossas escolas.) Saber português (perceber e exprimir-se, oralmente ou por escrito) é condição sine qua non do sucesso escolar em quase todas as disciplinas. Daí talvez a preocupação generalizada de pais, professores e governantes em fazer do Português uma disciplina privilegiada, para cujo sucesso todos os meios devem ser activados. Daí, com certeza, o acréscimo de responsabilização que, com razão ou sem ela, vai sendo colocado sobre os ombros de quem ensina Português pelos mesmos pais, pelos mesmos governantes, por tantos professores queixosos do fraco rendimento dos alunos nas mais diversas disciplinas. Daí, evidentemente, todo um conjunto de injustiças cometidas, que se traduzem em decisões que prejudicam mais do que curam ou em juízos que não atingem as raízes dos problemas nem os principais responsáveis.

Mas avancemos. Que se poderá, pois, considerar conhecimento mínimo necessário em Português para um aluno médio de cada grau de ensino? A primeira das respostas já foi dada: que saiba perceber o que lhe dizem, organizar a resposta em termos adequados, ler e escrever escorreitamente o que lhe for proposto ou o que a sua criatividade lhe sugira. Parece evidente (embora nem para todos o seja) que esta competência linguística não surge, não cresce, não se exerce em compartimento estanque, independente do desenvolvimento psicológico e do conjunto de saberes adquiridos pelo falante. Por outras palavras, há organizações mentais que são improváveis antes de se possuírem certos requisitos - isso determina a compreensão e a produção e, frequentemente, bloqueia a própria correcção linguística. Isto é, um aluno que não disponha de bagagem para compreender o conteúdo de uma questão chega a não lhe compreender a forma, um aluno que não saiba o que responder, normalmen-

te não sabe como responder e acumula incongruências linguísticas e erros de construção sintáctica. Tentando ser mais explícito ainda: um aluno que responde em mau português nem sempre é mau em Português. Por outro lado, a distância entre o código oral e o código escrito é tal que saber responder a uma questão que é posta na aula não é garantia de se saber organizar uma resposta à mesma questão quando ela aparece num teste.

Para os leitores deste texto, treinados em leitura e escrita ao longo de anos, talvez a distância atrás referida se tenha esbatido; o mesmo não se passa, claramente, com a grande maioria dos nossos alunos.

É evidente que estabelecer esta relação e ultrapassar esta distância é tarefa específica do professor de Português, mas já o não é fornecer aos estudantes instrumentos que organizem o seu pensamento em todos os campos do saber e muito menos velar por que eles empreguem as terminologias e as relações lógicas que cada disciplina exige. Se, entre os diversos professores do mesmo aluno, houvesse um entendimento desta distribuição de tarefas, talvez todos ganhassem.

Com esta pequena reflexão sobre oral e escrito aproximei-me de uma perspectiva que é frequentemente escamoteada - a das outras competências no domínio da língua. Não basta ter competência linguística para se utilizar bem uma língua viva. O peso da competência sociolinguística e da competência pragmática é tão (e às vezes mais) importante como o bom manejo das regras da gramática e da lógica dos significados. Saber que o mesmo não se diz da mesma maneira em circunstâncias diferentes é, muitas vezes, o resultado de uma dura aprendizagem. Saber utilizar em cada circunstância a linguagem adequada é uma arte que nem todos os professores dominam... Há componentes genéticas, queiramos ou não, outras que vêm do berço, do seio da família; outras ligam-se à primeira experiência de grupo de pares, à forma como se viveu o jardim-escola ou o beco, ao contacto com as vacas ou com os escapes dos automóveis, à destreza no apanhar peixe na ribeira, à superprotecção da avó ou ao abandono ao pseudo-cuidado de uma criada "de crista". Mas há

outras componentes, e quanta importância não tem a entrada na instituição escolar, a atitude do professor da escola primária, as mudanças de escola e de companheiros, o ambiente de (in)segurança que à nossa volta se cria. Há os que têm sorte e nasceram e cresceram em condições de excepção. Há os que fazem a sua sorte e ultrapassam as contingências e se libertam das limitações. Há os que precisam mesmo de ajuda para aprender a viver, a ser autónomos e válidos, às vezes para aprender a gostar de si.

Nem sempre é fácil compreender isto. Porque isto é mais do que teoria. É simples considerar "malcriado" o aluno que utiliza palavras impróprias quando quer "ir lá fora", ou "insolente" o que comenta o gosto com que a professora se vestiu ou se pintou: é só lançar as responsabilidades para os pais que "não o souberam educar". É simples afastar o míúdo que vem dar um beijinho no fim da aula ou reduzir à sua insignificância o que tem sede a meio da tarde: é só criticar a professora do ensino primário que não ensinou a guardar distâncias e a respeitar religiosamente o tempo lectivo.

Que tem isto a ver com o Português? Com a divisão de orações ou com a interpretação dum poema, nada. Com o domínio da língua-materna, tudo. Porque dominar a língua-materna é só uma parcela do saber estar no mundo (na profissão, na escola, na família...). De tudo isto, quem é professor? Apenas quem rege a disciplina de Português?

Não quero, com todo este arrazoado, libertar de responsabilidade o professor de Português, que as tem, e muitas. Todas as de qualquer outro docente e ainda as que são inerentes ao programa de que é encarregado. Porque é aí que ele é diferente dos outros professores. Ensinar a organizar ideias, a adequar a resposta à questão apresentada tem de ser, no sistema que nos governa, tarefa repartida. Noutro sistema, talvez houvesse lugar para um professor que acompanhasse e orientasse o paralelismo entre o desenvolvimento global do aluno e o seu caminhar no domínio da língua. A forma como os programas de Português estão feitos (e isto torna-se mais evidente à medida que se avança no curriculum e que as respon-

sabilidades aumentam) exige do professor uma atenção a tantos aspectos que nem sempre os mais instantes são os mais privilegiados.

CÓDIGO ESCRITO/CÓDIGO ORAL

Sei que grande parte dos meus leitores são professores de Português e não vou, por isso e por falta de espaço, debruçar-me sobre um dado de que têm experiência sem dúvida superior à minha. Quero apenas referir um aspecto que, nas suas duas vertentes, me parece significativo. Refiro-me à distinção, já atrás mencionada, entre código escrito e oral. Que modelos são apresentados aos alunos? Todos (quase todos) os modelos presentes nas antologias são de texto escrito. O único modelo oral é o do professor. Como se os alunos fossem convidados a escrever como Trindade Coelho ou Miguel Torga, como Matilde Rosa Araújo ou António Torrado e convidados a falar com o seu próprio professor (que às vezes é de outra zona, que é sempre de outra idade, que passou por outros caminhos). As mais recentes selectas inserem (felizmente) textos de literatura oral. Mas escritos, claro. E, quase sempre, provérbios, romances tradicionais, lengas-lengas populares. É interessante, numa perspectiva cultural. Mas não se quererá, certamente, que elas sejam modelos de oralidade das crianças e dos adolescentes. Que, ao que se saiba, não são mudos.

Se dos modelos passarmos às regras, veremos que o desequilíbrio é igual. As regras que se ensinam têm todas a ver com o código escrito. Claro que se tem de ensinar ortografia e níveis de leitura. Mas não há só sintaxe da escrita. E a gramática da comunicação permite (quando não postula) mecanismos linguísticos que o texto escrito não suporta. Quem os ensina? Em que espaço? Com que apoios? Sobre que material de análise? É mais importante analisar sintacticamente o "Alma minha gentil" do que uma frase como "Olhe, "fachavor", o qu' é isto?". O professor de Português perde, obrigatoriamente, mais tempo a esmiuçar as classes sociais segundo a leitura de Gil Vicente do que a ajudar o aluno a viver entre (e a comunicar com) as classes sociais

do seu tempo. Ou a ensinar a interpretar o texto de Fernão Lopes sobre o cerco de Lisboa do que o manifesto eleitoral que saiu em todos os jornais. Os três exemplos citados referem-se mais especificamente ao que se passa no ensino secundário, mas estou certo que todo o professor saberá encontrar na sua prática situações paralelas.

E depois há o tempo, esse tirano que nos limita, sobretudo porque é ele próprio limitado. Quantas boas intenções não esbarram no toque dos 50 minutos, no pequeno número de horas por semana, na rapidíssima passagem dos poucos meses lectivos. Comecei este artigo com o subtítulo "O direito à diferença". E apetece perguntar que direito à diferença é possível nas nossas salas de aula. Um número desmesurado de alunos, um programa a cumprir, uma carga lectiva aquém dos nossos desejos - que espaço fica? E, contudo, o direito à diferença é constitucional. E, se não é o domínio da língua materna que o pode enquadrar, a que ficará ele limitado? Se calhar, apenas às diferenças biológicas, étnicas... Porque as outras, as políticas, as religiosas, as morais, as de grupo profissional, dificilmente se manifestam e se exercem se a língua o não permitir.

Se olharmos com atenção o que se passa na escola, veremos que, na realidade, o espaço de diferença é extremamente reduzido. Em primeiro lugar, e como já disse atrás, porque há a tendência facilitante de nivelar os códigos em presença e de reduzir, na medida do possível, os diferentes códigos dos alunos ao código do professor. E encontram-se mesmo razões de peso (e do interesse do aluno) para tal redução: manter um código restrito é uma limitação para o acesso de "reconhecida" importância, conservar uma pronúncia regional é um factor de marginalização, usar uma linguagem demasiado coloquial é sintoma de falta de amadurecimento intelectual, etc. etc. Como se para aprender uma equação de 2. grau fosse necessário esquecer as regras de 3 simples, ou se o nome das serras fosse incompatível com o estudo da composição geológica das mesmas.

Este nivelamento de códigos é apenas uma das manifestações de um atentado ainda maior ao direito à di-

ferença e que é o primado reconhecido à reprodução sobre a criatividade. Grande parte dos professores pretende sobretudo que os alunos mostrem saber o que eles lhes ensinaram. Ser original, utilizar o saber para organizar novos saberes, questionar a fonte, construir hipóteses não são capacidades estimuladas e é preciso o aluno ser realmente brilhante para conseguir impor a sua voz no mar da mediania.

Se continuarmos a ligar os fios à procura da teia, verificamos que, ligado a tudo isto, está um desencontro entre o que podemos considerar os objectivos institucionais e os objectivos do aluno. Mais do que um sujeito de aprendizagem, com direitos e deveres, com desejos a exprimir e necessidades a satisfazer, o aluno é muitas vezes encarado como um elemento duma turma, um número, um receptor de ensinamentos e, se possível (felizmente para ele), um indivíduo a aprovar para que se evitem as grandes taxas de insucesso. Sair de certas balas, entrar em certas veleidades, fazer certas exigências pode ser mesmo perigoso e um convite a que o discurso do poder se exprima a tinta vermelha, ou em parâmetros agressivos, ou até em algarismos da metade inferior da escala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prometi para o fim um retomar dos pequenos (grandes) problemas e uma arrumação globalizante. Fá-lo-ei

por força das circunstâncias, mas não gostaria de ser interpretado como um fornecedor de receitas de cura certa ou, ainda menos, apagamento de sintomas. Julgo, no entanto, que a questão do ensino do Português e da sua importância na formação integral do aluno e do indivíduo só se pode pôr em termos próximos, de criatividade. Esperar que os problemas se resolvam por despacho não dá. Tentar arrumar a sua casa sem colaborar na arrumação da dos outros é tarefa insana e condenada ao fracasso. Não se espera, naturalmente, que cada professor invada o espaço dos colegas e se responsabilize por conteúdos que não lhe competem. Mas reconhecer um fundo comum e organizar a prática pedagógica em torno desse fundo, utilizando-o e potenciando-o, não parece impossível - o tempo se encarregará de tornar cada vez mais evidentes as vantagens.

Não repetirei aqui o que disse sobre interdisciplinaridade no Congresso para o Ensino e a Investigação do Português. Apenas insisto na inadequação do ensino monodisciplinar às necessidades do tempo de hoje. Encontrar o que é comum e sobre ele construir o que é próprio é, em primeiro lugar, um apelo à criatividade. Mas ser criativo é, dizia, a solução que nos resta se queremos fazer um ensino realmente inovador. Ser criativo é, ao fim e ao cabo, a nossa forma de sermos diferentes e o nosso caminho para reconhecermos aos outros o direito de o serem.

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 <i>Depositário da</i> 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	

OS PROFESSORES DE PORTUGUÊS DO DISTRITO DE PORTALEGRE -ALGUNS DADOS E REFLEXÕES

CATARINA RAPOSO *
FERNANDA BARROCAS *

A disciplina de Português parece ter saído finalmente do silêncio a que tanto tempo esteve votada...

É indiscutível o seu carácter transdisciplinar e a sua incidência directa no sucesso escolar.

No momento actual em que a Língua Materna se confronta com problemas de redefinição dos seus objectivos, dos seus conteúdos programáticos, com a necessidade de fazer opções de suportes teóricos do domínio das Ciências da Linguagem que mais se adequem ao seu ensino/aprendizagem, várias questões se nos põem:

- Quem são os Professores de Português?
- Que formação científica, psicopedagógica, metodológica e prática têm?
- Com que problemas se deparam no exercício da sua actividade?

O nosso estudo visou auscultar os professores das escolas Preparatórias, C+S e Secundárias do distrito na tentativa de dar resposta a estas e outras questões, contribuindo também para a prossecução dos objectivos programáticos do projecto "Formação em Serviço" da E.S.E.P., nomeadamente "...melhorar a qualidade do serviço de educação prestado nas escolas do ensino básico e secundário".

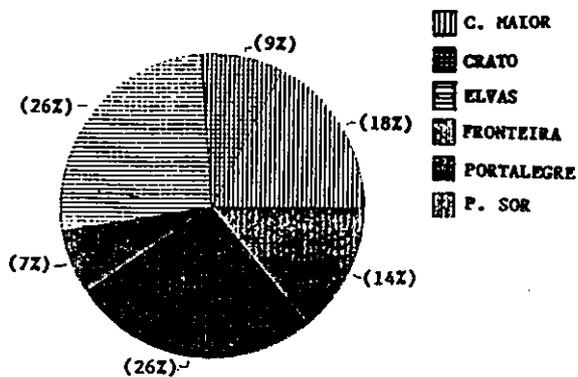
Não pretendemos realizar um trabalho com elevadas ambições teóricas. Optámos claramente por uma análise exploratória que permitisse revelar a imagem do Professor de Português do distrito, porque achamos que, sem essa imagem, a viabilidade de qualquer

acção futura poderá ser posta em causa.

Na perspectiva de dar rigor científico ao que empiricamente conhecíamos, elaborámos uma listagem de dados a descobrir e questões a investigar. Daí resultou um inquérito que foi entregue por mão própria a todos os Professores de Português das escolas já mencionadas.

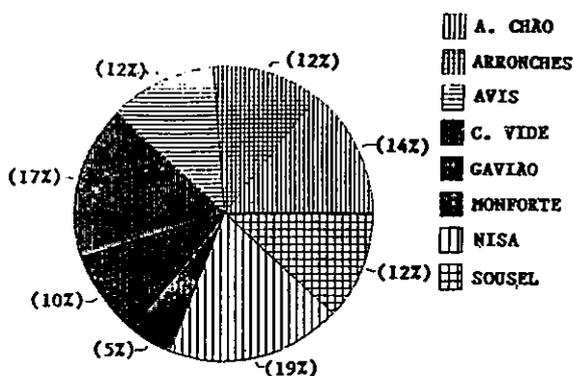
Da população total de 152 professores que se encontra distribuída como se pode ver nos gráficos circulares 1, 2 e 3, obtiveram-se 91 respostas, o que perfaz a taxa de retorno de 59,9%. Os inquéritos devolvidos constituíram a amostra deste estudo.

GRÁFICO 1



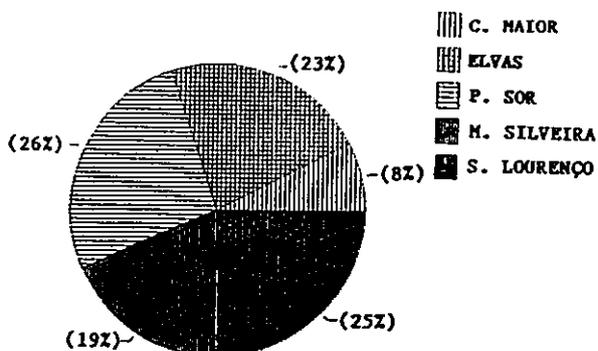
N. TOTAL DE PROF. ESC. PREPARATORIAS - 57

GRÁFICO 2



N. TOTAL DE PROFS. ESC. C+S - 42

GRÁFICO 3



N. TOTAL DE PROFS. ESC. SECUNDÁRIAS - 53

O quadro A evidencia a larga faixa etária da amostra. De 91 professores, 70 são mulheres.

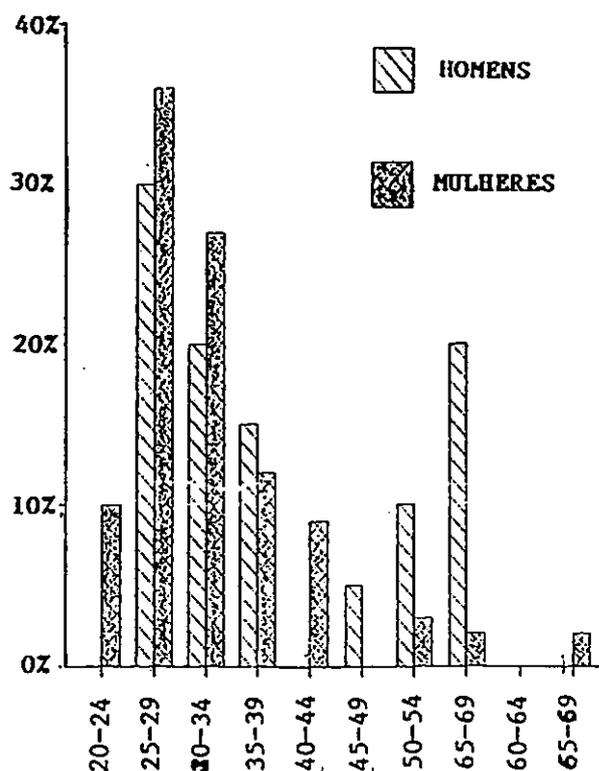
QUADRO A

GRUPOS ETÁRIOS	HOMENS	MULHERES
20-24	-	8
25-29	6	25
30-34	4	18
35-39	3	8
40-44	1	7
45-49	1	7
50-54	2	2
55-59	4	1
60-64	-	-
65-69	-	1
TOTAL	21	70

O histograma da estrutura etária apresenta os dados percentuais da idade e do sexo relativamente ao número total de homens (21) e mulheres (70).

Estudos sociológicos poderão explicar estes factos.

HISTOGRAMA DA ESTRUTURA ETÁRIA



Observando os gráficos 4, 5 e 6, respeitantes à taxa de retorno, conclui-se que três das escolas C+S atingiram os 100%, o que não se verificou

em nenhuma escola Secundária e apenas numa escola Preparatória se obteve esta percentagem.

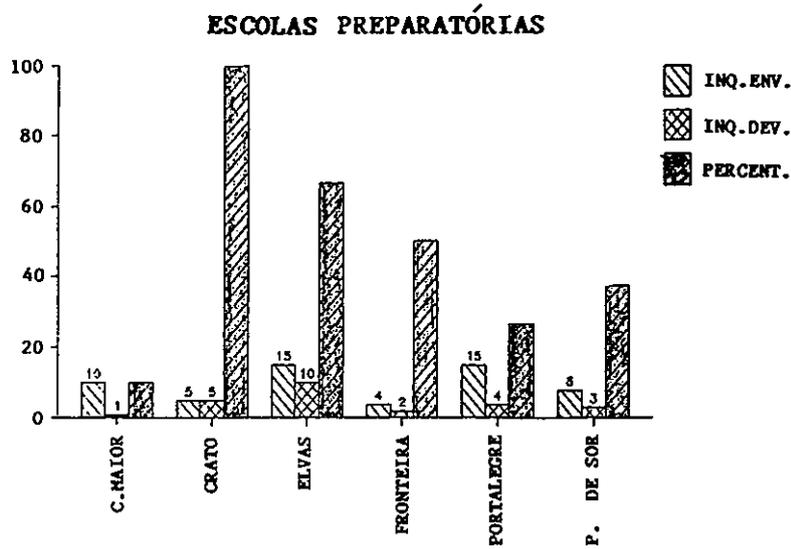


GRÁFICO 4

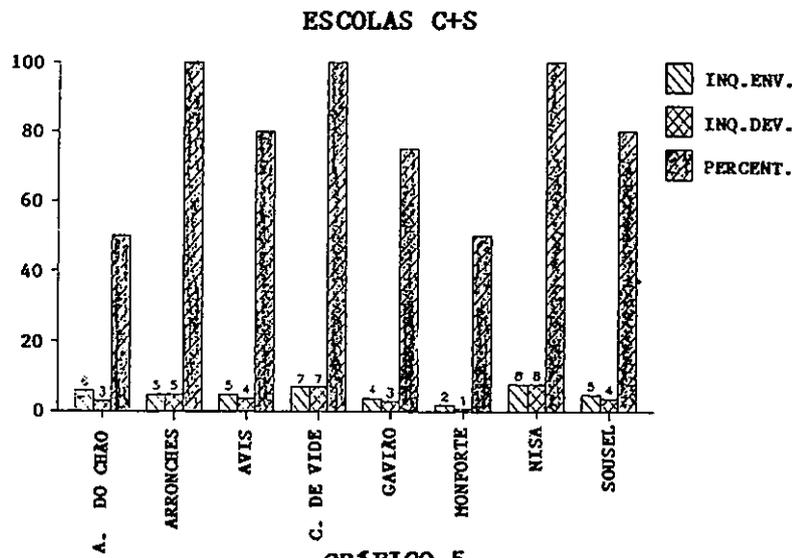


GRÁFICO 5

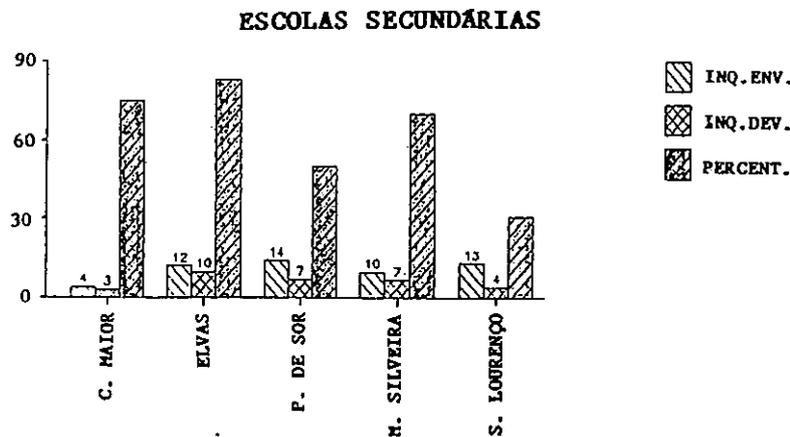


GRÁFICO 6

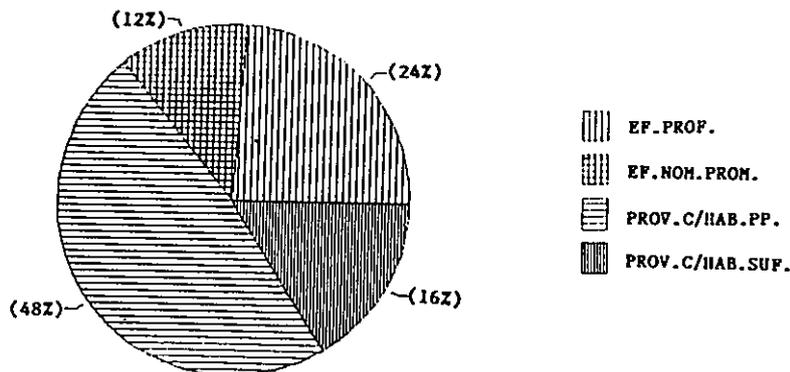
Estes dados levaram-nos a formular hipóteses:

-É nas escolas C+S do distrito que a Formação em Serviço tem maior incidência. Estará este facto relacionado com a grande disponibilidade e espírito de abertura que os professores evidenciaram?

Será que a disponibilidade mani-

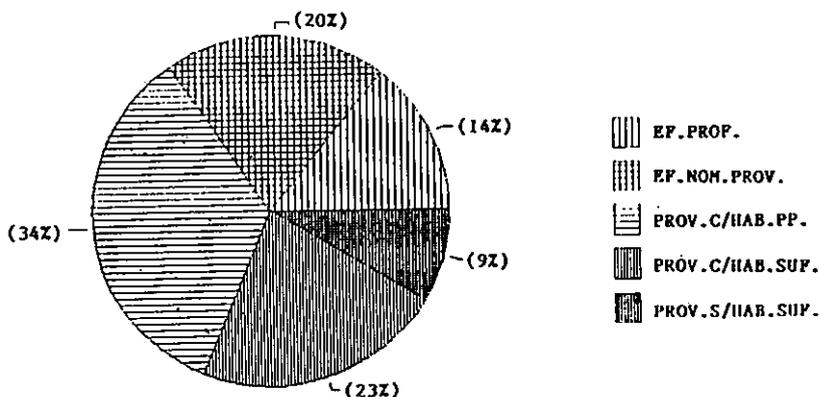
festada por estes professores não terá a ver com uma certa inquietude e insegurança resultantes da sua situação profissional? Verifique-se, através dos gráficos 7, 8 e 9, que nas escolas C+S a percentagem de professores com habilitação suficiente e sem habilitação suficiente é ainda de 32%.

GRÁFICO 7



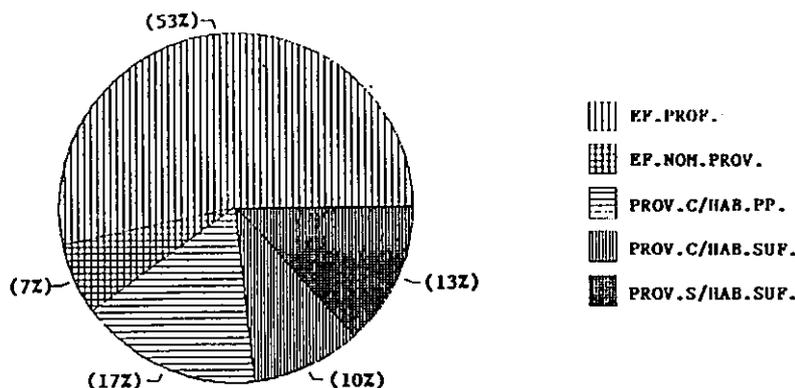
CATEGORIA PROFISSIONAL PREPARATÓRIA

GRÁFICO 8



CATEGORIA PROFISSIONAL C+S

GRÁFICO 9



CATEGORIA PROFISSIONAL SECUNDÁRIA

Atentando ainda nos gráficos 7, 8 e 9 verifica-se uma taxa significativamente maior de professores com habilitação própria em qualquer das es-

colas, o que poderia, numa primeira leitura, dar uma visão bastante otimista da situação.

Contudo, a actividade profissional do ensino do Português exige não só uma formação psicopedagógica, metodológica e prática geral e especial, mas também uma formação científica específica que esteja à altura das responsabilidades das funções do Professor de Português.

Os quadros B e C, que sistemati-

zam as habilitações académicas, são esclarecedoras da virtual preparação científica de base da amostra.

A enorme variedade e a heterogeneidade das habilitações só não ultrapassam todas as previsões porque apenas vêm confirmar o que, desde há muito, é de todos intuído.

LICENCIATURAS

QUADRO B

	PREP.	C+S	SEC.
* História	6	8	1.
* Ling.Lit.Modern.-Inglês/Alemão	3	5	2
* Filologia Românica	1	-	8
* Ling.Lit.Modern.-Português/Francês	-	4	3
* Filologia Germânica	3	2	1
* Clássicas	-	1	3
* Anglo-Americanos	-	3	-
* Ling.Lit.Modern.-Francês/Inglês	2	1	-
Filosofia	-	-	2
Direito	1	1	-
* Ling.Lit.Modern.-Português/Inglês	-	1	-
* Ciências Humanas e Sociais	1	-	-
* Ling.Lit.Modern.-Francês/Alemão	-	1	-
* Ciências Sociais e Política Ultram.	1	-	-
* Ling.Lit.Modern.-Estudos Portugueses	-	-	1

* HABILITAÇÃO PRÓPRIA
 HABILITAÇÃO SUFICIENTE
 . HABILITAÇÃO NÃO SUFICIENTE

OUTRAS HABILITAÇÕES

QUADRO C

	PREP.	C+S	SEC.
* Curso do Magistério Primário	2	1	
* Curso de Teologia			3
2.Ano Filologia Germânica			1
3.Ano Estudos Portugueses			1
3.Ano Línguas Lit.Modern.Ingl/Al	1		
7.Ano Alliance Française + Curso Compl.	1	1	1
. 2.Ano incompleto Línguas Lit.Modernas		1	
17.cad.Curso Port/Fr + Alliance Française		1	
. 3.Ano Filosofia			1
6.Ano Alliance Française + 12.Ano			1
3.Ano Lic.Línguas Lit.Modernas-Port/Fr.			1
Curso Secretariado ISLA	1		
7.Ano Alliance Française + 11.Ano		2	
8.Ano Alliance Française + 12.Ano		1	
. 1.Ano Lic.Línguas Lit.Modernas-Ingl/Al.		1	
* 3.Ano Estudos Clássicos + Curso Teologia			1
* Bacharelato Filologia Românica	2		

* HABILITAÇÃO PRÓPRIA
 HABILITAÇÃO SUFICIENTE
 . HABILITAÇÃO NÃO SUFICIENTE

Será que muitas destas habilitações conferem a possibilidade aos professores de desenvolverem estratégias que levem os alunos a atingirem os objectivos que a aprendizagem da Língua Materna viabiliza?

Será que muitas destas habilitações tornam possível aos professores a tarefa de cumprirem as exigências que tem hoje o ensino/aprendizagem da Língua Materna?

A sociedade actual exige muito mais dos docentes: melhor informação, formação científica mais profunda, formação pedagógica mais de acordo com a realidade, isto é, a posse de instrumentos que levem a uma compreensão mais ampla das várias implicações de uma disciplina fundamental como é a Língua Materna.

Parece-nos que o que caracteriza a situação neste domínio é o facto de não existir um perfil de professor de Língua Materna que possa servir de base à estruturação de currículos destinados a fornecer uma formação adequada a esses mesmos professores.

Se compararmos os objectivos do que foi a disciplina de Língua e História Pátria com os objectivos actuais do ensino/aprendizagem da Língua Materna, poder-se-á concluir que o que hoje se exige dos alunos implica habilitações diferentes, uma diferente formação, isto é, um ser, um estar e um saber diferentes por parte dos professores.

É necessário àqueles que têm a função de ensinar a Língua Portuguesa conhecer a sua dinâmica, a sua estrutura, os seus níveis, como se processa a sua evolução. Daí que no currí-

culo da formação inicial dos futuros professores de Língua Materna tenham que ter lugar muito privilegiado as Ciências da Linguagem. A Linguística - e disciplinas afins - compete dar ao ensino das línguas rigor e precisão.

Conhecer as teorias não é tudo, mas é um factor muito importante para ajudar o professor a conhecer a língua nas suas variedades, a conhecer os hábitos linguísticos dos seus alunos - determinados pelo estatuto social, a idade e o local de origem - para que possa, com êxito, desenvolver-lhes a competência linguística e comunicativa.

Fornecer aos alunos instrumentos operatórios que lhes permitam transformar o conhecimento empírico da língua, que naturalmente têm, em conhecimento reflectido, levá-los a descobrir os mecanismos de funcionamento do sistema, consciencializando-os assim, da sua própria experiência de falantes, eis a função do Professor de Língua Materna.

Levar os alunos a usar correcta, adequada e eficazmente a língua, não é, na realidade, tarefa fácil. Daí que seja urgente elevar os padrões de exigência no que respeita a níveis de informação e actualização dos professores. Debrucemo-nos, uma vez mais, sobre dados recolhidos a partir da amostra.

Do quadro D, que sistematiza a habilitação profissional, ressalta a elevada taxa de professores sem habilitação profissional nos três tipos de escola: 72%, 85% e 51,6%.

HABILITAÇÃO PROFISSIONAL

QUADRO D

HAB.PROF.	PREP.		C+S		SEC.	
	N.	%	N.	%	N.	%
Estágio Classico com Exame Estado	-	-	-	-	1	3,2
EST.CLAS.sem EX.EST.	3	12	-	-	8	25,8
PROF.em EXERCICIO	4	16	5	14,3	6	19,4
SEM HAB.PROF.	18	72	30	85,7	16	51,6
TOTAIS	25	100	35	100	31	100

A imagem volta a não ser animadora. Se, por um lado, as habilitações académicas não eram, em grande parte, as desejáveis, não houve, por outro lado, oportunidade de colmatar eventuais carências científico-pedagógicas e metodológicas através do processo de profissionalização.

Partindo sempre do pressuposto que a formação é útil e necessária a

todos os docentes, independentemente de terem ou não habilitação académica adequada, de possuírem ou não habilitação profissional, quisemos saber qual era a frequência de participação dos professores em acções de formação.

O quadro E mostra as hipóteses de escolha que foram fornecidas aos inquiridos.

QUADRO E

FREQUÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO EM ACÇÕES DE FORMAÇÃO

	PREP.		C+S		SEC.	
	N.	Z	N.	Z	N.	Z
NUNCA	3	12	3	8,6	1	3,2
RARA/	15	60	21	60	23	74,2
C/FREQ.	7	28	11	31,4	7	22,6
TOTAIS	25	100	35	100	31	100

"Raramente" foi a escolha maioritária, (60%, 60%, 74,2%), o que corresponde a 64,8% da totalidade dos professores.

A hipótese escolhida "Com frequência", (28%, 31,4%, 22,6%), corresponde a 27% da totalidade dos professores.

Comparem-se os valores 64,8% e 27%.

Será que os Professores de Português do distrito não sentem necessidade de formação ou que não a encaram como meio eficaz e imprescindível para superar dificuldades várias inerentes ao processo ensino/aprendizagem?

Não cremos. Faltarão, talvez, a consciencialização da sua importância. Por outro lado, ainda não são satisfatórios os mecanismos existentes para motivarem e levarem a cabo essa mesma formação. Acontece, muitas vezes, que as acções não respondem aos verdadeiros anseios dos seus intervenientes e nelas não se obtêm

respostas claras a perguntas tão pertinentes como estas:

- Ensinar ou não gramática?
- Que gramática ensinar?
- Que "norma"?
- O que é o erro?
- Como explorar o erro no processo ensino/aprendizagem?
- ...

Dá que seja aceitável, em certa medida, algum desânimo e até algum descrédito face às acções de formação.

Implicar o professor na formação contínua, transformando-o em interveniente activo na construção da sua auto-formação, parece-nos ser a estratégia mais eficaz para minimizar estas atitudes.

Mas as acções de formação esporádicas não podem, por si sós perguntar, resolver todos os problemas com que se deparam os professores no exercício da sua actividade. Elas deverão ser o espaço de encontro e reflexão que possibilite a cada professor um actuar mais assumido e mais lúcido.

A formação dos professores é um processo que terá de se desencadear de um modo contínuo, ao longo de toda a vida. O ensino e a aprendizagem são um processo de conhecimento nunca acabado e definitivo.

Pedimos aos professores que apontassem três razões que dificultassem o sucesso na disciplina de Português. A falta de bases dos alunos, o desajustamento dos programas, a carga horária excessiva, condições socio-económicas foram, de longe, as mais apontadas. Apenas 17,6% dos inquiridos referiu a insuficiente (in)formação dos professores.

Pareceu-nos também oportuno, dentro do espírito do nosso estudo, que os professores classificassem o trabalho do grupo disciplinar. As hipóteses oferecidas foram "Muito bom", "Bom", "Razoável", "Mau" e "Muito mau".

55% dos professores classificou o trabalho de grupo de "Razoável", justificando que, dados os condicionamentos existentes, esse trabalho se limitou a "uma troca de impressões".

Se referirmos que há ainda 7 escolas sem delegado (ver quadro F), que a carga horária dos professores é excessiva, na maioria dos casos - quantas vezes o professor, além de 5 ou 6 turmas, para não dizer mais, tem ainda níveis e disciplinas diferentes (1) - é evidente que o trabalho de grupo nunca poderá ser, efectivamente, muito produtivo.

QUADRO F

	PREP.	C+S	SEC.
COM DELEGADO	4	4	4
SEM DELEGADO	2	4	1
TOTAIS	6	8	5

Toçavia, é impensável o ensino do Português sem um trabalho de conjunto dos seus docentes. Como fazer convergir esforços para que todos os professores da mesma escola se ponham de acordo quanto aos objectivos da Língua Materna e, em função da sua clara definição, procurem determinar

conteúdos e estratégias para os atingir?

Assim, há que lutar por um espaço e um tempo que sejam dedicados a actividades de grupo porque não chega a boa vontade de alguns. O trabalho entre professores, a não existir, poderá ter reflexos negativos no trabalho com os alunos. A dignificação da carreira docente passa por condições de trabalho gratificantes.

Observemos agora o quadro G.

QUADRO G

ALUNOS/TURMA

ESCOLA N. AL/T.	PREPARATORIA		C+S		SECUNDARIA	
	N.	%	N.	%	N.	%
6 a 11	1	2	4	5,8	11	10,7
12 a 17	5	9,9	5	7,3	11	10,7
18 a 23	31	60,7	31	44,2	38	37,3
+ 23	14	27,4	29	42,7	42	41,3
TOTAIS	51	100	69	100	102	100

Dele se infere que o número de alunos por turma não permite pôr em prática os princípios metodológicos que apontam para um ensino individualizado.

Como proporcionar, muitas vezes, condições para a comunicação e participação activa dos alunos?

Como desencadear uma dinâmica comunicacional em que se respeite e aprofunde a competência comunicativa dos alunos, tendo em conta os ritmos internos de aprendizagem?

O elevado número de alunos por turma, acrescido de outros condicionamentos já referidos, levam a que o discurso na aula seja dominado pelo professor, raramente permitindo ao aluno o desenvolvimento do seu próprio discurso.

Facilitaria muito o trabalho aos docentes o conhecimento de aspectos das Teorias da Comunicação directamente ligados à comunicação em situação pedagógica.

A naturalidade e mobilidade dos docentes foram também alvo da nossa investigação.

Apurámos que 37 professores nasceram no distrito (40,6%) e 54 pro-

fessores são oriundos de outras regiões (59,4%).

Relativamente ao ano lectivo 86/87, fizemos o seguinte levantamento:

13,2% dos professores iniciaram a sua actividade profissional.

33% dos professores encontram-se pela 1. vez nessa escola.

53,8% dos professores estão, pelo menos, há dois anos no mesmo estabelecimento de ensino.

Numa leitura global conclui-se que a maioria dos professores de Língua Materna não é natural do nosso distrito e está sujeita a uma grande mobilidade de ano para ano.

A falta de estabilidade profissional não possibilitará um trabalho compensatório e rentável, não só a nível individual como a nível de grupo, o que decerto, terá repercussões no processo ensino/aprendizagem.

Atendendo aos sucessivos dados que foram analisados e sistematizados, poder-se-á caracterizar o professor de Português do distrito:

- é predominantemente feminino
- é bastante jovem
- tem habilitação própria (uma licenciatura em História, ou em Línguas e Literaturas Modernas, por exemplo)

- não é profissionalizado
- não nasceu no distrito
- tem uma carga horária excessiva
- lecciona turmas com mais de 20 alunos.
- raramente assiste a acções de formação.
- limita-se a trocar impressões com os colegas da disciplina
- refere a má preparação dos alunos para justificar o insucesso escolar.

O nosso estudo levou-nos a tecer considerações que nos pareceram pertinentes e às quais não pudemos fugir porque toda a problemática do ensino da Língua Materna para nós, professores de Português, exige atenta e urgente reflexão.

Levantámos apenas a ponta do véu para antever questões importantes já que não cabe a um estudo com estas características o seu aprofundamento.

Contudo, o nosso trabalho cumprirá o propósito que o animou se puder servir de ponto de partida para estudos mais amplos.

(1) Este levantamento foi também objecto do nosso estudo. A sua sistematização não consta no artigo por ser muito extensa.

Uma central

SAPATARIA
XICOS

Miranda & Borralho, Lda.

Rua 1. de Maio, 4 - 8

Rua 5 de Outubro, 34 Telefone 22710

7300 PORTALEGRE

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

Secção ortopédica. Malas e cintos



A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

HERMENEGILDO CORREIA *
RUI CANÁRIO **

O modelo em vigor da profissionalização em exercício do pessoal docente dos ensinos Preparatório e Secundário consagra a existência de seminários presenciais (na E.S.E.) no âmbito das Ciências da Educação. No ano lectivo de 86/87 orientámos um Seminário de Sociologia da Educação.

Não estando em causa a importância de uma componente teórica, em Ciências da Educação, na formação de professores, é contudo possível dar-lhe concretização de formas muito diversas. Por isso nos pareceu útil a publicação nas páginas de "Aprender" do programa deste Seminário, bem como de dois trabalhos produzidos por formandos como forma de divulgar e pôr a debate uma das múltiplas abordagens possíveis deste tema.

Os habituais acidentes de percurso, ao longo do ano lectivo no que respeita ao enquadramento legal da formação em serviço, obrigaram a acertos (nomeadamente redução de horas) do programa inicialmente previsto. Tratando-se contudo de modificações menores, optámos por publicar a versão inicial, tal como foi apresentada e discutida com os professores em formação.

Com esta proposta de trabalho procurámos superar o carácter "escolar" que, no actual modelo, os seminários presenciais tendem a assumir, e os inconvenientes que daí resultam em termos de ruptura entre a parte teórica e a prática pedagógica quotidiana.

Num trabalho de investigação recente, ANA BENAVENTE (1) refere com muita pertinência o facto de o ensino escolarizado da Sociologia da Educação poder ter efeitos paralisantes equivalentes aos da formação tradicional em que esta problemática estava ausente. Com efeito, e segundo esta autora, certas explicações sociológicas, desinseridas da prática social podem favorecer novos tipos de fatalismo que, no caso do insucesso escolar, se traduziriam na "deslocação" da teoria dos dons para a do handicap sócio-cultural dos alunos" (2).

Não sendo questionada, de forma directa, a prática pedagógica nem a natureza e funcionamento da instituição escolar obtém-se assim um efeito "perverso" em que a Sociologia da Educação aparece legitimando cientificamente velhas práticas e preconceitos (3).

Pela nossa parte procurámos organizar um seminário que, criando um espaço de informação, de reflexão teórica e de debate, tendo como ponto de referência problemas reais surgidos nas escolas, permitiria aos professores em formação uma análise mais lúcida das suas práticas e um reforço da sua capacidade de intervenção na realidade educativa.

* Assistente na E.S.E.P.

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

PROGRAMA DO SEMINÁRIO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PROGRAMA

O programa que a seguir se apresenta tem como base os pressupostos de que a formação contínua de professores constitui um caso particular da formação de adultos e que o actual sub-sistema de profissionalização em exercício corresponde a uma variante da formação contínua de professores.

A experiência acumulada no domínio da formação de adultos tem conduzido à emergência de modelos de formação que se situam nos antípodas do modelo "escolar" tradicional baseado na pura transmissão de saberes do formador para o formando. A necessidade de articular teoria e prática, aproximar (no tempo e no espaço) a formação e a aplicação da formação, inserir socialmente os resultados da formação pessoal e profissional, conduz a valorizar processos de auto-formação em que o formando através de um percurso pessoal se apropria de informações, conceitos e metodologias, que lhe permitam a produção de saberes aplicáveis à sua prática profissional.

No caso da formação de professores, esta concepção remete-nos para um sistema de formação orientado para a transformação social, ou seja para a formação de educadores capazes de agir como produtores de inovação, isto é: capazes de analisar criticamente as suas práticas, identificar problemas no contexto da sua actividade, encontrar soluções adequadas, avaliar resultados e processos, comunicá-los, gerir a sua formação num processo de formação permanente.

Esta orientação supõe a adopção de dispositivos pedagógicos adequados, que podem ser muito diversos, tendo contudo em comum um conjunto de princípios base:

- Considerar a análise de necessidades como elemento fundamental e integrado do processo de formação;
- Partir de problemas sentidos e identificados pelas pessoas em formação;
- Partir da experiência das pessoas em formação, facilitando a apropriação de informações e a produção de saberes;

- Promover a participação dos formandos na gestão da sua própria formação;
- Desenvolver a função crítica da formação.

Tendo em conta estes princípios, o conjunto de seminários sobre sociologia da educação não terá em vista o fornecimento de informações exaustivas (numa perspectiva "enciclopédica") o que seria não só inadequado mas impossível dadas as limitações de tempo. Pelo contrário procurar-se-á criar um processo que permita a cada professor em formação familiarizar-se com os grandes temas da sociologia da educação, com conceitos, teorias e métodos próprios desta disciplina, visando a aquisição de competências na abordagem científica e na problematização de situações educativas, na sua dimensão social, que possam ser investidas na prática profissional.

Assim a escolha e identificação por parte de cada professor em formação de um "caso-problema", uma situação educativa que importa conhecer para agir, constitui o eixo integrador do conjunto de seminários sobre sociologia da educação e define a natureza do produto final individual sobre o qual incidirá a avaliação.

Da parte de cada formando o "caso-problema" escolhido será o ponto de referência permanente que orientará as suas intervenções no decurso dos seminários, a sua interacção com os outros formandos, o seu trabalho de pesquisa bibliográfica, e que lhe permitirá integrar e apropriar-se do conjunto de informações que lhe serão fornecidas.

2. FINALIDADES

- Promover o conhecimento global e problematizado da evolução recente da Sociologia da Educação (Teorias, conceitos, métodos, temas de investigação);
- Favorecer a reflexão sobre a dimensão social dos factos educativos;
- Estimular a análise crítica da realidade educativa portuguesa;
- Favorecer a acção dos professores como agentes de mudança.

3. OBJECTIVOS

Pretende-se que no final dos seminários, os professores em formação:

- Adoptem uma atitude científica face aos factos educativos com base no conhecimento dos principais contributos da sociologia da educação;

- Problematicem situações em função de conceitos, teorias e métodos da sociologia da educação;
- Articulem uma atitude de investigação com uma atitude de intervenção na abordagem de situações educativas;
- Apliquem as competências adquiridas na abordagem de um "caso-problema".

4. CONTEÚDOS TEMÁTICOS- PROGRAMA DAS SESSÕES

- | | |
|--|------------------------------|
| 1 - <u>Apresentação e debate do programa:</u>
Pressupostos e princípios orientadores, finalidades, objectivos, estratégias, processo de avaliação | 1. SESSÃO |
| 2 - <u>Unidade e diversidade das ciências sociais</u>
. legitimidade científica das ciências sociais
. diferenciação empírica das ciências sociais
. obstáculos ao conhecimento científico do social | |
| 3 - <u>As ciências da educação no contexto das ciências sociais</u>
. A investigação em educação - perspectiva histórica
. A Sociologia da educação como componente da formação de professores | <u>3 HORAS</u> |
| 4 - <u>Atitude científica e ruptura com o "senso comum"</u>
. A teoria como polo fundamental da metodologia da investigação
. Paradigmas deterministas e interaccionistas na explicação sociológica
. O conhecimento como resposta a um problema | 2. SESSÃO
<u>1,5 HORA</u> |
| 5 - <u>Transformações recentes dos sistemas educativos</u>
. "Explosão escolar" e expansão quantitativa do sistema
. Educação e desenvolvimento: teoria do capital humano
. Igualdade de oportunidades e meritocracia
. Educação e mobilidade social
. Uma crise de crescimento: críticas à escola
. Uma escola melhor ou diferente? | 3. SESSÃO
<u>1,5 HORA</u> |
| 6 - <u>Insucesso escolar</u>
. O paradoxo do insucesso escolar
. Caracterização do fenómeno do insucesso escolar
. Teorias explicativas do insucesso escolar
. Crítica do fatalismo sociológico | 4. SESSÃO
<u>1,5 HORA</u> |

7 - <u>A inovação como resposta à crise dos sistemas educativos</u>	5. SESSÃO
. A necessidade de inovar	
. Investigação educativa e inovação	<u>1,5 HORA</u>
. A "resistência à inovação"	
8 - <u>A escola como organização social</u>	6. SESSÃO
. O duplo sentido da palavra escola	
. O estabelecimento escolar como sistema	
. O funcionamento do estabelecimento escolar: abordagem sistémica e análise estratégica	<u>1,5 HORA</u>
9 - Apresentação e debate em grupo dos "casos-problema" identificados e caracterizados por cada professor	7. SESSÃO
	<u>3 HORAS</u>
10 - Apresentação de exemplos de investigação no domínio educativo, caracterizando para cada caso:	8. e 9. SESSOES
- A problemática definida	
- Os pressupostos teóricos	<u>1,5 HORA</u>
- As hipóteses explicativas	+
- A metodologia adoptada	<u>1,5 HORA</u>
- Os resultados obtidos	
11 - Avaliação do conjunto de seminários sobre sociologia da educação, a realizar conjuntamente com formandos e formadores	10. SESSÃO
	<u>1,5 HORA</u>

5. AVALIAÇÃO

A avaliação final de cada formando será feita com base num relatório individual, com o limite de 10 páginas dactilografadas, que deverá ser entregue no prazo de 15 dias após o último seminário.

Este relatório consistirá na apresentação de uma reflexão pessoal sobre o "caso-problema" escolhido pelo formando que permita uma avaliação de acordo com os objectivos definidos no ponto 3.

Nesse relatório deverão ser referidos nomeadamente, os seguintes aspectos:

- . Uma caracterização clara do "caso-problema"
- . A referência a contributos da sociologia da educação que permitam enquadrar teoricamente o "caso-problema"
- . A formulação de hipóteses explicativas

Pretende-se que este relatório final possa constituir o esboço de um projecto de investigação que eventualmente possa ser desenvolvido no próximo ano lectivo, no âmbito dos seminários sobre Investigação Educativa.

- (1) BENAVENTE (Ana) - École, Institutrices e Processus de changement au Portugal - Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 1985, p. 536

(2) *idem*, p. 544

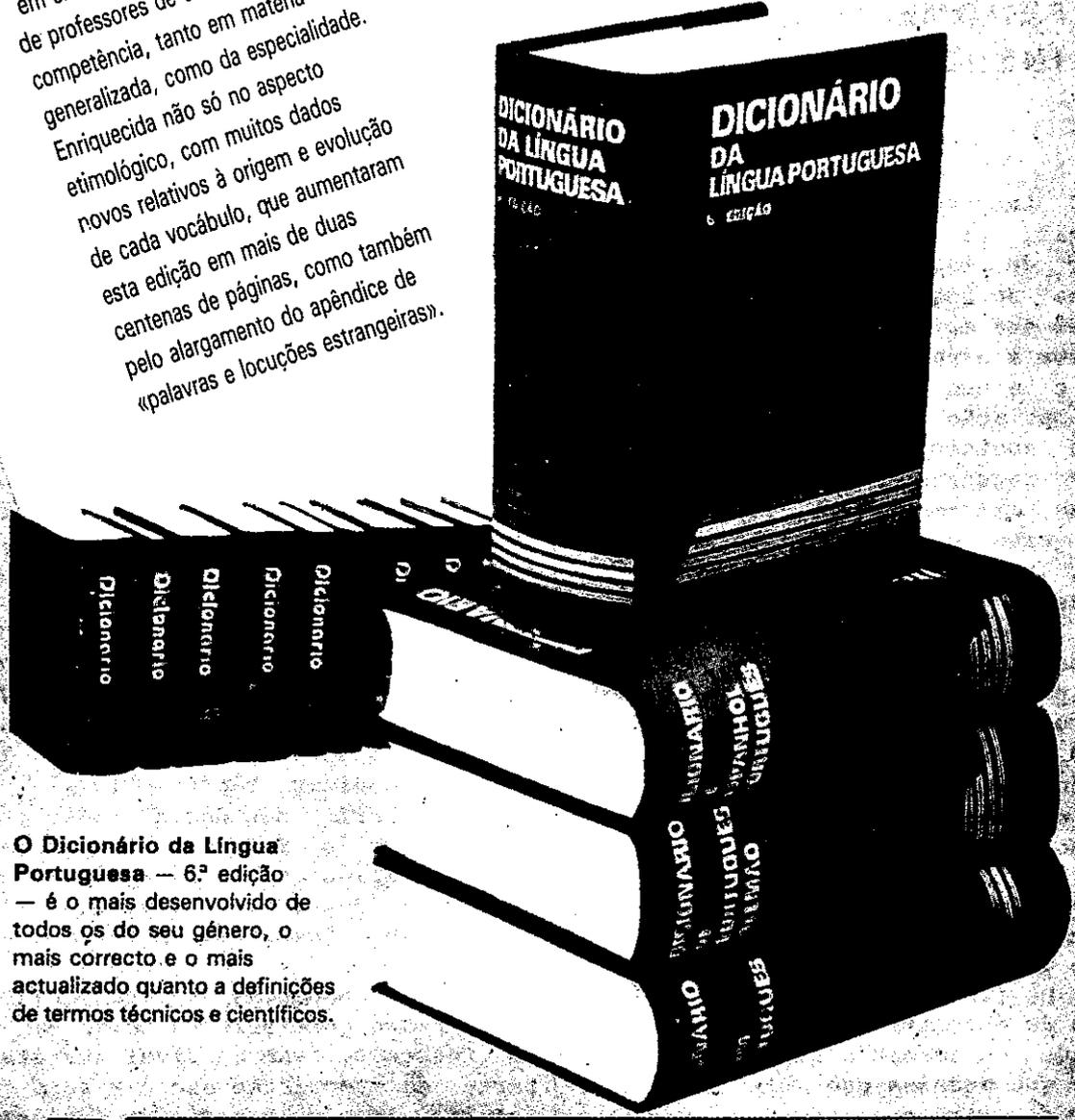
(3) *idem*, p. 552



A vasta colecção «Dicionários Editora» acaba de ser enriquecida com a publicação da 6.ª edição do **Dicionário da Língua Portuguesa**.

Uma obra invulgar para o nosso país, feita em moldes somente utilizados em enciclopédias, com a colaboração de professores de comprovada competência, tanto em matéria generalizada, como da especialidade. Enriquecida não só no aspecto etimológico, com muitos dados novos relativos à origem e evolução de cada vocábulo, que aumentaram esta edição em mais de duas centenas de páginas, como também pelo alargamento do apêndice de «palavras e locuções estrangeiras».

Dicionários EDITORA



O Dicionário da Língua Portuguesa — 6.ª edição — é o mais desenvolvido de todos os do seu género, o mais correcto e o mais actualizado quanto a definições de termos técnicos e científicos.



PORTO EDITORA, LDA.
Livraria Arnado, LDA.
IMP. L. FLUMINENSE, LDA.

Rua da Restauração, 365/4099 PORTO CODEX
 Rua de João Machado, 9-11/Apart. 375/3007 COIMBRA CODEX
 Rua de S. João Nepomuceno, 8-A/1200 LISBOA

PORTO EDITORA, LDA./SOC. QUOTAS/C.R.C. PORTO N.º 112547/CAPITAL SOCIAL PTE 281 900 000\$00

RELAÇÃO PEDAGÓGICA E SUCESSO ESCOLAR

JOSÉ REIS DE ANDRADE *

I-CARACTERIZAÇÃO DO FENÓMENO DO INSUCESSO ESCOLAR

O insucesso escolar é hoje, em Portugal, um problema que não pode deixar de preocupar todos os intervenientes no nosso processo educativo. Se bem que este fenómeno não seja novo, com a expansão do sistema educativo e a sua conseqüente abertura a uma população mais diversificada em termos sociais, económicos e culturais, o insucesso escolar atingiu proporções extremamente elevadas nos vários graus de ensino, tornando-se, assim, um fenómeno massivo. O carácter massivo do insucesso escolar entra assim em contradição com a constituição da República Portuguesa, quando esta prescreve o direito ao ensino para todos os cidadãos.

O insucesso escolar é também um fenómeno precoce, na medida em que surge de uma forma intensa nos primeiros anos de escolaridade.

Vários estudos realizados neste âmbito têm sublinhado, para além destas características, o carácter cumulativo e selectivo do insucesso escolar. De facto, os alunos que repetem um ano de escolaridade têm mais probabilidade de tornar a repetir no futuro do que aqueles que obtêm sucesso. O sucesso gera o sucesso, o insucesso gera o insucesso.

O insucesso também não atinge de igual modo os alunos dos diversos meios sociais. Os mesmos estudos têm revelado que os alunos mais atingidos pelo insucesso escolar são os que provêm de meios sociais, económicos e culturais mais desfavorecidos.

II-TEORIAS EXPLICATIVAS DO INSUCESSO ESCOLAR

Várias teorias têm tentado explicar as causas do insucesso, umas de tipo determinista, outras de tipo interaccionista.

As explicações de tipo determinista acentuam a importância de factores externos e anteriores à situação escolar, enquanto as explicações de tipo interaccionista acentuam a importância de factores internos à instituição escolar. Entre as explicações de tipo determinista, sublinhariam a teoria dos dotes individuais e a teoria do "handicap" sócio-cultural.

A teoria dos dotes individuais afirma que o insucesso é um facto natural ligado aos dotes do indivíduo. Neste sentido, o sucesso escolar teria a ver com a inteligência de cada aluno.

Esta concepção é, no entanto, contrariada quer pelo carácter massivo do insucesso (não é crível que grande parte da população escolar seja não dotada) quer pelo carácter selectivo (não é também crível que os dotes in-

* Professor da Esc. Sec. de S. Lourenço (trabalho produzido no âmbito do Seminário de Sociologia da Educação da ESEP)

individuais sejam distribuídos conforme as classe sociais).

Sem negar a influência que os factores de natureza individual possam ter no insucesso, não se pode esquecer que o homem é o ser vivo mais capaz de ultrapassar condicionalismos genéticos, se o meio o estimular. Assim, as diferenças ou dificuldades que os alunos apresentam não podem ser encaradas como algo de irremediável. Se se aceitar que os alunos são definitivamente estúpidos ou inteligentes, está-se à partida a negar a razão de ser da escola. Pelo contrário, se ela tem consciência de que os alunos que recebe estão mais ou menos desenvolvidos e que estímulo variados desempenham um papel fulcral nesse desenvolvimento, então a escola poderá realizar a tarefa para a qual foi criada - ajudar a crescer todos os alunos.

Estudos realizados no âmbito da Sociologia da Educação vêm, entretanto, demonstrando a existência de uma relação entre o insucesso escolar e as características sócio-económicas e culturais dos alunos. Esta verificação conduziu a uma interpretação do insucesso escolar não já em termos individuais, mas sócio-económicos e culturais.

Segundo esta teoria, os alunos chegariam à escola com diferentes experiências e portadores de culturas diferentes, explicáveis através da sua origem social. Uma vez que os alunos, ao chegarem à escola, são portadores de culturas diferentes, umas mais próximas das normas e dos valores que a escola reproduz e legitima, outras mais afastadas, os alunos provenientes de meios sócio-económicos e culturais mais desfavorecidos, portanto mais distantes da cultura que a escola veicula, reproduz e valoriza, estariam assim, em grande parte, condenados ao insucesso. As crianças, à entrada para a escola, estariam mais ou menos afastadas da meta a atingir, conforme o estrato social donde provêm.

Tanto a teoria dos dotes individuais como a teoria do "handicap" sócio-cultural põem a tónica do insucesso escolar no aluno, sem porem em questão a instituição escolar. A aceitação quer de uma quer de outra teoria conduzem a um fatalismo sociológico, já que o insucesso é considerado como um dado estrutural, sendo as suas cau-

sas consideradas exteriores à escola.

Destas correntes explicativas saíram diversas estratégias educativas cujo objectivo comum seria o de compensar os atrasos com que os alunos chegavam à escola, dando-lhes o equipamento necessário a uma escolaridade com sucesso. O seu objectivo último seria o de aproximar as crianças mais desfavorecidas, em termos culturais, das crianças da classe média. No entanto, essas estratégias educativas não foram bem sucedidas, começando a surgir outras formas de abordagem do insucesso escolar que, sem ignorarem as condicionantes a que fizemos referência, procuram questionar o problema ao nível da instituição escolar.

Se, como é sabido, a escola veicula, valoriza e legitima uma determinada cultura que se identifica com a cultura dos grupos socialmente dominantes, ignorando a cultura das classes populares, o insucesso escolar, que atinge especialmente os alunos provenientes dos meios populares, verifica-se em relação aos critérios culturais da instituição escolar. Como a escola não valoriza os conhecimentos e os códigos das classes populares, a escolaridade para os alunos provenientes dessas classes representa o duplo esforço de desaprender o que já tinham aprendido e adquirir o que a escola lhes propõe.

Uma escola empenhada no sucesso dos seus alunos deve respeitar a identidade cultural dos seus alunos, aceitar as diferenças entre eles, procurando respeitar as linguagens e comportamentos diferentes, ritmos diferentes de aprendizagem, interesses diferenciados, através de propostas diversificadas de actividades pedagógicas e, sobretudo, de um ambiente de abertura e valorização das características de cada um. A tomada de consciência deste facto lança também sobre a escola a responsabilidade do insucesso escolar. Está hoje amplamente demonstrado que a relação que se estabelece entre a escola e os alunos pode constituir uma ajuda importante no desenvolvimento escolar dos alunos. Se a escola no seu todo se não pode desculpar, os professores em particular têm uma influência considerável nos resultados que a escola produz. Estudos e experiências comprovaram a influência favorável no aproveitamento escolar dos alunos, portanto na remo-

ção ou minoração do insucesso escolar, de certas atitudes do professor: aceitação da pessoa do aluno, empatia com relação às suas dificuldades, encorajamento dos aspectos positivos da sua conduta. Tais atitudes seriam suporte de uma relação pedagógica produtiva, porque valorizadora da identidade pessoal do aluno e, assim, condição essencial da sua evolução favorável do seu sucesso escolar.

A partir de uma situação vivida, que seguidamente tentarei caracterizar, irei procurar mostrar que a escola e concretamente os professores, através das suas relações pedagógicas, podem de facto contribuir para o sucesso escolar dos seus alunos.

III-CASO-PROBLEMA

No ano lectivo de 1984/85, fui colocado numa escola secundária do norte do país. Quando me foi distribuído o horário, nele constava a turma 69 do décimo ano do curso de Mecanotecnia.

O ano lectivo iniciou-se e, logo a partir da primeira aula, me apercebi que estava na presença de uma turma difícil. As aulas que se seguiram confirmaram esta primeira impressão.

O desinteresse em relação à disciplina que leccionava (Filosofia) era completo e total; desinteresse esse que se manifestava no clima de indisciplina generalizada que se estabelecia nas aulas e na não realização dos trabalhos de casa. Julgava eu, inicialmente, que esta situação apenas existia na aula de Filosofia, na medida em que é bastante difícil motivar os alunos do décimo ano para a Filosofia, e mais ainda tratando-se de alunos do curso de Mecanotecnia. A minha actuação, no sentido de ultrapassar esta situação, inseriu-se no quadro da pedagogia tradicional: reprimendas constantes no decurso das aulas e, inclusivamente, a expulsão da aula de alguns alunos, sem que isso conduzisse a qualquer melhoria significativa.

A meu pedido, o director de turma convocou, em meados de Novembro, para uma reunião todos os professores da turma para analisar a situação. Aí pude constatar que esta situação não a vivia eu exclusivamente, mas que era

sentida por todos os professores da turma, com excepção do professor de Educação Física.

Decidiu-se então nessa reunião, aplicar penas de suspensão a cinco alunos, mas também esta medida não surtiu qualquer efeito positivo. Na reunião final do primeiro período, o insucesso nas diferentes disciplinas situava-se entre os 70% e 80%, o que era alarmante.

Em Filosofia, apenas sete alunos dos 33 que compunham a turma tinham classificação igual ou superior a 10 valores.

O indicador do insucesso escolar é a classificação obtida no final do período.

Esta situação não deixou indiferentes alguns professores. Sob a orientação do director de turma, que realizava a profissionalização em exercício na escola, cinco dos oito professores da turma, depois de várias reuniões, fizeram a caracterização da turma, tendo em conta a condição económica do agregado familiar, a distância a que os alunos viviam da escola, os seus interesses, idade etc. (Estes dados constavam do dossier do director de turma, obtidos a partir de um inquérito realizado no início do ano).

Verificou-se que a grande maioria destes alunos pertencia a um meio sócio-económico e cultural desfavorecido. Grande parte destes alunos percorria de comboio ou de camioneta várias dezenas de quilómetros diariamente. A grande maioria destes alunos tinha dezoito e mais anos, o que, embora não tivesse sido apurado, leva a supor que já teriam repetido em anos anteriores.

Relativamente a estes factores, nada poderia ser feito pela escola; no entanto, alguma coisa poderia ser feita no interior da escola, no sentido de motivar estes alunos para a aprendizagem de modo a diminuir o insucesso escolar que, se nada fosse feito, apresentaria, no final do ano, uma percentagem escandalosa.

IV-MEDIDAS TOMADAS

Os cinco professores que resolveram cooperar entre si introduziram algumas modificações, fundamentalmente

ao nível da sua relação pedagógica.

As aulas desta turma decorriam todas, com excepção das disciplinas da componente de Formação Vocacional e Educação Física, num anfiteatro. Uma sala deste tipo é, de facto, limitadora, desfavorecendo um tipo de aula muito mais centrada no professor do que nos alunos. Reconhecida a limitação que a sala representava, junto do conselho directivo da escola diligenciámos no sentido de obter um outro tipo de sala, o que não foi fácil, não porque o conselho directivo não se empenhasse, mas porque a escola estava superlotada. (A escola tinha sido concebida para 1200 alunos, frequentavam-na cerca de 3000 distribuídos por três turnos). Conseguida a sala, foi organizada de forma a possibilitar o trabalho de grupo. Esta organização tinha no seu horizonte um novo tipo de relação pedagógica, não já centrada no professor, mas nos próprios alunos, na organização cooperativa da aula.

Outras modificações introduzidas foram:

- 1 - Distribuição de algumas tarefas pelos alunos: o controlo das presenças era feito, em cada dia, por um aluno diferente; cada grupo elegia o coordenador das actividades do grupo; o cargo de porta-voz era exercido rotativamente por todos os elementos do grupo.
- 2 - Elaboração de relatórios, por cada grupo, da sua actividade, que periodicamente eram discutidos por toda a turma.
- 3 - Elaboração de um pequeno jornal de turma, em colaboração com os professores implicados.
- 4 - Uma vez por mês, nas disciplinas de Português e Filosofia era reservada uma aula para discussão de um tema proposto pelos alunos, em que eles seleccionavam os materiais adequados para a discussão.

Quais os resultados obtidos?

O clima de indisciplina e desinteresse que caracterizava estes alunos manteve-se ainda durante algum tempo. No entanto, progressivamente, a maioria dos alunos foi-se empenhando no trabalho e criou-se um clima de cooperação que favorecia o trabalho. O interesse era também visível no facto de os alunos começarem a fazer os trabalhos de casa. A grande maioria dos alunos colaborava na organização do jornal da turma e com a colabora-

ção dos cinco professores realizaram, na escola, uma exposição sobre o artesanato local.

Penso que estes alunos nunca se teriam envolvido nesta actividade se nada tivesse mudado.

Em termos de sucesso escolar, avaliado a partir do número de alunos que passaram no final do ano lectivo, os resultados não foram os melhores, já que o insucesso se situou em percentagem bastante elevada, entre os 30% e os 40%. Em Filosofia a percentagem foi de 36%.

Se, em termos absolutos, o insucesso no final do ano foi de facto elevado, se o compararmos com o que se perspectivava no final do 1. período, os resultados talvez tenham algum significado.

V-CONCLUSÕES

A situação que descrevi revela a existência de um conjunto de factores que podem contribuir para o sucesso escolar dos alunos.

1 - As intervenções disciplinares (reprimendas constantes, expulsão de alunos da sala de aula) não contribuem para melhorar o comportamento dos alunos. É muito mais positivo valorizar os aspectos positivos do comportamento dos alunos do que reagir excessivamente aos actos perturbadores.

2 - A atribuição de tarefas a alunos (controlo das presenças, coordenador das actividades do grupo, porta-voz) contribuiu para um empenhamento maior da turma nos trabalhos escolares.

3 - A articulação entre os diferentes professores no sentido de delinear as estratégias comuns, de coordenar formas de intervenção também comuns, revelou-se um factor importante no sucesso escolar.

4 - Uma boa comunicação entre professores e alunos, na medida em que permite um conhecimento mútuo entre eles, constitui um factor fundamental de uma boa relação pedagógica. O trabalho de grupo que se implantou, deixando os professores mais disponíveis para andar entre os alunos, debruçando-se sobre os que tinham mais

dificuldades, estimulando-os, fornecendo-lhes novas informações, facilitando um conhecimento melhor dos alunos. A elaboração do jornal da turma, a exposição sobre o artesanato da região, ao mesmo tempo que favoreciam a comunicação entre os professores e alunos, contribuíam também para o desfazer quer da imagem negativa que os alunos tinham em relação à escola, quer da imagem negativa que os professores tinham em relação aqueles alunos. Uma escola pouco acolhedora, que apenas tem para oferecer aos seus alunos uns tantos conteúdos que muito pouco têm a ver com as suas necessidades e interesses, é geradora da imagem negativa que os alunos dela têm.

5 - As estratégias utilizadas pelos professores constituem um factor de sucesso ou de insucesso dos alunos.

A mudança de sala e a sua organização de forma a possibilitar o trabalho de grupo tinha no seu horizonte uma nova relação pedagógica. Os alunos sentiam-se mais implicados no processo ensino/aprendizagem, já que construíam o seu próprio conhecimento. O trabalho de grupo contribuía, assim, para o desenvolvimento, na turma, de um clima de cooperação na consecução de um trabalho comum.

6 - Os professores, apesar de os programas serem extensos, têm a possibilidade de ordenar os conteúdos e conferir-lhes maior ou menor ênfase, de acordo com as motivações e as experiências anteriores dos alunos.

Os professores não podem ignorar que os alunos chegam com bagagens culturais diferentes à escola e, se estão interessados em contribuir para o sucesso de todos os alunos, têm de imaginar o modo de, na prática pedagógica, valorizar as contribuições de cada um e construir as aprendizagens sobre essas contribuições.

Ao proceder desta forma, o professor está a dar um passo decisivo para o sucesso dos seus alunos. No caso em análise, os professores de Português e de Filosofia não cumpriram o programa: mas entre cumprir um programa

ma sabendo que desse modo estavam a contribuir para que o insucesso atingisse taxas alarmantes e suprimir alguns conteúdos, acentuar aqueles que mais motivavam os alunos e dessa forma contribuir para o seu sucesso, parece-me que a escolha não oferecia dúvidas.

Impor aprendizagens que não interessam aos alunos ou cuja razão de ser não alcançam em nada contribui para o seu sucesso. É fundamental interessar os alunos pelo que estão a fazer e que eles encontrem nas propostas de trabalho uma relação com o seu quotidiano. (As aulas mensais em que a proposta de trabalho era feita pelos alunos obtinham um grau de participação e interesse muito maior que as restantes).

Se as condições sócio-económicas e culturais são factores que influenciam o sucesso escolar, os professores e as relações pedagógicas que estabelecem com os seus alunos são também factores que se não podem ignorar. Uma relação pedagógica adequada é factor fundamental para o sucesso dos alunos. Os efeitos dos factores sócio-económicos e culturais que, como tem sido provado, têm um peso extraordinariamente grande no insucesso escolar podem ser em grande parte contrabalançados pela relação, pelo clima que o professor estabelece com os seus alunos.

É fundamental que os professores estejam conscientes disso, já que toda a estratégia que vise minorar o insucesso escolar, por muito eficaz que pareça à partida, estará condenada ao fracasso se não for desenvolvida por professores sensibilizados ao problema e preparados para o resolver. É necessário que os professores tomem consciência de que importa preparar os alunos para uma vida cívica, política e cultural desenvolvendo-lhes o sentido da responsabilidade, criando hábitos de trabalho, de tolerância, solidariedade, de independência, de criatividade. Para isso, será necessário que os professores desenvolvam neles próprios o respeito pelas diferenças que os alunos apresentam e que procurem adequar o seu ensino às necessidades dos alunos.

O combate ao insucesso escolar não pode ser apenas uma tarefa dos professores. É necessário também que os órgãos das escolas sintam o problema como seu, já que podem desempenhar um papel fundamental na consciencialização do pessoal auxiliar, dos pais e encarregados de educação do papel que têm no combate ao insucesso escolar.

BIBLIOGRAFIA

- BENAVENTE, Ana e CORREIA, Adelaide Pinto - "Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária", IED, Lisboa, 1980
CHERKAOUI, M. - "Les Paradoxes de la Réussite Scolaire" Puf, Paris, 1979
CORTESÃO, Luísa e TORRES, Maria A. - "Avaliação Pedagógica I Insucesso Escolar", Colecção Ser Professor, Porto Editora, Porto, 1984
CORTESÃO, Luísa e TORRES, Maria A. - "Avaliação Pedagógica II Perspectivas de Sucesso", Colecção Ser Professor, Porto Editora, Porto, 1983

LOURO & PIRES, LDA.

Laboratório de Análises Clínicas

DIRECTOR: DR. JÚLIO ALMEIDA PIRES

MÉDICO-ANALISTA

Av. General Lacerda Machado, 50 r/c Dt.º

Telef. 23839 — 7300 PORTALEGRE

Sociedade por quotas — Capital Social
de Esc. 150,000\$00 — Conservatória do
Registo Comercial de Portalegre
Matrícula n.º 227 — Cont. n.º 500882916

O INSUCESSO ESCOLAR NUMA TURMA DO 8º ANO

LEONETE PEREIRA *

A TURMA:-QUE SITUAÇÃO?

No início do ano lectivo a turma mostrava-se apática, desmotivada, não participando, de maneira geral, nas actividades lectivas. A situação parecia intransponível. Os professores da turma consideravam os alunos não capazes de acompanharem as explicações que lhes eram feitas nas aulas. A desmotivação da turma transferia-se para os professores já que estes, caso pudessem, a teriam trocado por uma outra. Alguns alunos não escreviam correctamente nem o seu próprio nome nem o dos pais. Se solicitados a lerem um texto em voz alta, hesitavam, faltava-lhes expressão e os enganos

sucessivos, além de confundirem, dificultavam a compreensão do que liam. Quando interrogados sobre se haviam compreendido determinada explicação teórica, a resposta, na maior parte das vezes, era o silêncio geral, mais revelador do que se tivessem dito que não.

Feita a primeira ficha de avaliação sumativa na minha disciplina, História, fiquei alarmada com os resultados, que atingiram os 62,5% de níveis negativos. Nessa primeira ficha, os alunos tinham de expor por escrito os seus conhecimentos, referir factos e estabelecer relações. Na ficha seguinte, usei o sistema de perguntas com formulação de respostas para escolha múltipla e verifiquei

* Professora da Escola Secundária de Campo Maior (trabalho realizado no âmbito do Seminário de Sociologia da Educação da ESEP)

uma espantosa e significativa alteração, dado que os resultados negativos foram de apenas 20%, tendo alguns alunos atingido níveis percentuais muito elevados.

Passei a usar, entretanto, uma linguagem mais integrada na que me parecia ser a dos alunos. Instiguei-os ao debate entre eles e notei haver, da parte de um ou outro, alguma agressividade e radicalismo na tomada de posições. Decidi-me também por uma experiência nova para mim e para eles: passei a planificar cada unidade de ensino definindo os objectivos de maneira simples, indicando também as estratégias e formas de avaliação e distribuindo essas planificações na turma. O meu objectivo é dar conhecimento aos alunos daquilo que em cada aula se vai estudar e tratar, bem como indicar-lhes aquilo que espero que conheçam e saibam fazer no final de cada unidade. Com base nessas planificações fazemos, no início de cada aula e antes de uma avaliação sumativa, a chamada "revisão da matéria", o que serve também para enquadrar cada assunto de que se tratará em seguida.

Para conhecer melhor, no final do ano lectivo, os resultados da estratégia adoptada, resolvi fazer uma observação permanente da turma em termos de aproveitamento e mudanças verificadas na minha disciplina. Daí a um aprofundamento da minha observação foi apenas um passo. Encontrei-me, em pouco tempo, a procurar conhecer a turma de maneira mais minuciosa e mais profunda.

Os níveis gerais atribuídos aos alunos na avaliação do final do primeiro período foram significativos. Tinha em mãos uma turma que preanunciava um insucesso de elevado índice. Os níveis negativos variavam, nas disciplinas do currículo académico, entre os 32% em História e os 68% em Matemática. Mesmo em Educação Visual e em Trabalhos Oficinais esses níveis atingiram, respectivamente, os 20% e os 16%. Apesar de não ter sido feita atribuição de níveis em Geografia, Educação Física e numa área de Trabalhos Oficinais, 68% dos alunos tiveram mais de três níveis negativos no conjunto dos níveis atribuídos.

Até este momento, já se verificaram cinco desistências de alunos nesta turma.

Os alunos não têm aulas de Educação Física por falta de instalações físicas adequadas, embora haja muito espaço na escola e tenham um professor efectivo.

A direcção de turma foi atribuída tardiamente, por razões burocráticas. O director de turma não fez trabalhos do tipo "sample survey", pelo que não foram transmitidas aos professores quaisquer informações, gerais ou específicas, sobre os alunos da turma.

Resolvi então investigar até onde me fosse possível, sem ultrapassar competências, para melhor conhecer a turma e melhor poder actuar.

Por todas as razões apontadas e enquadrando-me nos trabalhos dos seminários, decidi-me pela pertinência deste caso e tenho procurado informações sobre o problema do insucesso. Conhecendo melhor a situação geral da turma e os condicionalismos que se reflectem sobre os alunos, poderei, creio, no domínio das metodologias e técnicas de ensino que tanto me competem como professora, trabalhar com os alunos no sentido de um melhor aproveitamento.

UMA TENTATIVA DE ANÁLISE

Levantadas algumas hipóteses, questionava-me e questionei os alunos sobre o agregado familiar, transporte, habitação, alimentação e saúde, actividades extra-escolares e ocupação de tempos livres, relações aluno/escola e repetências, relações aluno/família e relações família/escola.

Feito o tratamento dos dados fornecidos por respostas a um inquérito, a turma prefigurava o quadro típico do insucesso escolar.

Confirmavam-se as hipóteses, muito prováveis, aliás, de serem verificadas em Campo Maior, de que a maioria dos alunos provinha de classes sócio-culturais desfavorecidas.

No que respeita à alimentação, habitação e saúde, não parece haver problemas a considerar, ainda que os elementos fornecidos possam ser insuficientes.

Quanto às actividades extra-escolares e ocupação dos tempos livres, revelam-se muitas insuficiências. Apenas quatro alunos referem práticas desportivas. Analisadas as leituras que fazem, poderá concluir-se por um baixo nível generalizado de apetências. Quanto à televisão que todos dizem ver, excepto um, pude confirmar, por respostas orais posteriores ao inquérito escrito, o enorme peso dos programas da televisão espanhola.

Relativamente a repetências, mesmo referindo-se só as dos ensinos preparatório e unificado, há já um total de 21 nos 25 alunos da turma.

No tocante à relação pais/escola, as respostas indicam a existência de poucos contactos. O director de turma informou, a propósito destas relações, que se verificou alguma participação dos pais nas duas reuniões gerais feitas por convocatória mas que, a nível de contactos individuais, ainda só foi procurado por um encarregado de educação para resolução de um problema de faltas do seu educando. Poderá, talvez, concluir-se que os pais se deslocarão à escola se especificamente convocados, mas que dificilmente o farão por iniciativa própria.

Ouvindo os comentários dos professores e analisando as reacções dos mesmos em relação aos alunos, informei-me também sobre o quadro docente. São treze os professores da turma. O professor de Educação Física é efectivo, mas não dá aulas por falta instalações, como já foi referido. São, portanto, doze os professores que leccionam normalmente. Destes, apenas um, de Trabalhos Oficinais e membro do Conselho Directivo, é professor efectivo. São seis os professores com habilitação própria, contando-se entre eles o professor de Religião e Moral e os dois professores de Trabalhos Oficinais. O professor de Português não tem habilitação própria para a disciplina. A grande maioria dos professores não é da região e/ou não se identifica com o meio.

ALGUMAS ATITUDES E REACÇÕES

No início do ano lectivo, a turma foi "rotulada" pelos professores: os

alunos não tinham capacidades, não sabiam ler nem escrever, nem falavam correctamente o português, nem poderiam saber fazê-lo dada a falta de vocabulário, o tipo fonológico local e, sobretudo, a grande influência da língua espanhola como factor de aculturação. Acrescentava-se a isso o peso da "pouca ou nenhuma cultura" dos pais em geral e a sua ausência e desinteresse em relação à escola e aos estudos dos filhos.

Tudo isto eram constatações iniciais que, "rotulando" a turma, pareciam atirá-la, à partida, para mais uma situação de insucesso.

Esta reacção inicial dos professores da turma só reflectia, microcosmicamente, os valores que nos foram veiculados e que veiculamos quase inconscientemente. Era uma reacção enquadrada em teorias deterministas que, tendo como pressupostos a falta de dons dos alunos e o seu handicap sócio-cultural e linguístico, factores inatos e do meio, desculpabilizam os professores e a escola, até pela sua pré-existência.

Face à atitude fatalista naturalmente decorrente dessa posição perante a turma e, aliados num clima de "cumplicidade de classe" que entende a desigualdade como natural, os professores poderiam ter-se abstraído da realidade desses alunos. Limitar-se-iam, então, a cumprir os programas e a fazer a avaliação num critério de meritocracia, já que as "oportunidades" tinham sido dadas "igualmente" a todos os alunos.

A actuação descrita não se confirma. Na realidade e indo contra esse determinismo inicial, os professores passaram à acção e têm tomado atitudes individuais que visam um melhor aproveitamento e uma recuperação do interesse dos alunos, notando-se já algumas reacções diferentes e mais positivas por parte da turma.

No momento e enquadrando-se também numa certa problemática - a da discriminação positiva - vão iniciar-se actividades compensatórias com aulas de recuperação de Português. Pretende-se, naturalmente também, que o código "standard", urbano, da classe média.

A TURMA E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Se não enquadrarmos a situação desta turma em habituais explicações deterministas, não podemos deixar de pôr a hipótese de que os alunos da turma são vítimas inocentes da escola que lhes é imposta. Sendo assim, cabe então perguntar se, realmente e forçosamente, a maioria destes alunos está destinada ao insucesso e se a escola sairá desculpabilizada neste processo.

Os alunos da turma em estudo não são menos dotados. São dotados de forma diferente daquela que a instituição escolar padroniza.

Bloom afirmou, em 1981, que aquilo "que uma criança aprende, quase todas podem aprender, nas condições certas". Baseou-se, para tal afirmação, em medidas muito simples aplicadas em projectos de investigação que supervisionou. Os professores, porém, subordinados como estão a uma instituição fortemente centralizada e directiva, não podem proporcionar, só por eles, todas as condições necessárias, nem sequer algumas das condições certas que Bloom refere, assim como não podem alterar radicalmente o percurso escolar que os alunos da turma em questão terão forçosamente que fazer até à obtenção de algum diploma que alguns poderão vir a conseguir - diploma que não significará, necessariamente, sucesso.

A actuação dos professores da turma pode minorar as desvantagens e procura fazê-lo, mas cabe perguntar até que ponto estão estes professores preparados para ajudarem mais e melhor os alunos. A boa vontade e a intuição, por si, não chegam e o conjunto dos professores da turma, com as condições de formação já referidas antes, não estão, presume-se, pedagogicamente equipados, responsabilidade que vai recair no órgão de decisão central.

Por outro lado, a turma e os professores estão também extremamente carenciados de material de auxílio e de apoio pedagógico, já que os organismos aos quais competem as decisões

orçamentais e de apetrechamento não providenciam medidas específicas.

Os alunos desta turma têm capacidades ainda não desenvolvidas, porque não solicitadas ou devidamente encaminhadas. Os professores, entretanto, sentem dificuldades, por falta de condições a vários níveis, para fazerem mais e melhor. Provavelmente, nesta situação, tanto os alunos como os professores jogam um conflituoso jogo de papéis e os resultados não se apresentam felizes.

Tudo isto se integra na problemática do insucesso escolar tão generalizada e analisada por psicólogos, sociólogos e outros investigadores. A resposta para a resolução dos problemas deste tipo de alunos está, provavelmente, nas estratégias de acção preconizadas pelas teorias interaccionistas.

Um grupo de alunos como este a que me refiro, com interesses, mentalidades e objectivos adquiridos informalmente, em condições geográficas de interioridade, com características sociológicas de meio rural e através de códigos culturais específicos e regionais, terá, forçosamente, um empenhamento social e um desempenho escolar muito diferentes dos de grupos urbanos na mesma faixa etária.

É mínima a percentagem dos alunos desta turma que visa um curso superior, mas é para esse caminho que o actual sistema educativo parece querer catapultá-los, ao mesmo tempo que lhes cerceia as condições para lá chegarem.

Este sistema de ensino uniformizado porque democratizante, apoiado em concepções liberais, estará, possivelmente, mais a tyrannizar estes alunos do que a educá-los em democracia e pela democracia. Quando alunos como os do 8.º ano C deixarem de ser objecto de educação para serem sujeitos de educação adequada às suas aspirações e às suas realidades, deixarão também, provavelmente, de se sentir frustrados nas suas expectativas em relação à escola.

Se já não há dúvidas de que o actual sistema educativo privilegia os já privilegiados, então a turma C do 8.º ano não sairá privilegiada, mas sim penalizada deste processo, e o seu insucesso escolar, passado e futuro, estará directamente relacionado com o insucesso do próprio sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, de há muito dessacralizada e agora questionada, é, inclusivamente, referida como "máquina de aculturação". Os sistemas educativos são levados a juízo. A escola que temos, com o carácter selectivo que lhe está implícito e pelo carácter selectivo que impõe, em actuações muitas vezes contraditórias, não faz mais, segundo alguns investigadores, do que acentuar as diferenças sociais e culturais, tornando-se reprodutora das hierarquias e estratificações sociais.

Em todos os grupos sociais e a todos os níveis intelectuais se afirma a necessidade de modificações. Venham essas modificações por via revolucionária ou evolucionária, a verdade é que elas urgem e o insucesso as exige.

Não serão soluções meramente puericentristas ou as teorias neillianas, nem provavelmente a "escola única" de Mortimer Adler que resolverão os problemas dos alunos do insucesso, em Portugal.

Prevê-se que seja através de uma activa e bem defenida interacção escola/meio que estes alunos possam vir a sentir-se motivados e a dar o melhor do seu contributo a nível de estudantes, cidadãos, profissionais e futuros educadores.

As soluções que introduzissem autonomismo e regionalização do ensino em Portugal, de acordo com as expectativas, necessidades e exigências das regiões e das comunidades, respeitando as culturas regionais sem desprezar ou menosprezar os valores que são todos e sem fechar portas aos acessos superiores que viessem a ser requisitados, dariam outras oportunidades e abonariam em favor dos alunos deste caso-problema.

A verdade é que, sem profundas modificações estruturais e sem mudanças relativas a professores, currículos e competências, verificando-se ainda por mais uns anos a manutenção do actual "statu quo" do nosso sistema educativo, estaremos a enquadrar, em qualquer ponto do insucesso ou dos vários insucessos, os alunos da turma C do 8 ano da Escola Secundária de Campo Maior.



FARMÁCIA

**CANTANTE
MARQUES**

JCM

Rua General Conde Jorge Avilez, 18

7300 PORTALEGRE

Telefone 22559

RESIDENCIAL

Mansão

Alto Alentejo



ESTILO POUSADA

RUA 19 DE JUNHO, 59 - 61- 63
TELEFONE 22290
7300 PORTALEGRE



MODECRAL

MOVE DECORADORA DO CRATO L^{DA}

Telefone 97141

7430

CRATO

COMÉRCIO E INDÚSTRIA DE MÓVEIS E ESTOFOS

MÓVEIS - ESTOFOS EM TECIDO, PELE E NAPA (FABRICO E RESTAURO)
COZINHAS EM MADEIRAS MACIÇAS E OUTRAS - ORÇAMENTOS GRÁTIS
TECIDOS E ACESSÓRIOS PARA CORTINADOS
ELECTRODOMÉSTICOS - FOGÕES E AQUECIMENTO A LENHA

Visite as nossas exposições no Crato
encontrará a solução.

Neste Natal campanha às Bicicletas Órbita.
Para pronto pagamento

Preço de fábrica. Venha ver.
OBRIGADO



O CURRÍCULO DA ESE DE PORTALEGRE- DUAS OPÇÕES INTEGRADORAS

JOÃO BELLÉM RIBEIRO *

1-UM EQUILÍBRIO NECESSÁRIO

Poucas são as afirmações ou conceitos de formação de professores, unanimemente reconhecidos na comunidade científica, que por isso possam constituir marcos norteadores do trabalho quotidiano dos profissionais da formação de professores.

A Integração é um destes conceitos. Ele é bem ilustrativo da capacidade produtora de saber por parte da ciência pedagógica ou da educação (deixemos a escolha ao leitor para não entrar em polémica).

Diz-nos Ardoíno que a pedagogia tem missão integradora das outras ciências da educação, com um sentido. Ela é a ciência mais interdisciplinar, mais dialéctica, mais ideológica.

A integração em educação enquadra-se hoje num grande movimento científico internacional que tem as suas origens na década de 50.

Mas deixemos para outro lugar a explanação teórica.

Vem isto a propósito porque o corpo docente da Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP), redactor do presente currículo para a formação inicial de professores do ensino básico e educadores de infância, definiu algumas orientações consensuais, com o fim de imprimir uma acção coerente e convergente ao processo de formação dos alunos, futuros profissionais da educação.

Vou comentar aqui dois destes consensos de índole integradora, que já encontrei enraizados no corpo docente, ao tempo da minha chegada a esta escola.

Antes de mais, porém, importa lavrar um juízo prévio, baliza moral dos actos colectivos, salvaguarda do empenho individual assumido. É que, as convergências encontradas, (estas que aqui cito, e espero-o, todas as que hão-de vir), não deverão limitar em nada, a liberdade académica, apatrimónio do exercício docente no Ensino Superior.

Cito em especial:

- "A liberdade de orientação e de opinião científica na leccionação das matérias" (art. 31 do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico).

- "No exercício das suas funções, os professores devem gozar de liberdade académica. Atendendo a que são especialmente qualificados para julgar os meios e os métodos de ensino mais adequados aos seus alunos, deve dar-se-lhes um papel preponderante na escolha e adaptação de material escolar, na selecção dos livros de texto e na aplicação dos métodos pedagógicos, dentro dos programas aprovados." (Recomendação relativa à situação dos professores aprovada pela conferência intergovernamental especial sobre a situação dos professores, UNESCO, 5 de Outubro de 1966).

A diversidade de formações e opções pedagógicas do corpo docente, é em si um factor promissor.

Esta diversidade, exercida junto dos alunos, enriquece a consciência profissional destes, na medida em que expande o leque das opções possíveis. A mesma diversidade de competências, afirmada no exterior, através dos

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

produtos que gerar, pode constituir factor de promoção científica da escola.

A afirmação e o confronto empenhados de ideário diverso, e a opção tenaz pela busca da solução plural, - porque colegial, - são o retrato de conjunto daquilo que encontrei nesta Escola em que acabo de me integrar.

É esta, em suma, a opção equilibradora conseguida, que dá valor ético aos consensos atingidos, a que vou referir-me de seguida.

2-INTEGRAR A INTERVENÇÃO E A ANÁLISE, NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A primeira opção curricular que aqui comento é a de integração intervenção - análise.

O espaço de intervenção corporiza-se na prática pedagógica. É aí que o aluno da ESE se confronta pela primeira vez com os problemas que vai encontrar na profissão, vistos por inteiro, na sua complexidade.

É nesta dimensão que a prática pedagógica se constitui em "analisador" da profissão, para o aluno da ESE. Senão vejamos:

Na sala de aula e na escola encontra o futuro professor:

- Alunos comportando-se de modos variados, agrupando-se de formas diversas.

- Encontra problemas de organização de um estabelecimento escolar que se pretende educativo, mas cheio de contradições.

- Encontra os profissionais da educação no acto de ensinar e proporcionar aprendizagens, mas também vivendo problemas de classe profissional e de estatuto social.

- Encontra enfim a inserção ou o desenraizamento de uma escola com o meio que a cerca e que ela serve, ou devia servir.

- Encontra por último um lugar que se confronta permanentemente com as emanções de uma administração escolar burocrática e centralizada, tantas vezes alheia aos problemas locais e regionais, mas funcionando sempre como instância tutelar, apesar de tudo referencial hegemónico do sistema educativo que temos.

Diante de tal diversidade reve-

lada e reveladora, todo o tempo é pouco no que toca a esta área, para proporcionar a ambientação ou integração do futuro docente no espaço real da intervenção pedagógica: - a sala, a escola e tudo o que a envolve e condiciona directamente.

Fracassaria a formação marcadamente técnica e profissional destes cursos se não fosse privilegiada, logo desde o início, a vivência da intervenção pedagógica no espaço escolar real, quotidiano do futuro profissional. Por isso, a Escola optou por confrontar, o mais cedo possível, o candidato a docente com uma escola ou jardim de infância, uma sala, colegas de profissão, alunos e meio envolvente desse espaço educativo, universo exemplificante do campo de acção profissional futuro.

No entanto, o espaço da prática pedagógica será integrador se não se confinar no confronto das práticas observadas ou ensaiadas, por outras tidas por "melhores".

A imersão no real escolar, do candidato a professor, imprescindível embora, não deve confinar-se a um exercício praticista, por muito crítica e criativa que seja a sua avaliação. Algumas experiências anteriores da formação inicial entre nós, são exemplo disso. Gilles Ferry classifica-as como "modelo centrado sobre a intervenção".

Pretendemos, ao invés, que a análise das práticas seja ocasião de aprendizagem de uma atitude investigativa e dos processos a ela ligados que permitam intervir melhor em novas situações. Ainda citando Gilles Ferry, trata-se de um "modelo centrado sobre a análise".

3-INTEGRAR OS SABERES DAS DISCIPLINAS COM AS VIVÊNCIAS NA "ESCOLA REAL"

A segunda opção curricular é a da integração da teoria com a prática.

A ESE de Portalegre encontrou forma de a concretizar através da institucionalização, em horário próprio de um seminário interdisciplinar. Este seminário terá, umas vezes carácter integrador dos conteúdos intra-área e outras vezes promoverá a

colaboração de saberes inter áreas.

A escola confere ao espaço curricular do seminário interdisciplinar a função primordial de fazer confluír todas as aprendizagens na procura de resposta aos problemas mais complexos do "real escolar".

Neste espaço, os alunos, de forma individualizada e em grupos organizados por afinidades temáticas, poderão integrar as vivências e interrogações suscitadas no âmbito da prática pedagógica, com as experiências e reflexões que a sua formação académica, pessoal e profissional lhes vai proporcionando.

A ESE de Portalegre encontrou no Sistema Tutorial a forma de enquadrar humanamente os alunos no exercício de interacção recíproca entre a intervenção - análise das práticas pedagógicas e os saberes curriculares ministrados.

Neste espaço de confronto teoria - prática, o tutor desempenha um papel relevante ao articular os problemas de investigação - intervenção da prática pedagógica, que os seus alunos vão manifestando, com os saberes adquiridos e os docentes que os ministram, tudo traduzido em projectos de trabalho a realizar no seminário interdisciplinar.

O tutor, será o articulador da teoria com a prática. Espera-se que estabeleça de forma harmoniosa e eficiente a ligação entre dois tipos de problemática sentida pelos alunos, a saber:

- Conhecedor dos problemas dos alunos, sentidos na sua interacção com a prática, poderá solicitar aos docentes das várias disciplinas, os contributos necessários para superar esses problemas através de novas intervenções mais estruturadas e adequadas às situações reais.

- Por outro lado, e na medida em que conhece em pormenor cada um dos alunos que tutoria, poderá ser o interlocutor privilegiado dos docentes das disciplinas, na adequação temporal e circunstancial de inserção no seminário, dos projectos interdisciplinares que estes docentes consideram útil proporcionar aos alunos.

A fim de planificar semanalmente as actividades dos projectos interdisciplinares e afectar cada docente envolvido, ao projecto que dele mais

careça; prevê-se a reunião periódica dos tutores.

Estes levarão ao conhecimento dos docentes da Escola, as necessidades em recursos humanos detectados nos projectos originados na prática pedagógica e receberão deles as sugestões que entendam oportunas para a realização de projectos originados nas actividades das suas disciplinas.

4-O SISTEMA E O PAPEL DOS TUTORES

O sistema de tutoria, devido ao número reduzido de alunos por docente a que obriga e à continuidade de acompanhamento aluno-tutor para que aponta, contém altas potencialidades formativas.

Dito de outro modo; o tutor, porque conhece mais a fundo cada um dos alunos que acompanha, pode por isso intervir mais adequadamente junto deles, utilizando uma metodologia investigativa para a procura das melhores soluções para os problemas levantados na prática pedagógica e para a planificação de novas intervenções. Esta via formativa vai permitir um processo de auto-formação dos alunos da ESE na medida em que o tutor pode dispensar um acompanhamento individualizado em relação aos alunos e não dogmático em relação às situações de aprendizagem.

De facto, a figura do tutor, que vai ser desempenhada por alguns docentes da escola, especialistas em diferentes áreas do saber, não tem funções ensinantes. O tutor não tem de ensinar conteúdos aos alunos, por isso o sistema tutorial centra a sua acção educativa no aluno, no seu processo de desenvolvimento e integração, em vez de a centrar nos conteúdos e nas matérias.

Daqui a importância conferida ao facto de o tutor ser um profissional experiente em formação de professores, sensível à especificidade do trabalho com adultos, e um profundo conhecedor da organização e dos recursos da ESEP; só assim poderá encaminhar e orientar o aluno mas de modo a que seja este a construir o seu próprio saber, e determinar o seu ritmo de aquisição de consciência profissional.

EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA NO ENSINO PRIMÁRIO

MÁRIO SILVA FREIRE *

Em artigo anterior ("O construtivismo de Piaget e o desenvolvimento vocacional") tivemos ocasião de estabelecer uma correlação bastante íntima entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento vocacional. Vimos, então, que os princípios que orientam o desenvolvimento cognitivo, o da adaptação, traduzível no equilíbrio dos processos de acomodação e assimilação, e o da organização, eram extrapoláveis para o desenvolvimento vocacional. Terminámos o estudo a que nos referimos com a ideia de que a identificação de uma operacionalização das diferentes etapas do desenvolvimento vocacional, a partir do ensino primário, tendo em conta os princípios referidos, poderia dar um contributo valioso para a aquisição de uma maturidade geral por parte da criança e do adolescente. O que se pretende, no presente estudo, não é identificar essa operacionalização. Tal tarefa constitui um trabalho de longo fôlego para o qual, a nível de ensino primário, poucos passos ainda foram dados, de uma maneira sistemática, pelo menos nos países do Velho Continente. Nos Estados Unidos e Canadá, desde 1972 que se vem assistindo à publicação de estudos sobre Educação para a Carreira em que, cada vez mais, se dá ênfase ao papel da escola elementar e às relações que os conteúdos desta devem ter com o mundo do trabalho e com a vida. O nosso objectivo é, pois, mais modesto, embora não percamos de vista essa meta que urge alcançar. Ele é o de tentar fundamentar a existência de uma educação para a carreira no ensino primário com base em pressupostos de natureza psicológica, pedagógica e social. Socorrer-nos-emos, para isso, de alguns tópicos que foram elaborados para uma acção de curta duração destinada a professores do ensino primário que teve lugar na Escola Superior de Educação de Portalegre e que foram inspirados num trabalho de Robert L. Gibson (1). Desta acção resultou a formação de um grupo de professores que tenta aplicar, na sua acção docente, apoiada numa reflexão crítica em comum, algumas das ideias mestras que caracterizam a educação para a carreira no ensino primário.

* Professor-adjunto da ESEP

Princípios Orientadores para uma Educação para a Carreira no Ensino Primário (ECEP)

Uma análise, ainda que superficial, aos conteúdos programáticos nos diferentes níveis de ensino revela que existe, na sua concepção, uma preocupação muito grande pelos aspectos intelectuais. Tal facto não deixa de ser preocupante se tivermos em conta que eles se associam, em regra, a uma metodologia que faz do aluno, ainda, um mero receptáculo de conhecimentos.

O nosso sistema de ensino, por condicionantes variadas, com dificuldade permite à criança e ao adolescente constituírem-se em agentes activos de aprendizagem. Por outro lado, é-lhes proposta uma realidade dissecada, quase sempre desligada dos seus quotidianos: por outro, ainda, a abordagem pedagógica que é feita dos saberes não suscita no aluno um compromisso que o empenhe, activamente, na exploração, na descoberta desse mesmo saber. Este é-lhe já apresentado sem "vida", sem segredos, triturado por uma logicização que pouca margem deixa para a pesquisa, para a procura.

Ora uma ECEP pretende introduzir neste nível de ensino, de uma maneira sistematizada, um componente que vise proporcionar ao aluno uma ligação muito grande com a sua vida, seja ela a do lar, seja ela a do mundo profissional que à sua volta existe. Ela tenderá, ainda a ajudar a criança a desenvolver uma adequada compreensão de si mesma.

Tentaremos, a seguir, desenvolver estas duas perspectivas que uma ECEP pressupõe.

O LAR, O MUNDO PROFISSIONAL E A ESCOLA

A criança, entre os 6 e os 10 anos, não apresenta, em regra, preconceitos de ordem profissional. Trata-se, pois, de uma altura óptima para que ela viva pequenas experiências de modo a ser desenvolvida uma base im-

parcial a partir da qual se possam, posteriormente, tomar decisões de natureza escolar e profissional. A deterioração do campo profissional, devido às múltiplas influências a que a criança é sujeita, podem distorcer informações que são susceptíveis de eliminar decisões profissionais a tomar mais tarde.

Há, pois, um trabalho importante, por parte da escola, no sentido de desenvolver na criança, desde início, uma atitude positiva a respeito de todo o trabalho honesto. E essa atitude passa pela consideração do trabalho dos pais com vista, não a que ela siga necessariamente essas profissões, mas a que, por meio delas, a criança possa:

- ter os primeiros contactos com um trabalhador;
- compreender os resultados do trabalho em termos de vida diária;
- desenvolver hábitos e atitudes que se repercutirão no sucesso profissional.

Mas essa ligação que se pretende fomentar entre a escola e a vida pode ser, também, estabelecida por uma exploração adequada dos diferentes tópicos dos programas que tenham em conta as possibilidades profissionais que com eles se relacionem. Na verdade, ao professor não faltam oportunidades para suscitar situações de aprendizagem que sejam, simultaneamente, experiências fomentadoras do crescimento integral da criança (realização de pequenos projectos que incluam dramatizações, entrevistas, etc., estudo de profissões a partir do lar, da escola, da vizinhança, da comunidade; responsabilização da criança por pequenas tarefas que possam apontar já para experiências profissionais devidamente orientadas e adequadas ao seu nível de execução...).

Uma escola que tenha a preocupação de suscitar situações de aprendizagem a partir dos dados que a vida real oferece está a contribuir para que o ensino seja mais atraente; está a proporcionar uma visão mais integradora das diferentes facetas em que a realidade se apresenta; facilita o desenvolvimento vocacional, quota importante do desenvolvimento integral da criança; está a ser instrumento relevante na promoção da igualdade de oportunidades.

O CRESCIMENTO PARA A DECISÃO

A educação visa, por um lado, fazer-nos compreender o mundo que nos rodeia e melhor actuar sobre ele, seja o dos objectos, o das ideias ou o da sensibilidade. Mas, por outro lado, ela ajuda-nos a ter uma compreensão mais realista de nós próprios e, também, a melhor conhecer os outros. São estes dois aspectos do acto educativo que contribuem para que uma pessoa atinja uma plena maturidade e a levam a ser um elemento socialmente útil.

Ora a ECEP, na medida em que propõe a vivência de situações muito comprometidas com a vida real, das quais o aluno tenta desembaraçar-se, é fomentadora de um auto-conhecimento.

Ao aluno devem ser dadas oportunidades, para testar as suas capacidades, desenvolver relações humanas, desempenhar uma variedade de papéis, fazê-lo confrontar-se com problemas que se relacionem com a vida diária. Há-de ser no experimentar-se em diferentes situações que ele, gradualmente, começa a avaliar-se a si próprio e a formar uma compreensão crescente de si mesmo, das suas capacidades e potencialidades e, também, das suas fraquezas.

Ora esta compreensão é fundamental para que a criança comece a iniciar-se em tarefas que exijam pequenas decisões. E isto por várias razões: as consequências dessas decisões, mesmo que não desejáveis, não vão ter qualquer incidência significativa em quem as toma; os resultados decorrentes dessas decisões podem ser utilizados quer como reforços positivos das aprendizagens, se esses resultados eram desejáveis, quer como processos de ajustamento ao fracasso, de que adiante se falará, se eles não eram os esperados; é factor de auto-confiança que prepara para as grandes tomadas de decisão a fazer posteriormente. Por isso, o aluno deve ser estimulado a ter que fazer opções, adequadas à sua idade, é certo, mas que o possam já envolver activamente na resolução de problemas.

Relativamente a um resultado menos satisfatório, decorrente de tomada de decisão feita pela criança, deve corresponder da parte do professor

uma atitude muito compreensiva. Na verdade, uma dificuldade da criança em desenvolver mecanismos capazes para enfrentar um fracasso, de a ele se ajustar, pode ter consequências graves quer no imediato, quer a longo prazo, no desenvolvimento educacional do aluno.

Uma criança necessita que os seus actos mereçam uma consideração positiva, mesmo que não sejam os mais adequados. E uma consideração positiva deve consistir em apreciar mais aquilo foi feito de bem, ainda que pouco, do que só fazer referência ao mal, mesmo que muito. Esta atitude do educador gera auto-confiança e desejo de fazer melhor. O constante confronto com o fracasso origina na criança uma dificuldade para o relacionamento com os outros, uma insegurança nos seus gestos e atitudes, uma desvalorização da sua própria pessoa e uma incapacidade para enfrentar situações frustradoras.

Depreende-se do que se afirma, que a ECEP, para além de propor uma abordagem dos tópicos programáticos sob uma perspectiva profissional, isto é, mais ligada à vida real ou de organizar projectos que simulem ou realizem situações profissionais a viver pelos alunos, ela pressupõe uma atitude adequada. E esta traduz-se, por parte do professor, na utilização constante do incentivo, do reforço positivo, da autonomia progressiva e do fazer aceitar-se o aluno a si próprio e aos outros. A não aquisição pela criança, a partir da escola primária, de uma compreensão, aceitação e confiança em si mesma e a não consideração dos pontos de vista dos outros podem conduzir, na adolescência, a decisões escolares e profissionais desajustadas, geradoras de situações frustradoras e conflituosas que, muitas vezes, se prologam pela vida fora.

A EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA NO ENSINO PRIMÁRIO E AS NECESSIDADES DA CRIANÇA

Num trabalho de Roe (4) que teve impacto entre os pesquisadores dos processos de desenvolvimento vocacional, afirma-se que uma pessoa, em vir-

tude do seu ambiente familiar, desenvolve interesses, capacidades e atitudes que virão mais tarde a expressar-se em determinados comportamentos, sejam eles de natureza relacional, emocional ou de opção profissional. A condicionar estes tipos de comportamentos e, muito especialmente, o vocacional, encontram-se as necessidades básicas, definidas por Maslow (3), com base nas quais Roe estabeleceu a sua teoria. Segundo Maslow, as necessidades de ordem inferior, isto é, aquelas que directamente se relacionam com a manutenção da vida, sendo menos variáveis dentro do desenvolvimento individual, devem ser satisfeitas antes que surjam as de ordem superior.

A ordem hierárquica das necessidades propostas por Maslow é a seguinte: necessidades fisiológicas, necessidade de segurança, necessidade de aceitação e amor, necessidade de importância, auto-estima e independência, necessidade de informação, necessidade de compreensão e necessidade de auto-realização.

Estas necessidades, segundo aquela autora, são geradas pela interacção da criança com os pais. Ela interage, também, com o ambiente que a rodeia. Se este ambiente é facilitador do desenvolvimento, isto é, se possui uns pais encorajadores, não punitivos, e tem a possibilidade de frequentar um ensino pré-primário e primário propiciador de experiências ricas e significativas, então a criança tem a possibilidade de ascender ao longo de toda a escala de necessidades de Maslow. Diz Roe que as necessidades de ordem superior para as quais não houver possibilidade de lhes dar um mínimo de satisfação, serão extintas; relativamente às necessidades de ordem inferior, a sua não total satisfação impedirá, por outro lado, o aparecimento das de ordem superior: por outro, elas tornar-se-ão motivadores dominantes mas restritivos. Quanto às necessidades cuja satisfação é retardada, mas eventualmente realizada, elas tornam-se motivadores inconsistentes. O grau de motivação existente dependerá, entre outras coisas, da intensidade das necessidades básicas do indivíduo e do tempo que decorre entre a estimulação e a satisfação.

Aceitando a tese de Roe, e tendo em conta que a criança tem na escola primária um campo vasto e potencialmente rico de interacções, depreende-se que a ECEP pode ter um papel relevante no fazer ascender a criança ao longo da cadeia hierárquica de necessidades. Efectivamente, se a auto-realização ocupa o nível mais alto nessa cadeia, evidenciando, portanto, as condições de maturidade e se essa auto-realização, segundo Roberto Martins (2), se traduz pela aceitação do "eu", isto é, de um núcleo interior, e da sua expressão, através da realização de capacidades latentes, o pôr em prática, da parte do professor, a atitude pedagógica atrás referida, contribuirá significativamente para essa ascensão. E, voltando à concepção piagetiana inicialmente referida, essa mesma interacção é factor de construção das estruturas mentais a partir das quais a criança consegue apreender e organizar o real, proporcionando-lhe, simultaneamente, novas maneiras de resolver problemas, cada vez mais complexos.

Para finalizar, diremos que a introdução de uma ECEP deverá ter em conta três referências:

a - a organização de um conteúdo programático adequado ou, pelo menos, uma perspectivação, devidamente organizada sob o ponto de vista profissional, dos diferentes conteúdos já existentes;

b - uma prática pedagógica motivadora que comprometa o aluno em tarefas que se prendam com o seu quotidiano ou com o mundo que à sua volta existe;

c - uma atitude pedagógica facilitadora do crescimento vocacional e, conseqüentemente, do crescimento integral do aluno.

"Educação para a Carreira", no dizer de Pelletier e Bujold, (5) "não é tudo em educação; o trabalho, por mais importante que seja, não é tudo na vida e a educação tendo por fim o trabalho, por muito importante que este seja, não é o único fim daquela.

Deve, porém, aceitar-se que ao lado dos outros objectivos primordiais da educação, como os de instruir e de preparar para a vida de família e de cidadão, se encontre o objectivo de preparar para o trabalho".

BIBLIOGRAFIA

- (1) Gibson, Robert L. - "Career development in the Elementary School", Charles E. Merrill Publishing Company. Columbus, Ohio, 1972. Existe trad. em língua portuguesa pela Editora Pedagógica e Universitária, Lta, S. Paulo, sob o título "Orientação para a Escolha Profissional".
- (2) Martins, Carlos R. - "Psicologia do comportamento vocacional", Editora Pedagógica e Universitária, Lta., S. Paulo, 1978.
- (3) Maslow, A. H. - "Motivation and Personality". Harper and Row, N. York, 1954.
- (4) Roe, Ann - "Early Determinants of Vocational Choice", Journal of Conseling Psychology (Fall, 1957).
- (5) Pelletier, D. e Bujold, R. - "Pour une approche éducative en orientation", Gaëtan Morin, Éditeur, Québec, 1984



Egidio Pereira
FOTÓGRAFO

Executamos:

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

Vendemos:

Máquinas - Filmes - Albuns
Molduras e Equipamentos para
Amadores

Telefone - 23148

Rua de Elvas, 56

7300 PORTALEGRE



ECO: UM PROJECTO DE MUDANÇA COM OS PROFESSORES

ABÍLIO AMIGUINHO *
RUI CANÁRIO **

Com base num protocolo de cooperação estabelecido entre a Escola Superior de Educação de Portalegre e o Instituto de Estudos Para o Desenvolvimento, iniciou-se em Abril de 1987 o arranque de um projecto de investigação-acção no Concelho de Arronches que abrange a totalidade das escolas primárias e jardins de infância do Concelho. Trata-se de um projecto financiado pela Fundação Bernard Van Leer (Holanda).

Neste artigo pretendemos dar conhecimento das finalidades, objectivos e metodologias que presidem à orientação deste projecto.

Na sua primeira fase, o Projecto ECO desenvolveu-se entre 1983 e 1986 em dois bairros de Lisboa (duas escolas na Ajuda, duas escolas em Benfca).

Três anos de intervenção intensiva, num universo relativamente restrito, permitiram acumular um capital de experiência teórica e metodológica que possibilita a passagem a uma fase qualitativamente diferente, caracterizada pela difusão e alargamento do projecto.

A partir de protocolos de cooperação estabelecidos entre o IED e diferentes Escolas Superiores de Educação, constituindo-se ao nível de cada ESE envolvida uma equipa regional, o projecto abrange a partir de 1987 um universo muito mais vasto e diferenciado.

Difundir o projecto ECO não significa difundir soluções ou receitas mas sim difundir uma metodologia de intervenção que na primeira fase se revelou fecunda. Trata-se de aproveitar a experiência anterior, adequando-a a contextos diferentes. Para isso será importante divulgar processos de trabalho e resultados obtidos na primeira fase do projecto.

É uma tarefa que incumbe à equipa central, encarregada também de estabelecer a comunicação e o intercâmbio de experiências entre as várias regiões abrangidas.

O alargamento do projecto ECO a um universo mais vasto supõe, em articulação com a actividade desenvolvida pelas ESES, pôr de pé um dispositivo permanente de formação contínua de professores.

CARACTERÍSTICAS DO CONCELHO DE ARRONCHES

Ao escolher este Concelho como terreno de intervenção, a equipa responsável pelo Projecto (a nível regional) procurou fundamentalmente evitar soluções de facilidade, centrando a sua acção numa zona rural com características típicas da realidade do Distrito. Ao reter o Concelho como unidade pertinente, teve-se em conta o facto de isso poder facilitar uma colaboração articulada com a Câmara Municipal. Por outro lado o facto de os professores do Ensino Primário

* Assistente na E.S.E.P.

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

reunirem num Único Conselho Escolar poderá ser uma via importante para conseguir um plano global coerente ao nível do conjunto das escolas.

Os dados já recolhidos permitem-nos caracterizar Arronches como um concelho em franca regressão demográfica, com consequências directas na sua vitalidade e dinamismo social. Em consequência, agravam-se as situações de despovoamento de que são sintoma evidente o encerramento de algumas escolas ou o decréscimo acentuado do número de alunos.

O efeito conjugado das migrações e da baixa natalidade traduz-se num progressivo envelhecimento da população. Assim, grande número de "activos" possui idade superior a 45 anos, sobre quem recaem ainda as maiores taxas de analfabetismo.

Com frequência este facto é apontado como fortemente limitativo na implementação de estratégias inovadoras de desenvolvimento social. Os mais idosos, por outro lado, outrora pessoas respeitadas e prestigiadas, em virtude do seu papel de transmissores das tradições e dos poucos conhecimentos técnicos que a comunidade dispunha, agora em elevado número, tendem a ser considerados como um pesado fardo sobre as gerações mais novas e muitas vezes marginalizados. cremos, no entanto, que estão por explorar formas de participação social útil da "Terceira Idade". Portadores de uma cultura própria e de um saber ancestral, suporte da tradição oral e símbolo vivo da história local, constituem um inegável recurso educativo.

Em termos nacionais, Arronches era, em 1981, o décimo segundo concelho com maior taxa de analfabetismo (40,6%) na população com 15 e mais anos de idade.

A percentagem de analfabetos, não muito abaixo dos valores observados em 1960, flagela sobretudo os indivíduos do sexo feminino. Esta situação, faz supor a existência de fortes condicionalismos (que é preciso vencer) a uma participação social esclarecida do povo do concelho, quer no âmbito de um plano de desenvolvimento global e articulado, onde a sua intervenção é fundamental, quer no da acção mais imediata.

O fenómeno tem maior impacto ao nível das mulheres, a quem cabe maio-

ritariamente a educação dos filhos e o acompanhamento da frequência do ensino formal. A persistência de práticas sociais sexualmente discriminatórias (homem na rua, mulher em casa, mantendo-a arredada de algumas formas de saber, convivência e participação), conduz-nos a valorizar uma acção concertada na superação dos mecanismos sócio-culturais do insucesso escolar, por via de uma ligação mais estreita e profunda entre a escola e a comunidade.

É premente uma actuação eficaz a este nível numa perspectiva integrada; que simultaneamente atenuar os elevados índices de analfabetismo, reduza o distanciamento em relação à realidade escolar, estimule um outro tipo de participação social das famílias e o envolvimento dos pais.

Em 1981, 80% dos diplomados possuía apenas o ensino primário, o que sugere um baixo nível de habilitações.

Mas, na verdade, o problema mais grave que detectámos é o do número impressionante de indivíduos que declararam não ter completado os cursos, desde o primário, passando pelo preparatório, ao complementar. Este valor supera em alguns níveis de ensino (secundário unificado e complementar) o dos que os completaram. Tal facto, não pode de modo algum ser menosprezado, porque evidencia uma ausência de aspirações face à escola, a fazer crer num desajustamento das práticas pedagógicas perante as realidades locais. Daí o abandono antes de acabar o curso, porventura depois de algumas reprovações, ainda porque são poucas as perspectivas de emprego que a posse do diploma proporciona.

No mesmo sentido, um estudo da Direcção Geral de Equipamentos Educativos, dá conta de uma percentagem média de abandonos do 4.º para o 5.º ano de escolaridade, entre 1979 e 1982, de 19,3%, bastante superior à observada em qualquer outro concelho do distrito. No mesmo período, foram 48,5% dos alunos que abandonaram do 6.º para o 7.º ano, provavelmente menos actualmente dada a existência da Escola C+S.

No que diz respeito ao insucesso escolar na escola Primária, o quadro que apresentamos, relativo às reprovações verificadas em 85/86, é bem elucidativo da dimensão deste fenómeno e dos seus custos sociais.

Reprovações em 1985/86

Matriculados Reprovados				
			n.	Z
1.	Pela 2. vez	46	13	28.3
	Pela 3. vez	15	7	46.7
	Pela 4. vez e mais	12	8	66.7
	TOTAL	73	28	38.4
2.	Pela 2. vez	64	26	40.6
	Pela 3. vez	6	1	16.7
	Pela 4. vez e mais	1	-	-
	TOTAL	71	27	38.0

PORQUÊ MUDAR A ESCOLA ?

O Projecto ECO é um projecto de mudança da Escola Primária portuguesa. Trata-se, porém, de um projecto de mudança que nada tem de gratuito. O seu ponto de partida é uma atitude de insatisfação face ao funcionamento actual da instituição escolar. Os elevados níveis de insucesso escolar, que atingem de forma selectiva as crianças de meios populares, são um sintoma evidente da crise da escola, e da sua dificuldade em responder de forma adequada à heterogeneidade dos alunos, salvaguardando o direito à diferença e impedindo que as diferenças se transformem em desigualdades.

O insucesso escolar não é consequência de nenhum fatalismo sociológico, nem pode ser explicado pelos dotes individuais dos alunos. Exprime sim um divórcio entre a "cultura da escola" e grande parte do seu público.

A inovação surge assim como uma necessidade e uma forma de resposta à crise da Escola. Trata-se de, com base numa atitude de permanente pesqui-

sa, procurar novos caminhos, construir novas práticas, que permitam uma escola diferente, menos fechada sobre si própria, mais interactiva com a comunidade, onde a generalidade das crianças possa sentir-se feliz, ter sucesso, e desenvolver harmoniosamente a sua personalidade e as suas capacidades.

FINALIDADES E OBJECTIVOS DO PROJECTO ECO

O Projecto ECO assume nesta fase duas finalidades principais e que se complementam:

- Por um lado promover a redução do insucesso escolar, e o seu carácter socialmente selectivo, através da transformação da instituição Escola (funcionamento interno, articulação com a comunidade).
- Por outro lado, experimentar, avaliar e progressivamente generalizar um dispositivo de formação contínua de professores, adequado a um processo de inovação permanente, tendo em vista uma real democratização da escola primária portuguesa.

Relativamente aos objectivos, podemos sintetizá-los assim:

- Avaliar e divulgar os processos e resultados da primeira fase do Projecto ECO (divulgação de materiais teóricos, instrumentos de pesquisa, relatórios, descrições de experiências, materiais pedagógicos, etc.);
- Aprofundar o conhecimento (no seguimento do trabalho de pesquisa anterior), dos obstáculos ao sucesso, intrínsecos à escola como organização social (em particular no que se refere às crianças dos meios populares);
- Construir práticas pedagógicas alternativas, com base na modificação de atitudes e comportamentos dos vários actores sociais envolvidos na escola, e a partir da implicação dos professores na análise das suas práticas e na solução de problemas reais, próprios de cada situação particular.

QUE ESTRATÉGIA DE MUDANÇA ?

O desenvolvimento do Projecto ECO orienta-se segundo três grandes princípios estratégicos:

- Adopta como eixo metodológico de intervenção a investigação-acção tentando fundir num processo único as três dimensões susceptíveis de produzir mudanças reais na instituição escolar: a pesquisa, a inovação e a formação.

Recusando a via da inovação por "decreto" pretende-se com esta metodologia que os professores sejam os produtores de inovações, adequadas ao contexto em que trabalham. Trata-se pois de, a partir de equipas pedagógicas devidamente apoiadas, contribuir para que os professores possam ser agentes de mudança, identificando problemas, encontrando soluções, avaliando e comunicando resultados, numa perspectiva de autoformação e formação permanente.

- Considera o estabelecimento de ensino como um nível de intervenção privilegiado. A subestimação deste nível de intervenção é responsável em grande parte quer pela ineficácia das inovações decididas centralmente, quer pela marginalidade em que actuam alguns professores, cujas práticas inovadoras permanecem confinadas à sua classe, sem efeitos multiplicadores.

Cada escola é um sistema, com características próprias, cujo funcionamento é em grande medida determinado pela liberdade relativa dos actores sociais envolvidos. As escolas são diferentes umas das outras e em cada uma há uma "corredor de liberdade" a explorar.

Mais do que um espaço físico delimitado, ou um mero agregado biológico, cada escola é um sistema de comportamentos em que interagem diferentes actores sociais: professores, alunos, pais etc.

- Escolhe a relação escola-comunidade como um ponto crítico pertinente para instituir um processo de mudança em cadeia: a instituição escolar modifica-se, modificando a sua relação com a comunidade.

A modificação da relação escola-comunidade é encarada não como um fim em si mesmo, mas como um "ponto de en-

trada" para induzir modificações globais e qualitativas no funcionamento da instituição escolar.

A utilização, pela Escola, de recursos da comunidade (e vice-versa), bem como a valorização de saberes e culturas dos elementos da comunidade, podem ser vias importantes para construir uma escola "para todos".

Isto é, uma escola que aceite, integre e valorize as diferenças, eliminando obstáculos ao sucesso por parte de alunos que não correspondem à "norma" escolar dominante.

QUE INSTRUMENTOS PARA A MUDANÇA ?

Do ponto de vista prático, cada equipa pedagógica (o conjunto dos professores de uma escola) deverá desenvolver (com o apoio da equipa regional) um processo de identificação de problemas a que é necessário responder, e identificar e classificar necessidades de formação. Deste processo deverá pois resultar um projecto de escola (plano de actividades) ao qual se associa um projecto de formação. Estes projectos constituem os pontos de referência para a avaliação, a nível local: das actividades desenvolvidas, bem como para estabelecer o modo de lhes dar sequência.

Os projectos de escola e de formação constituem instrumentos de trabalho, construídos pelos professores, que permitem instituir, de forma integrada, mecanismos permanentes de reflexão e de análise de necessidades de formação.

Se o estabelecimento de ensino é o nível de intervenção privilegiado, é indispensável articulá-lo com outros níveis. Por um lado, estes projectos traduzem-se em práticas individuais que terão de adequar-se aos problemas, interesses e motivações de cada professor. Por outro lado, no caso de Arronches, e tendo em conta a realidade local, assume grande importância, como nível de intervenção, o concelho considerado na sua globalidade. Será pois importante definir um plano global de acção que tenha em conta o conjunto de escolas e professores de todo o concelho.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

JOSÉ TRAVASSOS*

“A DRAMATIZAÇÃO DESENVOLVE A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA”

Diversos factores são responsáveis pelo elevado índice de insucesso nas disciplinas de língua estrangeira^o; dois há, contudo, que certamente, se situam na primeira linha dessas causas: os programas são orientados predominantemente, se não totalmente, numa perspectiva cognitivista e as metodologias praticadas pelos professores seguem esta orientação. Espera-se, assim, que os alunos dominem conteúdos (vocabulário, regras, excepções, expoentes de funções, etc.) e realizem testes escritos com sucesso. A sua personalidade, os seus sentimentos, as suas necessidades são relegadas para um plano secundário!

Vários autores (Weinstein and Fantini, citados por Disick, 1974; Finocchiaro, 1976; Ross, 1978, etc.) têm defendido que a ênfase dos “currícula” deve ser posta no domínio afectivo. A dramatização no ensino das línguas vivas é considerada por diferentes autores (Maley and Duff, 1978; Holden, 1982; Golan, 1982, etc.) como uma das melhores estratégias para corresponder a tal necessidade e para fomentar a comunicação na sala de aula. Os autores revistos não descrevem, no entanto, um estudo experimentalmente feito que confirme as suas asserções.

A experiência que adiante se relata pretendeu ser uma modesta contribuição neste sentido.

OBJECTIVO DE ESTUDO

A experiência ocorreu numa escola secundária com alunos do 7.º ano de escolaridade (nível 3 de Língua Inglesa), com idade compreendida entre os 12-13 anos, provenientes de famílias residentes na cidade e em zonas rurais circundantes.

Realizada no âmbito da Língua Inglesa, visou, especificamente, testar a hipótese de que a dramatização desenvolve a competência comunicativa dos alunos.

DEFINIÇÃO DO TERMO DRAMATIZAÇÃO

No estudo, dramatização foi entendida como uma estratégia que permite aos alunos “entrar no mundo do fazer-de-conta”, com sentido integrador, holístico, e tendo a comunicação como sua finalidade. Não significou um simples exercício mecânico para reforçar estruturas gramaticais - esporádico, desgarrado de outras actividades ou utilizado para preencher uma determinada fase da aula. Não foi concebida como uma estratégia para ensinar

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

acerca da língua, mas para permitir a participação, a criatividade, o envolvimento de todo o aluno no acto da aprendizagem e da socialização. Foi entendida como uma estratégia que atende não apenas ao lado cognitivo do nosso ser, mas se serve e aproveita muito do que somos afectivamente. Pretendeu, em suma, atender à "pessoa total" de que fala Rogers (1951).

METODOLOGIA

Como já foi referido anteriormente, os estudantes envolvidos na experiência (dezoito ao todo) frequentavam o 7.º ano de escolaridade e foram divididos aleatoriamente em dois grupos: a turma experimental e a turma de controle. No início da experiência foram submetidos a um pré-teste - uma entrevista - que se baseou num questionário (treze perguntas) feito a todos os alunos e cobrindo as diversas funções da linguagem aprendidas no ano lectivo anterior. Das treze perguntas nove possibilitavam uma resposta directa e susceptível de ser semelhante em todos os alunos entrevistados e quatro suscitavam respostas abertas. Todas as entrevistas foram registadas num gravador e transcritas para análise pormenorizada.

As intervenções dos alunos na entrevista foram analisadas por três professores de Inglês e avaliadas tendo por base a "Lisbon Assessment Scale for MPI", usada no Instituto Britânico em Lisboa.

Dado o desnível linguístico entre os alunos entrevistados na experiência e os normalmente avaliados pela citada escala, foram feitas algumas adaptações baseadas nas sugestões de cinco professores de Inglês com larga experiência com alunos deste nível etário. Concretamente, foram analisados apenas os seguintes itens: "Fluência", "Pronúncia", "Estruturas Gramaticais" e "Vocabulário". Cada professor participante no painel de avaliação atribuiu uma pontuação a cada aluno e em cada um dos quatro itens indicados. Foi ainda atribuído maior peso aos itens "Fluência", "Pronúncia" e "Vocabulário" do que a "Estruturas Gramaticais".

INTERVENÇÃO

a) No grupo experimental

Ao longo de doze aulas todas as actividades na sala de aula foram desenvolvidas com recurso à dramatização.

Desde a 1.ª sessão os nove alunos do grupo experimental fizeram de conta que eram escuteiros vindos de vários países e sendo a Língua Inglesa a língua comum que, necessariamente, tinham que utilizar. Cada aluno tinha um nome estrangeiro e todos tiveram que se candidatar ao "New Friends Scouts Club".

Os temas das doze aulas exigiam que os novos escuteiros decidissem qual o local onde iriam acampar, os meios de transporte que deviam tomar, o tempo durante o qual ficariam acampados, os objectos que deveriam levar, o regulamento por que haviam de se reger, as actividades que deveriam desenvolver, as diferentes funções e responsabilidades que teriam que ser cometidas a cada um, etc.

Ao longo de doze sessões, a planificação previa que, para além das tarefas rotineiras, haveria determinados acontecimentos por que teriam que passar e que visavam despertar não só a necessidade de comunicar em Inglês, mas igualmente sentir como determinados contextos podem ser, e são, por si referenciais em que certos valores podem ser clarificados e desenvolvidos. O simples facto de viverem em comum algumas experiências introduzia no acto de aprendizagem da Língua Inglesa uma dimensão socializante, grupal, tão diferente da relação habitual professor/alunos-sentados-em-filas-de-costas-uns-para-os-outros. O entusiasmo com que viviam os acontecimentos que lhe eram suscitados, e que eles próprios representavam, apelavam para o "eu total" já referido anteriormente, e não apenas para uma simples repetição, enunciação de frases mais ou menos contextualizadas, com mais ou menos sentido.

Linguisticamente, a planificação contemplava funções como as que se indicam: "Fazer sugestões", "Dar opiniões", "Descrever lugares, pessoas", "Tomar decisões", "Fazer previsões", "Relatar", etc.. As estruturas gramaticais eram veiculadas, aprendidas e

treinadas numa perspectiva integrada e natural. Acontecimentos como o que ocorreu quando "caiu um avião" permitiram que actividades escritas e orais - envio de mensagens para bombeiros, autoridades policiais, artigos para o jornal dos escuteiros e imprensa local - surgissem e fossem implementadas contextualizadamente e com natural agrado para os alunos.

b) No grupo de controle

Todas as actividades neste grupo seguiam um modelo tradicional: as funções da linguagem, o vocabulário e os temas tratados eram os mesmos que os do grupo experimental, mas eram ensinados/utilizados numa perspectiva pouco inovadora. Os protagonistas de todas as acções que constituíam o "corpus" da planificação nunca eram os alunos que estavam na sala de aula, mas sim terceiras pessoas, como as que aparecem nos textos normalmente utilizados nas nossas escolas. Os alunos estavam sentados em filas uns atrás dos outros. A competência linguística era o principal objectivo de todas as actividades.

POST-TESTE

Foram seguidos os mesmos procedimentos e avaliação já descritos para o pré-teste. Especificamente, o post-teste cobriu as mesmas funções, a mesma professora entrevistou cada aluno separadamente e o questionário tinha as mesmas perguntas; o mesmo painel de professores utilizou a mesma escala e os mesmos critérios.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Os ganhos obtidos pelos alunos no pré-teste e no post-teste foram comparados através de um t-teste. Foram igualmente analisadas as diferenças registadas individualmente. O relatório elaborado pela professora que acompanhou os alunos foi também objecto de análise, principalmente no capítulo respeitante ao comportamento e atitudes manifestados pelos alunos ao longo das doze aulas.

Da análise dos dois testes ressaltou a diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos (2.307; $p > .05$), conforme mostra o Quadro 1.

Grupo	Pré-teste	Post-teste	Valor de t
	Média		
Grupo Experimental	14.9	16.5	2.307; $p > .05$
Grupo de Controle	14.8	15	

O Quadro 2 (Vide gráficos 1 e 2) mostra que os alunos que nas doze aulas fizeram dramatização obtiveram melhor pontuação nos itens "Fluência" e "Vocabulário" do que os alunos que seguiram uma planificação e metodologias tradicionais. Somente três estudantes no grupo de controle obtiveram mais de 0,5 e 1,5 pontos nestas áreas.

Quadro 2
Pontuação dos alunos no post-teste

Ind.	Pro.		Flu.		Voc.		Gra.		Total		Total
	C.	E.	C.	E.	C.	E.	C.	E.	Gr. Cont.	Gr. Exp.	
A	5	5	4	5	3	6	1.5	2.5	13.5		18.5
B	5	5	4	4	3	4	2.5	2	14.5		15
C	5	5	4	4	4	4	2	2	15		15
D	4	5	3	5	4	5	2	2	13		17
E	5	5	4	5	4	4	2	2	15		16
F	5	5	4	4	4	4	2	2	15		15
G	5	5	5	6	5	5	2.5	2.5	17.5		18.5
H	5	5	4	4	5	5	2	2	16		16
I	5	5	5	5	4	5	2	2.5	16		17.5
M.	4.9	5	4.1	4.7	4	4.7	2	2.2	15		16.5

Gráfico 1
Pontuação individual em Fluência

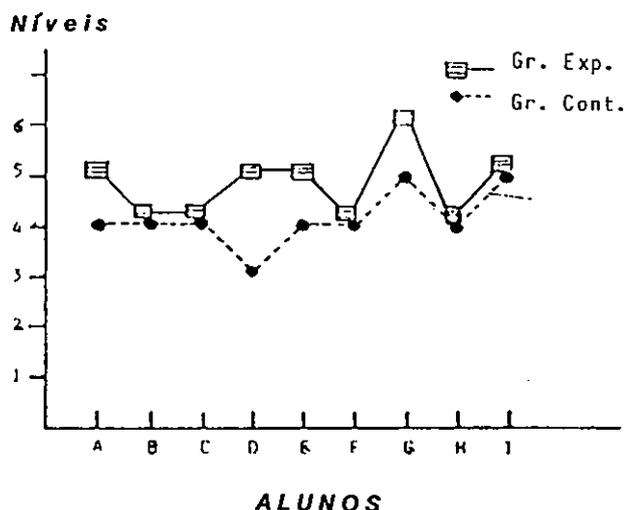
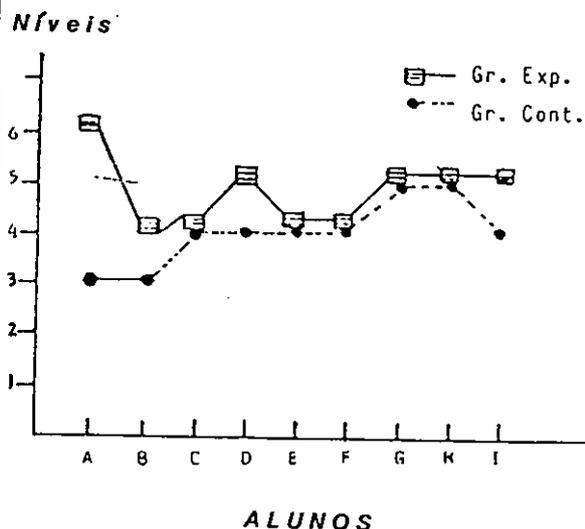


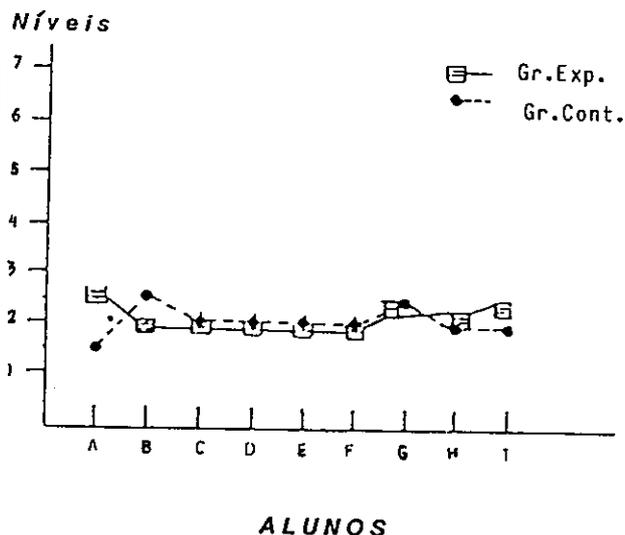
Gráfico 2
Pontuação individual
em Vocabulário



"Fluência" e "Vocabulário" explicam certamente a diferença global obtida pelo grupo que fez a dramatização.

Uma análise do item "Estruturas Gramaticais" (Vide Gráfico 3) revela que os estudantes no grupo de controle, cujo objectivo principal era a competência linguística, não obtiveram melhores resultados neste item do que os alunos do grupo experimental. Neste grupo três estudantes obtiveram mesmo melhores resultados na área gramatical no post-teste do que no pré-teste.

Gráfico 3
Pontuação individual
em Gramática



No item "Pronúncia" a diferença registada não foi significativa, certamente devido ao período diminuto durante o qual foi feita a experiência.

Como se disse antes, foi nos itens "Fluência" e "Vocabulário" que a diferença entre os dois grupos foi significativa.

Stern (1983) defende que a dramatização põe em jogo factores psicológicos que facilitam a comunicação. Parece ser, com efeito, nesta complexa interacção que se encontra a explicação dos efeitos benéficos do drama na competência comunicativa dos alunos.

A planificação seguida no grupo de controle visava aprofundar o nível de vocabulário, como no grupo experimental. O questionário da entrevista continha os mesmos tópicos e esperava-se que os alunos nos dois grupos fornecessem uma informação tão ampla quanto o seu nível de conhecimentos de Língua Inglesa o permitisse. O resultado foi, no entanto, diferente.

Vejamos porquê:

As lições planeadas para o grupo experimental foram concebidas de tal maneira que os alunos, uma vez envolvidos nas actividades dramáticas, pudessem exprimir-se como se fossem realmente escuteiros. Os diálogos, por exemplo, concebidos pelo autor deste estudo, tentaram corresponder ao gosto dos jovens pela aventura, pelos acontecimentos imprevistos, pela vida ao ar livre, pela vida em grupo, por situações humorísticas; nada tinham a ver com as "dramatizações" normalmente feitas nas nossas salas de aula, que têm como objectivo principal reforçar estruturas gramaticais e se referem a situações tais como: "Na estação do caminho de ferro", "Nos correios", "No dentista", "No supermercado", etc.

Na turma experimental, os alunos eram escuteiros e tiveram que preparar o seu acampamento com todo o cuidado, tiveram que viver determinados acontecimentos numa floresta que muito bem conheciam.

A razão da escolha de tal cenário e tal temática, de tais acontecimentos e ambiente, relacionou-se com o princípio de que se aprende muito melhor, quando a matéria que nos é proposta perpassa o nosso "ego"; quando a nossa personalidade é pro-

fundamente envolvida; quando o nosso lado afectivo, e não somente o cognitivo, faz parte do processo de aprendizagem/ensino; quando ao saber se junta o fazer; quando a acção se alia ao conteúdo que se está a aprender. Dramatizando, todas estas componentes se interligam e interactuam positivamente, como nos dizem Maley and Duff, 1978; Taylor, 1977; Brown, 1980; Stern, 1983, etc.

Conclusões e Implicações

A análise dos resultados deste estudo permitiu-nos extrair as seguintes conclusões:

- 1- Os alunos que obtiveram melhores resultados foram ensinados ao longo de doze aulas por uma metodologia centrada na dramatização. Estes mesmos alunos obtiveram melhor pontuação nos itens "Fluência" e "Vocabulário" e manifestaram uma tendência para progredir mais rapidamente no item "Estruturas Gramaticais".
- 2- O grau de participação - oferecimento para representar,

para responder a perguntas, para fazer o trabalho de casa, como foi descrito no relatório pela professora que acompanhou a experiência - foi muito maior do que no grupo de controle.

Contendo, embora, determinadas limitações - duração curta da experiência, população diminuta - os resultados encontrados parecem confirmar a hipótese de que a dramatização é uma estratégia extremamente valiosa para desenvolver a competência comunicativa dos alunos e para estimular a sua participação nas actividades decorrentes na sala de aula de língua estrangeira.

Os factores psicológicos que provoca, o ambiente altamente motivador e facilitador da comunicação e da participação de todos os alunos são razões imensamente fortes para justificar a sua utilização nas aulas de língua estrangeira e para solicitar uma maior atenção por parte da investigação educacional.

° O estudo experimental aqui descrito - realizado com alunos que aprendiam a Língua Inglesa - parece permitir extrapolar os resultados encontrados para as restantes línguas estrangeiras ensinadas em Portugal.

BIBLIOGRAFIA

- Brown, H. - Principles of Language Learning and Teaching, Englewood Cliffs, N.Y., 1980
- Disick, R. - Affective Education and Foreign Language, Stockie, 1974
- Finnochiaro, D. - Motivation in Language Learning, FORUM, XIV, n.3, 1976
- Golan, P. - Using drama to teach English: English through drama in Israeli classroom. English Teachers Journal, 1982, n.27
- Holden, S. - Drama in Language Teaching, London, 1981
- Maley and Duff - Drama Techniques in Language Learning, Cambridge, 1978
- Rogers, C. - Client Centered Therapy, Boston, 1951
- Ross, M. - The Creative Arts, London, 1978
- Stern, S. - Why drama works: A psycholinguistic perspective. Methods that work, Newsbury House Pub, 1983
- Taylor, L. - An Introduction to Dramatics to children, Minneapolis, 1965
- Travassos, J. - The role of Drama in improving students communicative competence, Boston University, 1984

QUEZADA & CARDOSO L.^{DA}

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

R. Comércio 2 a 16

Telefones: 21181/21183

PORTALEGRE

AUTOMÓVEIS E TRACTORES A. SAJARA & CA., LDA.

BOAVISTA ☎ 22513-22523
TEL. C.A. 15 110
PORTALEGRE



Garcia da Orta ☎ 62541-62548
ELVAS

Concessionários Distritais



TOYOTA



MÁQUINAS
INDUSTRIAIS



AUTO PORTALEGRE, L.^{DA}

Concessionários FORD

Telegramas: AUTOPOR

Telefones: 23540/1

Rua 1.^ª de Maio, 88 e 94 a 100

7300 PORTALEGRE

APARTADO 108

7301 PORTALEGRE COD. X

Automóveis comerciais

Peças

Camións

Acessórios

Serviço

FORD

Concessionários FORD de veículos usados A - 1

Peças MOTORCRAFT

Lubrificantes

PNEUS DUNLOP HAVOR

combustíveis

MOBIL

MATERIAIS MOTORCRAFT TUDOR

Cases e Material de Soldadura ARLIQUIDO

O COMPUTADOR NA AULA DE INGLÊS-POTENCIAR A COMUNICAÇÃO, REDUZIR A DEPENDÊNCIA

CARLOS AFONSO *

1. INTRODUÇÃO

A entrada do computador na escola é, já hoje, um facto irreversível. De facto, a escola não pode nem deve ficar indiferente à vulgarização que este instrumento vai tendo na vida quotidiana.

No entanto, tem-se, geralmente, a ideia de que ele só pode ser utilizado na escola em disciplinas da área das ciências - para cálculos, simulações, grafismos, etc. Na área das disciplinas ditas "humanistas" acredita-se, ainda, que uma "máquina" como o computador não pode trazer grandes contributos - muitos professores desta área, nomeadamente de línguas, pensam, assim, que podem continuar a ignorar os efeitos, que não tardarão a fazer-se sentir (ou que já se sentem), que o computador vai tendo fora da escola e, nalguns casos, dentro dela...

Perante esta situação, julgo ser pertinente tentar encontrar respostas para as seguintes questões:

- a) O computador pode ser usado nas aulas de Inglês?
- b) Com que tipos de programas ou actividades?
- c) Quais os programas ou actividades cujo uso se torna mais aconselhável face às perspectivas actuais no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira?
- d) Qual a reacção de alunos e professores?

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Penso, assim, que tais questões poderão ter uma resposta satisfatória se se conseguirem construir actividades para experimentação na sala de aula, que se insiram nas perspectivas actuais no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente no estímulo à interacção aluno/aluno, de modo a que a este não seja reservado apenas um papel passivo no processo, em que a comunicação, quando existe, é apenas num sentido (no caso do uso de computadores no sentido aluno-com-

putador ou vice-versa).

Nesta perspectiva, o computador deverá ser visto como um dos polos da comunicação e nunca como o único, ou, sequer, o principal - sendo os outros o aluno e, eventualmente, o professor. O computador passará a ser, assim, um meio facilitador da comunicação e não bloqueador da interacção na sala de aula.

Além disso, penso ser conveniente colocar os alunos perante a utilização do computador como "ferramenta de tra-

* Assistente na E.S.E.P.

balho", através de actividades que os levem a usá-lo em situações o mais aproximadas possível com as funções que ele hoje tem fora da escola, nomeadamente no tratamento de texto.

Com base nestes pressupostos, elaborei um projecto de investigação que obedeceu às seguintes linhas de orientação, encontrando-se, ainda, em fase de desenvolvimento mas sobre o qual é já possível adiantar algumas conclusões.

3. METODOLOGIA

Depois de ter recebido alguma formação, ter procedido ao inventário dos programas disponíveis na Escola e à selecção dos intervenientes que iriam colaborar comigo, procurei dividir as actividades que se integrassem nos pressupostos teóricos referidos.

3.1. Instrumentos

Dada a vulgarização dos micro-computadores TIMEX foram eles o suporte "hardware" para a concretização das actividades, sem prejuízo de utilização de outros meios sempre que o tive por conveniente.

Como "software" usei programas pré-elaborados e outros feitos por mim - num e noutro caso incluindo os utilitários conhecidos com especial incidência no TASWORD.

Como meios de avaliação usei inquéritos a alunos e professores, fichas de observação directa e relatórios de auto-avaliação e de reflexão sobre cada experiência realizada.

3.2. Amostra de população

Dado o facto de a Escola Superior de Educação trabalhar com escolas de outros níveis de ensino no âmbito do Projecto MINERVA, as quais apetrechou minimamente, e como sou oriundo do Ensino Secundário selecionei a Escola Secundária de S. Lourenço como local onde irei realizar as experiências. Conteí, para isso, com a colaboração dos professores de Inglês da referida escola que me cederam os alunos - em princípio dos vários anos de escolaridade, do 7. ao 11.

3.3. Procedimento

Tendo em vista o enquadramento teórico que é referido acima, procurei preparar as actividades com computador que se me afigurem estar de acordo com ela.

Assim, tornou-se, em primeiro lugar, necessário conhecer os suportes a nível de "software" com que poderia contar. Neste sentido fiz o inventário dos programas de que a ESE dispõe avaliando da sua pertinência em relação ao referido enquadramento teórico; contactei instituições dedicadas ao ensino da língua Inglesa (British Council, American Language Institute) para obter informações no que respeita a "software" disponível e ao modo como é usado.

De seguida, na posse das informações assim recolhidas, procurei elaborar as actividades, bem como proceder ao planeamento da sua exploração pedagógica.

Procedi, de seguida, à fase de experimentação na sala de aula, em simultâneo com o registo dos documentos de avaliação que já referi.

Finalmente, foi altura de analisar todos os dados assim obtidos, estudá-los e, daí, retirar conclusões.



4. ANTEVISÃO DOS RESULTADOS

Esperava, deste modo, demonstrar o seguinte:

4.1. o computador pode ser usado nas aulas de Inglês sem causar blo-

queamentos ao nível da interacção entre todos os participantes na aula (professor, alunos e o próprio computador).

4.2. para concretização do enunciado na alínea anterior, serão necessários programas ou actividades que libertem os alunos da dependência do computador, fazendo-os interagir não só no grupo em que estão inseridos mas, mais importante, com elementos de outros grupos, para a resolução das actividades propostas.

4.3. as técnicas geralmente usadas no Ensino/Aprendizagem da Língua Inglesa - "information gap exercises", "role play", etc. - poderão continuar a ser utilizadas numa aula com computador.

4.4. o computador não impede, antes estimula, o uso das várias "skills" numa aula de língua estrangeira: "listening", "reading", "speaking" e "writing".

4.5. o computador tem efeitos extremamente positivos ao nível da motivação dos alunos e ao seu grau de participação na aula.

5. EXPERIÊNCIAS REALIZADAS

No decorrer do ano lectivo transacto, por condicionalismos de várias ordens, foi apenas possível realizar nove sessões experimentais, utilizando sete actividades distintas.

É o registo dessas actividades que se segue, cada uma delas identificada pelo nome, descrição do funcionamento, objectivos, material, passos da aula e estratégia de divisão dos alunos.

FAIRY EXPLORAÇÃO PEDAGÓGICA

Descrição do funcionamento:

A actividade está construída no TASWORD. Neste são previamente gravadas, a partir de uma linha não visível

no écran, duas versões de uma história - uma "fairy tale".

Aos alunos pede-se-lhes que realizem as seguintes tarefas:

- depois de uma introdução/motivação sobre as "fairy tales", em que lhes é solicitado que façam uma previsão sobre as palavras que julgam vão aparecer na história, vão procurar no texto se realmente as palavras escolhidas existem ou não, usando a função MEXT + R.

- Já com a história visível, o que se consegue com SS + AT, os alunos terão que descobrir quais as diferenças entre as versões da história, através de uma troca de informações com perguntas e respostas, escolher a versão que lhes parece mais correcta, ir escrevendo essa versão e, no final da reconstituição, imprimi-la.

1. Objectivos:

Pretende-se com este programa levar os alunos a:

- 1.1 - Tomar contacto com o computador
- 1.2 - Manipular alguns comandos do Tasword
- 1.3 - Ler duas versões de uma história
- 1.4 - Escolher a versão mais correcta
- 1.5 - Escrever a versão escolhida
- 1.6 - Imprimi-la

2. Material necessário:

- sistemas TIMEX - computador, FDD, impressora
- programa
- impressora

3. Passos da aula:

- 3.1 - Professor explica o funcionamento do programa
- 3.2 - Alunos põem questões uns aos outros no sentido de descobrir as diferenças entre as duas versões
- 3.3 - Alunos decidem qual a versão mais correcta
- 3.4 - Alunos escrevem a versão escolhida
- 3.5 - Alunos imprimem a versão escolhida

Nota: Nesta experiência foram utilizados 5 sistemas TIMEX, junto de cada um dos quais trabalhavam grupos de 4/5 alunos.

STRIP
EXPLORAÇÃO PEDAGÓGICA

Descrição do funcionamento:

A actividade envolve um primeiro momento em que se trabalha com um pequeno programa em BASIC que se limita a fazer aparecer determinados parágrafos que correspondem ao conteúdo, ainda desordenado, de uma história.

Num segundo momento, em que os alunos já de posse dos vários parágrafos que foram, entretanto, impressos na impressora, decidiram, através da interacção entre eles, qual a ordenação correcta da história, reconstituem toda a história oralmente e, depois, no TASWORD.

1. Objectivos:

- 1.1 - Caracterizar os personagens de uma história
- 1.2 - Antever o seu conteúdo
- 1.3 - Compreender o seu desenrolar
- 1.4 - Decidir ordenamento correcto da história
- 1.5 - Reconstituí-la oralmente e no TASWORD

2. Material necessário:

- Um Sistema TIMEX - computador, FDD
- TASWORD
- Programa BASIC
- Gravura dos personagens da história

3. Passos da aula:

- 3.1 - Motivação
(superstitions, picture)
- 3.2 - Cada aluno vai ao computador e faz aparecer uma "strip"
- 3.3 - Lê-a
- 3.4 - Imprime-a
- 3.5 - Nova leitura de todas as "strips"
- 3.6 - Discussão sobre a ordenação das "strips"
- 3.7 - Leitura "ordenada" das "strips"
- 3.8 - Depois da ordenação oral, alunos vão reconstituir toda a história por escrito com o TASWORD

Nota: Na experiência foi utilizado um sistema TIMEX, com a participação de todos os alunos.

DECODE
LOGOWRITER

Descrição do funcionamento:

A actividade está constituída em LOGOWRITER.

Os alunos terão que escrever uma frase que envolva a realização de uma determinada acção. Depois codificam-na, utilizando um dos processos escolhidos.

Em seguida, os membros de outro grupo tentam descodificar a frase do grupo "adversário" e, se o conseguirem, executam a acção nela contida.

1. Objectivos:

- 1.1 - Tomar o primeiro contacto com o LOGOWRITER
- 1.2 - Conhecer algumas primitivas
 - . Textlen
 - . Repeat
 - . Top
 - . Insert
 - . To
 - . End
 - . CC
 - . CT
 - . Flip
- 1.3 - Escrever procedimentos
- 1.4 - Manipular procedimentos
- 1.5 - Conhecer funções das teclas
 - . F1
 - . F3
 - . Ctl U
 - . Ctl D
 - . F4

2. Material necessário:

- computadores GOUPIL
- Diskette de LOGOWRITER

3. Passos da aula:

- 3.1 - Apresentação
 - 3.1.1 - Carregar um programa
 - 3.1.2 - Fazer Ctl U e escrever frase simples
 - 3.1.3 - Fazer instruções para codificar
 - 3.1.4 - Tirar conclusões sobre o que acontece
- 3.2 - Prática 1
 - 3.2.1 - Escolher uma frase que implique a execução de algo

- 3.2.2 - Escolher um modo de codificar a frase
- 3.2.3 - Escrever instruções
- 3.2.4 - Testar se funciona
- 3.2.5 - Passar instruções para o "flip-side"
- 3.2.6 - Transformar instruções num procedimento
- 3.2.7 - Escrever frase escolhida
- 3.2.8 - Codificá-la
- 3.3 - Prática 2
- 3.3.1 - Alunos mudam de lugar e tentam descodificar a frase de outro grupo
- 3.3.2 - Depois de descodificada a frase executam a instrução nela contida

Nota: Na experiência foram utilizados dois computadores GOUPIL, já que um outro avariou, sendo os alunos distribuídos em dois grupos.

LITTER EXPLORAÇÃO PEDAGÓGICA

Descrição do funcionamento:

O programa consiste numa versão em BASIC que faz parte da colecção da ESEP.

Trata-se de uma simulação em que um "candidato" a "local counsellor" terá de escolher a melhor maneira de recolha de lixo da sua cidade. Das suas opções depende o seu grau de popularidade, o qual, por sua vez, depende do dinheiro com que fica no final de 10 semanas de "campanha".

Na experiência presente, os alunos em grupo escolheram entre si um "candidato". Este retira-se e o seu "staff eleitoral" - os restantes membros do grupo - têm que estudar o problema e descobrir a melhor maneira de gerir o tempo e o dinheiro disponível. Quando isso está feito, informam o seu "candidato" sobre a melhor estratégia a seguir, à qual ele terá que obedecer. No final verifica-se qual o "candidato" que conseguiu melhores resultados.

1. Objectivos:

- 1.1 - Compreender as instruções
- 1.2 - Compreender o funcionamento da simulação

- 1.3 - Verificar os efeitos de cada opção tomada
- 1.4 - Escolher a melhor estratégia

2. Material necessário:

- Sistemas TIMEX - computador, FDD
- programa

3. Passos da aula:

- 3.1 - Professor explica funcionamento do programa
- 3.2 - Alunos escolhem o seu candidato
- 3.3 - Cada "staff eleitoral" estuda os efeitos de cada opção
- 3.4 - Transmite as conclusões ao seu "candidato"
- 3.5 - Este, sozinho, segue as instruções recebidas e tenta chegar ao fim com o melhor resultado
- 3.6 - Quem atingir o melhor resultado é declarado vencedor

WAYSII EXPLORAÇÃO PEDAGÓGICA

Descrição do funcionamento:

O programa está construído em Linguagem BASIC e consiste num exercício de "following directions". O ecran apresenta um "mapa" com diversas ruas e um ponto que se move por entre elas de acordo com direcção que se pretende seguir.

Permite a realização de 3 tarefas distintas: prática simples; seguir instruções pré-programadas; escrever novas direcções a ser seguidas.

1. Objectivos:

Pretende-se com este programa levar os alunos a:

- 1.1 - Tomar contacto com o computador
- 1.2 - Seguir instruções pré-programadas
- 1.3 - Compreender o funcionamento do programa
- 1.4 - Alterar o programa
- 1.5 - Escrever instruções

2. Material necessário:

- Sistemas TIMEX - computador, FDD
- grelha de linhas / colunas
- listagem do programa

3. Passos da aula:

- 3.1 - Professor explica o funcionamento do programa

- 3.2 - Alunos praticam
 - Actividade 1
 - Actividade 2
- 3.3 - Professor explica o modo de escrever instruções
- 3.4 - Alunos escrevem instruções próprias
- 3.5 - Alunos seguem instruções

Nota: Nesta experiência os alunos foram divididos em cinco grupos (4/5 alunos cada), trabalhando cada grupo com um sistema TIMEX.

DIFFER (LOGO) EXPLORAÇÃO PEDAGÓGICA

Descrição do funcionamento:

O programa está construído na linguagem LOGO e consiste num grafismo contendo uma casa, árvores, flores, vedação.

Numa primeira fase, pede-se aos alunos que chamem os diversos procedimentos de modo a construir toda a "cena".

De seguida, trocam informações sobre o conteúdo dos desenhos.

Finalmente, depois de saberem como se constroem os procedimentos, reconstituem o desenho, escolhendo os tamanhos e a posição dos diversos objectos.

1. Objectivos:

Pretende-se com este programa levar os alunos a:

- 1.1 - Tomar contacto com o computador
- 1.2 - Manipular alguns comandos do LOGO
- 1.3 - Descobrir as diferenças entre as duas versões de uma gravura
- 1.4 - Modificar a gravura
- 1.5 - Obter e dar informações sobre as novas gravuras
- 1.6 - Descobrir novas diferenças

2. Material necessário:

- programa
- grelha do campo da tartaruga
- listagem dos procedimentos
- Sistemas TIMEX - computador, gravador

3. Passos da aula:

- 3.1 - Professor explica o funcionamento do programa
- 3.2 - Alunos executam os procedimentos pedidos

- 3.3 - Alunos põem questões uns aos outros no sentido de descobrir as diferenças entre as duas versões

- Is there any tree?
grass
apple
chimney
smoke
flower

- How many (trees) are there?

- Where is the (tree)?

- 3.4 - Alunos apontam diferenças
- 3.5 - Professor explica construção dos procedimentos
- 3.6 - Alunos escolhem a sua localização
- 3.7 - Alunos pedem e dão informações sobre as respectivas gravuras
- 3.8 - Anotam diferenças entre as várias versões

Nota: Nesta experiência os alunos foram dispostos em grupos de 4/5, cada grupo com um sistema TIMEX.

6. PRIMEIRAS CONCLUSÕES

Os dados recolhidos após e durante cada uma das actividades estão ainda a ser analisados e tratados.

No entanto, é possível, aprioristicamente, adiantar as seguintes conclusões:

6.1. Demonstrou-se que é possível a utilização de computadores numa aula de língua estrangeira.

6.2. A utilização de computadores não impede o uso das metodologias actuais no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

6.3. Embora requerendo um certo cuidado no sentido de não permitir a utilização da língua materna, o computador não impede, antes estimula, a interacção aluno/aluno, quer dentro do mesmo grupo, quer inter-grupos.

6.4. É possível a concretização de actividades com computador numa aula que envolva as várias "skills" e não, como se poderia pensar, apenas com a leitura.

6.5. Obtêm-se resultados espectaculares, como seria de prever, ao nível da motivação dos alunos, particularmente dos mais "apagados", desde que se tenha o cuidado de não se permitir a "apropriação" do teclado pelos alunos com mais tendência para liderar.



OUTRA ESCOLA

DOMINGAS VALENTE *

Mais uma "história", e desta vez vou antecipar-me na sua apreciação... Vou arriscar, mas digo: acho-a muito bonita. Não pela maneira como está escrita, (sem preconceitos literários, como sempre) mas pelo seu conteúdo pleno de ternura, solidariedade e... mais qualquer coisa.

Ano lectivo de 1985/86. Mais um 1. ano de escolaridade, uma sala bem "recheada", mesas à conta, cadeiras à conta, "lotação esgotada". Uma moldura humana que, apesar de há muito não ver, a minha memória (só?) guarda intacta. Foram eles que motivaram esta "história" e para eles a escrevo com simplicidade. Decorria o tal período de adaptação em que tudo começa a ser "trabalhado"... Era o momento da "criatividade" em que cada um revelava quem era, do que era capaz, do que trazia consigo...

Eram momentos "únicos" da Alegria a transparecer nas canções, nos diálogos, nos jogos, no faz de conta... Enfim, natural e mais que justificado era aquele entusiasmo, aquela vontade de se mostrar, de dizer coisas, de bater palmas, de rir, rir muito e com vontade, de aplaudir, fortemente, os amigos. Foi num destes "momentos quentes" que tudo aconteceu. A Jocelina, seis anos acabadinhos de fazer, tímida, com os olhinhos humedecidos olhava para mim. Já o Duarte e a Susana corriam para ela e a Isabel Banneiro deixara de cantar "Vamos fazer outra Escola/bem saíinha cá dentro da gente/Não será boa e não será má/apenas será diferente"... Uma amiga, a Ana Margarida, pusera-se ao lado da Jocelina e tentava explicar o que se passara. A Jocelina tinha pedido para ir "lá fora", mas com a canção e o bater de palmas a professora nada tinha ouvido. Olhei com mais atenção e vi, junto da sua cadeira, uma paci-

nha de líquido, daí a perturbação da Jocelina. Neste momento, já todos estavam calados e pendurados do acontecimento. Num ápice, o Pedro Miguel Carrilho saiu porta fora sem dizer palavra. Quando eu procurava resolver a situação e acalmar a Jocelina, entra na sala um "amigo solidário", esfregona numa das mãos (maior que ele) e balde na outra! Diz-me muito desvolto e muito à sua maneira: Professora, não te rales, eu vou já limpar tudo. E lavou com a esfregona (e tão bem) a pocinha junto da cadeira da Jocelina. Fiquei sem saber o que dizer! Eu nem queria acreditar?!

Mas foi um menino que limpou o chão? Não havia meninas na sala de aula? Então como é?

Fiquei a pensar... A semente já estava a germinar? As palavras AMOR, SOLIDARIEDADE e outras implícitas neste gesto e que desde o início vinha tentando transmitir através das minhas atitudes, estavam a ser assimiladas! Muitas vezes tínhamos vivido situações em que sempre dizia: Não há que "afligir", há que "ajudar"; Não há "eu", há "nós"; Não há tarefas para "meninos" e tarefas para "meninas"; todos somos capazes de fazer o que de momento for necessário...

Naquele dia senti-me mais segura, podíamos continuar a nossa aprendizagem. Para já e na base, *estaria o Amor, a Solidariedade e... "OUTRA ESCOLA". Ao escolher esta "história" entre outras que foram acontecendo ao longo do ano lectivo, (que saudades) é para acentuar mais uma vez aquilo em que acredito: das nossas mãos terão de sair as "novas" mentalidades, outras maneiras de estar na vida. Teremos de fazer "OUTRA ESCOLA". E é tão fácil! Entendamos as crianças, respeitemo-las e deixemo-las SER!

*Professora do ensino primário em serviço na E.S.E.P.



PLANIFICAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁCTICA

TEMA INTEGRADOR: "O CARNAVAL"
ÁREA: EDUCAÇÃO VISUAL

LUCIANA SILVA PONTE FERNANDES *

1. A Planificação

1.1 - A Grelha

1.2 - A Justificação

a) Os princípios

A planificação da minha Unidade Didáctica decorre dos princípios básicos consagrados nos Programas do Ensino Preparatório, a saber:

.a concepção da escola mais como agente de transformação do que como meio de transmissão de conhecimentos;

.a realização de uma aprendizagem base seguida de uma gama de actividades que permita a satisfação de necessidades e interesses diferenciados;

.a exigência de programas flexíveis que se coadunem com a realidade, características locais e pontos de partida e ritmo de aprendizagem diversificados.

Destes princípios se infere a necessidade de promover a consciencialização da criança relativamente ao mundo que a rodeia, no sentido de lhe incutir a noção de responsabilidade, ligada ao meio, à sociedade e à cultura em que se insere.

Dessa responsabilização resulta a necessidade de a educar civicamente na dinâmica das transformações desse meio, dessa sociedade, dessa cultura.

Como agente transformador do meio em que vive, é preciso levá-la à descoberta dos valores humanos que



devem orientar e dirigir essa transformação, cujo motor terá ser a energia e a criatividade do Homem.

Interessa mais proporcionar à criança os instrumentos de subsistência intelectual do que transmitir-lhe uma série de conhecimentos que ficam em compartimentos estanques, não utilizáveis - mero luxo que não constitui saber, nem cultura - na medida em que não chegam a integrar-se.

A criança deve ficar apta a compreender quais as motivações profundas da sua vida, qual o sentido em que deve agir, em que espécie de mundo quer viver, dependendo de si própria as modificações a operar. É essa abertura, esse construir-se como ser humano que importa e não o arma-

* Professora na Escola C+S de Monforte (Trabalho realizado no âmbito do Seminário de Desenvolvimento Curricular)

zenamento passivo do saber.

É fundamental que os professores procurem delinear em conjunto os domínios que constituem os objectivos das aprendizagens a realizar para que todos os esforços se conjuguem e não se desviem da finalidade comum.

Para além de uma integração interdisciplinar a nível das matérias que constituem as aprendizagens, importa uma orientação educativa conjunta a nível das atitudes, no contexto dos objectivos programáticos fixados para o ensino preparatório, com especial incidência, neste caso, nos da disciplina de Educação Visual: saber ver, saber comunicar, saber intervir e saber trabalhar.

Sem subestimar a importância de "certa educação da mão" e de conhecimentos a adquirir em relação a técnicas e termos específicos, a base do trabalho adequado à Educação Visual será a prospecção no meio. Esta presta-se ao desenvolvimento de "unidades de trabalho" bem definidas, naturalmente motivantes por fazerem parte do campo de interesses dos alunos e da sua experiência quotidiana.

b) As motivações

A Unidade Didáctica - "O CARNAVAL" - nasceu como consequência de dois factos: a investigação sobre as instituições locais existentes e a tentativa de fazer renascer uma tradição. Face àquele levantamento, verifiquei a não existência, na vila, de um corpo de bombeiros.

Levantado o problema e discutido na turma, propusemo-nos depois sensibilizar a população, para que fosse formado um corpo de bombeiros voluntários.

c) Os objectivos

O problema proposto mobilizava um dos principais princípios subjacentes aos programas do ensino preparatório: a inserção da escola na comunidade. Neste sentido, definimos claramente os objectivos a prosseguir:

- .inserir a escola na comunidade
- .relacionar saudavelmente os vários elementos da equipa educativa
- .criar uma relação professor/aluno diferente da existente na sala de aula

- .motivar a interdisciplinaridade
- .interligar os estabelecimentos de ensino dos níveis diferentes
- .perspectivar, a partir de alguns recursos utilizados, pistas para aprendizagens posteriores
- .aproveitar um momento do ano propício a um convívio e boa disposição para intervir no meio.



d) O meio

A vila de Monforte constitui um centro essencialmente rural, dedicando-se a população, na sua maioria, aos trabalhos agrícolas.

e) A escola

A escola, de tipo C+S, funciona este ano pela primeira vez, em pavilhão gímnodesportivo cedido pela Câmara Municipal, adaptado para o efeito. Tem poucos recursos: as salas são mal dimensionadas, a iluminação é deficiente, como deficientes são também as condições acústicas.

As futuras instalações da escola estão em fase de acabamento.

Os alunos, na sua maioria, possuem fracos recursos de toda a ordem. São, porém, ricos em vivências reais e ávidos de conhecer, com uma sensibilidade apurada, abertos aos problemas locais, ainda que um pouco inibidos, revelando a necessidade da criação de estratégias que visem a sua "libertação".

Existe uma boa relação professor/aluno e aluno/aluno. Os laços de afectividade são transparentes.

2. A acção

2.1 - O desenvolvimento da acção

O primeiro passo do desenvolvimento da acção foi o inventariar dos recursos humanos e materiais. Eu e os alunos fizemos o levantamento dos recursos existentes e dos contactos a estabelecer. Um funcionário da escola, suprimindo a falta de uma papelaria ainda não existente na localidade, encarregou-se da compra dos materiais necessários: papéis, cola, cartolina, etc.

De salientar que estes alunos jamais haviam tido contacto com diferentes tipos de papel, tais como papel frisado, seda, veludo, pelo que, ao tomarem contacto com os mesmos, os manusearam com entusiasmo, criando com eles os disfarces que se propuseram fazer. Aplicaram materiais recuperados como forma de minorar os gastos, reorganizando-os inovadoramente. Aprofundaram ainda conteúdos da disciplina, tais como: estudo da cor, através da experiência e da aplicação das técnicas do guache, (após diagnóstico da situação nesse âmbito), bem como a relação da forma com a função, na confecção de chapéus, máscaras, etc. Deram largas à sua imaginação, fazendo apelo ao aspecto estético. Daí que na planificação apresentada apareçam os referidos objectivos.

Através do contacto com um outro funcionário da escola, bombeiro da corporação de Borba, este dispôs-se entusiasticamente a contactar a sua corporação, tendo em vista conseguir os recursos necessários para a sensibilização projectada.

A professora de Educação Visual, em colaboração com os seus alunos, dirigiu um officio ao comandante da citada corporação solicitando o empréstimo de algumas fardas, capacetes, o estatuto, etc. bem como a sua presença nas acções de sensibilização à vila de Monforte - tendo obtido, da sua parte, total aceitação. Com o apoio da Comissão Instaladora e dos restantes professores da escola, contactou ainda, por carta e pessoalmente, com os professores e as escolas dos outros níveis de ensino da vila (pré-primário, primário e telescola) no sentido da sua adesão - o que foi conseguido.

Conseguiu-se ainda um trabalho multidisciplinar, sob proposta da

mesma professora, tendo os alunos elaborado, na disciplina de Português, alguns versos que foram musicados nas aulas de Educação Musical. Em Trabalhos Manuais executaram-se as flores necessárias, com papéis, colagens, recortes, etc. A disciplina de Inglês desenvolveu a personagem "fireman", à qual deram expressão na aula de Educação Visual.

Procurando todos os recursos disponíveis, humanos e materiais, recolheu-se de um outro funcionário uma canção alusiva à época, feita pelo próprio. As letras das canções, quer as feitas pelos funcionários quer as feitas pelos alunos, foram distribuídas por toda a população escolar.



Todo o pessoal da escola - docente, administrativo e auxiliar - participou activa e entusiasticamente na preparação e realização da festa e, em particular, no desfile, ponto culminante da sensibilização. Um residente local colaborou com o empréstimo de uma carroça, decorada à maneira da zona, que abria o cortejo.

De referir ainda que esta foi também uma tentativa da recuperação de uma antiga tradição que caíra em desuso nesta terra alentejana - a do cortejo carnavalesco.

Os alunos, além dos trajos e adornos, elaboraram mensagens destinadas a sensibilizar para a construção de um quartel de Bombeiros Voluntários em Monforte. Escolheram mesmo, em conjunto, o nome que desejariam para o seu corpo de bombeiros - Os Invencíveis - fixando na retaguarda da farda o nome com o brasão da vila. A frente fixaram mensagens diversas, tais como: "Há fogo! Não consigo encontrar o quartel dos Bombeiros de Monforte". "Um acidente. Quem nos ajuda?". "Onde estão os Bombeiros?". Etc.

O desfile realizou-se, trazendo à rua a população, que se mostrou extremamente agradada.

Houve momentos muito especiais dedicados aos doentes e idosos.

Houve entusiasmo e autêntica satisfação.

Após o desfile, realizou-se um almoço-convívio, em que confraternizaram os docentes das diferentes escolas da vila.

Realizou-se também a sessão de sensibilização sobre a acção desenvolvida pelos "Soldados da Paz", orientada pelo Comandante dos B.V. de Borba e foi distribuído, pelos presentes, o Estatuto do Bombeiro.

2.2 - Avaliação

A acção pareceu-me excelente, pois que respondeu, na íntegra, e até superou os objectivos previstos. De salientar que todos os intervenientes se mostraram entusiasmados e satisfeitos. Ouvia-se dizer: "É a primeira vez que se vê uma coisa destas em Monforte". O Presidente da Câmara enviou à professora de Educação Visual, dinamizadora da acção, as suas congratulações e apreço pelo trabalho realizado. A mesma entidade mandou afixar, em vários pontos da vila, avisos a solicitar inscrições possíveis de candidatos à formação de uma corporação de bombeiros voluntários em Monforte, encontrando-se já registadas muitas inscrições neste momento.

Os alunos, entusiasmados, querem conhecer mais e mais do seu meio, desejosos de contribuir para a resolução dos problemas locais, encontrando-se, nesta altura, já em nova investigação.

3. Conclusão

Podemos concluir que, de uma forma altamente positiva, conseguimos que uma nova escola começasse, dinamicamente, a inserir-se no meio e na comunidade.

Revigorou-se a união entre todos os elementos da equipa educativa, pelo estabelecimento de um relacionamento diferente a todos os níveis.

Trabalhou-se, sempre, numa perspectiva interdisciplinar e motivou-se, assim, o trabalho deste tipo.

Ganhou-se o interesse para a exploração do meio, pela vivência e descoberta de que se pode aprender de uma forma nova, mais criativa e atracente, mais participativa.

Houve intervenção, de facto, no meio, quer no aspecto recreativo, quer no de intervenção cívica, como pode constatar-se por algumas realizações já em marcha: participação da população e da Câmara no sentido da criação do corpo de bombeiros, por exemplo.

Respeitando-se, no espírito e na letra, o texto dos programas oficiais, realizou-se um trabalho diferente. Saiu-se da turma, envolveu-se a escola no seu conjunto, ampliou-se ao meio e foi-se mais longe pela intercomunicação com outras localidades da região, caso de Borba.

Em síntese: contribuiu-se, de uma forma clara e profunda, para a formação integral do aluno, como elemento da comunidade que é, construindo-se como SER HUMANO livre e responsável, como PESSOA aberta à sociedade com o objectivo pleno da melhoria da qualidade de VIDA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CORTESÃO, Luísa - "Avaliação Pedagógica II - Perspectivas de sucesso".
2. CUNHA, António Maria - "Monografia Geral Sobre o Concelho de Monforte".
Câmara Municipal de Monforte - 1985
3. DOMINGOS, Ana Maria e Outros - "Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem".
Biblioteca do Educador Profissional
Lisboa - 1984
4. Programas do Ensino Preparatório
Ministério da Educação e Ciência
5. Reformulação de Programas do Ensino Preparatório

PLANIFICAÇÃO - Anexo

TEMA O CARNAVAL						
OBJECTIVOS		ESTRATEGIAS	CONTEÚDOS	RECURSOS	TEMPO	AVALIÇÃO
CERAIS	ESPECÍFICOS					
SABER VER	Relacionar as formas visuais com os materiais e funções a que estão associadas. Utilizar a relação forma-função como referência de compreensão e apreciação formal.	<ul style="list-style-type: none"> Motivação dos alunos através de fotos, revistas, alusivas ao Carnaval. Chamada de atenção para a preponderância da cor (essencialmente as cores primárias). Estudo da cor - primárias e secundárias - técnica do guache. Apresentação de diferentes tipos de máscaras, chapéus e outros disfarces e afixação na sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Forma-função Noção de volume Cor Expressão bi e tridimensional 	<ul style="list-style-type: none"> HUMANOS Professores Alunos Pessoal de apoio Pessoal administrativo Bombeiros Comandante Guarda Nacional Republicana População Chefe de serviços da EPAC Pessoal do serviço hospitalar 	5	<ul style="list-style-type: none"> Observação directa Sondagem gravada feita à população, acerca do cortejo na sua generalidade, e do impacto causado pelo grupo de alunos vestidos de bombeiros, em particular.
SABER COMUNICAR	Exprimir-se com liberdade e imaginação. Escolher formas de comunicação visual adequadas.	<ul style="list-style-type: none"> Experiências com as máscaras, tendo em vista a sua forma-função. Distribuição de uma ficha, auscultando a opinião dos alunos sobre o que gostariam de fazer para comemorar o Carnaval. 			7	
SABER INTERVIR	Empregar técnicas adequadas. Recolher dados pertinentes. Fazer reviver a tradição do Carnaval. Sensibilizar a população local para a necessidade da formação de um Corpo de Bombeiros.	<ul style="list-style-type: none"> Execução de máscaras, com a aplicação das técnicas já aprendidas. Decoração das máscaras com a utilização de material já recuperado. Convite às diferentes escolas existentes na vila de Nonforte - pré-primária, primária e tele-escola, com vista à participação num possível desfile carnavalesco. Contacto com a corporação dos bombeiros voluntários de Borba e Arronches, com o fim de recolher dados sobre o estatuto do bombeiro e ver quais as possibilidades para levar a efeito na escola uma acção feita pelos próprios bombeiros, para sensibilizar e ensinar os alunos. Organização de um desfile carnavalesco pelas ruas da vila. 		<ul style="list-style-type: none"> MATERIAIS Verdes de bombeiros Capacetes Carroças Papéis de várias qualidades e cores Cartolinas Lápis Borrachas Guaches Pincéis Tesouras Cola Cartão Agrafos Materiais recuperáveis Cordéis Papel de cenário Panoos diversos Palha Serpentinas Régua Esquadros Elasticos Fósforos 	Aulas	<ul style="list-style-type: none"> Reflexão conjunta professora/alunos sobre o trabalho realizado.
SABER TRABALHAR	Utilizar instrumentos e materiais adequados.					



Gelgurte

distribuidora de produtos alimentares do sul, lda.
DISTRIBUIDORES EXCLUSIVOS NO SUL DO PAIS





**E AGORA TAMBÉM COM CASH AND CARRY
(SUP. RETALHISTAS) À VOSSA DISPOSIÇÃO - VISITE-NOS**

Entrevista com JOÃO MEDINA
"SOU UM HOMEM DA LIBERDADE,
SEMPRE ME BATI POR ELA"



Entrevista conduzida por MARIA JOÃO MOGARRO *

O Prof. Doutor João Medina esteve na Escola Superior de Educação de Portalegre nos dias 18 e 19 de Março de 1987, onde orientou uma Acção de Formação sobre "O Ensino da História Contemporânea em Portugal."

Acedeu, então, a expressar algumas das suas ideias para a nossa Revista.

JOÃO MEDINA nasceu em Lourenço Marques (hoje Maputo), em 20-XI-1939. Viveu em Moçambique e na África do Sul, frequentou depois o Colégio Militar, em Lisboa, terminando o curso liceal na sua terra natal. Licenciou-se em Letras (Filosofia) na Universidade de Lisboa (1966), defendendo uma tese de licenciatura sobre Hegel; convidado então para assistente de História da Cultura Moderna e Contemporânea pelo Prof. Delfim Santos, não chegou a exercer esse cargo devido ao falecimento daquele catedrático da Faculdade de Letras. Como bolseiro da Fundação Gulbenkian, frequentou a Universidade de Estrasburgo, onde se veio a doutorar em Sociologia Histórica (1970), defendendo uma tese sobre os Enciclopedistas. Foi depois professor de Cultura Portuguesa no Departamento de Estudos Luso-Brasileiros da Universidade da Provença (Aix-en-Provence), de 1970 a 1974, altura em que regressou definitivamente a Portugal, ingressando na Universidade Nova de Lisboa, donde transitaria depois para a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, na qual ensina desde 1979. De 1975 a 1977 foi Director-Geral da Divulgação (Ministério da Comunicação Social). Realizou em 1987 as provas de Agregação para catedrático; é um dos coordenadores científico-pedagógicos do Departamento de História e, no actual ano lectivo, presidente do mesmo departamento e seu representante na Coordenadora do Conselho Científico. Foi co-director da Revista da Faculdade de Letras (5. série) e é um dos directores da revista Clio, do Centro de História; é também vogal da direcção deste último centro, onde dirige a linha de História Contemporânea. Tem leccionado seminários de Mestrado em Hist. Contemporânea e em História de Arte.

É autor de numerosas obras no domínio da historiografia, do ensaio e da ficção, nomeadamente: "Eça Político" (Lisboa, 1974); "A Orelha de Van Gogh" (Lisboa, 1976); "Salazar em França" (Lisboa, 1977); "O Pelicano e a Seara" (Lisboa, 1978); "A Ilha está cheia de Vozes" (Lisboa, 1979); "Salazar e os Fascistas" (Lisboa, 1979); "Eça de Queirós e a Geração de 70" (Lisboa, 1980); "As Conferências do Casino e o Socialismo em Portugal" (Lisboa, 1984); "História Contemporânea de Portugal" (5 vols. publicados, 1986; 2 vols. a publicar ainda).

Prefaciou obras de Tomás de Melo, José Relvas ("Memórias Políticas" e "Cartas a António Macieira"), etc. Tem em preparação um livro sobre "O Zé Povinho, estereótipo nacional" e no prelo uma obra sobre Sidónio Pais. Colaborador de diversos jornais e revistas como "Seara Nova", "Diário Popular", "Diário de Notícias", "Colóquio-Letras", "História 16" (Madrid), "O Jornal", etc. Autor de programas e crónicas radiofónicas (recentemente, na antena 1, o

* Assistente na E.S.E.P.

programa semanal "Portugal, Portugalinho" e, actualmente, uma crónica semanal no Programa 1, de manhã). Realizou um guião para um filme-documentário sobre Herculano (inédito). Fixou, de colab. com A. Campos Matos, o texto inédito de Eça de Queirós, "A Tragédia da Rua das Flores" (1980).

Contudo, é no prefácio à "História Contemporânea de Portugal", texto também inédito e amavelmente cedido pelo entrevistado, que o Prof. Doutor João Medina expressa as suas concepções de e sobre a História; aqui publicamos um excerto que, melhor que palavras de outros, fixa as ideias do autor.

"Memória dum aventura colectiva nacional, recordação de experiências, sonhos, conhecimentos, instintos, anseios, insucessos e triunfos, a História recupera o passado para nos deixar conquistar o porvir: como já alguém o disse, o homem que ignora o passado está condenado a repeti-lo. Conhecimento que é também autoconhecimento, a História não deve contudo ser tomada como depósito de verdades irrefutáveis e saberes codificados em obras seladas: como escreveu Lucien Febvre, o historiador "não é aquele que sabe, é aquele que procura", sendo a sua tarefa fecunda a "aventura de compreender e de fazer compreender". Não se procure nesta síntese historiográfica um repositório de certezas, julgamentos sem apelo e acórdãos dum jurisprudência dogmática, categórica: muito ao contrário, guiou-nos, na linha apontada por Lucien Febvre, a consciência de que estamos tão-só num caminho que ajuda a compreender, a fazer compreender e a compreender-nos a nós próprios, o que desde logo exclui a pretensão de apresentar uma síntese historiográfica conclusa, encerrada, perfeita: Clio tem muito de Penélope e na sua faina há também um constante recomeçar da tapeçaria infinda, na esperança de que talvez um Ulisses universal, omnisciente e rico de todas as humanas odisseias do tempo e do espaço, regresse enfim à sonhada Itaca do Saber absoluto..."

Passemos à própria entrevista, concedida no gabinete onde se destaca o cartaz de Alexandre Herculano, com a seguinte inscrição: "Personagem entre todas nobre, que dando o modelo das suas virtudes, o seu emblema de carácter, a sua inspiração de ressurgimento, compara-se a Camões entre as figuras máximas da nacionalidade." (DIRECÇÃO-GERAL DE DIVULGAÇÃO, CARTAZ DO CENTENÁRIO DA MORTE DE ALEXANDRE HERCULANO, 1870-1970, publicado quando exercia funções de Director-Geral o Prof. Doutor João Medina).

"OS ASSUNTOS DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA COMPORTAM SEMPRE UM RISCO MUITO GRANDE NUM PAÍS FORTEMENTE POLITIZADO."

M.J.M.- O Prof. Doutor João Medina desenvolveu a sua actividade de investigador em várias áreas, e tem uma vasta produção historiográfica. O que nos pode dizer acerca destes assuntos?

J.M.- Ora bem, depois de estudos sobre a cultura do século XIX, nomeadamente Eça de Queirós e a Geração de 70, passei para estudos sobre Salazar e o Salazarismo, enfim, sobre o Estado Novo, nos anos 70. "Salazar e os Fascistas" foi uma obra muito mal recebida, porque eu provava, ou tentava provar (em História é muito difícil

provar) que o Salazarismo não foi um regime fascista. Portanto, a minha tese, digamos assim, irritou profundamente certos sectores mais tradicionais da historiografia portuguesa, nomeadamente a marxista que reagiu sempre muito mal. Sobretudo, tomou essa demonstração como uma "reabilitação" do Salazarismo, como se dizer que Salazarismo não fosse um fascismo, implicasse um juízo de valor positivo em relação ao salazarismo! Ora eu, como homem da "Seara Nova" (onde publiquei um dos primeiros livros, "Eça Político", e outros), insisto nisso, considero que houve uma péssima interpretação dessa ideia, no sentido de pensarem que eu estava de algum modo a reabilitar o Salazarismo, o que é no mínimo, ofensivo para mim. Estive sete anos exilado, não por gostar do Salazarismo, mas muito pelo con-

trário. Considero-me um democrata, e dizer que Salazar não é fascista, que teve um regime conservador, católico, que está na sequência de tradições portuguesas, nomeadamente o franquismo e o sidonismo, não é, de modo algum, pretender reabilitá-lo. Além de que me provocou alguns problemas pessoais, como por exemplo, ser insultado (telefonicamente) pela filha de Rolão Preto...

Os assuntos da História contemporânea comportam sempre um risco muito grande num país fortemente politizado, e politizado no mau sentido. Ou seja, um país que, tendo vivido uma longa experiência ditatorial, sai dela com uma espécie de irritação, de desejo de vingança que é geralmente sumário. Em História, é ainda muito arriscado historiar a longa ditadura portuguesa e tentar mostrar como ela foi. Como dizia António José Saraiva, se ela durou tanto é porque foi minimamente consentida; não foi o génio de Salazar, nem a habilidade "diabólica" da sua polícia, que o manteve tantos anos vigente. Havia, apesar de tudo, um certo consentimento por parte dos governados. Reconhecer esse consentimento não significa justificar o regime, significa, sim, que esse regime soube aproveitar os defeitos dos portugueses, colar-se a eles, e fazer, como o próprio Salazar dizia, uma adequação entre as qualidades dos governantes e os defeitos dos governados, e vice-versa.

Seguidamente, comecei a interessar-me pela República. Publiquei as "Memórias" de Relvas, livro que também me valeu bastantes dissabores, mas que tenho muito orgulho em ter editado. Como director-geral, no Palácio Foz, foi-me oferecida, pelo detentor das "Memórias", a hipótese de publicação; fizemo-la em dois volumes, em 77 e 78. É um livro notável, um depoimento precioso de um grande espírito sobre a República, que teve a coragem (coragem incómoda) de denunciar os defeitos da República e de alguns dos seus homens mais defeituosos, nomeadamente Afonso Costa. Isso valeu-me da parte de historiadores que são biógrafos, e muitas vezes panegiristas, de Afonso Costa, uma antipatia tenaz, o que tem provavelmente na sua origem o facto de eu ensinar na Faculdade de Letras, e não em outras universidades. Aqui, nesta Escola, pode dizer-se de Afonso Costa

"A FACULDADE DE LETRAS É UMA ESCOLA DA LIBERDADE, E EU SOU UM HOMEM DA LIBERDADE, SEMPRE ME BATI POR ELA."

aquilo que nós achamos que é a verdade. Não há forças políticas ou semi-secretas que nos constranjam a fazer a apologia de uma pessoa que eu acho que foi uma figura funesta na política portuguesa ou a ter da República ideias "ortodoxas". A Faculdade de Letras, com todos os seus defeitos, é apesar de tudo, uma escola de liberdade, e eu sou um homem da liberdade,



sempre me bati por ela. Por isso é que não pertença a nenhum partido; e também, como historiador, sou muitas vezes criticado porque essa liberdade é sempre incómoda para toda a gente, e até para quem a usa.

Há três anos lancei-me na edificação de uma obra complexa, que será composta por 7 volumes, a "História Contemporânea de Portugal". Saíram 5 volumes o ano passado e vão sair brevemente os dois primeiros (com o prefácio), referentes à monarquia constitucional. É uma História que, na minha perspectiva, tem uma inegável originalidade: ela é constituída por três discursos, digamos assim. Um discurso propriamente historiográfico, explicativo e narrativo; por outro lado, um discurso documental, ou seja, uma selecção cuidadosa dos documentos capitais (ou fontes primárias) da época estudada; finalmente, procurou-se acompanhar estes dois discursos com um terceiro, documental também, as gravu-

ras, com um intuito verdadeiramente didáctico e formativo. Pretende-se mostrar através da caricatura e do documento, enfim, através do discurso iconográfico, uma época; sobretudo, mostrar essa época como ela própria se via a si mesma. Por exemplo, a sátira à República era feita usando o tal estereótipo nacional a que tenho dedicado alguma atenção - o Zé Povinho. Daí surgir um certo coro, no sentido de tragédia grega, que vai acompanhando esta obra, satirizando a

"A SÁTIRA ARTÍSTICA, A SÁTIRA DE JORNAL, É UMA ARTE MUITO ESPECIAL E MUITO PORTUGUESA."

República, através da sátira artística, a sátira de jornal, que é uma arte muito especial e muito portuguesa. Esta minha História é liberal, no sentido profundo desta palavra, ou seja, é uma História de gente livre que não obedece a nenhum preconceito político. São 25 pessoas que se reuniram sob a minha orientação para produzir uma obra que, evidentemente, é polifónica; tem muitas abordagens distintas, resultantes das diferenças dos próprios colaboradores, mas também de não haver uma preocupação excessivamente unitária, uma imposição de dogmas.

M.J.M.- O seu percurso pessoal, onde se destacam permanências no estrangeiro e uma formação académica europeia, como se articula com a actual actividade de investigador e professor universitário?

J.M.- Quanto ao aspecto propriamente pessoal, eu nasci em África, onde vivi muitos anos, primeiro em Moçambique, e depois na África do Sul, onde tirei a instrução primária. Só mais tarde é que vim para Portugal. Ora sucede que o facto de ter nascido em África fez de mim um europeu, por um lado, cheio de "saudosismo" de Portugal, que ainda não conhecia; por outro lado, nunca me senti africano, achei que a África era "deles", dos outros, dos africanos. Sentia-me sobretudo português, europeu. Mais tarde estive sete anos em França, no exílio voluntário, pois resolvi ir-me embora e fazer uma carrei-

ra universitária, o que aqui não me era possível. Bem, esta experiência fez de mim um europeísta com um pendor bastante universalizante. Acho que devemos salientar cada vez mais o que temos de universalizante, como portugueses, e o que temos de europeus - o que existe de europeu na nossa presença no mundo, na nossa vocação universalizante: Portugal é um país vocacionalmente diaspórico.

"O POVO PORTUGUÊS TEM UM LADO EUROPEU, FÁUSTICO, E UM LADO QUASE ÁRABE, FATALISTA."

No povo português há um pouco de Zé Povinho, que é o imobilizado, o pasmado, o desistente; mas nele há também o andarilho, o aventureiro, o Vasco da Gama, o Fernão Mendes Pinto - é o nosso lado fáustico. E aí é que somos europeus, precisamente por sermos fáusticos. É claro que temos o lado anti-Fausto; nada é tão anti-Fausto como o Zé Povinho, que tem as mãos nos bolsos, um ar lorpa, e que está aí, a ver como param as modas: é um ser que não reaje, é apático. Temos uma alma parada, melancólica e desistente - fatalista, digamos. E temos uma alma inquieta, fáustica, conquistadora, planetária, e de grande inquietação que nos leva a fazer aventuras, e também desventuras. É o lado propriamente europeu. O Zé Povinho talvez fosse o lado um pouco árabe, fatalista, que temos. Mas temos o outro lado, a alma errante, semita também: hebraica.

M.J.M.- Que contribuições teóricas mais marcaram a produção historiográfica do Prof. Doutor João Medina?

J.M.- Devo dizer que sou uma pessoa com um percurso cultural, e até universitário, pouco habitual. Licencieme em Letras com uma tese sobre Hegel e doutorei-me em Estrasburgo, com uma tese de Sociologia Histórica sobre os Enciclopedistas, como grupo social. Portanto, procurava-se fazer sociologia da cultura, numa perspectiva evidentemente histórica - tratava-se de estudar um certo grupo social do séc. XVIII, no entrecruzamento da ciência sociológica com a ciência histórica.

Dai derivei para a História propriamente dita ao ingressar na Universidade Nova, e depois na Faculdade de Letras. Passando pela História da Cultura, tornei-me um historiador muito preocupado com o domínio das mentalidades. Portanto, transitei de uma formação de tipo ideológico-filosófica, até uma formação vocacionada para as mentalidades - historiografia que hoje se apresenta com mais virtualidades, até do ponto de vista epistemológico. Este meu trajecto impede-me precisamente de ser um dogmático. Nunca me sinto nem exclusivamente filósofo, nem exclusivamente sociólogo, nem exclusivamente historiador. A História pode ser feita por pessoas de formações muito distintas, lembro que houve grandes historiadores portugueses que foram médicos, como Jaime Cortesão, ou homens de negócios como Lúcio de Azevedo, ou que nem sequer tinham cursos de História como Herculano. A História é hoje, e cada vez mais, uma ciência aberta no sentido de uma ciência de

"A HISTÓRIA É HOJE, E CADA VEZ MAIS, UMA CIÊNCIA ABERTA NO SENTIDO DE UMA CIÊNCIA DE CONVERGÊNCIA."

convergência; em suma, pode-se fazer História de muitas maneiras. Dubv dizia que o vestígio de um sonho pode ser tão real como o vestígio de uma fortaleza da Idade Média, porque ambos remetem para o homem medieval. Eu creio que a História, hoje, é tudo; claro que Paul Veyne diz que quando a História é tudo há o risco de ela não existir, porque a força de ser tanta coisa pode fragmentar-se e desaparecer enquanto perfil reconhecível. É, de facto, um perigo, o da bulímia, de que fala Vovelle.

M.J.M.- Na sequência destas afirmações, qual acha que deve ser o papel conferido à História no contexto das Ciências Sociais?

J.M.- Penso que dentro das Ciências Sociais a História tem um modelo muito específico. De um modo geral, nas Ciências Sociais, nomeadamente na Sociologia e na Ciência Política, é pos-

sível formalizar modelos conceptuais de explicação. Enfim, aquilo que Max Weber chamava os ideal-típos. É possível, a partir de uma série de observações de comportamentos humanos, no domínio da política, ou no domínio social, formalizar modelos de explicação de tipo científico; modelos estes que depois prescindem da pragmaticidade, do empirismo, para se converterem em modelos de explicação global. Seria possível, e já foi tentado, fazer um modelo da revolução como fenómeno social. Sociólogos e politólogos também tentaram converter o comportamento dos homens em modelos verificáveis, em constantes de causa e efeito, aquilo a que as ciências chamam leis. Eu creio que a História não é susceptível de ser formalizada, ou seja, não se pode arranjar um modelo que explique as cruzadas, e outros movimentos similares. Cada acontecimento em História, cada pessoa, cada grupo, processo, época, civilização, cada movimento económico, político, social, psíquico, é tão especificamente ele mesmo que não é susceptível reduzi-lo, nem por comparação, a outros, para que depois se possa fazer resultar um modelo conceptual que seria então aplicável ao longo da História, nas mesmas circunstâncias. Paul Veyne tem razão quando diz que a História é o domínio do vivido, e o vivido é o absolutamente não repetível. Portanto, cada momento histórico é tão particular que só podia haver a ciência do particular;

"PODE-SE EXPLICAR, COMPREENDER A HISTÓRIA, NÃO SE PODE FAZER UMA CIÊNCIA HISTÓRICA."

ora, por natureza, a ciência do particular não pode ser ciência. Pode-se tentar explicar a História, compreender a História, não se pode fazer uma ciência histórica, no sentido de uma História que seja científica. Creio que as tentativas nesse sentido, tanto do positivismo, como do marxismo, como de outros determinismos, são simples reduções. Pretende-se, por exemplo, reduzir um fenómeno eminentemente psíquico, suponhamos messiânico, a um fenómeno que é fundamentalmente económico e material. Veja-se, por exemplo, o fenómeno messiânico judeu e a res-

surreição do Estado de Israel (1948), ou a abominação inexplicável que foi Auschwitz: quem poderá racionalizar estes sucessos? A História não é redutível a uma explicação. Hoje está definitivamente posta de parte a tentativa de uma história monista, totalitária, obedecendo a certo número de ideias centrais, uniformes e definitivas, que explicasse por duas ou três leis (mecanismos de funcionamento) todo um processo que é infinitamente complexo.

M.J.M.- Nota-se nas suas obras uma abordagem personalizada da História Contemporânea - Eça, Herculano, Salazar, Rolão Preto... Porquê este ângulo de abordar a História?

J.M.- Eu creio que é minha preocupação reconduzir a História ao romanesco, sem qualquer sentido pejorativo, mas no sentido de que, como diz Paul Veyne, a trama da História é igual à do romance. A diferença entre a História e o romance é que no "romance da História" tudo o que acontece é verdadeiro, e num romance do Eça ou do Balzac, nada do que acontece é mesmo verdadeiro. Ora a História é o domínio da prova, ao contrário do romance ficcionado, propriamente dito, o de criação artístico. Eu vou buscar figuras para personalizar, na medida em que me parece que a História não obedece aos determinismos grandiosos, mas a uma série de opções livres que passam muito por escolhas de indivíduos, de figuras cimeiras, carismáticas, personalidades, etc. Evidentemente, essas escolhas exercem-se em grupos, e toda a História é social. Quanto se faz

A HISTÓRIA SOCIAL, GRUPAL, E O PAPEL INFINITAMENTE LIVRE DOS INDIVÍDUOS.

esta afirmação, estou inteiramente de acordo, mas completo essa definição, dizendo que toda a História é livre. Portanto, há duas ideias: a de que a História grupal não é o resultado da acção de um homem, seja ele quem for; por outro lado, a ideia de que os indivíduos na História têm um papel infinitamente livre, e exercem essa enorme liberdade dentro de condicionamentos grupais. Há um entrecruzar do

relativo determinismo social com a enorme liberdade e inventividade dos indivíduos. A maneira de mostrar isto é historiar a partir de perspectivas mais personalizadas, como diz. Portanto, ver uma História que não seja abstracção de forças sobredeterminantes, mas acção livre dos homens dentro de condicionamentos sociais amplos. Por exemplo, nada implica que a confusão da República democrática de 10 a 26 terminasse numa ditadura pessoal de Salazar: podia ter terminado numa ditadura pessoal de muitas outras pessoas.

Há uma grande margem de determinação em História, e essa margem é fortemente marcada pelo temperamento, estilo, vocação, tenacidade, obstinação de cada um. Por exemplo, Salazar impõe um estilo que marca de maneira objectiva, e subjectiva, o processo histórico tão fortemente como as forças sociais grupais, no meio das quais ele se move. Podemos estabelecer uma relação com as correntes de um rio e as forças do nadador: o movimento do rio pode conduzir para um certo lugar, mas o nadador é livre de se deixar arrastar, ou de resistir e de tomar uma das muitas direcções possíveis, inclusivamente uma ao arrepio do próprio fluxo do rio. Para mim, é uma das maneiras de mostrar que a História é infinitamente mais romanesca (ou seja: complexa e imprevisível como a vida) do que os determinismos sociais, e económicos, pretendem provar.

M.J.M.- Dá também grande importância à divulgação da História, na tentativa de a fazer chegar a um grande número de pessoas. Aliás, tem mantido vários programas de rádio, não é?

J.M.- Isso resulta, em larga medida, da minha qualidade de professor. Eu creio que a História deve ser ensinada e há várias maneiras de o fazer: a forma mais tradicional é perante um grupo de alunos, mas há depois uma tentativa de transmitir essa didáctica, essa informação, para um largo público. Eu, pessoalmente, tenho grande paixão pela rádio (e nenhum interesse na T.V.), faço rádio desde muito jovem, desde os 14 ou 15 anos, e mantive vários programas. Nomeadamente, fiz as "Crónicas do Fascismo", sobre o fenómeno fascista na radiodifusão portu-

guesa, com José Manuel Nunes, que se tornou um grande amigo nessa altura. Tenho continuado a manter programas, nem todos são propriamente de História, muitos são crónicas - aquilo a que eu chamaria o meu lado propriamente literário. Considero-me um escritor, facto que irrita algumas pessoas que tem dificuldade em aceitar este facto: o de que um historiador possa ser escritor. Quanto à qualidade do

A NÃO INCOMPATIBILIDADE DA FUNÇÃO DE HISTORIADOR COM A FUNÇÃO DE ESCRITOR.

que faço, não me compete a mim dizer, mas penso que não há de modo nenhum incompatibilidade entre a função de escrever História e a função de escrever. Portanto, posso ser artista fazendo ficção ou fazendo História. Há exemplos de grandes historiadores que eram artistas, e até uma tradição (que infelizmente em Portugal é muito mal vista), que remonta a grandes figuras, como Herculano e passa, em Portugal, como em outros países, por homens notáveis como Michelet, ou Duby; ninguém negará que Georges Duby, ou mesmo Braudel, são admiráveis prosadores da língua francesa. E que Herculano é um grande artista e admirável manipulador da língua portuguesa.

Ao lado de escrever História, tenho desenvolvido, propriamente, actividade literária, de ficção, com uma peça de teatro (tenho outras inéditas); um romance ("A Ilha está cheia de Vozes"); e com aquilo que eu chamaria os circuitos da manutenção literária, ou seja, a crónica, pela qual tenho grande paixão. Acho que o cronista, homem que reflecte sobre o quotidiano, sobre a pequeníssima duração, é tão útil como aquele que reflecte sobre os faraós ou sobre a Regeneração.

M.J.M.- O Prof. Doutor João Medina gostaria de surgerir uma pergunta que, por sua vez, gostava que lhe fosse feita?

J.M.- Sim, há uma pergunta que gosto muito que me façam: Quais são os meus escritores favoritos.

M.J.M.- Então, gostaria que respondesse.

J.M.- Começemos, claro, por Herculano! Acho que Herculano é um grande cidadão, é um grande artista, e é um combatente pela liberdade. São coisas que eu gostaria que fossem modelos de todos os portugueses. São três vectores que dão para encher a vida de uma pessoa, e, quando praticados com qualidade, são dignos de apreço e de respeito.

Entre outros escritores que admiro bastante, destaco Eça de Queirós, a quem dediquei estudos. Há escritores estrangeiros que leio com especial gosto, nomeadamente Albert Cohen, autor de "A Bela do Senhor", sem dúvida uma das mais belas histórias de amor do séc. XX, infelizmente não traduzida para português; é um escritor judeu que morreu há poucos anos. Um grande escritor do nosso tempo é também Soljenitsine, que admiro muito, apesar de não concordar com ele no aspecto político.

Tenho uma série de escritores, romancistas, assim como poetas, pintores e músicos, de que gosto imenso: Queneau, Mahler, Van Gogh, Nietzsche, Stravinsky, Pessoa, Sciascia, Chagall, Chirico, Whitman, Klimt, etc. No nosso tempo, há um ou dois historiadores que admiro, nomeadamente Jaime Cortesão. Outra grande figura intelectual, por quem tenho uma admiração particular, é António Sérgio. Sérgio é um homem modesto, admirável, uma espécie também de herói, à maneira de Herculano, porque se manteve sempre direito e incorrupto no seu país. Resistiu a dificuldades, e não só monetárias. Foi um homem perseguido pela ditadura salazarista e produziu uma obra que, apesar dos contratempos, é uma espécie de lição que deve ser seguida por nós: a do intelectual honesto, inflexível, incorruptível e de uma extraordinária lucidez. Se no século passado houve um homem como Herculano, o Herculano do nosso tempo foi, sem dúvida, António Sérgio. Há neles uma linha de continuidade a que poderíamos chamar de exigência crítica, de historiografia e de grande lucidez que mergulha nas tradições culturais e intelectuais do séc. XIX para o séc. XX.

NOTÍCIA SOBRE O 1º ENCONTRO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL



MARIA JOÃO MOGARRO*

De 24 a 27 de Setembro de 1987 cerca de centena e meia de professores, investigadores ou pessoas que à História dedicam um interesse particular, passaram por esta Escola Superior de Educação. Realizava-se o 1.º Encontro da História Regional e Local do Distrito de Portalegre, concretizando assim um dos objectivos definidos um ano antes no Plano de Actividades do Centro de Recursos e Animação Pedagógica (C.R.A.P.) da E.S.E.P.. Concretamente, pretendia responder-se desta forma a um objectivo programático da Escola: "desenvolver projectos de recuperação, defesa e revalorização do património cultural e regional".

Esta iniciativa constituiu ainda um significativo acontecimento na implantação da Escola Superior de Educação no distrito, como salientou o Presidente da Comissão Instaladora, Dr. Natércio Afonso, na sessão de encerramento de Encontro. São ainda suas as palavras que posicionam esta questão: "Desde o início concebemos a Escola Superior de Educação como uma instituição vocacionada para o desenvolvimento regional, nomeadamente através da formação de profissionais de educação competentes, motivados para permanecerem na região, dispostos a contrariar o isolamento cultural a que esta, como outras regiões do interior, tem sido sujeita. Na realidade, se é certo que a formação profissional é a nossa principal função, não se pode esquecer que a Escola Superior de Educação é o único estabelecimento de Ensino Superior do distrito, e tem por isso especiais responsabilidades na animação socio-cultural da região."

Orientado para uma dimensão verdadeiramente regional, o Encontro te-

ria de ultrapassar as paredes da Escola e o espaço de Portalegre/cidade. Assim, dois dias conheceram sessões de trabalho em Campo Maior (25 de Setembro) e Castelo de Vide (27 de Setembro), onde decorreu também a sessão de encerramento. Este carácter "itinerante" do Encontro só foi possível com a valiosa ajuda e apoio das respectivas Câmaras Municipais, que puseram à disposição da Comissão Executiva as instalações necessárias e garantiram o "programa" gastronómico, indispensável a comunicantes e participantes.

Foi exactamente um significativo conjunto de apoios (entidades oficiais, nacionais e regionais, autárquicas, empresas, grupos culturais, etc.) que permitiu a realização deste Encontro, não só no que respeita a "equipamento logístico", mas também na elaboração de um programa social e cultural representativo dos valores desta região. Esses apoios também possibilitarão, a curto prazo, a publicação integral das comunicações apresentadas ao Encontro.

A inscrição de 57 comunicações, abrangendo os diferentes temas propostos (1), levou à sua organização em secções (funcionaram duas, simultaneamente, ao longo dos dias em que decorreu a iniciativa), respeitando, tanto quanto possível, uma unidade temática. De salientar que em Campo Maior e Castelo de Vide foram apresentadas as que se referiam a estas localidades, assim como a zonas que lhes são próximas.

Ressaltam também as comunicações aglutinadas sob o tema "Aproveitamento Pedagógico da História Regional e Local", e que pela sua especificidade

* Assistente na E.S.E.P.

corresponderam a um dos objectivos enunciados pelo coordenador do C.R.A.P., Dr. Rui Canário, na sessão de abertura: "... que o Encontro possa constituir uma forma de contribuir para enriquecer e adequar às realidades regionais o ensino da História nas escolas do Distrito."

Embora sejam de lamentar as ausências de última hora, que se tornaram pouco significativas no vasto conjunto de comunicações, não se pode deixar de considerar que o êxito alcançado pelo Encontro se deveu, fundamentalmente, à qualidade de muitas das intervenções efectuadas durante estes quatro dias. Como convidados e comunicantes, estiveram presentes pro-

tuida na sua maioria por professores da região que trabalharam em estreita colaboração com professores da E.S.E.) foram alcançados com esta realização, tendo sido sublinhado nas conclusões apresentadas na sessão de encerramento que "... foram dados passos significativos para um levantamento da situação actual da historiografia da nossa região, cuja futura publicação das actas deste Encontro permitirá avaliar com mais exactidão. Mas para além da edição das comunicações, contamos que este Encontro seja apenas um momento no desenrolar de estudos sobre a história regional e local e que novos projectos de investigação e acção neste domínio, se ve-



Sessão Solene de Abertura

fessores e investigadores da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Univ. Nova de Lisboa, do seu Centro de História de Cultura, da Faculdade de Letras de Lisboa, das Universidades de Coimbra, Porto, Minho e Évora, de Escolas Superiores de Educação, nomeadamente de Lisboa e Setúbal; muitos foram também os professores dos ensinos secundário e preparatório que estiveram presentes quer como comunicantes, quer como participantes, e que vieram de diferentes pontos do país para se juntarem aos seus colegas do distrito de Portalegre nesta iniciativa de trabalho e convívio.

Os objectivos inicialmente traçados pela Comissão Executiva (consti-

tuída, no futuro, a concretizar".

Continuar o trabalho desenvolvido antes e durante o Encontro impõe-se como um imperativo, nomeadamente promovendo a produção de materiais utilizáveis em actividades de formação e desenvolvendo acções com as autarquias, na definição de uma verdadeira política de preservação dos valores históricos e culturais do distrito. Correlatamente, esperamos que sejam encontradas e desenvolvidas formas que possibilitem a construção da memória histórica da região, de forma a que as suas populações disponham de um conhecimento mais profundo do seu passado e da sua identidade cultural.

(1) Cf. "1. Encontro de História Regional e Local" in *Revista Aprender*, n. 2, Junho de 1987, pp. 77-78

ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

É POSSÍVEL O CONSENSO ?

CARLOS AFONSO *

Os pressupostos teóricos, bem como as práticas, por que se tem pautado o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras no nosso País nem sempre têm sido seguidas de igual modo por todos.

De facto, enquanto alguns professores dão mostras de maior abertura às novas correntes metodológicas e chegam, mesmo, a ver os princípios em que elas assentam institucionalizados nos respectivos currículos, outros esforçam-se por abandonar práticas e teorias que levam a meros exercícios sobre a língua, no sentido de caminhar para abordagens que conduzam ao efectivo uso da língua enquanto veículo de comunicação.

Paradoxalmente, são por vezes aqueles que têm à sua disposição a "última moda" em princípios orientados que usam no dia a dia as práticas mais tradicionais.

Não são, pois, de mais todas as acções concertadas que tenham em vista juntar à mesma mesa os Professores de Línguas, no sentido de, potencializando o que os une, acabar com as disparidades que, além do resto, provocam uma certa perplexidade nos alunos que, ao terem que se submeter a diferentes

abordagens na aprendizagem de uma língua estrangeira, nem sempre se adaptam, acabando por ser "tritutados" pelo "monstro" do insucesso.

Foi com base nestes pressupostos que o Núcleo de Expressão e Comunicação da Escola Superior de Educação de Portalegre decidiu organizar o Encontro de Professores de Língua Estrangeira, levado a efeito nos passados dias 8, 9 e 10 de Outubro de 1987.

Tendo como primeiro objectivo, precisamente, a institucionalização de "um espaço de reflexão conjunta de problemas comuns ao ensino das línguas alemã, francesa e inglesa", conjugado com a preocupação de "permitir uma ampla discussão de professores e alunos", o Encontro, o primeiro de uma iniciativa que provou ter razões de sobra para existir e continuar, decorreria sob um tema aglutinador significativamente denominado de "Tendências Actuais no Ensino/Aprendizagem das Línguas Vivas".

Os mais de 350 participantes tiveram, assim, oportunidade de se porem a par daquilo que as correntes metodológicas actuais preconizam para a sua área de intervenção, desde os problemas do interculturalismo, à utilização

* Assistente da E.S.E.P.

dos mass-media e das novas tecnologias no ensino/aprendizagem, das áreas de confluência e/ou de afastamento entre a Língua Materna e a Língua Estrangeira à preocupação pela adopção de uma avaliação comunicativa.

Todos estes sub-temas foram tratados em plenários, onde foram oradores alguns especialistas nacionais e estrangeiros, bem como nas cerca de 30 sessões de trabalho realizadas.

Tratou-se, pois, de uma iniciativa inédita a nível nacional, pelo me-

nos com este âmbito, e que demonstrou ser possível pôr os professores das três línguas a "falar" a mesma língua: a do consenso em torno das questões que lhes dizem directamente respeito.

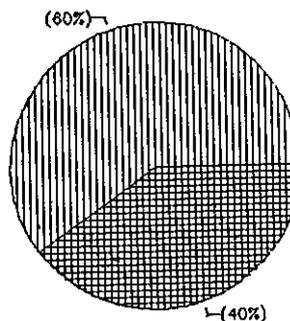
Este encontro poderá, ainda, como tudo indica, ser o "pai" da desejada constituição da Federação Nacional dos Professores de Línguas, medida cujo anúncio público mereceria apoio unânime.

CONFERENCISTAS PRESENTES

- Maria Brisk - Universidade de Boston - E.U.A
 James Campbell - E.S.E. Aberdeen - Escócia
 Daniel Delas - Universidade de Paris
 Hélène Izard - Inspectora Regional da Educação em França
 Danièle Leeman - Universidade de Paris
 John Morgan - Universidade de Kent - Inglaterra
 Hans Piepho - Universidade de Giessen R.F.A.
 Odete Santos - Universidade do Porto

ESPECIALIDADE

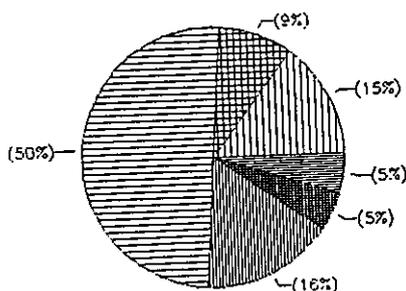
- ▨ 2.1 - INGLÊS/ALEMÃO
- ▩ 2.2 - FRANCÊS/PORTUGUÊS



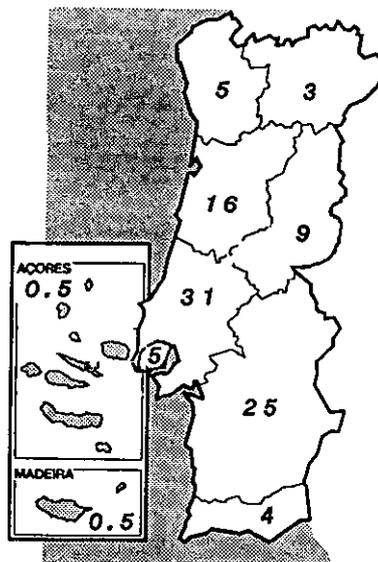
PERFIL DOS PARTICIPANTES (Valores em percentagem)

GRAU DE ENSINO

- ▨ 1.1 - ESCOLAS PREPARATÓRIAS
- ▩ 1.2 - ESCOLAS C + S
- ▨ 1.3 - ESCOLAS SECUNDÁRIAS
- ▨ 1.4 - ESES
- 1.5 - UNIVERSIDADES
- ▨ 1.6 - OUTROS



ORIGEM GEOGRÁFICA (Por zona postal)



JORNADAS BANDA DESENHADA E PEDAGOGIA

ANTÓNIO MARTINÓ COUTINHO *

Conforme estava previsto no plano das Acções de Formação de Curta Duração, decorreu na Escola Superior de Educação de Portalegre, em 28 e 29 de Maio passado, a primeira edição das Jornadas Banda Desenhada e Pedagogia, dedicada ao tema "A Adaptação do Texto Literário à B.D."

Numa organização conjunta da E.S.E.P. e do Clube Português de Banda Desenhada, com a colaboração do Governo Civil de Portalegre, da Delegação Regional do F.A.O.J. e da Comissão Regional de Turismo de S. Mamede, esta iniciativa pretende promover anualmente em Portalegre mais um certame cultural no domínio da Comunicação, como é o caso do Festival de Diaporama, ainda que com outras características.

Integradas no plano das Acções de Formação de Curta Duração da E.S.E.P., estas jornadas visam diversos objectivos entre os quais se destacam: garantir a actualização científica e pedagógica dos professores e animadores culturais, fomentar a inovação, a criatividade e a investigação em Educação, desenvolver a utilização educativa das modernas formas de comunicação, contribuir para o estreitamento das relações da Escola com a Comunidade, promover actividades multidisciplinares com interesse sócio pedagógico, criar oportunidades para o intercâmbio de experiências e para a redução do isolamento cultural da região, aprofundar o estudo das relações entre distintas formas de linguagem verbal e verbo-icónica no seu contexto social, proporcionar o encontro e o debate de diversos pontos de vista sobre o fenómeno da comunicação, em particular da visual, produzir e divulgar material nos campos da linguística e da semiologia, bem como da pedagogia e da didáctica.

Estiveram - e estarão em futuras edições - abertas à participação de todos os interessados pelo tema: educadores, animadores culturais, criado-



res, estudiosos, críticos, coleccionadores ou simples apreciadores de banda desenhada.

Este ano, para além de cerca de duas dezenas e meia de docentes de vários graus de ensino (infantil, primário, preparatório, secundário e superior), as jornadas puderam contar com a presença e activa participação de José Garcês, Carlos Gonçalves, Carlos Ceia, Rui Real e outros.

As sessões de trabalho decorreram no Salão Nobre da Escola e constaram essencialmente de apresentação de comunicações, apoiadas por textos e projecções, seguidas de debates normalmente bastante interessantes e animados.

Em paralelo, realizou-se noutra sala uma exposição de originais e reproduções alusivos ao tema, da autoria de alguns dos nossos melhores criadores do género, como: Carlos Alberto, Fernando Bento, José Garcês, Baptista Mendes, José Ruy, Eugénio Silva, José Manuel Soares e Artur Varatojo, além de um sector especial dedicado à obra "O Caminho do Oriente", outro relativo à posição de intelectuais e literatos sobre a magna questão das adaptações

* Orientador pedagógico na E.S.E.P.

e de outro representativo do material de origem estrangeira divulgado nos jornais infantis e juvenis portugueses. Ali funcionou também uma pequena feira-mostra de álbuns com a colaboração da Editorial Futura, uma organização particularmente vocacionada para a divulgação da nossa banda desenhada. Ambos os certames foram organizados a partir da iniciativa e diligências de Carlos Gonçalves, um dos mais dinâmicos dirigentes do Clube Português de Banda Desenhada.

No balanço desta realização deve realçar-se o facto de alguns dos convidados terem visto a sua presença impedida por circunstâncias inultrapassáveis de última hora, casos de Geraledes Lino e Artur Varatojo, entre outros. Compensando estas faltas, foi particularmente importante o contributo de José Garcês, Carlos Gonçalves e Carlos Ceia.

José Garcês, agora já desligado da sua actividade profissional como desenhador no Instituto Nacional de Meteorologia e Geofísica, dedica todo o seu tempo à Banda Desenhada que serve há mais de 40 anos. Sendo um dos mais conceituados desenhadores nacionais, os seus trabalhos mais recentes abordam a temática da nossa História. Ocupado, como sempre, ele consegue no entanto "inventar" a disponibilidade suficiente para repartir os seus conhecimentos e a sua experiência com aqueles que para tal o solicitam, sobretudo se são alunos ou professores. Foram muito oportunas, seguras e valiosas as suas intervenções.

Carlos Gonçalves, gestor de empresas, é indiscutivelmente um dos mais lúcidos e dinâmicos dirigentes do Clube Português de Banda Desenhada que ajudou a criar e a manter. Embora com sacrifício da sua vida profissional, também pode estar entre nós, depois de toda a intervenção anterior na recolha do material para a exposição e feira do livro. Os seus conhecimentos constituíram um contributo notável para esta acção, complementando ao vivo os textos que sobre "Banda Desenhada Portuguesa" tem vindo a publicar na revista "História".

Carlos Ceia representou dignamente, com a sua comunicação e a sua permanente e lúcida participação nos debates, a "escola" portalegrense de B. D. Aliando à sua preparação cultural (licenciatura em Línguas Estrangeiras e Literaturas Modernas) um pro-

fundo conhecimento prático das matérias em causa (como activo elemento do antigo Centro de Estudos de Banda Desenhada), preparou e apresentou um interessante estudo muito bem apoiado por diapositivos, sob o título "A Leitura do Texto Literário pela Banda Desenhada numa Perspectiva Didáctica". A sua própria experiência como professor forneceu a Carlos Ceia o enquadramento adequado a este notável trabalho, que a E.S.E.P. procurará divulgar posteriormente, dentro da sua intenção de contribuir para uma exploração posterior dos resultados desta acção.

Um cartaz anunciador, um catálogo da exposição e um autocolante comemorativo foram algumas das peças produzidas a propósito destas primeiras jornadas "Banda Desenhada e Pedagogia".



Rui Real, José Garcês e Carlos Ceia

A Delegação Regional do F.A.O.J., honrando as suas tradições neste campo assim como as suas crescentes responsabilidades na área da Comunicação (fotografia, audiovisuais, etc.), apoiou esta acção, acompanhada pela Comissão Regional de Turismo de S. Mamede, a atravessar uma fase de renovação em que se revela particularmente atenta no acompanhamento de múltiplas realizações culturais, susceptíveis de contribuir para a divulgação dos valores da zona.

Também o Governador Civil do Distrito, ele próprio um apreciador da Banda Desenhada, teve a gentileza de reunir num jantar de convívio os dinamizadores e patrocinadores desta acção, da qual se espera a desejável continuidade.

O tema mais sugerido para uma segunda edição das Jornadas, a efectuar logo que seja possível, foi "Banda Desenhada e História".

COMEÇARAM AS AULAS NA E.S.E.P.

MARIA BEATRIZ BETTENCOURT CANÁRIO *

O dia 19 de Outubro de 1987 marca o início de uma nova fase na vida da Escola Superior de Educação de Portalegre. A chegada das oito dezenas de jovens, dez alunos e setenta alunas, deu nova vida ao velho palácio setecentista, por onde já passaram várias gerações de estudantes liceais.

Destes alunos, vinte e quatro vêm frequentar o Curso de Educadores de Infância, outros tantos, o Curso de Professores do Ensino Primário; quanto aos Cursos de Professores do Ensino Básico, matricularam-se dez alunos na Variante de Português-Francês, doze na variante de Matemática-Ciências da Natureza e dez na de Educação Visual. Nos dois primeiros cursos a maioria dos alunos são do distrito de Portalegre, mas de localidades suficientemente distanciadas para exigirem, em muitos casos, realojamento na cidade. Nas três variantes do Curso de Professores do Ensino Básico são menos de 30% os alunos oriundos do distrito de Portalegre. A maioria dos alunos vem de localidades distantes do Norte e Centro do país (Barcelos, Tondela, Ermesinde, Porto, Vinhais, Vila Nova de Foz Coa, Viseu).

A estes alunos depara-se-lhes a tarefa de se integrarem não só num novo tipo de ensino e numa nova escola, mas também num ambiente cidadão diferente e num quotidiano sem família.

Pensando em todos os alunos e na multiplicidade de situações e problemas que se lhes deparam, a Escola - Comissão Instaladora, professores e funcionários - empenhou-se em proporcionar-lhes uma recepção acolhedora e antecipar soluções para os problemas mais prementes. Alguns deles não poderão ter solução a curto prazo: a criação de espaços adequados às actividades a desenvolver só será uma realidade após as obras de remodelação do edifício, a iniciar em 1988; a criação de uma residência estudantil é outra necessidade sentida mas que certamente não será viabilizada no curto prazo.

Para facilitar a integração dos alunos na sua nova escola, desenrolou-se nos dias 19 e 20 um programa de recepção, norteado pelas seguintes orientações:

-Proporcionar um acolhimento personalizado;

* Professora-Adjunta na E.S.E.P.

-Alternar os momentos de apresentação formal com os de convívio informal.

Assim, escolheu-se agrupar os alunos nos Núcleos do Seminário Interdisciplinar (estes núcleos são compostos por dez a catorze alunos) e o acolhimento foi feito pela respectiva equipa docente do Seminário.

Os núcleos reuniram-se nas duas manhãs para apresentação dos seus membros e tomada de contacto com a Escola. As tardes foram destinadas ao convívio, com lanche oferecido pela Escola, sessões de vídeo e projecção de um diaporama sobre Portalegre.

No sentido de proporcionar aos alunos um conhecimento acessível e tão completo quanto possível da E.S.E.P., dos planos de estudo dos seus cursos, do regulamento interno e dos serviços oferecidos, foi editado um Guia do Estudante, fornecido a todos os alunos.

Para complemento do conhecimento individual dos alunos, das suas actuais expectativas, do percurso escolar anterior e preferências ocupacionais, foi passado um questionário escrito construído expressamente para esse efeito.

Finalmente, foi dado conhecimento aos alunos dos horários das turmas e foi-lhes facultada a opção pelo horário que melhor se adequasse às suas necessidades.

Finda a recepção, todas as actividades curriculares entraram em fun-

cionamento e começa a corporizar-se um projecto pedagógico cuja lenta maturação constitui uma tarefa colectiva.

Os seus primórdios remontam a 1985, aquando do início da instalação material e organização interna da escola, incluindo a montagem do aparelho administrativo, promovidos pela Comissão Instaladora.

No ano lectivo de 1986/87 aprofundou-se o debate no corpo docente sobre a estrutura curricular, que conduziu à construção do currículo, à elaboração de programas e normas de funcionamento.

Numa fase mais recente e já com a entrada em funções de uma estrutura eleita pelo corpo docente e que se prevê venha a integrar alunos, eleitos pelo corpo docente - a Comissão de Gestão da Formação Inicial - procedeu-se à montagem das actividades lectivas: feitura de horários, turmas, núcleos do seminário, organização dos espaços e equipamentos, etc.

Pela riqueza de que se reveste todo o processo de construção da Escola, processo esse que não consideramos terminado, mas antes iniciado, ser-lhe-á dedicado em breve um número na revista "Aprender". Teremos então oportunidade de explicitar os termos do debate interno em torno das grandes opções curriculares, e de comunicar o porquê e o como de algumas das soluções encontradas.



- ENERGIA SOLAR, TÉRMICA E FOTOVOLTAICA
- AQUECIMENTO CENTRAL
- AR CONDICIONADO "FNAC"
- ISOLAMENTOS DE TODO O TIPO

- ESTUDOS
- PROJECTOS
- INSTALAÇÕES

A Caixa Geral de Depósitos facilita-lhe Crédito, em condições especiais.

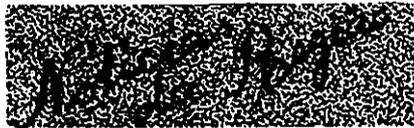
CONSULTE-NOS

Estamos ao vosso dispor na

Rua Alexandre Herculano, 18

Tel. 21929

7300 PORTALEGRE



INAUGURADO O MUSEU MUNICIPAL DE MARVÃO

O Museu de Marvão, tantas vezes referido desde meados dos anos 40 é, a partir de sete de Novembro último, uma realidade.

O Sr. Governador do Distrito de Portalegre e o Sr. Presidente da Câmara Municipal de Marvão proferiram os discursos inaugurais perante numerosos convidados, de que se destacam as presenças do representante do Sr. Bispo de Portalegre e Castelo Branco, dos autarcas do distrito, de uma delegação oficial da Estremadura Espanhola, assim como de um representante da Universidade de Évora.

O espólio agora patente na Igreja de Sta. Maria do Castelo está dividido em secções que abrangem a arqueologia desde o Paleolítico ao Romano; estelas funerárias medievais; armaria dos sécs. XVII - XVIII; arte Sacra; e etnografia.

No que toca a exposição de arte sacra, pretende-se que esta seja rotativa, para assim dar a conhecer as reservas pertencentes à Sta. Casa da Misericórdia de Marvão e da freguesia de Sta. Maria.

A mostra etnográfica, onde estão representadas as freguesias do concelho de Marvão, poderá originar novo núcleo museológico à imagem dos já existentes no Crato e em Campo Maior.

A Câmara Municipal de Marvão contou com a incansável colaboração do arqueólogo Dr. Jorge Oliveira, assistente na Universidade de Évora, e do Sr. Vidal, responsável pela secção de etnografia, para levar a bom termo a organização deste Museu.

L.B.

ASSOCIAÇÃO DE ARTES PLÁSTICAS DE CAMPO MAIOR

A associação de Artes Plásticas de Campo Maior e a Câmara Municipal de Campo Maior promoveram na Sala do Castelo de 27 de Setembro a 11 de Outubro uma exposição de Pintura com obras dos pintores Duarte Saraiva, Sá e Tereza Black.

M.C.M.

NISA

I CONGRESSO DO TEJO

A Câmara Municipal de Nisa fez-se representar no I Congresso do Tejo, que teve lugar nas instalações da Fundação Gulbenkian durante os dias 1, 2 e 3 de Outubro, numa organização da Associação dos Amigos do Tejo.

O arquitecto Caria Mendes, a prestar serviço naquele município, apresentou uma comunicação intitulada "Nisa e o Tejo" defendendo a necessidade da preservação das potencialidades ambientais, sociais, culturais e turísticas do Rio Tejo e da região nisense.

GABINETE DE APOIO PSICO-PEDAGÓGICO

Inserido nos Serviços Socio-Culturais da Câmara Municipal de Nisa, encontra-se já em actividade o Gabinete de Apoio Psico-Pedagógico, que tem como finalidade prestar assistência a crianças com dificuldades específicas de aprendizagem.

Do programa do Gabinete constam consultas pelo Dr. Jorge Rebeca e o acompanhamento das crianças por professores.

ANIMAÇÃO CULTURAL

Por iniciativa dos mesmos serviços socio-culturais têm-se realizado várias acções de animação socio-cultural nas freguesias da responsabilidade do município nisense.

Assim, a Igreja Matriz da sede do Concelho foi palco de um concerto pelo Coral misto do Orfeão de Abrantes, levado a efeito no dia 24 de Outubro.

Ainda durante o mesmo mês, a 27 e 28, o Teatro de Portalegre apresentou a peça "Ele", adaptação do trabalho de Sérgio Godinho "Eu, tu, nós, vós, eles". A representação destinava-se essencialmente a alunos do ensino infantil, primário e preparatório e decorreu em Tolosa, Alpalhão e Nisa.

Finalmente, um espectáculo pela Companhia de Marionetas de Lisboa, no dia 8 de Novembro, completa a actividade mais recente destes dinâmicos serviços socio-culturais.

C.A.



LE TEMPS DES PROFESSEURS

ANTÓNIO NÓVOA *Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe - XXe), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 vol., 1987.-939 p.*

A obra de António Nóvoa constitui a versão integral da tese de doutoramento apresentada pelo autor na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Genève, com o título: *La professionnalisation des professeurs au Portugal - Des maîtres royaux de lecture et d'écriture aux professeurs d'instruction primaire (XVIIIe - XXe siècle)*.

Diga-se, desde já, que se trata de uma obra de referência obrigatória para todos os que estudam e investigam a escola primária em Portugal, não só pelo que "põe a descoberto" das origens e processo de institucionalização da "escola primária oficial" e do papel desempenhado pelos professores nesse processo, mas também pela sua metodologia, pela abordagem pluridisciplinar com recurso à História e Sociologia, e, finalmente, pelo extraordinário e copioso acervo documental, arrancado pelo autor de um anonimato a que a poeira do tempo e o abandono dos homens parecia ter inapelavelmente condenado.

Como diz Daniel Hameline (seu director de tese), no prefácio a esta edição, esta obra "marca um ponto de viragem na História da Educação escolar, primeiro para Portugal, mas também para a educação escolar em geral (...). E ninguém poderá escrever seriamente sobre este tema sem se situar em relação à obra do Professor António Nóvoa, sem se referir aos múltiplos esclarecimentos que ele traz a esta História".

Mas se para o investigador em Ciências de Educação o interesse desta obra é evidente e as questões abordadas, quer sobre o processo de profissionalização dos professores do ensino primário, quer sobre a própria história da instituição escolar, são profundamente estimulantes para outras pesquisas, nem por isso a sua importância se confina ao círculo restrito dos que se dedicam ao estudo destas questões.

"Le temps des professeurs" é, ao mesmo tempo, uma obra que fornece elementos chave para a compreensão da identidade profissional dos professores, da sua função social, da ambiguidade e dos limites da sua acção. A sua leitura e a reflexão sobre as teses que apresenta podem ajudar os professores a vencer o mal-estar que se instalou neste corpo profissional enganado pelas "ilusões pedagógicas", abandonado pelo "fatalismo sociológico" e ameaçado pelos que o querem transformar em bode expiatório dos maus resultados do ensino.

Numa altura em que se começa, em Portugal, a pôr em prática a Lei de Bases e em que a formação inicial dos professores do ensino básico se passa a desenrolar em novas instituições e com novos currícula, é indispensável conhecer as raízes históricas do estatuto profissional dos professores, saber qual foi o "preço" da funcionarização dos docentes, o lugar que ocupou a formação na especialização de um "corpo de saberes", como se definiram

as normas e os valores que servem de referência à consciência profissional dos professores...

Ao responder a estas questões, António Nóvoa faz da História da Educação um instrumento de acção que não pode ser ignorado, quer pelos poderes públicos, quer pelos próprios professores. Se os professores são os principais actores do sistema educativo, conhecer a conjugação socio-profissional da sua actividade, saber quais as forças endógenas e exógenas que a geraram, é aumentar o poder de intervenção sobre a realidade que se pretende modificar. E isto é tanto mais importante quanto os professores vivem hoje uma crise de identidade profissional que é palco de soluções contraditórias, desde o "regresso à escola" (às questões fundamentais da didáctica) à diversificação das funções; do reforço da profissionalização à desprofissionalização; do professor-militante ao professor-perito (para usar as dicotomias utilizadas pelo autor, p. 781-793).

Esta nota de leitura destina-se assim a chamar a atenção dos professores para a importância das questões que são debatidas nesta obra e ajudá-los a vencer as resistências (mais que justificáveis) perante um livro caro, extenso, que é uma tese de doutoramento e ainda por cima escrita em francês.

Pena é na verdade que não tenha sido possível extrair desta tese uma obra de divulgação, em português, que facilitasse o acesso, dos professores em geral, aos resultados da investigação. (1)

A questão central da tese de António Nóvoa é a descrição do "processo de profissionalização da actividade docente" - no ensino primário.

Este processo de profissionalização desenrola-se em 4 etapas temporalmente identificadas:

- Prática a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da actividade docente;
- Criação de um suporte legal para o exercício da actividade docente;
- Montagem de processos institucionalizados de formação específica, especializada e longa, dos professores;

- Constituição de associações profissionais (sindicais ou não) de professores.

As duas primeiras etapas da profissionalização dos professores do ensino primário resultam, essencialmente, das medidas tomadas pelo Marquês de Pombal e do processo de estatização do ensino a que eles deram origem. Durante o período de 1759 a 1794 - objecto de uma investigação apurada - assiste-se, no ensino, à passagem do controlo da Igreja ao controlo do Estado, e portanto a uma "funcionarização" dos professores. A actividade docente deixa de ser uma missão religiosa para se tornar num officio. A intervenção do Estado - que selecciona, nomeia e paga aos professores - permite assim que se comesse a constituir um corpo profissional específico, ligado às actividades do ensino. Esta tutela estatal - que acaba por ser um dos elementos mais fortes do "código genético" da profissão docente - conferiu uma certa independência e autonomia aos professores, libertando-os da influência da Igreja e da pressão dos grupos sociais.

No estudo que António Nóvoa faz desta época torna-se claro, contudo, que o processo desencadeado pelo Marquês de Pombal se faz na continuidade de uma lenta evolução que o ensino vinha sofrendo desde o século XVI sob a influência da Igreja e que, por exemplo, no que se refere à organização de um "corpo de saberes" e de um conjunto de normas específicas da actividade docente - duas das dimensões permanentes da profissionalização - não houve alterações profundas.

As duas últimas etapas da profissionalização desenvolvem-se principalmente no período entre 1901 e 1933. Depois de ter analisado a partir de dois inquéritos-inspecções inéditos (1867 e 1875) como se foram sedimentando, no séc. XIX, as duas primeiras fases da profissionalização e como se foram gerando os movimentos que levaram à concretização das duas últimas fases, já no séc. XX, António Nóvoa realiza de novo um estudo em profundidade sobre a maneira como se concluiu o processo de profissionalização (1901 - 1933).

Estas duas últimas etapas do processo de profissionalização foram marcadas pelo próprio processo histórico da 1. República. E neste período

que se institucionaliza a formação dos professores do ensino primário (tornada obrigatória pela reforma de 1901) que já se começara a desenvolver no último quartel do séc. XIX. É neste período, também, que se desenvolvem as associações de professores, como expressão clara de um comportamento e de um espírito profissional. Estas associações, que a princípio tinham essencialmente funções mutualistas, adquirem neste período características sindicalistas nas lutas por um melhor estatuto socio-profissional.

O estudo deste período termina com reflexão largamente documentada sobre o movimento da Educação Nova em Portugal e a importância que ele adquiriu neste período para a produção de um saber pedagógico e de um conjunto de normas que encerram, por assim dizer, o processo de profissionalização dos professores do ensino primário em Portugal.

Ao longo destes quase 200 anos em que se foi forjando o perfil profissional do professor do ensino primário assistimos a muitos outros "episódios" profundamente significativos da História do ensino primário em Portugal que a investigação de António Nóvoa permitiu pôr a descoberto e que constituem, só por si, motivo de profundo interesse desta obra.

É o caso, por exemplo, das "histórias" da formação de professores, dos debates pedagógicos dos meados do séc. XIX e dos princípios do séc. XX, da evolução do estatuto socio-económico dos professores, do processo

de feminização, do movimento sindical docente, da Educação Nova, para não falar na curiosíssima "história de vida" do Mestre real de leitura escrita, João Félix da Rosa (1783-1806).

No final deste longo itinerário sobre a génese e o desenvolvimento da profissão docente, o autor toma posição, em Epílogo, sobre os debates que se travam hoje sobre a profissão docente. É uma parte necessariamente mais polémica, mas que permite aprofundar o conhecimento dos factores e dos processos de mudança no seio da profissão docente. Entre estes processos de mudança ressaltam: o que diz respeito às alterações nos papéis dos professores e à perda de uma certa especificidade profissional, face à diversidade de funções sociais de que são investidos; e o que se refere à passagem do "professor-militante" para o "professor-perito".

Sem se colocar na posição de Daniel Hameline que defende "o regresso inteligente às questões fundamentais da didáctica, António Nóvoa conclui o seu trabalho chamando a atenção dos professores para a necessidade de encontrarem um equilíbrio que eles perderam e de compreenderem os limites do seu trabalho. Só assim "os profissionais do ensino estarão em condições de definirem estratégias de acção que não podem mudar tudo, mas que podem mudar qualquer coisa. E essa qualquer coisa não é negligenciável" (p. 793).

João Barroso

- (1) Na revista *Análise Psicológica*, n. 3, série V, 1987, p. 413-440, foi publicado o artigo "Do Mestre-escola ao professor do ensino primário, subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX)", onde são afluídos alguns temas centrais desta tese.

POLÍTICA EDUCATIVA COMO TECNOLOGIA SOCIAL. AS REFORMAS DO ENSINO TÉCNICO DE 1948 E 1983

SÉRGIO GRÁCIO,
Lisboa: Livros Horizonte, 1986

O presente livro corresponde, no essencial, à parte científica das Provas Públicas de Aptidão Científica e Pedagógica prestadas em Fevereiro de 1986, pelo autor, na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

Como o título deixa entender, trata-se de considerar a política educativa como uma "tecnologia social", isto é, de analisá-la em termos da sua contribuição para a integração da ordem social.

O conteúdo da obra incide sobre as reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983, tratadas respectivamente na primeira e segunda parte. As "(...) relações entre escolarização e mudança social" (p. 12) foram o ponto de partida.

Sérgio Grácio distingue diferentes estádios nas relações entre o sistema escolar e a estrutura social - a que correspondem diferentes modos de integração social, diferentes conteúdos tecnológico-sociais das políticas educativas.

O estádio tradicional - típico dos anos 30 e 40, onde se insere, portanto, a reforma de 1948 - foi um estádio em que a estrutura social se caracterizou por "transformações muito lentas, não podendo assim induzir movimentos significativos de mobilidade social" (p. 39).

Medidas de política educativa como a redução da escolaridade obrigatória para 3 anos e o incremento da rede do ensino primário através dos postos escolares, por exemplo, inserem-se numa mesma lógica: "(...) de

extensão "horizontal" do ensino frequentado pelas classes populares" (p. 99). A política educativa neste período destina-se, pois, no essencial, a provocar uma conformidade dos utilizadores da escola com a sua condição social, não obstante a reforma de 1948 - na medida em que corresponde a um modelo de expansão "vertical" do sistema escolar (devido à criação do ciclo preparatório do ensino técnico) - constituir uma nota dissonante relativamente à orientação educativa predominante. Contemporâneos do projecto governamental de industrialização, a reforma de 1948 bem como, na sua sequência, o desenvolvimento, nos anos 50 e 60, do ensino secundário oficial através do ensino técnico, correspondem, segundo o autor, "(...) a uma "meritocracia mitigada" em que a frequência das escolas técnicas funciona como um meio de moderada ascensão social para certas franjas das classes populares, tudo se passando como se se tratasse (...) do máximo de concessão que o "ethos" dirigente podia fazer no domínio da política educativa num contexto marcado pelo ascenso da procura popular de educação (na sequência da efectiva expansão da rede das escolas técnicas)" (p. 97). Reside, pois, aqui a dimensão social (de tecnologia social) da reforma de 1948: os dirigentes do Estado Novo não procuram apenas pôr a escola em sintonia com a economia, "(...) a lógica das suas decisões (...) implica igualmente a capacidade de gerir a representação que os sujeitos têm do seu destino social" (p. 98).

No estádio da procura otimista de educação - característico dos anos 50, 60 e primeiros anos da década de 70 - a estrutura social registou uma mobilidade significativamente maior relativamente ao período precedente e, em particular, uma mobilidade social ascendente, por sua vez determinada pela transformação económica, pela industrialização. Os níveis de vida das famílias aumentaram, por consequência diminuíram os seus custos com o ensino. Criaram-se, portanto, condições para o ascenso da procura de educação, para a elevação das aspirações.

A política educativa tarda em se adaptar completamente às novas realidades do ascenso da procura de educação, "(...) sobretudo pelo freio à expansão da rede liceal" (p. 132). Mas é uma situação que dura pouco. "O ritmo do ascenso das aspirações é de tal ordem que não tardará a impor, a partir dos anos 70, aos responsáveis uma expansão da oferta mais consentânea com as novas realidades, orientação que de resto sairá reforçada pelos primeiros governos a seguir ao 25 de Abril" (p. 132).

Num tal contexto, de que modo podia a escola promover a integração social? Uma vez que a política educativa, sobretudo a partir dos anos 70 - com a expansão da rede liceal - conduz a um reforço das aspirações sociais, a conformidade dos utilizadores da escola com o seu destino social já não constituía um modo de integração adequado. Doravante, a integração ocorrerá através da criação de expectativas de ascensão social, da individualização, em suma, por intermédio da intensificação da concorrência entre os indivíduos e dos grupos entre si. Como afirma Sérgio Grácio:

"(...) Gerar, mas ao mesmo tempo resfriar adequadamente as aspirações sociais: tal o contributo da escola para que se torne mais consistente o novo modo de integração social fundado na concorrência entre agentes e grupos familiares, desenvolvendo estratégias

orientadas para evitar as desvantagens ou alcançar as vantagens materiais e simbólicas que definem as posições sociais" (p. 134, sublinhado do autor).

Chegamos, enfim, ao estádio da procura desencantada de educação - distintivo dos anos mais recentes - onde se enquadra a reforma de 1983. As aspirações cresceram mais rapidamente do que as oportunidades sociais para as satisfazer. Sintomas evidentes deste desfasamento: a desvalorização dos diplomas, o desemprego dos diplomados.

A política educativa neste período orienta-se, conseqüentemente, para o refreamento das aspirações. A reforma de 1983 - que introduz no ciclo complementar um ramo técnico com dois tipos de cursos: os profissionais e os técnico-profissionais - assim como outras medidas: instituição do propedêutico, do "numerus clausus", do 12. ano e do 12. ano profissionalizante, têm com efeito, em comum a mesma finalidade: estão objectivamente orientadas "(...) para desviar uma massa considerável de estudantes da expectativa (e da tentativa) de ingresso no ensino superior, ou no ensino superior universitário, se acrescentarmos a este rol de decisões a de instituir o ensino superior politécnico" (p. 147). O que leva o autor a destacar o maior peso da componente de tecnologia social (em detrimento da componente económica) da reforma de 1983, por comparação com a da reforma de 1948. Diferença que resulta, por um lado, dum crescimento do ensino secundário caracterizado por um mais rápido crescimento do ciclo complementar relativamente ao ciclo unificado; por outro lado, da ainda longínqua, "banalização" do ciclo unificado nas trajectórias escolares dos indivíduos, a qual "(...) só ocorrerá a prazo, pondo assim em risco a desde já necessária consolidação dos cursos profissionais" (p. 179).

Hermenegildo Correia

A HISTÓRIA NO ENSINO PREPARATÓRIO

ENSINAR HISTÓRIA AOS MAIS JOVENS

MARIA DO CÉU ROLDÃO

BIBLIOTECA DO EDUCADOR, LIVROS HORIZONTE, 1987

Apesar do carácter controverso que reveste o ensino da História aos jovens, em especial, ao nível do ensino básico, não abundam entre nós os trabalhos de desenvolvimento curricular sobre o tema. Em geral, as obras publicadas, de origem inglesa ou francesa, são pouco adequadas aos problemas específicos do nosso sistema de ensino (veja-se, por exemplo, as obras de D. Greeson e G. Whitty, "O Ensino das Ciências Sociais - Inovações no Ensino Secundário", BEP, n. 52, e de F. Best, "Por uma pedagogia do despertar", BEP, n. 61). Por isso, ganha especial relevo a publicação deste pequeno livro, apoiado em extensa pesquisa bibliográfica, na generalidade de raiz anglo-saxónica, e que constitui o produto da tese final de um curso de mestrado na Boston University em 1984.

A autora, com vasta experiência no ensino, na orientação pedagógica e na inovação curricular, procede a uma análise das transformações curriculares no ensino básico, ao longo dos últimos vinte anos, salientando a instabilidade da componente que inclui a História e outras Ciências Sociais, em resultado das transformações políticas operadas no nosso país.

Analisando as tendências curriculares emergentes a partir dos anos 70, em reacção contra o ensino tradicional centrado na memorização e na inculcação ideológica, a autora salienta os equívocos de uma pedagogia centrada na aquisição de competências metodológicas próprias da ciência histórica, e na compreensão da própria estrutura do conhecimento histórico. A ignorância ou o menosprezo pelos modos de aprendizagem próprios das crianças e dos adolescentes deram origem a uma abordagem da história em termos de estruturas macro-económicas, de "complexos histórico-geográficos", da conhecida "complexidade causal". Desta História "científica" estão ausentes as

pessoas concretas e os seus problemas, derrotas, vitórias, angústias e glórias, com as quais as crianças e os adolescentes poderiam identificar-se, e interiorizarem, à sua maneira, o conhecimento do passado da Humanidade. Na miragem do "pequeno historiador", tal abordagem tem afastado os alunos da História viva e vivida, transformando o respectivo espaço curricular num deserto de causas, consequências, estruturas, conjunturas, complexos e vectores, de nulo significado em termos do "crescimento" dos alunos.

Procurando fundamentar uma abordagem mais operativa, do ponto de vista dos tipos de aprendizagem dos alunos, a autora procede a um inventário das teorias do desenvolvimento psicológico nos planos cognitivo, da percepção social, da afectividade e do julgamento moral. Estabelece assim um perfil do desenvolvimento psicológico do aluno do ensino preparatório em função do qual analisa o programa em vigor para o referido nível de ensino. É assim possível definir critérios de desenvolvimento psicológico a considerar na elaboração de programas de História. Para o nível etário em causa, a autora salienta sete critérios fundamentais, apresentando, em relação a cada um, o sentido das modificações curriculares necessárias com base no programa em vigor. Para além disso, a autora inclui ainda recomendações para abordagens alternativas do programa e respectiva concretização.

Em suma, trata-se de uma obra utilíssima, em termos de uma visão crítica das práticas correntes no ensino de História. Esperemos que seja apenas o primeiro passo na transformação dessas práticas, para que a História volte a ter algum significado positivo nas vivências das crianças e adolescentes do nosso país.

Natércio Afonso

OS LUSÍADAS

DE LUÍS DE CAMÕES

Edição escolar. Organização do texto, introdução e notas de
AMÉLIA PINTO PAIS, AREAL EDITORES, PORTO, 1987

Com texto transcrito da edição princeps publicada em fac-símile pela Imprensa Nacional (1972), organizou Amélia Pinto Pais esta interessante e didáctica edição de "Os Lusíadas".

Abre com uma Introdução repartida por 10 capítulos: 1- Renascimento, Humanismo e Classicismo; 2- O Renascimento em Portugal; 3- Vida e obra de Luís de Camões; 4- O que é um poema épico; 5- Uma leitura d'Os Lusíadas; 6- O amor n'Os Lusíadas; 7- As ideias de Camões. Camões, consciência de um século; 8- O maravilhoso n'Os Lusíadas; 9- Linguagem e estilo; 10- De Camões a Fernando Pessoa.

Sem divagações nem exposição de teorias, concentra-se no que há de essencial acerca de Camões e d'Os Lusíadas, dirigido à capacidade do leitor destinatário preferencial (leia-se estudante das escolas secundárias), numa expressão clara, sóbria e resumida. Sobressai, efectivamente, pelo rigor esquemático nas ideias em torno do Renascimento, de Camões e do seu poema, bem como no halo que a sua mensagem suscitou noutros poetas sobressaindo, entre todos, Fernando Pessoa.

Interessante a apresentação da estrutura interna do poema que, narrativa que é, consta de introdução, desenvolvimento e conclusão, por sua vez articuladas com o esquema obrigatório do género épico - proposição, invocação, dedicatória, narração - e com os quatro planos narrativos visualizados a cores diferentes - os planos da viagem, dos deuses, da história de Portugal, das considerações do poeta. E toda esta arquitectura em 10 cantos agrupados em dois ciclos épicos: 1. ciclo épico - cantos I-V; 2. ciclo épico - cantos VI-X.

Acresce ainda a abordagem das categorias da narrativa e um quadro

sinóptico da sua localização ao longo do poema: narrador, espaço, tempo e acção, esta nas variantes de principal e secundárias, e o modo como se articulam: encaixe, alternância e encaideamento.

Cada canto é precedido duma breve introdução e dum esquema da sua estrutura interna. Os episódios mais relevantes são contemplados com análises inseridas no próprio texto, o que torna o estudo mais prático. As notas de rodapé contribuem também para ajudar a leitura compreensiva do texto.

Há ainda, disseminados ao longo do poema, vários textos complementares, ecos de outras vozes que, como Camões, vibraram na expressão poética de grandes momentos nacionais. São fundamentalmente da "Mensagem" de Fernando Pessoa, mas também de Fernão Lopes, Vieira, Sophia de Mello Andresen, Jorge de Sena e outros.

Rematam esta edição três bons apêndices: A-Sínteses e Conclusões, com as principais linhas vectoriais, a localização dos momentos mais importantes, aspectos da estrutura, estrutura actancial, ligação das acções e planos, etc.; B-Figuras de estilo ou tropos mais frequentes n'Os Lusíadas; C-Sistema alegórico d'Os Lusíadas, com referência aos grandes mitos clássicos, às principais divindades, sua intervenção e significado na economia do poema.

É pena a existência de algumas gralhas, mesmo no texto do poema, e sobretudo o sistema de pontuação adoptado, em muitos passos inadmissível em face do contexto e das normas de pontuar actualmente em vigor. É uma questão a rever cuidadosamente em edições posteriores.

Leonel Martins

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

DELTA

a verdade do café



aprender

Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre
Portalegre - Novembro 87 - 1000 exemplares

Composto e montado na Escola Superior de Educação de Portalegre
Impresso por Ingrapol, Lda., Portalegre

Domingos & C.ª L.ª

Concessionário

FIAT

LANCIA



AUTOBIANCHI



GARAGEM ALTO ALENTEJO
ESCRITÓRIO - OFICINA - PEÇAS
Est. da Penha - Apart. 11
7301 PORTALEGRE Codex
Tel. 2 26 15/25
Telex 44923 Domaut P

PEUGEOT
TALBOT



Lumicar
COMÉRCIO AUTOMÓVEL LDA.



Av. Frei Amador Arrais, Lote 2
Tel. 23032
7300 PORTALEGRE



Mercedes-Benz



**FIBRAS E POLÍMEROS DE POLIESTER
PORTALEGRE - PORTUGAL**