

# aprender

Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre . N.º 4 . Março de 1988 . Preço: 200\$00



TEMA CENTRAL

O ENSINO DA HISTORIA E O PATRIMONIO LOCAL E REGIONAL

DEBATE

A REFORMA  
UM PROGRAMA

E AS  
PARA

ESCOLAS  
O SUCESSO?

TRADUZIR PESSOA



# N.º 4

**aprender**

REVISTA  
DA  
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE  
EDUCAÇÃO  
DE  
PORTALEGRE

## FICHA TÉCNICA

Direcção: Rui Canário

Secretariado Coordenador: Ana Maria Martinho,  
Hermenegildo Correia, Maria do Céu Mendonça,  
Maria João Mogarro, Nuno Oliveira

Conselho de Redacção: António Maria de Sousa,  
Maria Beatriz Canário, Carlos Brandão, João  
Bellem, João Gama, Leonor Saraiva, Mário  
Freire, Natércio Afonso

Colaboraram neste número: Abílio Amiguinho,  
Antão Vinagre, António Martinó Coutinho, Ana  
Maria Martinho, Carlos Afonso, Carlos  
Brandão, Cecília Caeiro, Domingas Valente,  
Hermenegildo Correia, Isabel Cottinelli  
Telmo, Lucília Ramos, Luísa Goulão, Madalena  
Camoegas, Manuel Miguéns, Maria do Céu de  
Melo, Maria do Céu Roldão, Maria Guadalupe  
Alexandre, Maria José Martins, Maria Manuela  
Mota, Mário Freire, Mário Mouro, Natércio  
Afonso, Rosa Carvalho, Rosalina Correia, Rui  
Canário, Vítor Serrão

Arranjo Gráfico: Miguel Ventura

Capa: Maria do Céu Mendonça

Revisão: Hermenegildo Correia, Leonel Martins

Administração: Nuno Oliveira

Edição e Propriedade: Escola Superior de  
Educação de Portalegre - Apartado 125 7300  
Portalegre

Composição: Celeste Ribeiro Santos

Montagem: Miguel Ventura, Rui Real

Acabamentos: Ângelo Coelho, João Faria, Rui  
Real

Apoio Fotográfico: Miguel Ventura

Impressão: Ingrapól, 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

# aprender

## SUMÁRIO



Desenho da capa: Mão, Céu, Mendonça

4

Editorial

5

Debate

- A Reforma e as Escolas  
Rui Canário

8

- Um Programa para o Sucesso?  
Abílio Amiguiño,  
Hermenegildo Correia



13

Tema Central

- O Papel da Realidade Regional e Local na Aprendizagem Significativa da História/Estudos Sociais  
Maria do Céu Roldão

18

- História ao Vivo  
Maria Manuela Mota

22

- O Estudo da História Local e Regional, as Associações de Defesa do Património e as Escolas  
Maria do Céu de Melo

24

- O Património Cultural e Social  
Antão Vinagre,  
Lucília Ramos,  
Rosa Carvalho

30

- Estudo de Caso - Escola Secundária de Campo Maior  
Carlos Brandão

40

- A Escola e a Experiência do Aluno  
Cecília Caeiro, Domingas Valente, Madalena Camoesas, Mário Freire, Rosalina Correia

45

- A Problemática da Tradução - Traduzir Pessoa  
Luísa Goulão

52

- Interculturalismo e Ensino de Línguas  
Ana Maria Martinho

56

Experiências Pedagógicas  
- Uma Turma que valeu a Pen(h)a  
António Martinó Coutinho

58

- Projecto MINERVA em Portalegre  
Manuel Miguéns

61

Como Fazer  
- Guia de Pesquisa Etnográfica  
Maria Guadalupe Alexandre

66

- Intervenção no Meio e Educação Visual  
Isabel Cottinelli Telmo

68

História Regional  
- Retábulos Maneiristas da Sé de Portalegre  
Vitor Serrão

76

- Coretos do Distrito de Portalegre  
Mário da Cruz Mouró

79

Noticiário  
Carlos Afonso

82

Notas de Leitura  
- As Crianças na Pré-escola  
Maria José Martins  
- A História e os Jovens  
Natércio Afonso  
- Do Outro Lado da Escola  
Hermenegildo Correia  
- Verde-Nunca  
Ana Maria Martinho

A publicação deste número da revista "Aprender" coincide com o lançamento, por parte da E.S.E.P., de um projecto de formação contínua, PROJECTO FOCO, que tem como destinatários os professores dos ensinos preparatório e secundário da região.

Trata-se de um acontecimento digno de realce, na medida em que é premente ultrapassar a actual indefinição e marasmo no que respeita à formação contínua de professores. Urge também construir, executar e avaliar, projectos de trabalho neste domínio que possam constituir alternativa às tradicionais acções de "reciclagem", de curta duração, de eficácia comprovadamente limitada.

O PROJECTO FOCO tem como pressuposto fundamental a ideia de que a formação contínua de professores deverá ter como quadro institucional privilegiado o estabelecimento de ensino. Nesse quadro, os professores (com o apoio de peritos externos) identificam problemas, explicitam necessidades de formação, põem em prática, colectivamente, estratégias de acção.

Adoptam-se portanto, como princípios orientadores:

- . Centrar o processo de formação nas escolas;
- . Institucionalizar a formação com base nos órgãos próprios da escola (Conselho Directivo, Conselho Pedagógico, etc.);
- . Privilegiar o Plano Global da Escola como instrumento de acção/formação;
- . Privilegiar o trabalho de equipas educativas, no desenvolvimento de projectos específicos ao nível de cada escola.

Numa primeira fase, o PROJECTO FOCO abrangerá um número reduzido de estabelecimentos de ensino (duas escolas preparatórias, mais duas escolas C+S). Importa assinalar que a selecção foi realizada a partir da apresentação de candidaturas por parte das escolas.

Espera-se que a rápida definição de uma política de formação contínua de professores, e a respectiva afectação de recursos às instituições de formação, permita levar por diante este projecto, e generalizá-lo, progressivamente, às restantes escolas da região.



# A REFORMA E AS ESCOLAS

Rui Canário \*

Os campeões da mudança social e da "modernização" falam frequentemente na necessidade de operar transformações globais ao nível da Indústria, da Saúde, da Educação. Falam porém muito menos das mudanças concretas que deverão ter lugar ao nível das empresas, dos hospitais e das escolas.

Estes dois níveis, de discurso e de acção, não se excluem mutuamente, deverão antes ser encarados como complementares. Contudo, a predominância do primeiro e a subestimação, ou esquecimento, do segundo conduzem a valorizar uma visão macro-social e determinista da mudança que está na origem de resultados indesejáveis ou decepcionantes.

Sabemos bem que a realidade social não se muda por decreto, afirmação cuja validade é particularmente evidente no domínio da educação. Entre o conteúdo dos textos normativos oficiais (aquilo que a administração central determina) e a realidade observável nos estabelecimentos de ensino há uma distância considerável, por vezes mesmo um abismo. O passado recente dos sistemas educativos é a este respeito bastante elucidativo.

O fim dos anos sessenta e a década de setenta corresponde à época por excelência das grandes reformas educativas, que se produziram na generalidade dos países, independentemente de regimes políticos

ou níveis de desenvolvimento económico. A história das grandes REFORMAS é uma história de insucessos e frustrações, se compararmos as expectativas e as previsões com os efeitos reais alcançados.

Na raiz destes insucessos está, por um lado, a valorização da capacidade coerciva da administração para impôr as soluções "racionais" concebidas em gabinete, por outro, a desvalorização das dinâmicas que, ao nível micro-social (as escolas), comandam e regulam, de facto, os ritmos e a natureza das mudanças.

No actual contexto português, será talvez um pouco irritante vir lembrar os limites da REFORMA. Julgamos, porém,

útil e necessário contribuir para arrefecer alguns entusiasmos que tendem a ver na próxima REFORMA (a próxima é sempre a "boa"), surgida numa manhã de nevoeiro, a varinha mágica que virá resolver os males que as reformas anteriores ("más") não anularam. Em matéria de reformas o ceticismo será, a nosso ver, um bom conselheiro.

O conceito de reforma remete-nos para uma mudança deliberada em larga escala (afectando todo o sistema escolar ou, por exemplo, um grau de ensino). Tem, normalmente carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implica opções políticas, redefinição de finalidades e objectivos educativos, e alterações estruturais no sistema a que se aplica. A decisão da reforma incumbe aos órgãos legislativos nacionais.

A reforma define, assim, um quadro largo de orientações educativas, cuja materialização exige a concretização de inovações, isto é mudanças de outra natureza e outra amplitude, ao nível das escolas, e cuja realização depende, fundamentalmente, dos professores.

A passagem do nível da reforma para o nível da produção de inovações nas escolas é o nó górdio de qualquer projecto global de mudança da realidade educativa.

É neste sentido que tão ou mais importante que o conteúdo das reformas é o método que vai ser utilizado para as pôr em prática. A ausência de uma ex-

plicitação clara da metodologia da reforma, e a omissão desta questão no actual debate, é o primeiro grande ponto fraco do actual projecto.

O segundo ponto fraco é a inexistência de uma clara opção estratégica, e a ausência de definição de pontos críticos do sistema sobre os quais, prioritariamente e de forma articulada, deveriam incidir os esforços de mudança. A pretensão de querer mudar tudo poderá vir a traduzir-se em mudar pouco e/ou mal. Não deixa, aliás, de ser curioso confrontar, o actual "consenso" sobre a reforma global do sistema com a doutrina oficial, relativamente recente, de "normalizar" as escolas e pôr fim à multiplicidade de experiências e inovações pedagógicas que marcaram um dos mais ricos períodos da nossa vida colectiva.

Um projecto de investigação conduzido por um organismo especializado da OCDE (CERI), sobre a criatividade das escolas, entre 1973 e 1978, conduziu à conclusão de que o estabelecimento de ensino, enquanto sistema, deveria ser encarado como a unidade crucial numa estratégia de mudança educativa. É no quadro institucional da escola, como organização social, com os limites que impõe, e o espaço de autonomia que permite, que aagem e interação, de forma conflitual, aqueles que são protagonistas fundamentais das mudanças educativas - os professores. É nesse quadro institucional que são assumidas,

aprendidas colectivamente e reelaboradas as novas regras do jogo. que o quadro legal da reforma pretende introduzir.

O grande problema da mudança em educação não consiste em alterar os normativos legais, nem em alterar, no papel, o organograma do sistema de ensino. Consiste, sim, em saber como agir para que as escolas possam transformar-se em instituições capazes de assumir uma dinâmica autónoma de mudança, acolhendo e reinterpretando, de forma criativa, as orientações inovadoras definidas a nível nacional.

Esta dimensão estratégica está claramente ausente da generalidade dos textos (cuja unidade e coerência deixa muito a desejar) postos a debate, pelo menos até ao chamado dia D. Será talvez oportuno recordar que, ao citado projecto do CERI sobre a criatividade das escolas, estiveram associados os nomes de figuras determinantes no actual processo de reforma, nomeadamente: Roberto Carneiro, Fraústo da Silva, Tavares Emídio e Almeida e Costa.

Um terceiro aspecto altamente preocupante é o facto de a formação de professores aparecer, até por omissão, como um parente pobre da reforma. Implicitamente, a formação de professores parece ser entendida como mais uma componente da reforma, ou pior que isso, poderá pensar-se na formação como uma segunda etapa em que se formarão os professores

para a pôr em prática.

Pensamos, pelo contrário, que uma estratégia de formação de professores terá de ser algo intrínseco a qualquer projecto de reforma, determinando-o nas suas fases de concepção, debate e aplicação. Uma formação para a mudança terá de ter como ponto de referência a escola, pois é esse o lugar institucional onde os professores poderão analisar e transformar as suas práticas. É esta a orientação claramente expressa por organismos internacionais (Unesco, OCDE, Conselho da Europa, etc.) em que os órgãos de decisão portugueses frequentemente se apoiam para legitimar as suas políticas educativas.

No domínio da formação de professores não tem sido esta a regra. Pelo contrário, a morte à nascença, ou a agonia lenta, tem sido o destino triste de projectos ricos e inovadores de que citamos como exemplos:

- Os CRAPs (Centros Regionais de Apoio Pedagógico), criados em 1975;

- Os CAPs (Centros de Apoio Pedagógico, a nível concelhio, no ensino primário), experiência iniciada em 1980;

- O projecto de criar CAFOPs (Centros de Apoio à Formação de Professores) nas Escolas Superiores de Educação;

- O modelo de profissionalização em exercício (ensinos preparatório e secundário), vigente entre 1980 e 1985.

É um péssimo prenúncio que, no ano lectivo marcado pelo debate da reforma educativa, a formação em serviço do pessoal docente das escolas preparatórias e secundárias esteja reduzida à frequência de seminários teóricos nas ESEs, sem qualquer articulação institucional com a acção pedagógica quotidiana, nem com as instituições onde é suposto que a formação produzirá efeitos - as escolas.

Mais grave do que isto, o despacho 1/SEES/SERE/87 (a mais recente etapa do longo processo de "aperfeiçoamentos" do modelo anterior), mantém total indefinição sobre o que irá acontecer no futuro próximo. A solução (e sua oportunidade) que será dada a esta "pequena" (?) questão poderá funcionar como um indicador importante para testar a credibilidade e o alcance da reforma que se anuncia.

A mobilização de recursos humanos, materiais e institucionais para induzir mudanças no nosso sistema educativo, cujo funcionamento não satisfaz ninguém, é uma necessidade imperiosa. Importa que o conteúdo e o processo dessas mudanças seja pertinente, no sentido de prevenir o mais nefasto dos efeitos perversos de uma reforma: vacinar contra a inovação.

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

# AS 10 MEDIDAS CONTRA O INSUCESSO ESCOLAR: UM PROGRAMA PARA O SUCESSO ?

Abílio Amiguiho\*  
Hermenegildo Correia\*

"O que é importante é que a decisão tenha lugar com responsabilidade no escalão mais próximo de onde a acção tem lugar, reservando-se para o centro apenas uma acção supletiva. Quando falo de Escola, falo de Escola enquanto comunidade, e não de uma Escola que se reduz aos seus protagonistas directos (o aluno, o professor, o funcionário). E quando falo da Escola como comunidade refiro-me aos pais, às autarquias, às instituições culturais, aos empresários. O projecto deve nascer na confluência, no lugar geométrico, dos projectos e dos interesses dessa comunidade".

Roberto Carneiro  
(in "Expresso" de  
12/12/87)

## 1 - O PROGRAMA DE PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO NO ENSINO BÁSICO

Este programa, com a duração de três anos, tem como objectivo fundamental "reduzir de forma significativa o insucesso e melhorar globalmente a educação ministrada" (1). Num primeira fase, iniciada em Janeiro de 1988, a terminar no final do presente ano lectivo, vão ser abrangidos 60 concelhos do continente, seleccionados com base em elevadas per-

centagens de reprovação na generalidade, com valores iguais ou superiores a 40%, havendo mesmo concelhos que ultrapassam os 50% (2). A meta a atingir é fazer baixar a "taxa de insucesso" em 5% nos primeiros seis meses do programa (fim do ano escolar de 1987-1988) e em 10% em cada um dos dois anos lectivos seguintes (3).

Para o próximo ano lectivo mais 78 concelhos serão abrangidos e, em 1989/90, todos os concelhos do continente ficarão sujeitos a este programa.

A implementação deste plano de combate ao insucesso conta com a participação dos Ministérios do Planeamento e Administra-

ção do Território, da Agricultura, da Saúde, do Emprego, das Finanças e do Ministro Adjunto e da Juventude, assumindo o Ministério da Educação as funções de coordenação, através de um Director de Programa.

É de 2 678 000 contos a verba que se prevê venha a ser dispendida, já no decurso do presente ano lectivo, na aplicação de um conjunto de medidas, designadamente na distribuição gratuita de um suplemento alimentar composto de pão, uma peça de fruta e carne (ou ovo, ou queijo) nas zonas onde há mais insucesso e na construção ou instalação de mais 500 Jardins de Infância em regiões carenciadas, com a intenção de que possam vir a funcionar em 1988/89. A este propósito pensam os dirigentes do Ministério poder vir a contar com a estreita colaboração das autarquias e outras entidades públicas e privadas. O esforço para envolver essas entidades pode en-

tender-se como uma tentativa de as implicar e responsabilizar num combate que é de todos, de promover a descentralização e articulação das decisões.

Leite escolar gratuito para todos os alunos do 1. e 2. ciclos do básico, bem como assistência médica regular para diagnóstico e prevenção de deficiências com vista a um tratamento adequado das mesmas, ao nível do ensino primário, são também objectivos para que o programa aponta, ao longo dos 3 anos de duração.

A intervenção familiar e comunitária é outro aspecto a merecer a atenção dos promotores da iniciativa e dos ministérios envolvidos, como forma de implicar e motivar os pais e encarregados de educação no combate para debelar factores sociais com influência directa no insucesso escolar como são o alcoolismo, o trabalho infantil e o absentismo dos alunos. Procura-se, por outro lado, fazer das es-

colas primárias espaços mais atraentes, proporcionando formas mais interessantes de ocupação dos tempos livres através da distribuição de jogos e brinquedos e do reapetrechamento das bibliotecas escolares.

Aposta-se no reforço das verbas da Acção Social Escolar e na dotação de verbas especiais às escolas, nos concelhos abrangidos nos dois primeiros anos de vigência do programa, tendo como fim fornecer aos alunos mais carenciados, livros e outro material didáctico.

Em 1988/89, todas as escolas do 1. ciclo do Ensino Básico com um número de alunos igual ou inferior a 10 (precisamente aquelas onde até agora se vêm verificando maiores taxas de reprovação) irão ser encerradas, assegurando-se a deslocação dos alunos para outras escolas mais povoadas.

A outro nível, considera-se a necessidade de investir na formação dos





professores, organizando programas de intervenção, de "orientação e apoio pedagógico dos professores" (4), por intermédio da celebração de contratos com instituições de formação. Complementarmente, reconhece-se a importância da revisão dos critérios de colocação, favorecendo a fixação dos professores em zonas rurais e assegurando a sua continuidade nas Escolas.

São ainda propósitos da equipa ministerial implementar programas especiais de iniciação profissional ou pré-profissionalizante para os alunos de 13 e 14 anos, ainda no primeiro ciclo do básico e em situação de insucesso após prévia autorização dos pais, reduzindo ao mínimo o currículo escolar; e a reformulação dos programas e métodos de ensino em particular no que respeita ao ensino do Português e da Matemática.

Eis, em síntese, o tão propalado (pelos órgãos de comunicação social) plano de combate ao insucesso a que a equipa de Roberto Carneiro pretende dar concretização num espaço de tempo de 3 anos.

## 2 - UM PROGRAMA PARA O SUCESSO?

Sem negar a pertinência da generalidade das medi-

das, quer-nos parecer que persiste ainda uma forte convicção em considerar o insucesso escolar como um problema com origem em factores predominantemente exteriores à instituição escolar. Existe mesmo uma contradição entre as estratégias de intervenção preconizadas no programa - privilegiando aspectos, tais como: reformulação de programas e métodos de ensino, ensino individualizado, progressão nos vários anos e níveis de escolaridade, troca de experiências entre professores, formação de professores - e as medidas concretas do programa, que realçam claramente os factores externos à situação escolar (5). Por outro lado, a divulgação, nomeadamente nos meios de comunicação social, que se tem feito do Programa, contribui para reforçar este entendimento do insucesso, como fenómeno fundamentalmente exterior à instituição escolar (6).

Semelhante entendimento do insucesso escolar, como fenómeno exterior ao funcionamento da instituição escolar, dificultará certamente a obtenção dos resultados que se esperam com o "programa de sucesso educativo". Existe uma dimensão escolar do insucesso - consubstanciada, por exemplo: na existência de uma estrutura curricular uniforme, numa reduzida interacção entre a escola e a comunidade, etc. - que

é fundamental levar em conta. A escola não pode continuar a funcionar ao revés da realidade sociológica em que se insere, fazendo eco de representações, valores e normas comportamentais, afastados do universo cultural dos alunos que a frequentam. Se assim acontecer, permanecerá intacta como organização social, mantendo os actores os mesmos papéis, e continuando fechada sobre si mesma, alheia aos interesses e aos saberes da comunidade.

Por outro lado, não pode continuar a subestimar-se a escola, o estabelecimento de ensino concreto, como nível fundamental de identificação, análise, intervenção e resolução de problemas educativos. Como tem sido assinalado (7), esta subestimação explica, pelo menos em parte, o fracasso das estratégias de inovação "por decreto", definidas e decididas pelo poder político central independentemente da realidade concreta das escolas e visando sempre resultados uniformizados e pré-estabelecidos. Mas as escolas não se mudam por "decreto", as escolas são diferentes: ao nível do meio em que estão inseridas, da origem sócio-cultural dos alunos, da composição do corpo docente, etc.. E esta especificidade não é, de modo nenhum,

indiferente aos resultados que a escola produz. A este respeito uma obra importante publicada em Inglaterra em 1979 intitulada "Quinze mil horas" (8) - onde se procurou sensibilizar para as atitudes, valores e modos de funcionamento internos das escolas concretas bem como realçar as suas características enquanto organizações sociais, a partir de um estudo comparativo entre 12 escolas secundárias de maior frequência numa freguesia interior de Londres - esse estudo, dizíamos, revelou como uma das principais conclusões "(...) estar o resultado à saída da escola sistematicamente muito mais ligado às características das próprias escolas do que às características dos alunos" (9).

O combate ao insucesso escolar deverá, portanto, privilegiar esta dimensão, do estabelecimento de ensino como nível de intervenção. Deverá ser feito com as escolas, entendidas como organizações sociais e na sua identidade particular.

O combate ao insucesso escolar tem que ser feito também com os professores. Neste sentido, Ana Benavente e Adelaide Pinto Correia, num trabalho so-

bre os obstáculos ao sucesso na escola primária, escrevem o seguinte:

"Os dados que o nosso trabalho põe em evidência podem ser por vezes difíceis de aceitar, podem parecer uma crítica ou ataque aos professores. Não o entendemos desse modo. Para transformar é preciso conhecer, para dialogar e trabalhar com os professores é preciso encontrá-los no seu campo de trabalho e contribuir para a análise deste" (10).

Efectivamente, a obra daquelas autoras pode parecer uma crítica aos professores, correndo mesmo o risco, nesta medida, de transferir para os professores a causa principal de todos os problemas educativos. Não o entendemos desse modo. Também nós, não o entendemos desse modo. E isto porque pensamos que se trata duma crítica construtiva: no sentido em que as práticas dos professores do ensino primário são abordadas dum modo científico, no sentido também em que aquele estudo fornece numerosas pistas, nomeadamente no domínio da formação (inicial e contínua) dos professores, das relações entre a escola e o meio familiar e social dos alunos, dos critérios de avaliação relativamente aos alunos, das práticas educativas nos diferentes meios sócio-familiares, etc. Cremos,

portanto, que se trata duma obra que também "dá" algo aos professores.

O "programa de sucesso educativo" prevê, como foi referido, actuações no domínio da formação dos professores. Acreditamos que constitui, de facto, um domínio de intervenção essencial. Contudo, formar professores não pode consistir em difundir receitas. Parece-nos mais pertinente pôr em prática metodologias de intervenção, que permitam a sua adequação a contextos diferentes, e de modo a que, paulatinamente e de forma consciente os professores assumam e perspectivem a necessidade de renovação das práticas. Pela positiva, valorizando e dignificando. Como afirma Francisco Carreiro da Costa:

"Seria de fundamental importância que houvesse a preocupação de recolher os numerosos trabalhos e experiências que os professores, apesar de todas as vicissitudes, vão teimosamente realizando, com grande dignidade profissional, um pouco por toda a parte, a fim de as estudar, discutir e divulgar" (11).

NOTAS

- (1) Do "Programa do sucesso educativo no ensino básico" in Diário da República, n. 17, de 21-1-1988 - II Série (Resolução do Conselho de Ministros).
- (2) Id. ib. (Anexo II)
- (3) Id. ib.
- (4) Id. ib.
- (5) Não queríamos contudo,

deixar de ressaltar a concepção em, nossa opinião, lúcida e correcta, que o ministro da Educação tem dos problemas educativos. Com efeito, uma das ideias fundamentais que parece ressaltar com clareza da entrevista dada por Roberto Carneiro ao "Expresso" é a consideração da escola e dos professores como níveis cruciais de identificação, análise, intervenção e resolução de problemas educativos. Dois exemplos:

"O nosso objectivo chama-se autonomia da escola. A escola deve ser um centro vivo, um organismo vivo, pelo que quando falo de autonomia falo muito mais do que autonomia universitária. A escola preparatória e secundária, por exemplo, tem que ter uma vivência própria, o seu projecto, a capacidade para o realizar com responsabilidade. E tem que ser avaliada pelos seus méritos ou deméritos em função dos projectos".

"O problema dos professores é um problema nevrálgico e central da problemática educativa. Não vamos, de facto, conseguir fazer a Reforma Educativa, nem reabilitar o sistema, sem a empenhada motivação dos professores e sem a promoção qualitativa do serviço docente. É na sala de aula, e na relação entre o professor e o aluno, que se vai jogar o êxito ou o

inêxito da Reforma".

- (6) Um exemplo extraído da televisão: aquando da apresentação do "programa de sucesso educativo" no "Telejornal" foi posta predominantemente a tónica, em termos de imagem e discurso, em aspectos como: "estômago vazio", "alcoolismo", "trabalho infantil", "leite escolar".
- (7) Cf., por exemplo, CANÁRIO (Rui) - O estabelecimento de ensino: nível privilegiado de análise e intervenção in Aprender. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre, N. 2, Junho 1987, p. 10.
- (8) RUTTER (Michael) e outros - Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children - Open Book Publishing Ltd., 1979.
- (9) RUTTER (Michael) e outros op. cit., citado in CORTESAO (Luísa) e TORRES (Maria Arminda) - Avaliação Pedagógica II. Perspectivas de Sucesso. Porto: Porto Editora, s/d. Coleção "Ser Professor", p. 38
- (10) BENAVENTE (Ana) e CORREIA (Adelaide Pinto) - Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária - Lisboa: IED, 1980, p. 4
- (11) COSTA (Francisco Carreira) - A investigação e a inovação pedagógicas in Ensino Superior e Formação de Professores. Lisboa: FENPROF, Abril 1980, p. 181

\*Assistentes na E.S.E.P.

# O PAPEL DA REALIDADE REGIONAL E LOCAL NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA HISTÓRIA/ESTUDOS SOCIAIS

Maria do Céu Roldão \*

1 - Problemas específicos do ensino/aprendizagem da História/Estudos Sociais - realidades significativas e níveis etários dos alunos.

As questões que se colocam com maior acuidade relativamente ao ensino/aprendizagem da História e Estudos Sociais dizem respeito à conciliação dos objectivos pretendidos com os interesses e possibilidades dos alunos.

Assim, as grandes metas do ensino desta área, no momento actual, podem resumir-se nas seguintes preocupações:

- a compreensão do mundo e da sociedade em que o aluno vive e virá a intervir;
  - o desenvolvimento de atitudes democráticas que proporcionem uma preparação para o exercício da cidadania numa sociedade democrática;
  - o domínio de capacidades e competências específicas, tais como rigor de observação e análise, pensamento reflexivo, sentido crítico, etc.
- Os conteúdos e as estratégias seleccionadas para estes fins passam

muitas vezes por temas de grande complexidade, pela reprodução do método científico, por tarefas que exigem raciocínio abstracto, por reflexões críticas que pressupõem autonomia de julgamento moral, capacidade de compreender pontos de vista diversos, compreensão da relatividade das explicações.

Do "lado de lá" estão os alunos, distribuídos entre o último ano do ensino primário e a entrada para a universidade, numa pirâmide em que a base (os níveis etários mais baixos) é consideravelmente mais larga que o topo, em termos quantitativos.

Como respondem e correspondem os alunos - especialmente os mais jovens - às exigências que esta disciplina lhes apresenta?

Dum modo geral, os alunos começam por gostar dos assuntos que vão estudar, mas enfrentam dificuldades quando são confrontados com análises estruturais, com a necessidade de explicar a complexidade de causas e interacções dentro duma situação, e quase sempre simplificam a realidade em estudo, reduzindo-a a uma certa linearidade, mais conforme ao modo como na pré-adolescência se organiza o pen-

samento.

Para além disso, mostram preferências e rejeições muito claras: as situações com muita acção, desenrolando-se num tempo curto, protagonizadas por indivíduos que assumiram papel marcante são as que têm maior significado para o aluno dos 9/10 aos 13/14 anos. Pelo contrário, as conjunturas económicas, os sistemas socio-políticos, as explicações de fundo do devir histórico, estão ainda muito distantes, significam pouco para eles e por isso, como o desfasamento é excessivo, não as "agarram", não as compreendem e sentem-se inseguros, desinteressados e, portanto, pouco capazes de corresponder ao que se lhes pede.

O êxito das estratégias usadas na aprendizagem depende directamente da sua pertinência e significado para os alunos em cada fase da sua evolução.

Numa síntese breve, integrando concepções e modelos de diversos desenvolvimentistas (1), caracterizaríamos as principais etapas do desenvolvimento psicológico em correspondência com os aspectos do real que são significativos em cada fase, no quadro seguinte.

# TEMA CENTRAL

## QUADRO I

NÍVEIS ETÁRIOS	DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO	REALIDADES SIGNIFICATIVAS
Final do Ensino Primário (a) (9 - 10 anos)	Operações concretas. Universo interior afectivo e simbólico. Necessidade de projecção do eu no real objectivo. Fortes mecanismos de identificação. Julgamentos críticos simplistas.	Histórias do passado atraentes, emocionantes, com personagens em acção. Situações de vida quotidiana ricas de pormenores sugestivos.
Ensino Preparatório (a) e primeiros anos do Unificado (a) (10 - 14 anos)	Transição das operações concretas para as formais. Dificuldade em lidar apenas com abstracções. Necessidade de explorar exaustivamente a realidade presente e passada - dimensões descritiva e narrativa. Juízos críticos convencionais. Importância do grupo nas opiniões emitidas. Necessidade de modelos.	Exploração das situações e acontecimentos em termos mais descritivos que interpretativos. Riqueza de pormenores. Interpretações e confrontos simples. Importância do estudo de personalidades e sua dinâmica com a realidade.
Final do Curso Unificado (a) e Curso Complementar (b) (15 - 17 anos)	Operações formais. Necessidade de generalizações e elaboração de um sistema explicativo coerente. Juízos críticos pessoais embora muito inflexíveis. Percepção das posições de outros (mas não aceitação).	A complexidade e interacções no processo de evolução. As explicações estruturais e conjunturais. As diferenças e interinfluências culturais. As tendências de fundo do devir.
Final do Complementar, 12. ano (b), Universidade (Mais de 18 anos)	Domínio pleno de raciocínio formal e pensamento crítico. Valores próprios. Aceitação de relatividade de concepções e pontos de vista explicativos.	Confronto/comparação de interpretações e teorias. Aplicação do sentido crítico às realidades históricas e sociais dum ponto de vista pessoal, aberto e tolerante.



A área de História/Estudos Sociais oferece assim algumas dificuldades específicas, face ao perfil evolutivo dos alunos atrás esboçado.

São questões especialmente complicadas, para professores e alunos:

- a compreensão dos mecanismos da causalidade;
- o domínio dos conceitos de tempo e espaço;
- a dificuldade de lidar com perspectivas estruturais e conjunturais;
- a necessidade de tornar significativa, para cada nível etário, a aprendizagem da História/Estudos Sociais.

Por outro lado é importante não encarar a caracterização dos níveis de desenvolvimento do aluno de uma forma estática e fatalista. Não se trata de "parar", esperando que eles cheguem à fase seguinte, mas de encontrar, para cada idade, situações estimulantes apropriadas que se ajustem ao nível em que o aluno está, mas dinamizem progressivamente o seu avanço para níveis mais complexos.

O importante é não inverter os termos do processo: não é o aluno que tem de adoptar desde o início métodos e estratégias científicas que lhe são inadequadas, é o professor quem tem de agir como pedagogo mais do que cientista, se pretende que a construção da aprendizagem se processe de forma equilibrada e sem rupturas.

### 2 - A realidade regional e local - potencialidades pedagógicas.

O caminho para superar as dificuldades enunciadas passa necessariamente pela busca de modos diferentes de trabalhar com os alunos em cada fase do seu desenvolvimento.

A História regional e local oferece aqui uma variada gama de possibilidades que não têm sido, até agora, suficientemente aproveitadas.

Este aproveitamento pode ser enriquecedor para alunos de todas as idades mas parece-nos de salientar a sua importância para os alunos mais jovens, mais sensíveis ao real próximo, aos acontecimentos e testemunhos que afectivamente lhes dizem alguma coisa, aos vestí-

gios que podem ver, tocar, imaginar...

O estudo da História regional e local pode ainda ser extremamente rico no domínio formativo, pelo reforço de referências socio-culturais que proporciona, ajudando a construir sentimentos de identidade e comunidade, tão necessários a uma inserção segura do indivíduo no seu contexto social.

As potencialidades pedagógicas deste tipo de estudo são inúmeras e a sua natureza varia naturalmente de região para região.

Julgamos no entanto que é possível identificar alguns modos de aproveitamento da realidade local, susceptíveis de ser concretizadas em qualquer região, de acordo com as suas características (Quadro II).

# TEMA CENTRAL

## QUADRO II

<p><b>SITUAÇÕES</b></p> <p>Vestígios materiais do passado na região</p>	<p><b>APROVEITAMENTO POSSÍVEL</b></p> <p>Comparação de <u>vestígios</u> - identificação dos aspectos que os distinguem (ex: zonas da cidade, tipo de casas, instrumentos rurais, etc.). Sua classificação e ordenação no tempo, em categorias amplas. Pesquisa da "história" de um desses vestígios materiais - origem, mudanças sofridas quem interveio nelas, com que acontecimentos se relaciona (ex: uma capela antiga, um aqueduto, etc.). Reconstituições de <u>um dia, de uma semana num local representativo de uma época</u> (ex: uma aldeia do séc. XIX, uma oficina artesanal, o palácio episcopal em certa época, a escola primária do princípio do século...)</p>
<p>Testemunho de costumes tradicionais na região</p>	<p>Participação na preparação de <u>festas</u> ou outras <u>tradições</u> da terra. Investigação da sua origem, das <u>crenças</u> e <u>costumes</u> que lhes estão ligados. Resconstituição ao vivo de tradições ou costumes recordados mas perdidos (ex: uma feira medieval, um casamento ou um nascimento numa época e situação previamente estudados; o Natal, ou outra festa tradicional, no passado).</p>
<p>Situações de mudança histórica documentadas na região (c)</p>	<p>Recriação de uma época de mudança significativa, mediante exposições, dramatizações, reconstituições (ex: o início da <u>indústria</u> de tapeçarias em Portalegre - como se vivia, quanto se produzia, que meios se utilizavam etc.; o aparecimento do <u>caminho de ferro</u> na região - novidade, reacções, consequências, as técnicas, a comodidade, etc.).</p>
<p>Acontecimentos relevantes da História do país acontecidos na região (c)</p>	<p>Reconstituição detalhada de <u>acontecimentos nacionais passados na região</u> (batalhas, cortes, tratados, casamentos, etc.). Estudo do modo de vida e hábitos da época respectiva. Relação com outros acontecimentos da mesma época.</p>

## TEMA CENTRAL

As sugestões pecam sempre por excesso (de ambição) e defeito (de processos operativos...).

Em todo o caso não me parece impossível nem sequer muito difícil implementar, com uma planificação conjunta cuidada, algumas das actividades sugeridas.

Gostaria de, num apontamento final, chamar a atenção para dois aspectos:

- este tipo de práticas, por ser extremamente atraente e - por que não? - divertido, não deixa de ser - ou é talvez mais rigoroso e científico é que é vivo e cria prazer da cultura e do estudo;
- os objectivos deste tipo de actividades, embora enriquecendo o conhecimento da região, não se circunscrevem pedagogicamente a essa finalidade; são meios, porventura mais adequados e próximos, para um conhecimento e compreensão do país em que vivemos, na sua diversidade, noutras épocas e noutras circunstâncias; enriquecem as perspectivas, mas não deverão limitar o olhar do adolescente à sua região.

Impõe-se portanto um grande rigor de investigação que fundamente todo o trabalho e um permanente vai-vem entre o local, o nacional e mesmo o universal - tarefas que o pro-

fessor tem de assegurar - o que, não sendo fácil, é com certeza entusiasmante.

(1) Dupont, Egan, Kohlberg, Loevinger, Piaget. (Vd. Referências bibliográficas)

(a) Na terminologia instituída pela nova Lei de Bases, respectivamente 1., 2. e 3. ciclos do Ensino Básico.

b) Idem, Ensino Secundário.

c) Possibilidade de organizar exposições vivas (Living History) com a participação de alunos de todas as idades, pais e professores, quer no estudo prévio, quer na concretização.

### Referências Bibliográficas

Dupont, H. Affective Development - Stage and Sequence. In Mosher, R. (ed.) "Adolescents! Development and Education". Berkeley, California, Mc. Cutchan Publishing, 1979.

Egan, K. Educational Development. N.Y. Oxford University Press, 1979.

Egan, K. Teaching History to Young Children Phi Delta Kappan, Março 1982.

Kolberg, L. The Cognitive Developmental Approach to Moral Education. Phi Delta, Kappan, Junho, 1975.

Ladenburg, T. Cognitive Development and Moral Reasoning in the Teaching of History. In Mosher, R. (ed.) "Moral stages: a Current Formulation and a Response to Critics" Monograph Series, N.Y. Praeger

Press, 1972.

Loevinger, J. Stages of Ego Development. In Mosher, R. (ed.) "Adolescents Development and Education". Berkeley, California, Mc. Cutchan Publishing Co., 1979.

Lopez, F. La formation de los Vinculos Sociales. Ed. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educacion y Ciencia, Madrid, 1985.

Pagano, A. (ed.) Social Studies in Early Childhood: an Interactionist Point of View. N.C.S.S., n.58, Washington, 1978.

Piaget, J. The construction of Reality in Child. (Trans. M. Cook) Ballantine Books N.Y. 1954.

Pozo, I. El niño y la historia. Ed. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educacion y Ciencia, Madrid, 1985.

Stewart, L.W. History and the Environment. Teaching History, n.7, Londres, 1972

\* Professora-Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

- Comunicação apresentada no 1. Encontro de História Regional e Local do Distrito de Portalegre, promovido pela E.S.E.P. de 24 a 27 de Setembro de 1987

Ciente do importante papel que compete aos Museus na cultura e educação da Sociedade - nomeadamente ao nível escolar - que tem vindo a Associação Portuguesa de Museologia, desde há alguns anos, a desenvolver uma intensa actividade com o fim de proporcionar encontros entre Professores e Museólogos para que se oiçam, se conheçam e colaborem de modo dinâmico na utilização didáctica e cultural do acervo dos Museus de Portugal.

Agradeço portanto à organização deste encontro a oportunidade que me é dada de vos falar da acção Museu - Escola.

Porquê e como levar a criança a voltar os olhos para o passado?

Herdeira de seus pais a criança também o é da sua rua, da sua terra, do seu País.

Os pais, os avós, e antes deles outros avós, construíram e amaram, sofreram, ameaharam, reflectiram. O seu trabalho marcou o mundo.

Ser criança é existir em Presente; o Futuro é uma ânsia imediata de que ela se apodera pela fantasia. O Passado é apenas o "seu" passado.

Quem já desbravou caminhos de Educação (entendido como Transmissão e Experiência) sabe que tem de abrir horizontes para o Passado e para o Futuro; tem de preparar as novas gerações para um universo onde se fundam o Tempo e o Espaço, onde as realidades transcendam o sonho e onde se possa viver, no Presente, o Passado e o Futuro.

# HISTÓRIA

# AO

# VIVO

Maria Manuela Mota \*

Partindo de um objecto a criança constrói um mundo.

Quantos mundos num Museu!

Quanta potencialidade de Descoberta!

Tear, charrua, móvel ou pintura,

Gomil de prata, tigela de barro,

Moinho, castelo, convento, ruína...

Quantos objectos em torno dos quais gravitam vivências, factos, emoções, o imanente e o transcendente, o quotidiano e o sonho.

Os monumentos e objectos do património cultural possibilitam às crianças, do mesmo modo que aos adultos, uma experiência concreta, não verbal (e por isso acessível a todos), que lhes permite evocar e explicar o passado de que são herdeiros. Esta consideração é um dos fundamentos da filosofia dos Museus.

A grande diferença entre a educação formal que se desenvolve nas escolas e a educação não formal que se desenvolve nos museus e acervos patrimoniais é que a primeira propõe um ensino "a priori", e a segunda um ensino "a posteriori". A educação patrimonial desenvolve-se a partir da evidência material. Decorre dela. É uma relação causa e efeito.

Enquanto na escola o ensino tem um sentido explicativo (na direcção efeito-causa). Quais as causas dos Descobrimentos? Quais as causas da proclamação da República?; No ensino através da evidência há um sentido indutivo. Segue-se a direcção contrária - causa-efeito. O objecto é o ponto de partida, como "realidade" básica da qual se pode depreender um universo de informações.

A História é polifacetada e, segundo diz Chantal Lombard "Há um grande mal entendido entre a história oficial e aquela que as crianças querem descobrir" (Les enfants à la rencontre des monuments historiques) acresce ainda que para além da investigação histórica de nível académico, há uma história experimentada quando Museólogos e Professores provocam uma experiência que possibilite ao indivíduo conhecer ou sentir o passado - o interesse visado não é tanto o passado em si, mas o que a contemplação deste passado pode provocar na mente do visitante - preocupação de criatividade.

É nesta linha que numerosos Museus, através dos

seus serviços de educação, preocupados em tornar vivo o ensino, organizam exposições temáticas, espectáculos culturais de mímica ou teatro centrados nos objectos em exposição, visitas temáticas, visitas para diminuídos visuais, auditivos e mesmo cerebrais, dando assim uma nova dimensão à clássica e por vezes enfadonha visita ao Museu.

De entre as numerosas técnicas exploradas e seguidas a A.P.O.M. tem dado especial relevo a uma corrente que, originada nos países anglo-saxónicos, foi experimentada no Brasil com grande impacto e está actualmente a ser difundida em Portugal. Baseia-se numa técnica conhecida pelo termo genérico de "Living History" - que traduzimos por História ao Vivo.

Iniciada em Inglaterra, com dois programas piloto, baseia-se esta técnica principalmente na recriação de ambientes históricos onde a criança é levada a viver - participando. Servindo-se de objectos da época, vestindo-se, trabalhando, comendo, como na época se fazia, a criança entra numa actividade lúdica tão do seu agrado, saltando para dentro da história e adquirindo sem esforço, conhecimentos básicos. Por outro lado é dado grande relevo à participação da comunidade local em toda a acção.

Procura-se que a criança viva um dia-à-dia simples, sem grande aparato de personagens de relevo. Só assim ela aprenderá como se fazia e porquê.

Conhecedora do trabalho

realizado em Inglaterra, procurou a A.P.O.M. dá-lo a conhecer aos sócios durante o Colóquio de 1986 que teve lugar em Faro no Museu Arqueológico e Lapidar, antigo Convento das Clarissas. Foram convidados técnicos ingleses e numerosos museólogos brasileiros. Ali passou-se rapidamente da informação à acção: a simpatia pelos novos métodos foi espontânea, formando-se nove grupos de trabalho que, partindo do acervo cultural, monumental e artístico de Faro e arredores, esboçaram outras tantas propostas de animação pela técnica de "História ao Vivo", apresentando-os no final do Colóquio de forma variada traduzindo os conteúdos em termos muito práticos. Desta experiência nasceu a ideia de se transformar em exposição estruturada e aberta ao público, os projectos então esboçados, para que sirvam de pistas a desenvolver por todo o País.

Esta exposição teve lugar em Lisboa no Palácio Galveias, durante o decorrer do Colóquio A.P.O.M. 87 em Abril-Maio últimos, tendo sido então elaborado um catálogo com a descrição de vários projectos que vão ser postos em prática e com uma introdução explicativa dos métodos e do espírito que enformam esta nova técnica de ensino de História.

Neste Colóquio denominado "A Escola vai ao Museu" foram convidados a participar, através das respectivas Direcções Gerais, professores de todos os níveis de ensino, e, a adesão a este novo tipo de aprendizagem foi tal, que,

obtido o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian através do seu serviço de apoio à criação Artística (ACARTE) se vai iniciar dentro de dois dias, um curso de formação de monitores para projectos de "História ao Vivo".

Tivemos já, em Lisboa, uma experiência-piloto realizada pelas monitoras do serviço educativo do Museu da Fundação Ricardo Espírito Santo Silva. Aderindo com o maior entusiasmo à minha proposta para que se procurasse recriar naquele Palácio, o ambiente que ali se viveu no século XVIII, com os personagens que a pesquisa histórica foi revelando, rodeados de toda a criação, familiares, amigos e clientes, consegui aquela equipa em 6 meses, com o apoio das escolas locais e da população de Alfama, montar um programa de História ao Vivo em que integrou trinta crianças por dia durante uma semana.

Tratava-se aqui de um Museu recheado de objectos preciosos e de espaços limitados onde não era possível deixar circular grande número de crianças. Noutros espaços mais amplos e programados com mais tempo, é possível integrar neste tipo de acção um número maior de alunos.

Em Setúbal, no castelo de S. Filipe, está em organização pelo Museu do Convento de Jesus, uma acção que envolve 100 alunos por dia.

A preparação destes projectos decorre de vários níveis e tempos e deverá ser sempre feita por equipas conjuntas Museu-Escola levando cerca de um ano a preparar.



## TEMA CENTRAL

1. - Estudo do Projecto  
Investigação histórica  
Preparação do Guião  
Programação minuciosa do dia  
Financiamento  
Contactos com os Professores
2. - Preparação prévia dos alunos através de material didáctico fornecido às escolas, levando o aluno a pesquisar sobre o tema do Projecto.
3. - Reuniões com os Professores e, os Pais e as comunidades, grupos dramáticos, etc., que irão ajudar em:
  - confecção de vestuário
  - ensino de ofícios vários
  - outro tipo de apoio
4. - Reuniões com os Actores que irão assumir

os personagens principais.

5. - Realização da acção: os alunos são divididos em pequenos grupos (10) sob a orientação de 1 monitor, realizando um tipo de tarefa de manhã e outro de tarde.

- Entretanto decorre um enredo assumido pelos artistas e em que os alunos se integram, ouvindo
  - Há sempre um grupo que se vai dedicar à confecção de alimentos - da época - que constituirão a refeição do meio dia.
6. - Após a participação da Acção deve ser feita na escola a avaliação e o comentário, entre o Professor e os alunos.

As possibilidades desta técnica de ensino da história e o seu enquadramento são múltiplas, tanto no tempo como no espaço: convento, Palácio, jardim, castelo, a casa rural ou a fábrica; tudo poderá servir de base para uma acção deste tipo, mais modesta ou mais ambiciosa, mas que procure dentro do maior rigor levar a criança a viver como se vivia, se vindo-se dos objectos correctos, ouvindo a linguagem da época, acompanhando uma dramatização que a coloca perante problemas que, vistos à luz da época, vão assumir para ela uma importância diferente daquela que teriam se apenas fossem lidas nos livros ou ouvidas da boca do professor.

Maria Mello Giraldes, psicóloga que tem acompanhado com vivo interesse o desenvolver da técnica de

História ao Vivo, diz-nos num texto sobre este assunto:

"Como permanecer vivo por dentro da História de há séculos? Como deixar de ser leitor atento para passar a perceber dentro do corpo, o que o corpo não pode presenciar? Porque o que passa por dentro do corpo, não passa. Há uma energia vital que se desprende e vai fixar fisicamente a experiência. A História da Humanidade aprendida e apreendida por dentro da História de hoje, aproveitando como cenário, o cenário verídico de ontem. A veracidade das pedras dos monumentos torna-se viva, encontra a sua dimensão própria a junta-se a outras parcelas de força - os tecidos, o vestuário, os objectos.

A roupa de outrora, a sua confecção segundo os moldes da época, vai permitir aos jovens confundir as vestes com o corpo, impregnando-o de uma autenticidade de que ele, jovem actor, não mais irá duvidar."

"Só a aprendizagem por prazer é motivadora de novas aprendizagens. Só o prazer é a energia vital que poderá transformar alunos amorfos em seres despertos e atentos. Despertar o interesse por aprender é o único objectivo de ensinar porque ninguém ensina nada. Só aprende quem quer. Para transformar o ensino da História da Humanidade em algo que os jovens queiram, é preciso e urgente torná-lo Vivo."

Os nove projectos que constam do catálogo de

## TEMA CENTRAL

"História ao Vivo" e os sete que vão agora ser tratados no curso de formação de monitores, abrangem aspectos e temas tão diversos, que estou certa os Professores das Escolas de Portalegre se saberão inspirar para provocar acções deste tipo nas suas escolas, com o maior proveito para os alunos e, para os próprios organizadores, conscientes do importante espólio histórico desta região que este encontro veio revelar.

### TEMAS DO CATÁLOGO "HISTÓRIA AO VIVO"

- 1 - Nós e os romanos - um dia na vila romana de Milreu. Estoi, Algarve.
- 2 - Um ataque de corsários ao Funchal - séculos XVI e XVII.
- 3 - Faro, 1573 - o povo recebe o rei.
- 4 - Acordar história adormecida - Museu da Fundação Ricardo Espírito Santo Silva.
- 5 - O castelo de S. Filipe depois da reconquista - 1640, Setúbal.
- 6 - O palácio de Estoi - véspera da inauguração do jardins do Palácio 30 Abril 1909.
- 7 - Uma povoação rural - celebração do Maio em Sta. Bárbara de Nexe.

### TEMAS DE PROJECTOS PARA O CURSO DE "HISTÓRIA AO VIVO"

- 1 - O castelo de S. Jorge em vésperas da partida para Ceuta - com o apoio da Câmara Municipal de Lisboa.
- 2 - O castelo de Palmela e a investidura de um cava-

leiro da Ordem de S. Tiago. Com o apoio da C.M.P.

3 - Cascais e as invasões francesas. Com o apoio da C.M.C.

4 - O Palácio Marquês de Pombal em Oeiras e a visita de D. José à 1. Exposição Agronómica e Industrial. Liceu de Oeiras.

5 - Um dia romântico no Palácio da Pena.

6 - O castelo de S. Filipe em Dezembro de 1640 - a reorganização após a expulsão dos Castelhanos. Com o apoio da C.M.S.

7 - Preparativos da partida de uma armada para o Oriente. Com o apoio da Comissão Nacional para as comemorações dos Descobrimentos e pretendendo intercâmbio internacional.

\* Presidente da Associação Portuguesa de Museologia. Conservadora Principal do Museu Calouste Gulbenkian - Comunicação apresentada no 1. Encontro de História Regional e Local do Distrito de Portalegre, promovido pela E.S.E.P. de 24 a 27 de Setembro de 1987

# O ESTUDO DA HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL, AS ASSOCIAÇÕES DE DEFESA DO PATRIMÓNIO E AS ESCOLAS

María do Céu de Melo \*

Da nossa memória recente vêm-nos imagens cíclicas de fogos, fogos tímidos e anónimos, fogos espectaculares bem divulgados.

Páginas bem pagas inundam o nosso olhar e os nossos ouvidos. Medidas para sítar estes fenómenos, bem poucas. Algumas compras, algumas vendas, alguns encontros, algumas comissões, alguns despachos... Faltará talvez a invasão, como sementeira ordenada, de postos de vigilância.

De metáforas me utilizo para falar dos possíveis papéis que as Associações de Defesa do Património podem ter nas escolas, porque elas não são mais do que postos de vigilância do comportamento do Poder Institucional.

Poder que se corporiza em instituições respeitadamente eleitas por nós, a quem damos o nosso aval e por vezes uma procuração indefinida sem notário nem papel selado, em associações económicas e culturais que navegam com barcos e lemes fornecidos pelas primeiras, pessoas que actuam por interesses privados ou que não actuam. Omitem-se pelo silêncio observador e contemplativo ou apenas pela indiferença e pela ignorância, cúmpli-

ce de qualquer modo.

De metáforas me utilizo.

Muito bem. Repito-me e entro no espaço-escola.

Constatamos como é forte o envolvimento dos alunos ao mundo próximo que os rodeia. Sabemos também como é difícil cativar o seu interesse para questões não ligadas explicitamente com o concreto.

Então, a particular necessidade de criar situações de aprendizagem que favoreçam a apropriação do Real no tempo e no espaço, elementos conceptuais imprescindíveis à identificação e à construção da Pessoa-Social.

Se partirmos desta premissa e a considerarmos como Objectivo Educativo e como objectivo do processo ensino-aprendizagem, os professores devem então promover a realização de projectos de estudo sobre o MEIO, enquadrando-os, por condicionante ou por opção, nos conteúdos dos actuais programas, tecendo relações de colaboração integrada e planificada com o potencial humano, investigativo e interventivo corporizado nas Associações de Defesa do Património.

Tradicionalmente contactadas para apoios

pon-tuais, como visitas de estudo ou sessões, é altura de deixarmos as atitudes tímidas ou medrosas e pas-sar a aproveitá-las como parceiro primeiro.

O serem "estranhas" à Escola é já por si um elemento distanciador positivo face aos alunos e à rotina das teias de relação entre professores e alunos.

Falemos, no entanto, de tais relações pontuais que as A.D.P. podem ter com os grupos disciplinares. Funcionarão como estratégias, recursos ou como professores substitutos em temas de disciplinas como a História (cliente mais frequente), Direito, Biologia, Ecologia, Português, Física..., enquadrando-se assim na programação anual que deve ser planificada conjuntamente.

Sorrirão com descrença.

Mas o facto é que a frequência irregular, não programada, realizada em cima da hora, das relações das A.D.P. com a Escola é que desmotiva por inoperância ou por insatisfação, estes contactos com o exterior. Desmotivação que invade os próprios professores, primeiro entusiasmados, e os alunos que esperavam mais.

Sejamos ambiciosos e pensemos em termos de projectos pluridisciplinares. Intencionalmente não utilizo o conceito de interdisciplinaridade.

Num artigo de Christian Alin, que se intitula significativamente: "As Ilusões a Perder e As Apostas a Ganhar", o autor aconselha-nos a perder três ilusões: a Ilusão da Igualdade, a Ilusão da Motiva-

## TEMA CENTRAL

ção e a Ilusão da Harmonia.

Igualdade corporizada numa distribuição de tarefas por alunos, do tempo e do espaço, sem ter primeiro definido os objectivos a atingir e as estratégias a utilizar, supra-disciplinares.

A aposta a ganhar é reflectir sobre qual o contributo da minha disciplina para a consecução dos objectivos comuns e quais as consequências desta nos específicos da minha disciplina.

Em segundo, a motivação para este tipo de projectos vem dos professores e, só de alguns, cuja formação de base para isso os sensibilizou.

Os alunos encontram-se, desde cedo, habituados às regras da compartimentação disciplinar para que possam estar conscientes do que é o jogo interdisciplinar.

São os professores os arquitectos dessa motivação e os fornecedores de ferramentas que habilitem os alunos a considerarem a proximidade destes projectos com a realidade da investigação científica actual.

Finalmente, perdendo-se a Ilusão da Harmonia ganha-se a aposta da consciência sociológica dos conflitos pessoais, dos conflitos vividos pelas diferentes ciências por territórios conteudais específicos e a aprendizagem da oportunidade ou não de se encontrarem consensos e ou compromissos provisórios.

Se aceitamos a perda das Ilusões e as Apostas ganhas,

se aceitamos a pluri-

disciplinaridade,

se aceitamos a presença das A.D.P. nas Escolas, avancemos então para projectos que se unam sob a grande temática do estudo da História Local e Regional.

Três momentos de abordagem nos acolhe à ideia, momentos que poderiam ser independentes ou sequenciais.

O primeiro consistiria na utilização apenas estratégica e motivacional da utilização da História Local e Regional, passado ou presente, para o estudo dos conteúdos curriculares. Então o objectivo principal centrar-se-ia nestes últimos.

O segundo consistiria na utilização desses projectos de âmbito metodológico, mas adquirindo em fase posterior a forma de uma apresentação pública dentro da escola.

Estaríamos então na área da animação Escola-Meio, corporizada em colóquios, exposições, jornais de parede, etc..

O terceiro invadiria a praça pública: seria o momento da partilha, da denúncia.

Não, isso não! Não pertence à Escola o papel metafórico de posto de vigilância que atrás se referiu.

Esta é outra Ilusão!

Qualquer investigação não é impune!

Se enquadrámos os alunos num estudo que tem por objecto um espaço próximo que lhe diz respeito, que pertence à sua memória e que é da sua Responsabilidade (ousaremos dizer), como então, não desenvolver neles a consciência do seu poder de intervenção

já que a Escola tem como objectivo último a formação de cidadãos conscientes e actuantes? .

Esta pergunta nem sempre é posta e muitas das vezes não respondida.

Deixemos esse terceiro momento para depois, quando adultos e fora da escolaridade, e então que assumam a sua própria opção de presença ou de ausência na lide pública - dirão tranquilos alguns.

Estamos no entanto convictos, que a introdução no quotidiano escolar de estudos sobre a História Local e Regional, através de métodos activos próximos das actuações dos investigadores legitimados, são, não só um contributo para a aprendizagem significativa das ciências curriculares mas fornecedores também de estruturas e operações para a leitura e transformação do mundo que as rodeia.

Da utilização posterior, não só dos conhecimentos taxativos fornecidos pelos programas e pelos professores, que se traduzirão em ocupações profissionais desejadas, rentáveis ou possíveis, como em ferramentas intelectuais necessárias ao assumir do SER, caberá aos alunos a inteira responsabilidade e Liberdade (se não temos medo desta palavra com garras) pela sua forma de estar no mundo.

\* Ciências da Educação (Universidade do Minho) Comunicação apresentada no 1. Encontro de História Regional e Local do Distrito de Portalegre, promovido pela E.S.E.P. de 24 a 27 de Setembro de 1987

# O PATRIMONIO CULTURAL E LOCAL

E SEU APROVEITAMENTO DIDÁCTICO

Antão Vinagre \*  
Lucília Ramos \*  
Rosa Carvalho \*

"A pedagogia do estudo do meio é considerada uma peça mestra duma pedagogia das ciências em geral e das Ciências sociais em particular"

"Dos Princípios Pedagógicos" (1)

Hoje em dia quase todos os que se interessam pelos problemas da educação e do ensino reconhecem a necessidade do aprofundamento das relações escola-meio. Há pedagogos que defendem mesmo a ideia de que "A tomada em conta do meio sob todas as suas formas deve constituir uma espécie de tronco comum na formação geral de todos" (2)

Freinet, um dos mais importantes pedagogos do séc. XX, fez do meio o centro dos seus métodos

activos e Paulo Freire considera que a "Educação é a aprendizagem que se faz para assumir uma atitude crítica perante o que nos rodeia".

Em Portugal a partir de 1974 houve uma profunda alteração nos currícula no que diz respeito à perspectiva socio-pedagógica da relação escola-meio. Na verdade foram criadas novas disciplinas cuja consecução dos objectivos passava pela necessidade da ligação efectiva da escola ao meio da intervenção do meio na escola: Meio Físico e Social no Ensino Primário, Estudos Sociais no Ciclo Preparatório, Ciências Sociais e Educação Cívica e Politécnica no Ensino Secundário.

Embora algumas disciplinas não tenham resistido a alterações curricula-

res posteriores, sendo particularmente significativo o desaparecimento de "Educação Cívica e Politécnica", que tinha uma proposta curricular "regionalizada" aponta para a intervenção da Escola no Meio, os documentos base que enquadram o nosso sistema educativo actual, bem como os currícula dos vários graus de ensino, sustentam a posição teórica da necessidade do ensino ao meio.

## O Enquadramento Legal

Na Constituição da República Portuguesa na alf-

(1) Activités D'Éveil - Sciences Sociales - A L'École Elementaire - INIP

(2) Maurice Charles "L'environnement espace éducatif", Conseil de L'Europe



## TEMA CENTRAL

nea f) do art. 74, diz-se que incumbe ao Estado "estabelecer a ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais".

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece para todos os graus de ensino objectivos de ligação do ensino, da escola ao meio. Assim vejamos:

- Educação pré-escolar, alínea c) do art. 5 "Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança"

- Ensino Básico, alínea h) do art. 7 "Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante".

- Ensino Secundário, alínea d) do art. 9 "Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do país e sensibilizar para os problemas da comunidade internacional".

- Ensino Superior, alínea f) do art. 11 "Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com

esta uma relação de reciprocidade".

Os currícula (programas) específicos das áreas de Estudos Sociais e História referem:

Ensino Primário - Área de Meio Físico e Social - com esta área pretende-se uma perspectiva integrada entre a sociedade e a natureza e o programa sugere que as actividades da criança sempre que possível devem ser realizadas fora das paredes da escola.

Ciclo Preparatório - um dos princípios básicos em que assentou a reformulação do programa refere "a necessidade de promover a consciencialização da criança relativamente ao que o rodeia, no sentido de lhe incumbir a noção de responsabilidade perante o meio ambiente, a sociedade e a cultura em que se insere".

Ensino Secundário Unificado - com o lançamento do 7.º ano de Escolaridade, procurava-se "uma adequação do ensino às exigências políticas, económicas e culturais da sociedade portuguesa, visando explicitamente:

- . formar, a partir do conhecimento da realidade concreta da vida regional e nacional, jovens interessados na resolução dos problemas nacionais...

Ensino Secundário Complementar - Um dos objectivos deste curso é "familiarizar contactos e experiências como o mundo do

trabalho, fortalecendo o mecanismo de aproximação entre a escola e a vida activa".

O Meio no Processo Educativo...

Os normativos legais do sistema educativo português e os currícula dos vários graus de ensino (em geral), ao apontarem para objectivos e metodologias de ligação do ensino ao meio, reconhecem neste um recurso fundamental para a formação integral dos alunos.

Concebido como um tecido de inter-relações entre os elementos físicos, biológicos e humanos, o meio joga em educação um papel essencial como elemento estruturante do espírito da criança (no conceito de Piaget a inteligência desenvolve-se segundo um duplo processo de assimilação do meio e de acomodação a ele), como ponto de partida de aquisição de conhecimentos (fundamentalmente instrumentais) e, enfim, como útil instrumento para aplicar uma pedagogia activa". (1)

Já em Junho de 1972, em Estocolmo, as Nações Unidas recomendaram (desejaram) que fossem encomendadas "as decisões necessárias para pôr em prática um programa internacional sobre educação relativo ao meio, interdisciplinar, escolar e extra-escolar, englobando todos os níveis do sistema educativo".

(1) Giolitto, P.

## TEMA CENTRAL

"Em aplicação deste programa foi organizado um colóquio internacional em Belgrado de 13 a 22 de Outubro de 1975. Como conclusão desse colóquio, surge um documento, a Carta de Belgrado, onde se apontam os seguintes objectivos, ainda hoje como valor universal:

- . A Tomada de Consciência: ajuda os indivíduos e os grupos sociais a tomar consciência do meio global (environnement global) e dos problemas anexos, ajudá-los a serem sensíveis a estas questões.
- . Os Conhecimentos: ajudar os indivíduos e os grupos a adquirir uma compreensão fundamental do meio global, dos problemas anexos, da presença da humanidade neste meio da responsabilidade e do papel crítico que lhe incumbem.
- . A Atitude: ajudar os indivíduo e os grupos sociais a adquirir valores sociais, sentimentos activos de interesse pelo meio, uma motivação bastante forte para querer participar activamente na protecção e melhoramento do meio.
- . A Capacidade de Avaliação: ajudar os indivíduos e os grupos sociais a avaliar as medidas e os programas educativos em matéria de meio em função de factores eco-

lógicos, políticos, económicos, sociais, estéticos e educativos.

- . A Participação: ajudar os indivíduos e os grupos sociais a desenvolverem o seu sentido das responsabilidades e o seu sentimento de urgência face aos problemas do meio, a fim de que garantissem a tomada de medidas próprias para resolver esses problemas".

... E os seus Reflexos no Ensino da História

Em relação ao ensino da história o meio apresenta um duplo interesse: no plano pedagógico a história local, mais próxima dos alunos que a história nacional pela existência dos vestígios concretos que ela pode observar, permite sensibilizá-los para o estudo desta disciplina e para a importância que o estudo do passado tem para a compreensão da vida actual; no plano metodológico a história local pode, igualmente, dar ao aluno ocasião de a descobrir e partindo dos vestígios que existem, iniciar-se no trabalho do "historiador", isto é, desenvolver as suas facultades de observação, análise, criatividade e de síntese. A história local pode pois servir de ponto de partida para o estudo da história nacional possibilitando mais facilmente a construção de um quadro temporal que lhe permitirá ter acesso à Cronologia Geral da História de Portugal.

A partir do estudo de um facto da história regional ou de um vestígio local os alunos vão pesquisar aquilo que poderá ser a base do conhecimento dos factos de história nacional que vão estudar com o auxílio do professor.

É preciso ainda que a criança saiba historiar o seu meio, quer dizer descobrir e interpretar os traços de qualquer natureza, materiais escritos ou culturais que ele comporta. Para extrair do meio o que é herança do passado, testemunho da vida dos homens de outrora e que por isso pertence ao património cultural local, convém ter em consideração todo o objecto ou disposição material, todo o comportamento psíquico que são portadores de um sentido para um grupo humano num determinado momento em determinada época.

No meio são pois recursos de investigação não apenas os monumentos e os documentos considerados como património tradicional, mas todos os elementos do património local com significação na vida do homem.

De entre eles podemos inventariar os seguintes:

- as paisagens, organização dos campos, das cidades e das vilas e aldeias;
- os vestígios monumentais, testemunhos da vida política, económica e social;
- a vida quotidiana, a habitação e a alimentação;
- a língua, a literatura, a toponímia;
- as artes (pintura, escultura, modos diversos de decoração),

## TEMA CENTRAL

- a música e as danças;
- as crenças, mitos, os sistemas de valores morais ou religiosos; os ritos, os rituais; as festas, as manifestações da vida colectiva, as instituições; os jogos e os desportos;
- os comportamentos, os hábitos com as suas normas implícitas.

### Ensinar História Porquê?

Mas ensinar história pressupõe, evidentemente, que se saiba porque se faz, ou seja, quais são as finalidades do ensino da história; que tipo de história nos propomos transmitir, isto é, que conteúdos queremos dar a conhecer ou fazer descobrir aos alunos. Que acontecimentos lhes devemos narrar, que factos têm de conhecer porque fundamentais para a compreensão de determinadas épocas, qual o papel de certas figuras históricas.

Qual o papel das datas e da cronologia e como trabalhá-los, na perspectiva da aquisição do conceito de tempo. Que vocabulário, que conceitos históricos ensinar e como levar as crianças a compreendê-los de forma a tornarem-se operatórios?

E embora não sendo as questões de âmbito científico e de natureza epistemológica que pretendemos aqui debater, mas sim a didáctica da história pensamos que vale a pena recordar ainda Marc Bloch e a sua definição de história "A ciência dos homens no tempo" e com ele reafirmar que o carácter

científico desta disciplina social lhe confere uma importância fundamental na formação dos indivíduos.

A história não existe sem os homens "uma história do clima é também uma história das paisagens ou do ambiente" como afirma Jacques Le Goff. A construção/formação do indivíduo no tecido das civilizações em que se as características das sociedades das diferentes épocas são determinantes é um dos problemas, mais importantes do ensino da história, pois que o objecto da história são os homens ou dito de outra maneira são as sociedades humanas na sua transformação temporal.

Com o ensino da história pretende-se construir uma "pedagogia do cidadão" e uma "pedagogia do intelecto" como diz Pierre Giollito.

A disciplina de história deve permitir aos alunos conhecerem melhor os valores da democracia preparando-se para defender estes valores dentro do seu país ou em qualquer parte do mundo e os direitos do homem nos quais estes valores estão intimamente ligados.

Permitir às crianças e aos jovens fazer melhor, à luz dos ensinamentos históricos, as escolhas fundamentais do homem e da mulher, do cidadão actual e do futuro, adquirindo os conhecimentos dos seus direitos e dos seus deveres.

Tudo isto faz parte integrante do ensino dum história alargada ao estudo do Meio, história do quotidiano em que o homem comum adquiriu definitivamente o seu lugar ao lado dos grandes acontecimentos

e dos grandes homens.

Eis porque o ensino da história deve ser aprendizagem social, realizada a partir de questões e problemas sempre numa perspectiva dinâmica da "vida quotidiana".

### Como Ensinar História

Ensinar história pressupõe também saber fazê-lo. É importante que se inventariem os instrumentos de que se dispõe para fazer: O Meio (património cultural local), a Actualidade, os Media, os Museus, as Bibliotecas, etc. e que se escolha o método que nos propomos utilizar.

E é exactamente este problema do método que nós queremos abordar com a nossa proposta de trabalho para o ensino desta disciplina. Partindo do estudo da história local e regional, a que antecipadamente fazemos referência chamando a atenção para dois aspectos que consideramos complementares - que podem estar tão estreitamente interligados constituindo uma totalidade certamente diversificada, mas perfeitamente coerente - na didáctica da história: os "objectos de estudo" em que há uma dominante de pesquisa feita pelos alunos no Meio e o tratamento de sequências históricas onde predomina a intervenção do professor cujo conteúdo vai auxiliar ou completar a pesquisa dos alunos. Estas sequências em que o professor explica ou narra a história estabelecem nexos causais entre diferentes acontecimentos, períodos ou épocas históricas sem todavia conduzir a uma passividade ou aborrecimento nos alunos.

# TEMA CENTRAL

## COMO ENSINAR HISTÓRIA? UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA

MOMENTO DE PESQUISA	ATITUDE DO PROFESSOR	RECURSOS	IMPLICAÇÕES ORGANIZATIVAS
ADAPTAÇÃO DO TEMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estimular</li> <li>-Implicar</li> <li>-Enriquecer as abordagens dos alunos</li> <li>-Criar um bom ambiente de trabalho</li> </ul>	Exposições, murais, vídeos e outro material áudio-visual, visitas - inventário sobre o terreno, conferências, leitura da imprensa, relatórios da documentação sobre o tema...	<ul style="list-style-type: none"> <li>.Previsão do material necessário adequar o espaço físico.</li> <li>.Discutir conjuntamente com os alunos a gestão do tempo disponível.</li> </ul>
PLANIFICAÇÃO DE HIPÓTESES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ajudar a definir objectivos</li> <li>-Ajudar a definir a metodologia</li> <li>-Ajudar a delimitar individualmente ou em grupo o quadro da pesquisa</li> <li>-Exigir concretização</li> <li>-Ajudar a formular questões que o tema sugere</li> </ul>	Sessões de discussão, elaboração do plano de trabalho; redacção diária da experiência mural de comunicação de resultados:	<ul style="list-style-type: none"> <li>.Previsão dos objectivos.</li> <li>.Previsão da integração na pesquisa de outras disciplinas como a Geografia, a Biologia por exemplo.</li> <li>.Previsão da constituição das equipas e distribuição de tarefas.</li> <li>.Previsão da comunicação do trabalho de cada equipa.</li> </ul>
PROCURA DE INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaborar o inventário dos recursos disponíveis (documentos e elementos do meio)</li> <li>-Exigir precisão e objectividade na análise e interpretação dos documentos</li> <li>-Exigir o cumprimento do plano estabelecido</li> </ul>	Saídas; inquéritos, trabalho de campo. Observação; interpretação do património local: paisagens, vestígios monumentais, a vida quotidiana, língua e literatura, arte, crenças, mitos, comportamentos; formas de organização:	<ul style="list-style-type: none"> <li>.Composição da equipa e controle do seu trabalho real.</li> <li>.Fixar condições e datas em que é realizado o trabalho.</li> <li>.Previsão dos materiais.</li> </ul>
ELABORAÇÃO DE CONCLUSÕES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ajudar a verificação de hipóteses</li> <li>-Ajudar a elaborar nova informação e preencher lacunas deixadas pela pesquisa</li> <li>-Ajudar a integrar a nova informação no tema e nos conteúdos programáticos</li> <li>-Exigir relatórios, pedir provas sínteses a partir dos materiais recolhidos</li> <li>-Ajudar a fazer o balanço lançando pistas a explorar</li> </ul>	Sessões de discussão, diário das experiências, intercâmbio dos pontos de vista de cada grupo/equipa boletim e/ou mural	<ul style="list-style-type: none"> <li>.Previsão da comunicação dos resultados de uma forma rápida e eficaz.</li> </ul>
CRÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Provocar a discussão da metodologia adoptada</li> <li>-Provocar a discussão sobre a certeza das conclusões e a globalização das normas</li> <li>-Provocar a auto e hetero-avaliação nos alunos do seu trabalho</li> </ul>	Sessões de discussão	<ul style="list-style-type: none"> <li>.Fixar ordens de discussão.</li> <li>.Fixar o tempo da exposição dos grupos.</li> </ul>
COMUNICAÇÃO DE RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estimular o intercâmbio dos trabalhos</li> <li>-Elaboração de textos, boletim ou revista</li> <li>-Provocar o contraste das opiniões e das situações</li> </ul>	Murais, emissões de rádio, exposições, montagens de fotografias dramatizações, obras plásticas, poesia ou outro texto literário. Colaboração formal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>.Previsão de montagens</li> <li>.Previsão das mais diversas formas de comunicar os resultados</li> <li>.Previsão da elaboração formal.</li> </ul>
EDUCAÇÃO DA RESPOSTA	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estimular soluções para a resolução dos problemas do meio</li> <li>-Provocar reflexões sobre a utilidade e o sentido da tarefa proposta</li> </ul>	Desenvolvimento de actividades que relacionem o trabalho da turma com o Meio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>.Contactar outras instituições do meio.</li> <li>.Previsão de toda a montagem organizativa que supõe as diferentes actividades.</li> </ul>

## TEMA CENTRAL

### Conclusão

Antes de se pensar em programar anualmente "os objectos de estudo" convém explorar as fontes históricas do Meio a fim de determinar as pesquisas às quais pode dar lugar. Os "objectos de estudo" são escolhidos em função de três objectivos: os conhecimentos metodológicos e conceptuais a desenvolver; que melhor possibilitem uma abordagem dos conteúdos programáticos significativos; que sejam de mais fácil consulta e pesquisa para as crianças.

A gestão dos Programas deve ser feita partindo de objectivos claramente definidos (que tenham em conta a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências) em que os "objectos" de estudo constituem os meios de realização desses objectivos.

Pôr em prática esta perspectiva pedagógica didáctica em que a Programação se faz partindo da se-

lecção dos "Objectos de estudo" existentes no meio pressupõe uma sólida formação dos professores e dos conhecimentos do Património Cultural local e um trabalho de equipa (grupo de disciplinas) a realizar em cada ano lectivo. É evidente que estas equipas, para além de uma organização coerente do trabalho na disciplina de história deveriam assegurar uma ligação adequada a outras disciplinas e às diversas actividades pedagógicas programadas pelas escolas, em que o Projecto Pedagógico relativo ao ensino da história se integrasse no Projecto Pluridisciplinar Global da Escola.

### Bibliografia

GIOLITTO, Pierre - "L'Enseignement de l'Histoire aujourd'hui" Armand Collin / Bourrellier, Paris 1983

HALLAN, Roy - "Piaget y la Enseñanza de La Historia" Piaget and the Teaching of

History  
Educational Research 1969

IGNACIO PAZO, Juan - "Como enseñar el pasado para entender el presente"  
Carrettero, Mário observaciones sobre la didáctica de la Historia  
Asensio, Nikel Instituto de Ciências de La Educación  
Universidade Autónoma de Madrid

LUC, Jean-Noel - "L'Historioire par l'Étude du milieu"  
Les Editions ESF - 1984 - Paris

NADAL I PLA, Margarida - "El Urdi a L'Escola"  
Fujal I Forn, Jordi Grao Editorial, Barcelona 1983

\* Orientadores Pedagógicos na E.S.E. de Setúbal  
Comunicação apresentada no 1. Encontro de História Regional e Local no Distrito de Portalegre, promovido pela E.S.E.P. de 24 a 27 de Setembro de 1987



FARMÁCIA

**CANTANTE  
MARQUES**

*SK*

Rua General Conde Jorge Avilez, 18

7300 PORTALEGRE

Telefone 22559

# DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO NO ENSINO UNIFICADO:

ESTUDO DE CASO -ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMPO MAIOR(1) (CONTINUAÇÃO -2ª PARTE)

Carlos Brandão \*

Na impossibilidade de publicar todo o artigo no número 2 da Revista, atendendo à sua extensão, apresenta-se agora a segunda e última parte desse trabalho, seguindo o plano metodológico inicial.

Assim, continuaremos a caracterizar o percurso escolar dos 30 alunos que se matricularam pela primeira vez no 7. ano do ensino secundário unificado, no ano lectivo de 1982/83, procurando analisar sobretudo as questões relativas aos abandonos, às deficiências no final do 6. ano e ainda às disciplinas de maior "insucesso".

## Abandonos e Percurso Escolar:

A observação mais atenta do Gráfico I dá-nos conta de múltiplos aspectos que requerem uma análise circunstanciada. O primeiro que se destaca, é a desigual distribuição numérica dos abandonos pelos diversos anos lectivos e também pelos diferentes anos de escolaridade. Tal como se fez já notar (1. parte), o primeiro impacto significativo do fenómeno ocorreu logo no 7. ano de escolaridade em 1982/1983, com três abandonos (10%). Esta situação veio depois a repetir-se em 1984/1985,

mas ao nível do 8. ano (21%), onde se verificou ainda mais um.

Por outro lado, no grupo de alunos que transitou inicialmente do 7. para o 8. ano em 1982/ /1983, constituído por 11 elementos, não ocorreu qualquer abandono no decurso dos anos lectivos subsequentes.

Curioso também, é verificar que os três abandonos registados no 8. ano em 1984/1985 foram de alunos que já haviam repetido o 7. em 1983/1984. Mais sintomático ainda, é o facto de o abandono ocorrido em 1985/1986 no 8. ano ser também de um aluno do grupo anterior, que repete o 8.º ano em 1984/1985, para logo sair do sistema no ano seguinte. Confirma-se assim que o grupo de maior percentagem de abandonos (31%) foi o de 16 alunos que não obteve aprovação no primeiro ano de frequência do ensino secundário unificado em 1982/ /1983. Se retirarmos a este grupo os cinco elementos que frequentaram por três vezes consecutivas o 7. ano de escolaridade, restam-nos apenas seis, que mesmo assim conseguiram "escapar" ao mecanismo selectivo da instituição

escolar.

Pelos dados obtidos relativos aos abandonos, e anteriormente referidos, é possível estabelecer, provisoriamente, algumas conclusões. Deste modo, poder-se-á afirmar que o impacto da primeira repetência no 7. ano de escolaridade se repercutiu em todo o percurso escolar posterior, designadamente ao nível do aproveitamento académico. A confirmá-lo está o facto dos oito abandonos verificados no percurso escolar estudado, cinco deles situam-se no grupo dos 16 alunos que repetiram o 7. ano de escolaridade logo no seu primeiro ano de frequência do unificado. Daí que se possa dizer - concretamente no caso desta amostra - que as repetências sucessivas acabaram por levar, mais tarde ou mais cedo, ao abandono do sistema de ensino de uma parte dos seus utentes.

Contrariamente ao caso anterior, no grupo inicial de 11 alunos que transita em 1982/1983 para o 8. ano, este fenómeno não teve qualquer reflexo, pelo menos ao longo do período estudado até ao 10. ano, muito embora se tenham verificado casos de repetências (6).

No seguimento da relação que se pretendeu estabelecer, procurar-se-á agora estudar um pouco mais o grupo de alunos que repetiu uma ou mais vezes o mesmo ano lectivo, mas que em 1985/1986 ainda se

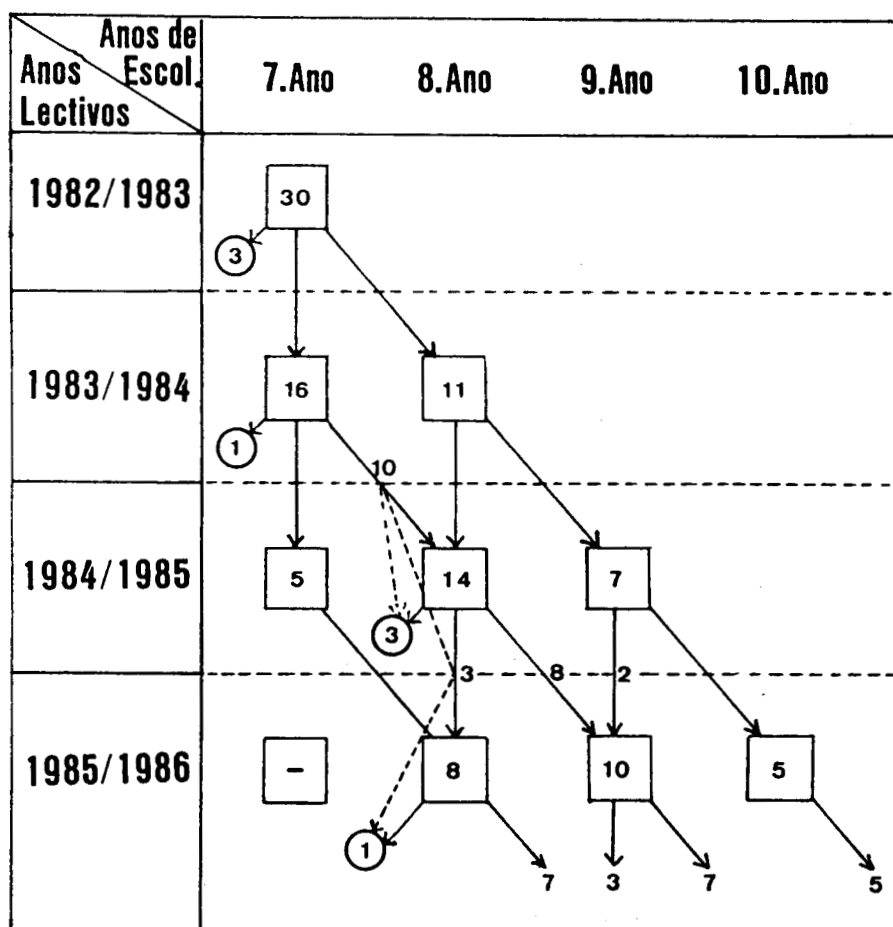
mantinha no sistema escolar. Convém talvez aqui fazer uma distinção entre dois subgrupos: os que só são abrangidos pelo fenómeno a partir do 8. ano em 1983/1984 e aqueles em que o problema se coloca no 7.

ano de escolaridade.

Para o primeiro subgrupo, de 11 alunos, dos quatro que não transitaram em 1983/1984, três deles obtiveram aprovação em 1984/1985 e encontravam-se

### Gráfico I

COORTE - Percurso Escolar dos Alunos (30)



### LEGENDA:

- - ABANDONOS
- - EFECTIVOS NO SISTEMA
- ↓ - REPETENCIA
- ↘ - TRANSIÇÃO
- - RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS QUE TRANSITAM, REPETEM E ABANDONAM



no 9. ano em 1985/1986 e no final deste transitaram ao 10. ano (1986/1987). Apenas um voltou a repetir o 8. ano em 1984/1985, pela segunda vez, passando depois para o 9. ano (1986/1987). Quanto ao segundo subgrupo, constituído por oito alunos, cinco deles frequentaram o 7. ano, pela terceira vez, em 1984/1985, tendo posteriormente um percurso escolar linear, e no final de 1985/1986 obtiveram aprovação e transitaram ao 9. ano (1986/1987). Dos outros três, um abandonou enquanto os restantes dois transitaram ao 9. ano no final de 1985/1986.

Dos dados apresentados, volta a sobressair o grupo de cinco alunos que frequentou por três vezes o 7. ano de escolaridade e depois no 8. obteve "êxito" escolar total. Contrariamente à tendência global, neste grupo não se

registaram abandonos nem repetências no ano subsequente à aprovação no 7. Neste sentido, a homogeneidade que os caracterizou nas sucessivas repetências manteve-se no 8. ano, mas agora em sentido inverso: todos transitaram.

Seguiu-se assim, após um acentuado "fracasso" escolar, um duplo êxito, pelo menos no imediato: não houve repetências nem abandonos.

Relativamente a estes alunos, havia sido sugerido que o mecanismo administrativo contribuíra para a sua transição do 7. para o 8. ano. No entanto, na presente situação, os resultados positivos tornaram-no dispensável. Assim sendo, como explicar este êxito escolar localizado, no 8. ano e no imediato, de um grupo "marcado" anteriormente pelo "insucesso"?

Os dados obtidos parecem remeter a resposta a parte destes problemas para o interior do sistema de ensino, em detrimento de explicações exógenas, mais ou menos lógicas, que frequentemente se apresentam.

#### Idade e Percurso Escolar:

Tal como oportunamente se referiu, o actual grupo é formado maioritariamente por alunos com 12 e 13 anos de idade (80%), isto é, por alunos que chegaram ao 7. ano de escolaridade sem desfaseamento temporal, facto que pode constituir um bom indicador acerca da história escolar anterior do grupo, tanto ao nível do preparatório como do primário.

Relativamente ao percurso destes alunos no secundário, verifica-se que cinco deles transitaram sempre, enquanto que dos repetentes, seis abandona-



ram o sistema escolar e 13 encontravam-se em 1985/1986 distribuídos pelos 8. e 9. anos. Há, no entanto, um reparo a fazer: os seis abandonos ocorreram exclusivamente na faixa etária dos 13 anos.

Por outro lado, importa reconhecer que os únicos alunos que não repetiram qualquer ano escolar no decurso dos quatro estudos, situam-se exactamente neste grupo de 12/13 anos, muito embora representem apenas 21% do total. Se

aparentemente estes dados parecem indicar que o "sucesso" escolar se circunscreveu exclusivamente ao grupo de alunos mais novos, convém também não esquecer que a maioria deles teve percurso diferente.

Nas restantes faixas etárias, verificou-se que dos seis, dois abandonaram, nenhum chegou ao 10. ano durante aquele período e os outros encontravam-se no 8. (1) e no 9. (3) em 1985/1986.

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

### Quadro III

#### Idades/Taxas de Transição

Idades em	1982/83	1983/84		1984/85			1986/87		
	7.Ano	7.Ano	8.Ano	7.	8.	9.	8.	9.	10.
1/10/82									
12 anos	11	4	7	3	5	3	4	4	3
13 anos	13 a)	8 b)	3	1	6 c)	3	2	3	2
14 anos	4	3	1	1	2 b)	1	1	2	-
15 anos	1	1	-	-	1	-	-	1	-
17 anos	1 b)	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	30	16	11	5	14	7	7	10	5

a) Destes, 2 abandonaram

b) Destes, 1 abandonou

c) Destes, 3 abandonaram

**Idade, Origem Sócio-Económica e Percurso Escolar:**

Da análise anterior havia já ressaltado que o aproveitamento académico global tendeu a circunscrever-se prioritariamente ao grupo de alunos mais jovens, muito embora os resultados não autorizem estabelecer conclusões definitivas, até porque as diferenças não parecem ser significativas. Por outras palavras: em 1985/1986, 79% dos alunos mais novos encontravam-se no 8., 9. e 10. anos, enquanto que para os mais velhos esse valor é de 67%, com a particularidade de nenhum deles ter transitado ao 10. ano.

Para a faixa etária dos 12/13 anos e com referência à origem sócio-económica, os filhos das famílias da classe média menos instruída (Escalão C -

Quadro IV) foram os que mesmo assim conseguiram algum "sucesso" escolar relativo: dos 12 inicialmente inscritos, quatro conseguem chegar ao 10. ano sem repetências enquanto apenas um da classe baixa menos instruída o consegue, para igual número de alunos matriculados.

Outro aspecto a reter é que os abandonos são manifestamente superiores na classe mais baixa (Escalão D), dado que quatro alunos, representando 13%, abandonam o sistema, enquanto na classe média menos instruída esse valor se situou nos 6,6%, com apenas dois alunos. Para a faixa etária dos 14/17 anos, curiosamente, dos dois abandonos verificados um ocorreu na classe média menos instruída e o outro na baixa.

Relativamente à situação do grupo em 1985/1986 e apenas para aqueles que não haviam transitado ao 10. ano, verifica-se que, globalmente, as diferenças são pouco expressivas: dos 17 alunos iniciais pertencentes à classe média menos instruída, 11 encontravam-se matriculados no 8. (7) e no 9. (4); para a classe mais baixa, dos 13 iniciais, sete deles também se encontravam inscritos no 8. (1) e no 9. (6). A diferença mais significativa reside no facto de a maioria dos alunos da classe mais baixa se encontrar a frequentar o 9. ano nesta altura, enquanto para a classe média acontece o inverso, isto é, a maioria está ainda no 8º ano de escolaridade.

**Quadro IV**

**Grupo Etário: 12/13 anos**

Categorias	1982/83	1983/84		1984/85			1986/87		
	7.ano	7.ano	8.ano	7.	8.	9.	8.	9.	10.
Profissionais									
Agricultores	3	2	1	1	1	1	2	-	1
Pequenos Comerciantes	4	2 a)	2	-	2	1	1	1	1
Empregados de Escritório	3	1	2	1	-	2	1	-	2
Agentes da P.S.P (outras forças militares)	2	2	-	1	1	-	2a)	-	-
Funcionários Auxiliares	7 a)	3	3	1	4a)	1	1	3	1
Operários	1	-	1	-	-	1	-	1	-
Trabalhadores Rurais	4 a)	2	1	-	3a)	-	-	2	-
TOTAL	24	12	10	4	11	6	7	7	5

a) Destes, 1 abandonou

Quadro IV (continuação)

Grupo Etário 14/15/17 anos

Agricultores	1 a)	-	-	-	-	-	-	-	-
Pequenos	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Comerciantes									
Empregados de Escritório	3	2	1	1	1	1	1	2	-
Agentes da P.S.P. (outras forças militares)	1	1	-	-	1	-	-	1	-
Funcionários Auxiliares	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Operários	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Trabalhadores Rurais	1	1	-	-	1 a)	-	-	-	-
TOTAL	6	4	1	1	3	1	1	3	-

a) abandonou

Condições de Transição para o Unificado e Percurso Escolar:

Ao isolar-se anteriormente o grupo de alunos que conseguiu chegar ao 10. ano sem qualquer repetência, verificou-se que todos eles transitaram do preparatório para o secundário sem deficiências. Os dados agora apresentados no Quadro V, para além de confirmarem este aspecto, revelam ainda outras diferenças entre os dois grupos em análise: o de 10

alunos que transitaram sem qualquer deficiência e o de 20 que concluíram o preparatório com um ou dois níveis negativos. Enquanto no primeiro, dos 10 cinco chegaram ao 10. sem repetências, isto é, 50% dos alunos foram bem sucedidos; no segundo, dos 20 nenhum estava no 10. ano em 1985/1986, oito abandonaram o sistema escolar, cinco mantinham-se no 8. ano e sete no 9..

Estes resultados globais levam a concluir que:

. Todos os abandonos verificados ocorreram exclusivamente no grupo de alunos que transitaram com deficiências;

. Os cinco alunos que tiveram um percurso escolar no unificado sem repetição concluíram o preparatório sem níveis negativos;

. O "sucesso" escolar relativo ocorreu também neste mesmo grupo de alunos.

#### QUADRO V

##### Deficiências 6. Ano/T. de Transição

		anos lectivos			
		1982/83	1983/84	1984/85	1985/86
Alunos que transitaram sem níveis negativos	7.Ano	10	2	1	-
	8.Ano	-	8	3	2
	9.Ano	-	-	6	3
	10.Ano	-	-	-	5
Alunos que transitaram com níveis negativos	7.Ano	20 a)	14 a)	4	-
	8.Ano	-	3	11 a)	6 b)
	9.Ano	-	-	1	7
	10.Ano	-	-	-	0

a) Destes, abandonaram 3

b) Destes, abandonou 1

**Percurso Escolar e as Disciplinas de Mais Baixo Aproveitamento:**

No Gráfico II procurou-se contemplar apenas as seis disciplinas nas quais os alunos obtiveram maiores percentagens de níveis negativos durante o seu percurso escolar no unificado. Apesar disso, os dados representados contêm já em si uma indicação reveladora do impacto daquelas matérias ao longo do referido percurso.

No entanto, é ainda possível identificar disciplinas ou grupos de disciplinas, no interior do conjunto das representadas, que reforçam esta tendência, dado o seu peso no cômputo global.

De uma forma geral, a Matemática e as Línguas estrangeiras, particularmente o Francês, são disciplinas em que os alunos obtiveram um "insucesso" mais acentuado ao longo do período analisado. O Português vem logo a seguir.

Relativamente ao ano lectivo de 1982/1983 e para o conjunto das seis disciplinas, verificase uma certa homogeneidade

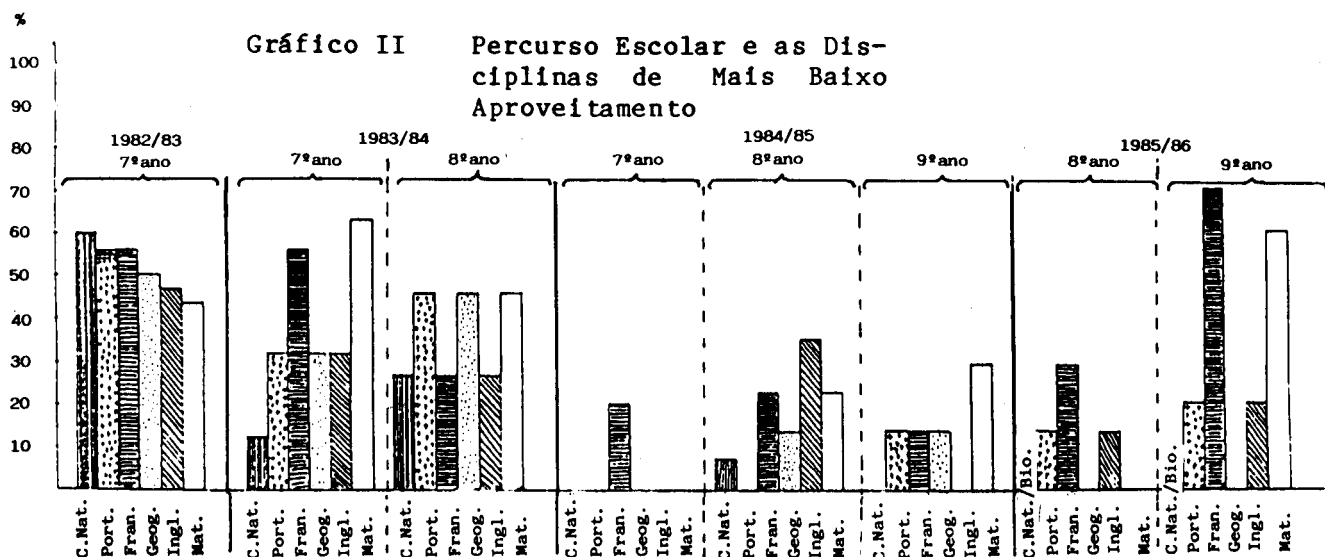
nos valores percentuais representados no Gráfico II, respeitantes aos níveis negativos. Esses valores vão desde os 60% para as Ciências da Natureza até aos 43% para a Matemática; os restantes oscilam entre estes dois extremos nas outras quatro disciplinas.

No ano lectivo seguinte - 1983/1984 - e para o conjunto dos alunos que se encontrava a repetir o 7. ano de escolaridade, verifica-se que os níveis negativos aumentaram na Matemática e se mantiveram no Francês, enquanto para as restantes baixaram nitidamente. Para estas duas disciplinas, Matemática e Francês, a retenção dos alunos agravou ainda mais o "insucesso" escolar, quando era de prever exactamente o contrário, pelo menos ao nível do desejável. Para aqueles que transitaram ao 8. ano, a Matemática, a Geografia e o Português continuaram a registar valores muito próximos dos obtidos no 7. ano, ocorrendo mesmo um ligeiro aumento na primeira, enquanto nas outras

três os níveis negativos baixaram.

No ano lectivo de 1984/1985 e para os repetentes do 8. ano, a tendência dominante é representada pela Matemática e pelas Línguas estrangeiras. Para os do 9. ano, é notória a subida, de novo, dos valores relativos à Matemática.

Em 1985/1986 é curioso observar a diferença entre os dois grupos de alunos que estão a repetir o 8. ano uns, e o 9. outros. Nos do 8. continuou a ser relevante o Francês, enquanto a Matemática não teve qualquer expressão, pois todos os alunos obtiveram níveis positivos. Esta situação é diametralmente oposta no grupo do 9. ano, em que os valores da Matemática se situaram nos 60% de níveis negativos, isto é, subiram significativamente em relação aos anos imediatamente anteriores. O mesmo aconteceu com o Francês, disciplina em que 71% dos alunos inscritos não obtiveram aprovação, atingindo-se desta forma a percentagem mais elevada de níveis negativos desde 1982/1983.



### Algumas Considerações Finais:

Apesar da reduzida dimensão da amostra estudada, é possível, mesmo assim, destacar as tendências mais significativas do percurso escolar desta coorte. A primeira, é que a transição do ensino preparatório para o secundário se operou abruptamente, sem carácter de continuidade. Talvez por isso uma grande parte dos alunos se tenha ressentido, como provam os resultados do seu aproveitamento académico imediato no ensino secundário unificado, em que as taxas de reprovação foram muito superiores às obtidas nos anos imediatamente anteriores. Por outro lado ainda, numa parte dos alunos do grupo verificou-se um decréscimo global dos resultados escolares, tanto para os que transitaram com deficiências como para os restantes.

No caso desta coorte, pode ainda inferir-se que o "sucesso" no ensino preparatório não foi condição suficiente para o prosseguimento desse êxito no unificado; inversamente, o relativo "sucesso" no unificado pode ser parcialmente explicado pelo percurso escolar anterior, designadamente no preparatório.

Se aceitarmos esta relação (?), são principalmente os elementos internos (endógenos) da instituição e do sistema esco-

lar que são postos em causa, e não tanto as condicionantes exteriores. Seja pelos princípios gerais que lhe estão subjacentes ao nível mais global, seja pelo tipo de organização, funcionamento e gestão do estabelecimento de ensino, os dados obtidos apontam para uma relativa incapacidade de resposta do sistema no seu conjunto e da escola em termos mais imediatos e específicos, a este tipo de problemas, eminentemente de natureza interna.

Entretanto, os principais reflexos desta ineficácia (parcial ou não?) repercutem-se invariavelmente nos alunos, que são afinal (ou devem ser) os principais beneficiários da instituição escolar. Partindo deste último pressuposto, e de acordo com os dados disponíveis, a situação real na escola apresenta-se desfigurada: por um processo selectivo e contínuo, os hipotéticos beneficiários privilegiados são convertidos nas principais "vítimas" da instituição que os deveria servir. Eis pois o paradoxo da situação actual, com a subversão total e completa da lógica que deve presidir a qualquer sistema de ensino. É evidente que este caso pontual é apenas um dos muitos exemplos do nosso sistema, que pode eventualmente ajudar a ilustrar a situação global mais geral.

Confrontado com problemas internos desta natureza e sem capacidade plena e autónoma para os solucionar, o sistema socorre-se frequentemente de expedientes diversos, nomeadamente administrativos, para os tornear ou tentar resolver (?). Foi seguramente o que aconteceu, por exemplo, com o grupo de cinco alunos que, após ter frequentado durante três anos consecutivos o 7.º ano de escolaridade, acabou por transitar em bloco para o 8.º ano. Apesar disso, resta ainda saber se em tais circunstâncias prevalecem ou não os critérios de natureza educativa sobre os administrativos e políticos (?). Normalmente a resposta é negativa, porque se procura principalmente "defender" a imagem pública do sistema, mesmo que isso se traduza na penalização do aluno, designadamente dos considerados (?) menos "capazes"(!)?

No caso deste grupo de alunos, as possíveis explicações para os seus aparentes "fracassos" devem ser procuradas principalmente ao nível do estabelecimento de ensino. Assim sendo, recomenda-se que em estudo subsequente se procure caracterizar os métodos de ensino predominantes na escola e qual a sua coerência com os processos de avaliação e classificação utilizados pelos professores. Seria igualmente importante que



se tentasse conhecer como é feita a gestão dos programas e quais as práticas que melhor tipificam o modelo de funcionamento do estabelecimento de ensino. Afigura-se igualmente imprescindível, para um melhor conhecimento do fenómeno "insucesso" na escola, que se faça tão proximamente quanto possível a caracterização geral do

corpo docente, nomeadamente em termos de perfil profissional e pessoal. Finalmente, seria porventura pertinente que se pudesse determinar também o tipo de relacionamento mantido com a comunidade, designadamente com as famílias dos alunos.

Um estudo aprofundado dos factores enunciados seria certamente uma das

formas de conhecer melhor o estabelecimento, no seu todo e poder assim contribuir mais eficazmente para a correcção de eventuais distorções actuais, permitindo ao mesmo tempo melhorar a qualidade do serviço prestado presentemente à comunidade.

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

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

RESIDENCIAL

**Mansão**

**Alto Alentejo**

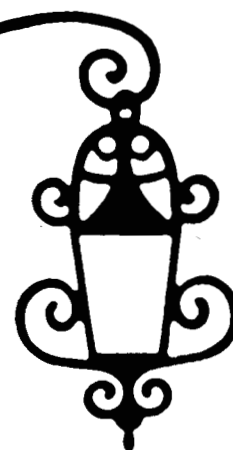


**ESTILO POUSADA**

RUA 19 DE JUNHO, 59 - 61- 63

TELEFONE 22290

7300 PORTALEGRE



# A ESCOLA E A EXPERIÊNCIA DO ALUNO

Cecília Caeiro\*  
Domingas Valente \*\*  
Madalena Camoesas\*\*\*  
Mário Freire\*\*\*\*  
Rosalina Correia\*\*\*\*\*

Na sequência do artigo do número anterior "A criança e o aluno disléxico", da responsabilidade da Equipa de Apoio Psico-pedagógico da Escola Superior de Educação de Portalegre, publica-se um estudo de um outro caso, também no âmbito do ensino primário.

## A ESCOLA E A EXPERIÊNCIA DO ALUNO

### A - CARACTERIZAÇÃO

#### 1 - Aspectos sócio-familiares

O aluno em estudo tem 10 anos, é do sexo masculino e frequenta o 2.º ano da 1.ª fase pela 4.ª vez. É filho de pais separados. A criança vive com o pai desde os três anos de idade. A separação dos progenitores ocorreu quando a criança tinha dois anos. A mãe casou novamente e tem, actualmente, mais filhos. O pai tem a renda um salão de barbearia, desenvolvendo aí, sózinho, a sua actividade profissional.

Em casa, a criança permanece só a maior parte do tempo. Levanta-se por volta das 11h 30, arranja-se à sua vontade e vai beber um copo de leite a um restaurante nas imediações da residência. Uma hora depois vai a uma casa de pasto, também nas proximidades,

comendo o que lhe apetece. Dirige-se, então, para a escola. Ao regressar das aulas, da parte da tarde, no local de trabalho do pai, a criança, geralmente obrigada por aquele, faz os trabalhos escolares numa pequena mesa colocada no centro do salão. Depois dos trabalhos feitos, vai para casa ver televisão. Raramente brinca com outras crianças da vizinhança. Só o jantar é que é tomado com o pai, acompanhando-o depois, quase sempre, até cerca da meia-noite, pelos locais nocturnos por aquele frequentados: bares e cafés. Com alguma frequência o pai regressa alcoolizado a casa.

A criança visita a mãe durante um fim de semana uma vez por mês e aprecia esta visita; contudo, não dorme em casa da mãe devido ao actual marido desta não consentir.

Parece existir uma boa relação com o pai, excepto nas alturas em que vai fazer os trabalhos de casa.

#### 2 - Aspectos médicos

A criança tem sido saudável até ao presente. Apresenta uma altura e um peso ligeiramente inferiores aos valores médios para a sua idade. Não evidencia qualquer diminuição das acuidades visual e auditiva nem sinais neurológicos patológicos.

#### 3 - Aspectos escolares

O aluno é incapaz de se concentrar numa tarefa escolar que requeira um pouco de esforço. Não consegue trabalhar sózinho. Raramente termina uma tarefa que iniciou. Junta os fonemas e lê pequenas frases; também já conhece os números mas com dificuldade faz somas e subtracções.

Quanto ao meio físico e social, a criança revela-se desembaraçada, parecendo dominar os conceitos próprios desta matéria.

É um elemento perturbador da disciplina; gosta de chamar sobre si a atenção. Não parece inserir-se bem na classe. É das crianças mais velhas da turma.

#### 4 - Aspectos psicológicos

O aluno possui um nível intelectual que lhe permite, só por si, ter uma aprendizagem normal.

Relativamente à capacidade de concentração, ela revela-se deficiente em tarefas que possuem um carácter mais escolar; quando se lhe propõem situações não escolares, a atenção e a concentração são bem patentes, evidenciando até, resultados situados além dos que são revelados por crianças de igual idade.

Revela uma estruturação e organização espaciais

adequadas, não se verificando quaisquer dificuldades de motricidade. O aluno mostra possuir uma informação de regras sociais assim como uma compreensão e aplicação das mesmas. Esta informação e compreensão das situações sociais, a par de uma disponibilidade de vocabulário e conceitos gerais adequados que foram evidenciados, não obtiveram repercussão no progresso escolar do aluno.

Verifica-se, pois, um grande desfasamento entre o conteúdo veiculado pela escola e aquele que faz parte do dia a dia da criança. Desse desfasamento resultou uma desmotivação muito acentuada para as tarefas escolares e foi factor impeditivo de concentração e de aprendizagem para tudo aquilo que saía da sua experiência social e familiar.

A fraca inserção do aluno na classe é compreensível quer pelos interesses e vocabulário utilizado, quer pela sua idade mais avançada relativamente à dos colegas.

## 5 - Conclusão

Os dados recolhidos e as observações feitas permitem concluir que a falta de sucesso escolar do aluno aponta para causas que devem centrar-se quer no seu modo de vida e meio familiar, quer no tipo de propostas de aprendizagem que a escola lhe oferece, quase totalmente desligadas da experiência quotidiana da criança, inibindo assim a génese de uma motivação para o saber, para a construção desse mesmo saber.

## B - PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS PROPOSTOS

A modificação de comportamentos na esfera familiar e no dia a dia da criança são factores que foram identificados como relevantes com vista à aquisição de uma nova atitude frente à escola e aos saberes por ela propostos. É evidente que um professor não é um assistente social que é detentor das técnicas de inquérito e de intervenção social na comunidade; no entanto ele é um elemento privilegiado para ouvir os pais acerca dos filhos. E o conhecimento da vida dos alunos fora da escola pode ajudar a compreender muitos dos seus comportamentos na sala de aula, alguns dos quais, saindo dos padrões tidos como ajustados. Ora conhecer as causas desses comportamentos pode constituir um desafio ao professor para mudar alguma coisa ao seu alcance, quer em relação ao aluno, quer em relação aos métodos que utiliza. Por outro lado, ouvir os pais é, também, dialogar com eles; é implicá-los nos objectivos educacionais que a escola persegue, os quais sem a participação e ajuda activas da família, não poderão ser alcançados. Por isso, as propostas que adiante vão indicadas em relação à atitude do pai poderiam ser formuladas pelo professor a partir de um diálogo franco, compreensivo, não recriminatório e verdadeiramente comprometedor da escola e da família no sucesso da criança em causa.

## 1 - Em relação à atitude do pai para com o filho

Considerar-se membro de uma equipa que vise valorizar e apoiar um filho é tarefa que qualquer progenitor deve, em princípio, aceitar com agrado. A assumpção desse papel, porém, deve implicar uma procura em comum com o professor de soluções com vista a identificar os aspectos a modificar.

No presente caso, essa modificação deve fazer-se a vários níveis.

### A nível da realização das tarefas escolares

O espaço físico em que a criança faz os deveres escolares (salão da barbearia a horas de pleno funcionamento) não deverá ser o mais adequado. A sugestão de outras alternativas, com recurso, até, a grupos locais empenhados em apoiar a comunidade, poderá vislumbrar uma saída para o problema.

### A nível dos hábitos alimentares

Uma vigilância sobre a alimentação da criança poderá contribuir para lhe proporcionar uma dieta mais diversificada e que contenha os elementos plásticos, energéticos, vitamínicos e celulósicos minimamente adequados a um desenvolvimento físico e intelectual regular.

### A nível do horário de deitar e levantar

O estabelecimento de hábitos ajustados nas horas de deitar e levantar é tarefa importante para que

uma criança se desenvolva normalmente.

A má gestão do tempo, mesmo na idade adulta, passam muitas vezes por esses hábitos (ou ausência deles) e que se reflectem na qualidade do trabalho produzido. Numa criança, a não consideração destes aspectos poderá reflectir-se, para além de um trabalho escolar deficiente, em distúrbios fisiológicos e psicológicos de que a falta de atenção, a má percepção, a apatia e a irritação são exemplos.

#### A nível da frequência de lugares nocturnos

A consideração deste ponto deverá ser entendida como uma medida que acasamente não só fisicamente, como até, psicológica e moralmente a criança.

O conhecimento mais real da vida e do mundo que a criança possa adquirir com a frequência destes ambientes não compensa, decerto, os riscos a que ela está sujeita.

#### A nível do encorajamento

As crianças são particularmente sensíveis aos encorajamentos ou às reprovacões do meio familiar face aos seus resultados escolares. Uma punição efectuada pelo pai, e dada em frente de outras pessoas, equivale a uma multiplicação da mesma, se ela fosse dada por outrém. Há, pois, que utilizar mais o reforço positivo, tentando fazer salientar o

que a criança tem feito de bem, do que recriminá-la constantemente pelos seus fracassos. A consideração contínua destes contribuirá para que no aluno se instale um sentimento de incapacidade e de não valer a pena, gerador de uma desmotivação que dificilmente poderá ser ultrapassada pelos processos pedagógicos mais atraentes.

#### 2 - Em relação à valorização da experiência do aluno

A acção do professor não deve limitar-se apenas a desenvolver um determinado conteúdo programático, um conjunto de temas de Aritmética, de Geografia ou de qualquer outra disciplina. Um professor, qualquer que seja o grau de ensino em que actue, tem de consciencializar-se da sua condição de educador. E esta impõe-lhe que aos objectivos meramente de conteúdo que ele formule para o seu ensino, deve juntar-lhe, também, outros que visem atitudes do aluno, o seu desenvolvimento no sentido mais amplo. Ora este desenvolvimento não pode alhear-se do quotidiano daquele que se desenvolve, das suas vivências familiares e sociais. Ter em conta este manancial experiencial de que a criança e o adolescente são portadores e, a partir dele, construir os saberes que a escola lhe oferece, é dar sentido a esses mesmos saberes e integrá-los no contexto mais

amplo da vida. As aquisições extra-escolares não podem estar à margem da formação do aluno.

Quantas vezes, valorizando um relato de uma criança, a descrição de um trabalho fora da escola por um adolescente, sem nada a ver, por vezes, com as tarefas da sala de aula, se consegue desbloquear uma situação, dar-lhe a volta, atingir outros objectivos que ultrapassem o simples conhecer ou compreender.

A vida fora da escola é um valor pedagógico que tem que ser aproveitado. Quantos conhecimentos poderiam ser proporcionados pelo aluno em estudo aos seus colegas, ao professor, inclusivé, sobre os ambientes que ele frequenta... se lhes fossem dadas oportunidades para tal!

Que explorações poderiam ser feitas nos vários domínios das expressões (verbal e não verbal) sobre as experiências vividas por esta criança.

E repare-se, agora, o efeito que certamente decorreria para o aluno se tal prática fosse posta em uso: ele que em casa e na sala de aula é constantemente desvalorizado, que é considerado um elemento perturbador, indesejado, poderia constituir-se num recurso pedagógico relevante, fonte de saber para os colegas, elemento de valor por que da sua experiência poderiam decorrer muitas outras, estas já de natureza escolar. E, acima de tudo, estavam em causa a dignificação e a incentivação de uma pessoa, que é uma criança, que apesar das múltiplas dificuldades familiares com que se debate, poderia sentir que a escola não é lugar de tortura mas um local onde o saber se constrói com os outros saberes que existem fora da sala de aula.

### 3 - Em relação às expectativas do professor

O sucesso de um aluno é uma resultante de dife-

rentes variáveis. Destas, o professor constitui peça fundamental.

Refere-se, a seguir, um aspecto que para o caso em apreço devia ter influenciado de uma maneira significativa o comportamento escolar do aluno. Trata-se de uma atitude muito pouco considerada nos manuais de pedagogia, da qual o professor nem sempre tem uma consciência real das implicações que dela decorrem. Referimo-nos às expectativas que ele formula em relação ao aluno.

Um professor que estabelece, à partida, um juízo relativamente a um aluno, mesmo que esse juízo se apoie em factos irrelevantes ou fictícios (como o comprovam situações experimentais), ele age de forma determinada sobre o comportamento desse aluno por um efeito de estimulação ou de inibição dos seus processos na aprendizagem de modo a obter uma justificação para o juízo que previamente estabeleceu. Assim, se esse juízo for favorável, haverá da parte do professor uma mudança de atitude num sentido positivo de modo a suscitar no aluno verdadeiras performances.

Manifestar expectativas positivas em relação aos alunos é, pois, uma atitude do professor que pode conduzi-lo a um tipo de relacionamento que reforce a aprendizagem, que incuta incentivos, que promova o desejo de aprender.

### 4 - Em relação à disciplina na sala de aula

O tipo de escola que ainda hoje predomina, assenta na transmissão de quem sabe a quem não sabe. A lição exemplifica este procedimento: o professor, que sabe, explica aos alunos, que não sabem, coisas novas. O aluno é ignorante e a escola irá dar-lhe as condições para aprender a novidade. Nesta escola não está prevista nenhuma troca horizontal entre os alunos e, muito menos, entre aluno e professor. Que podem dar os alunos se eles não sabem? De facto, o que o aluno deve fazer é ouvir, recordar e repetir.

Ora esta escola é fonte permanente de indisciplina, porque exige submissão passiva durante longos períodos, gera a simulação, a resistência ou a explosão em forma agressiva.

A escola actual, como atrás foi dito, tem que considerar a criança como alguém que é portador de uma experiência, de conhecimentos, os quais por interacção com o professor, com os colegas, com o meio, irão ser organizados, enriquecidos e desenvolvidos. A inteligência não é um vazio que precisa de ser enchido, mas um vaso cheio de experiências e de saberes que se vão modificando e enriquecendo por reestruturação.

Nesta escola terão, então, cabimento as actividades de grupo. Estas, sendo funcionais, corres-

pondem à natureza do período evolutivo por que passam a criança e o adolescente; constituem-se, em si mesmas, elementos auto-regulares e activadores do trabalho individual.

A aula disciplinada não se caracteriza pelo silêncio mas pelo trabalho construtivo, pelos diferentes pontos de vista em confronto, no trabalho de grupo, no empenhamento numa tarefa que dê resposta a um problema sentido pelos alunos.

Aula indisciplinada será, pois, aquela que gera a passividade, a submissão, a hipocrisia, a resistência passiva, a simulação. A aula indisciplinada é fomentada pelo professor que ignora os saberes que o aluno traz de fora da escola e não os aproveita para os reorganizar, para os fazer compartilhar pelos outros, para os valorizar, valorizando também a criança que os possui.

#### 5 - Em relação às tarefas para casa

O trabalho para casa é prática corrente nos ensinos primário, preparatório e até secundário. E, na maior parte das vezes, ele constitui o prolongamento das tarefas que foram desenvolvidas na sala de aula. São problemas de aritmética a resolver, cópias a fazer, enfim, todo um conjunto de tarefas que

prolongam a situação dentro de casa.

Ora o trabalho feito no lar, principalmente nos dois primeiros graus de ensino, deveria revestir um carácter bastante diferente daquele que o aluno executa na escola.

O papel tradicional da instituição escolar foi absorvido por outras instituições equipadas com poderosos recursos técnicos com os quais ela não pode concorrer. Muitas dessas entidades fazem sentir a sua presença quotidiana em casa, tal como a televisão. Explorar esses recursos de uma maneira lúdica e educativa eis alguns dos trabalhos que poderiam ser propostos às crianças.

A escola não deve insistir em algo diferente da vida. A partir das inúmeras situações com que a criança se confronta no lar e na comunidade, podem ser propostos actos de aprendizagem fora da escola altamente motivadores para as tarefas escolares a desenvolver na sala de aula.

Um trabalho de casa com estas características, que faz apelo à participação da criança em tarefas que se situam na esfera das suas experiências (uma entrevista, uma descrição de um passeio, relato de um programa de televisão, uma descrição de um brinquedo por ela construído...) podem constituir acções pedagógicas

facilitadoras da construção dos saberes escolares.

Trabalhos para casa? Sim, se eles tiverem em conta as condições em que vive cada criança e se fizerem apelo às suas experiências extra-escolares.

Para repetirem o trabalho da escola e serem factor de conflito; para absorverem as horas de brincadeira a que tem direito e constituírem mais uma causa de frustração a juntar a muitas outras, então, pare-se com estes trabalhos... e repense-se a escola.

#### BIBLIOGRAFIA

- TONUCCI, Francesco - "Contributo para definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva", *Análise Psicológica* (1986), 1 (V): 169-178
- LIMA, Lauro de Oliveira - "A Escola Secundária Moderna", Editora Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1972
- FOUCARDE, René - "Motivations et pédagogie", Les Editions ESF, Paris, 1975

\* Médica no Centro Regional de Segurança Social de Portalegre

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

\*\*\* Assistente Social no Hospital Distrital de Portalegre

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

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

# A TRADUCAO E A SUA PROBLEMATICA

# TRADUZIR PESSOA

Luísa Goulão \*

Ao incluímos neste número da revista um artigo destinado à tradução, pretendemos valorizar uma actividade um pouco esquecida e sobretudo quase ignorada na sua problemática e dificuldade, e ao mesmo tempo criar um espaço de reflexão, no âmbito pedagógico que enforma esta publicação, destinado principalmente aos colegas que, no Ensino Secundário, leccionam a disciplina "Técnicas de Tradução".

Iremos debruçar-nos aqui apenas sobre o texto literário, nomeadamente o texto poético, por ser aquele que mais problemas suscita ao tradutor.

Assim, as traduções a publicar constituirão mais uma abordagem formativa e uma proposta de reflexão do que um instrumento concreto de trabalho lectivo.

Poderão ser usadas na

aula como motivação, como sensibilização para a complexidade de um tipo diferente de linguagem, mas nunca, obviamente, como trabalho sujeito a qualquer processo de avaliação.

Não há, sabemos, tradução integral, como também não há, a meu ver, tradução livre. Poderá existir, isso sim, adaptação livre de um texto, funcionando este como ponto de partida para um texto completamente diferente, ao qual o segundo autor confere as suas próprias marcas estilísticas, tratando-se, neste caso, de um fenómeno de intertextualidade, não de tradução.

A tradução, enquanto ela, é sempre limitativa, condicionada e condicionante, pois parte de um texto original para o qual se tenta encontrar a equivalência numa outra lín-

gua. Então, em presença da solução encontrada e do produto resultante, poderemos falar de uma tradução mais ou menos rigorosa em termos semânticos, mais ou menos fiel em termos ideológicos, mais ou menos subjectiva em termos estéticos.

E, quanto mais componentes do discurso o tradutor quiser abranger na sua preocupação de encontrar um enunciado o mais próximo possível do original, menos livre se torna no seu trabalho. Sobretudo quando se traduz um autor que se admira e se quer admirado, por acessível a muitos mais, a escravidão é total, ao ponto de o tradutor tentar "meter-se" no outro, para que esse outro se exprima por ele próprio. Esse "apagar-se" perante o autor traduzido é uma das maiores dificuldades que



se põem ao tradutor, principalmente quando este é também autor, pois implica uma despersonalização do seu próprio discurso.

E da mesma maneira que não há tradução livre (mas apenas liberdade na escolha das opções que sirvam à enunciação de um modelo equivalente), também não há praticamente tradução literal, dentro da noção que vulgarmente anda subjacente a esta expressão comum. Por tradução literal admite-se a "passagem" de um texto de uma língua para outra, segundo o conceito simplista de que duas línguas são apenas dois monossistemas em confronto.

Um conceito semelhante presidiu à criação dos projectos de T.A., que se baseia num algoritmo de correspondências entre as estruturas de superfície das línguas sujeitas a este tratamento. Daí que a tradução ao computador foi um fracasso em todos os países que a experimentaram durante mais de vinte anos; daí que a tradução humana fracassará da mesma forma, se o princípio condutor for o da igualdade, o da identidade, e não o da equivalência.

Toda a tradução, a qualquer nível de língua, tem de processar-se em termos de estruturas pro-

fundas e não só de estruturas de superfície, já que cada língua é hoje, cada vez mais, um polisistema complexo, repleto de variantes em relação à norma.

Há que considerar a tradução não como um processo interlinguístico, mas como uma actividade translinguística e trans-textual.

E se este princípio é válido em relação aos tipos mais comuns de linguagem - popular, familiar, científica, técnica, desportiva, etc. para não falar de dialectos, sociolectos e tecnoslectos - que dizer do texto literário, principalmente do texto poético?

Se nos outros tipos de linguagem podemos falar de sub-línguas dentro da língua, aqui é a própria subversão da língua, empregue num jogo de implicações, relações, conotações, desvios e ambiguidades com efeitos fónicos, lexicais e sintácticos surpreendentes e inesperados.

Assim, a tradução é todo um processo que não visa apenas o texto mas o contexto, e não só o contexto do texto em questão, no que se refere ao seu conteúdo, mas também o contexto cultural individual em que a obra se insere e o contexto sócio-

cultural em que o autor se movimenta.

Partindo, portanto, do princípio de que traduzir não é "verter", pois não há conteúdos linguísticos totalmente vertíveis, mas sim recriar e reenunciar o texto de partida, com base num determinado significado e significante, há agora todo um mundo de implicações e equivalências a considerar: ideologia, mensagem, léxico e forma (esta nas suas componentes fónica, rítmica e, por vezes, rimática).

A análise do tradutor não recairá apenas nas estruturas interna e externa do texto em si, mas ainda nas estruturas linguísticas de origem, com vista a encontrar as suas equivalências naturais na língua de chegada. Toda uma série de riscos e desafios que tornam a tradução uma actividade fascinante, mas também problemática pela gama de opções e alternativas que a envolvem.

#### PESSOA RETRADUZIDO

Tudo o que aponteí atrás, válido para qualquer texto poético, se torna mais pertinente e exigente quando o autor escolhido para traduzir é, justamente, Fernando Pessoa. Mas nenhum outro poeta, escritor de língua in-





glesa, me pareceu tão digno de primícias neste espaço, pois, sendo ele soberbamente conhecido na sua obra poética em português, tem sido, no entanto, pouco lido e estudado na sua poesia inglesa.

Selecionei, para apresentar nesta revista, junto à versão original inglesa, a tradução de quatro sonetos, cada um deles representando um traço característico do todo pessoano que, nos 35 sonetos que publicou, aparece intacto e o mesmo, embora em moldes mais clássicos e formais.

A procura da verdade e da razão das coisas, o desajustamento em relação ao mundo e à natureza, o eterno adiamento de si, a ociosidade consciente, a obsessão do inexplicável, a supervalorização do ego, a náusea de viver, a incapacidade de exprimir a alma, a certeza de não ser compreendido, o fingimento, as máscaras, a fugacidade do tempo, o amor distante e superior, o mistério da vida e do além, a percepção de uma vivência anterior, a desistência perante o transcendente e o insuperável - constantes são da outra sua obra ortónima e heterónima.

A autora desta linhas, que empreendeu recentemente a tarefa fascinante

de re-traduzir Pessoa em toda a sua obra inglesa (cerca de 1400 versos), pode testemunhar aqui que, se essa obra é esteticamente inferior à portuguesa, como se tem afirmado, se nada oferece de novo ao modernismo (embora, cronologicamente, à beira dele), é, pelo menos, um contributo biograficamente importante e interessante para a compreensão de um Pessoa sempre igual e diferente, sempre tão ele e tão outro.

Pois se Pessoa é já, por si, um poeta complexo e eternamente novo em português, em inglês, sobretudo nos sonetos, mais difícil se torna "chegar" ao seu pensamento através de um discurso predominantemente conceptual, onde as ideias se enrolam e desenrolam nas malhas do dito e do adivinhado; onde o trocadilho se enreda na própria contradição; onde o significado último transcende o significante; onde o poeta se mostra e se esconde num inglês já de si obscuro, condensado, sobrecarregado, puramente literário.

Ao tentar, na presente tradução dos sonetos, uma versão em soneto tradicional português, partindo de uma estrutura tradicional inglesa, de inspiração shakespeariana, houve, ne-

cessariamente, que introduzir alterações formais que, suponho, não prejudicaram a sua unidade semântica; houve que, ao descodificar o texto numa língua sintética, que Pessoa ainda usou sinteticamente, condensar o discurso e concentrá-lo em decassílabo, respeitando o conteúdo ideológico e a importância da mensagem; houve que encontrar soluções vocabulares, por força da rima, que não alterassem o conteúdo semântico na sua globalidade; houve que procurar equivalentes fónicos e rítmicos que permitissem ao leitor usufruir do sabor clássico que esta poesia tem no original; houve que clarificar algumas passagens tornando-as acessíveis ao leitor comum.

Embora consciente dos riscos que esta proposta de trabalho implica e de algumas falhas inevitáveis face às opções que assumi, considero, mesmo assim, que traduzir um texto poético é tentar encontrar um texto poético equivalente, também esteticamente válido, próximo quanto possível da "letra" original no seu sentido mais lato - fiel no espírito e na forma, mas mantendo aquele jogo lúdico que toda a poesia é, e que na tradução deve permanecer.



How many masks wear we, and undermasks,  
Upon our countenance of soul, and when,  
If for self-sport the soul itself unmasks,  
Knows it the last mask off and the face plain?  
The true mask feels no inside to the mask  
But looks out of the mask by co-masked eyes.  
Whatever consciousness begins the task  
The task's accepted use to sleepness ties.  
Like a child frightened by its mirrored faces,  
Our souls, that children are, being thought-losing.  
Foist otherness upon their seen grimaces  
And get a whole world on their forgot causing;  
And, when a thought would unmask our soul's masking.  
Itself goes not unmasked to the unmasking.

Ah quantas máscaras e submáscaras  
Usamos sobre a alma! E quando, a gosto,  
A alma tira a última das máscaras,  
Será que ela conhece o simples rosto?

A vera máscara não está por trás  
Mas espreita por ela conivente.  
O hábito aceite, sonolento faz  
O que em qualquer começo, consciente.

Como a criança teme a própria face  
A nossa alma; criança também,  
Julga ser d'outro o rosto em seu disfarce

E um mundo lhe vem de se enganar;  
E quando o pensar já despida a tem  
Ela se mascara p'ra desmascarar.



When I should be asleep to mine own voice  
In telling thee how much thy love's my dream,  
I find me listening to myself, the noise  
Of my words othered in my hearing them.  
Yet wonder not: this is the poet's soul.  
I could not tell thee well of how I love,  
Loved I not less by knowing it, were all  
My self my love and no thought love to prove.  
What consciousness makes more by consciousness,  
It makes less, for it makes it less itself.  
My sense of love could not my love rich-dress  
Did it not for it spend love's own love-pelf.  
Poet's love's this (as in these words I prove thee):  
I love my love for thee more than I love thee.

Quando me quedo, alheio à própria voz,  
Dizendo como sonho o teu amor,  
As palavras ouvidas chegam sós  
E me parecem d'outro no ardor.

Assim é o poeta, podes crer.  
Não iria jurar-te de te amar,  
Se antes de o saber e de o dizer  
Não houvesse a razão que o confirmar.

O que a razão nos dá pela razão,  
Logo depois o tira, consciente.  
Não sabia 'tão rico o coração

Enquanto essa riqueza não medi.  
Aqui tens o poeta que não mente:  
Mais que a ti mesma, amo o amor por ti.





As a bad orator, badly o'er-book-skilled,  
Doth overflow his purpose with made heat,  
And, like a clock, winds with withoutness willed  
What should have been an inner instinct's feat;  
Or as a prose-wit, harshly poet turned,  
Lacking the subtler music in his measure,  
With useless care labours but to be spurned,  
Courting in alien speech the Muse's pleasure;  
I study how to love or how to hate,  
Estranged by consciousness from sentiment,  
With a thought feeling forced to be sedate  
Even when the feeling's nature is violent;  
    As who would learn to swim without the river,  
    When nearest to the trick, as far as ever.

Como um mau orador, livros em mente,  
Jorra o discurso com ardor fingido,  
E qual relógio, soa ext'riormente  
O que dentro devia ser sentido;

Ou como um prosador, poeta feito  
Sem ter no verso a música mais fina,  
Desprezado, trabalha sem proveito  
Cortejando graça à Musa divina;

Estudo como amar, como odiar,  
Do sentimento alheio, p'la razão frio,  
Com pensado sentir, de me forçar,

Mesmo quando violento é o sentir;  
Como quem quer nadar fora do rio  
E de muito imitar, muito fingir.



Oh to be idle loving idleness!  
But I am idle all in hate of me;  
Ever in action's dream, in the false stress  
Of purposed action never act to be.  
Like a fierce beast self-penned in a bait-lair,  
My will to act binds with excess my action,  
Not-acting coils the thought with raged despair,  
And acting rage doth paint despair distraction.  
Like someone sinking in a treacherous sand,  
Each gesture to deliver sinks the more;  
The struggle avails not, and to raise no hand,  
Though but more slowly useless, we've no power.  
Hence live I the dead life each day doth bring,  
Repurposed for next day's repurposing.

Oh ociosa e qu'rida ociosidade!  
Mas eu me odeio por este ócio inato;  
Sempre a acção em sonho e nunca a verdade  
Da pensada acção que não chega a acto.

Como animal por si armadilhado  
Meu qu'rer agir entrava a minha acção:  
O não agir me enreda angustiado  
E a raiva de agir me traz dispersão.

Como quem na areia afunda todo o ser  
E a cada gesto solto mais se enterra;  
A luta nada vale e o não mover

Mais lento torna o fim, sem outra via.  
Assim vivo já morto numa espera,  
Num intento adiado que se adia.

\* Orientadora Pedagógica  
na E.S.E.P.

Quando duas culturas estrangeiras se encontram, facilmente no espaço da aula uma tenderá a dominar. Normalmente, é a cultura nativa que fica em segundo plano, o que não raro ajuda a alimentar o sentido implícito de uma desvalorização. Longe de acolher a cultura nativa, o professor de L. E. tem vindo a rejeitá-la; com a ilusão de criar um clima genuíno, uma "imersão" linguística estrangeira, não se acolhe a cultura nativa, antes se elide conscientemente.

Por este processo, intracultural, em que a segunda língua remete em permanência para si mesma, a cultura estrangeira pode ser apresentada em termos promocionais (por uma visão depurada dos factos) ou por uma perspectiva conflitual da sociedade, com o que se evita o efeito de "éblouissement" sem no entanto se acolher a cultura de origem.

Uma via intercultural pressupõe, pelo contrário, que um facto civilizacional não o seja senão por confronto com o que se passa em várias culturas. Esta transitividade, faz subentender que elementos de uma cultura fazem parte da minha, sem que isso constitua necessariamente uma forma de dependência.

Uma perspectiva capaz de formar o aluno de modo mais completo, e de lhe apurar a capacidade crítica, terá que passar, creio, pela clara compre-

ensão de mecanismos culturais, diferenciadores, assegurada por um trabalho comunicativo de permanente recorrência referencial e de atenção aos valores que os alunos trazem para a aula; processo que será então não apenas intercultural (tal como o termo tem vindo a ser definido) mas obrigatoriamente inter-individual e inter-regional.

Rentabilizar a(s) culturas(s) dos alunos sem as minimizar ou ignorar, constituirá o primeiro passo para definir a motivação dentro deste quadro. Esqueçamos o argumento da aprendizagem por valorização a médio prazo e tornemo-la significativa no presente. Nesta questão reside um dos problemas fundamentais de que tem enfermado o ensino das línguas, nomeadamente o do Francês. Ensinamos a pensar em transmitir competências de aplicabilidade nem sempre suficientemente testada ou reflectida.

O ensino-aprendizagem de uma língua, para ser de facto pertinente, terá que basear-se naquilo que ela é em primeira instância: veículo de uma cultura. O sentido da aprendizagem não é nomeável, é para ser intuído e deduzido: não há sentidos mas coisas que fazem sentido. E essas "coisas que fazem sentido", não é novidade, já os alunos as trazem; partindo das competências existentes, teremos uma fonte de recursos de valor



# E ENSINO DE LÍNGUAS

inestimável - a garantia primeira de que o prazer na aula é possível.

No entanto, as aquisições individuais são fortemente desiguais e o desejável será precisamente motivar para um clima de saber partilhado que valorize as diferenças e as acolha - um sistema de igualdades não igualitário, digamos. Neste contexto, o método pedagógico, ou o projecto de trabalho, afigura-se cada vez mais importante. Não só permite ao professor gerir com segurança os conteúdos e reformulá-los facilmente sempre que necessário, como - sendo os seus pressupostos básicos transmitidos aos alunos, eles saberão a cada momento o que deles se espera, o que - no mínimo - facilita a avaliação.

Modos de trabalho universais não fazem hoje sentido e por isso mesmo devemos procurar uma libertação progressiva dos manuais e dos métodos "prontos a utilizar" e reclamar uma autonomia progressiva. Com isto não pretendo dizer que os manuais não têm interesse; é claro que sim, mas um interesse complementar, adjuvante e não o peso definitivo dos pressupostos didácticos que veiculam. Para todos os efeitos, ancoram em certezas metodológicas que não se coadunam com a nossa dúvida sistemática de educadores atentos aos problemas de aprendizagem à medida que se vão colocando.

Um método que tanto pode ser utilizado em Portugal como em Inglaterra ou no Japão tem uma aplicabilidade obviamente insuficiente em qualquer destes países. Aliás, a confirmar esta asserção, ouvimos frequentes queixas de que os manuais são caros, quase nunca os utilizamos integralmente, e recorremos a outros materiais. Tanto melhor. Temos assim a consciência de que precisamos de muito mais para nos sentirmos confortáveis na nossa pele de educadores.

Porque não começar por exemplo o ano escolar pela acumulação de materiais a explorar progressivamente? Folhetos (publicitários, turísticos), impressos, revistas, receitas, jornais, letras de canções, posologia de medicamentos, cartas antigas, canções populares, um ou dois manuais.

Com menos do que habitualmente depende uma turma inteira a adquirir manuais, pode constituir-se um fundo de manuseio que permita comprar jornais e revistas nacionais e estrangeiras, por exemplo, um ou outro livro (ou ainda "negociar" com uma biblioteca pública um sistema de empréstimo diferente do habitual).

Todos estes materiais podem ser progressivamente explorados e convergir para temas previamente definidos (sistematizáveis por um jornal de turma em primeira instância, e fa-

zendo parte de um projecto de dinamização escolar alargado à comunidade de- pois).

Retomando o problema do método - é claro que este deve existir mas na medida em que baseado num projecto de trabalho prévio, pelo menos parcialmente negociado com os alunos. Negociar, como?

. Estabelecendo, de aula para aula, pressupostos de trabalho muito claros,

resultantes de consenso;

. Concebendo colectivamente as estratégias estruturadoras e os produtos a desenvolver;

. Avaliando a par e passo o curso do trabalho (sem esquecer no entanto que não basta dizer "faz", é necessário dizer "como se faz");

. Preparando os trabalhos no sentido de um produto final, transmissível.

Esta forma de trabalho tem evidentemente vantagens e desvantagens; por um lado, permite a rentabilização dos saberes individuais dos alunos e das suas expectativas, a utilização múltipla de materiais (textos literários e não-literários andam a par), bem como a transmissão - explícita e implícita - de grande extensão de conteúdos.

Exige no entanto, por outro lado, um grande trabalho de concepção, a fase de preparação com os alunos pode ser demorada, e o processo de avaliação é sem dúvida mais trabalhoso dado que tem que passar por uma permanente observação focalizada de cada um dos alunos.

. Uma proposta de trabalho

A proposta de trabalho que se segue é uma prática intercultural possível e não a única; deriva da reflexão e adequação a um público restrito de características não generalizáveis. Trata-se de uma sugestão não afirmativa,

apenas infirmável. Aponto estas referências porque tenho a consciência de que o interculturalismo tende a tornar-se uma moda sem que por isso mereça ser ignorada ou rejeitada. Uma moda não é só por si perniciososa, pode mesmo assumir uma dinâmica inesperada e trazer ao de cima motivos de reflexão e intervenção não suspeitados.

Reservemo-nos a autonomia de retirar das experiências apenas aquilo que para cada um de nós seja pertinente em função dos espaços de aprendizagem em que nos movimentamos.

Supondo que queríamos utilizar na aula (de Francês nível 2, por exemplo) uma base temática como "A alimentação", suficientemente inocente para não envolver demasiado os alunos à partida (uma tensão emocional à volta de certas questões é, penso, prejudicial, dado que haverá tendência por parte dos alunos a munirem-se de respostas que correspondam às expectativas do professor).

Actividades possíveis:

1.

1.1. Resposta a um questionário (elaborado pelo professor) com perguntas como:

Comer - para que serve?  
- do que gosto mais  
- do que gosto menos  
- na minha família pensam todos como eu?  
- os portugueses em geral são como nós lá em casa?  
- o que deve dominar na alimentação?

- o que é comer bem ou mal
- os portugueses comem bem ou mal?
- antigamente as pessoas passavam mais tempo na cozinha. Porquê?
- as avós cozinhavam como as mães?
- elas sabem receitas antigas?
- ainda as usam?
- quando? (...)

1.2. Troca de respostas (a 2 e 2); a 4 e 4 - completar com informações mútuas - transmitir aos outros um perfil possível.

1.3. Sistematizar (no quadro, num jornal...) questões fundamentais:

Características	
Regionais	Nacionais

1.4. Completar com informações posteriormente recolhidas (em casa, na rua).

1.5. Procurar e recolher receitas ilustrativas da reflexão já feita - sistematizar qualidades dominantes ao nível do vocabulário, da sintaxe, da morfologia (trabalhar - em grupo ou individualmente, de acordo com a vontade de cada aluno - com dicionários, gramáticas, manuais...)

Organizar por exemplo um ficheiro de turma com exemplos e regras.

2.

2.1. Trabalhar sobre receitas francesas e arti-

gos de jornais e revistas francesas sobre alimentação (não devemos ter a preocupação de escolher textos fáceis mas apetrechar os alunos para uma pesquisa específica (ex: só vocabulário - alimentos - base, legumes, temperos; só verbos; etc.))

Todos os produtos e materiais devem figurar de modo visível e facilmente utilizável por todos.

2.2. Elaborar produtos a divulgar: um jornal de turma (que pode derivar para um jornal de Escola), cartas (a solicitar informação complementar junto de organismos culturais franceses, belgas, canadianos...), pequenos artigos, recolhas (de poemas, de textos literários, de canções...), colagens, mensagens publicitárias, ficheiros, expansão de textos, construção derivada de receitas (receita para ser um cantor de sucesso), gravações, etc.

3.

3.1. Divulgar trabalho junto da comunidade, nomeadamente através dos encarregados de educação e no sentido de dar a conhecer o trabalho da Escola, motivando ao mesmo tempo para possíveis acções de colaboração.

Este esquema de trabalho é o esboço de uma planificação a que teríamos que acrescentar muitos outros pormenores se em situação de aula, nomeadamente no tocante à definição precisa de tarefas e seu controlo. Há estratégias que só em face de um

muito bom conhecimento do público que temos podem ser especificadas.

Refira-se a título de conclusão que a escolha de tema aqui proposta foi aleatória; procurou-se apenas dar achegas para uma reflexão sobre questões pedagógicas de fácil aplicabilidade.

Em ocasiões futuras, contamos aprofundar problemas, nomeadamente no tocante à adequação do trabalho de projecto ao ensino de línguas.

\* Assistente na E.S.E.P.  
\* Bolseira do INIC

## UMA TURMA QUE VALEU A



## PEN(H)A

Antônio Martinó Coutinho \*

Nos princípios de Abril de 1985, enchi uma parede do átrio da Escola Preparatória de Portalegre com 25 trabalhos de pintura dos alunos de uma turma. Mais do que o acto, vulgar e quase ritual, de expor numa escola a obra aí produzida, pretendi outros objectivos, entre os quais o de sacudir a rotina quo-

tidiana e desencadear uma saudável polémica em torno daqueles trabalhos.

Para isso, elaborei cuidadosamente um texto e um título que me pareceram adequados (leia-se: provocatórios) e afixei-os junto das pinturas. A partir da fotografia do conjunto, pude agora reconstituir o que escrevi então:

*Uma Turma Vista Pela Penha*

*Pareceu-me este o título mais apropriado para esta exposição dos 25 trabalhos que outros tantos alunos da turma D do 2. ano executaram recentemente.*

*Cada um contribuiu com a sua produção, interpretando de forma própria aquilo que a Serra da Penha representava para si.*

*Muito mais significativa do que os pormenores individuais que distinguem cada trabalho (o grafismo, a técnica, o acabamento, o equilíbrio "estético", o "jeito") T, ressalta uma nítida capacidade global de utilizar a pintura como um instrumento pessoal apto à expressão de sentimentos e à comunicação de percepções.*

*Éis uma turma capaz de provar que a Educação Visual vale a Pen(h)a.*

\* Orientador Pedagógico na E.S.E.P.

Naturalmente, a discussão estalou, ultrapassando os habituais limites mornos da pura contemplação estética, projectando-se no confronto de algumas teorias pedagógicas e da comunicação.

Aqui ficou fortemente implicada a experiência ICAV, um projecto oficialmente patrocinado e desenvolvido no âmbito da comunicação educativa. A sua teoria/prática assenta no postulado da autonomia, da criatividade e da intervenção crítica do receptor/emissor, quanto às mensagens comunicativas em geral, verbo-icónicas e audiovisuais em particular.

É minha profunda convicção que, muito mais do que as suas aquisições de natureza técnica ou plástica, foi a assimilação vivencial dos fundamentos da doutrina ICAV que forneceu a aqueles 25 miúdos e miúdas (há dois anos integrados na experiência) a capacidade para produzirem - perante o próprio modelo "ao vivo" - 25 trabalhos tão distintos na sua unidade, tão unos na sua diversidade e, sobretudo, tão personalizados na sua descomplexada autenticidade.

Quando tudo então passou - se alguma vez estas coisas passam mesmo! - devolvi à turma as suas obras, tendo-as antes fixado em diapositivos para o meu arquivo pessoal.

Dois anos depois surgiu, com o desafio do Diaporama 87 - Festival Internacional de Portalegre, a oportunidade de utilizar o material recolhido e, mais do que isso, renovar

a "provocação".

Tratava-se, agora, de recontar a história: do verbo-icónico da exposição mural ao audiovisual do diaporama, mudava a linguagem formal que, recuperando as imagens, lhes acrescentaria a dimensão do som, o fascínio do ritmo, a narratividade da sequência temporal.

O apoio dispensado pelos responsáveis da E.S.E.P. à iniciativa e os recursos materiais e técnicos postos à minha disposição proporcionaram a concretização do projecto. E assim surgiu o diaporama "Azul e Amarelo igual a Verde".

Neste permanece, intacto, o espírito ICAV: a assumida responsabilidade da escolha, o culto consciente da pesquisa, o risco da inovação, o crédito de confiança em nós próprios.

O diaporama é, na minha opinião, peça fundamental no mundo dos audiovisuais. Entre o cinema e o vídeo, ele oferece uma estrutura disponível, uma complexidade acessível, uma manipulação apetecível. Creio que, nos domínios da animação cultural e pedagógica, nenhum outro meio poderá facilmente suplantá-lo.

Nesta reconstrução de uma mensagem já diversa e anteriormente esboçada, procurei jogar simbolicamente com a interacção de quatro temas fundamentais: a Penha como modelo de ex-libris da cidade, a Escola como ponto de partida e de encontro, a Turma como conjunto de distintas personalidades e os Trabalhos como fulcro de uma dialéctica sociopedagógica cujos pólos são o conservadorismo e a liberdade, a sujeição e a autonomia.

Através da combinação destes temas e suas variações, foi montada uma estrutura narrativa onde se tentou manter um constante diálogo entre o real e o imaginário.

Procurou-se que a montagem contivesse um sentido aberto, apto a múltiplas interpretações sem atraiçoar o essencial, no respeito pelas características do diaporama como veículo privilegiado de comunicação. Creio que assim o entendeu o Júri do Festival ao atribuir à obra a medalha de ouro da Federação Internacional de Arte Fotográfica.

Ultrapassando a própria satisfação pessoal como diaporamista - que presumo legítima - considero tal distinção particularmente significativa a vários níveis:

- Como professor, privilegio o facto de ser distinguida a única obra essencialmente pedagógica, em confronto com muitas outras de distintas características;

- Como experimentador ICAV, destaco o acolhimento dispensado a uma mensagem de liberdade, onde se

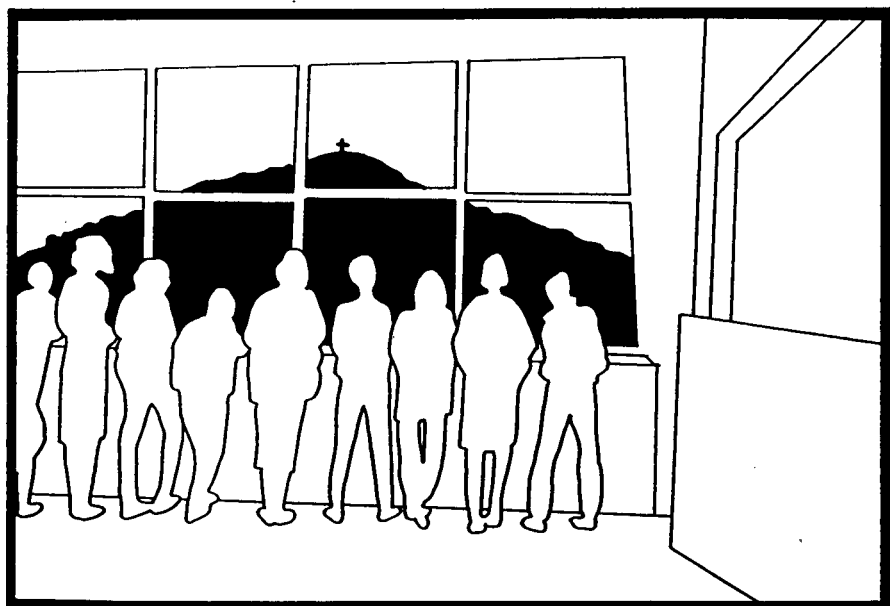
defende a saudável revolta contra as receitas instituídas e contra a manipulação das vontades;

- Como elemento da Escola Superior de Educação, realço o público reconhecimento da capacidade técnica do seu Centro de Produção Audiovisual, responsável pela montagem final;

- Como portalegrense, saliento a confirmação "oficial" de que merecemos o Festival que a audácia, clarividência e determinação de uns quantos conseguiu aqui realizar em 1981, repetir em 1985 e 1987, projectando-o no futuro.

Portalegre pode vir a ser, de facto e de direito, a capital portuguesa do Audiovisual, nomeadamente do diaporama. Entre outras entidades, terão neste projecto uma decisiva palavra o F.A.O.J. e a E.S.E.P.

E também nós, os que acreditamos que a imagem não prenuncia a morte da palavra, os que sabemos que o audiovisual não conduz à rejeição do impresso. O diaporama aqui está, com mais força do que nunca, a prová-lo.



# PROJECTO MINERVA EM PORTALEGRE

Uma ideia inovadora que chegou cedo ao interior

Manuel Miguéns \*

A região de Portalegre, desfavorecida e, em muitos aspectos, quase esquecida, pôde ser, devido a um conjunto de circunstâncias felizes, a primeira região interior onde se implementou um projecto inovador, na área das Novas Tecnologias da Informação, para utilização dos meios informáticos na escola.

Capaz de gerar mudanças no próprio Sistema Educativo, o Projecto MINERVA

poderá ser igualmente um motor de transformações mais vastas em toda a região, dada a intervenção que detém na formação dos jovens e as suas implicações para o futuro.

Dai, a esperança que a Escola Superior de Educação de Portalegre e as outras instituições nele envolvidas depositam neste projecto de permanente inovação e renovação das acções educativas.

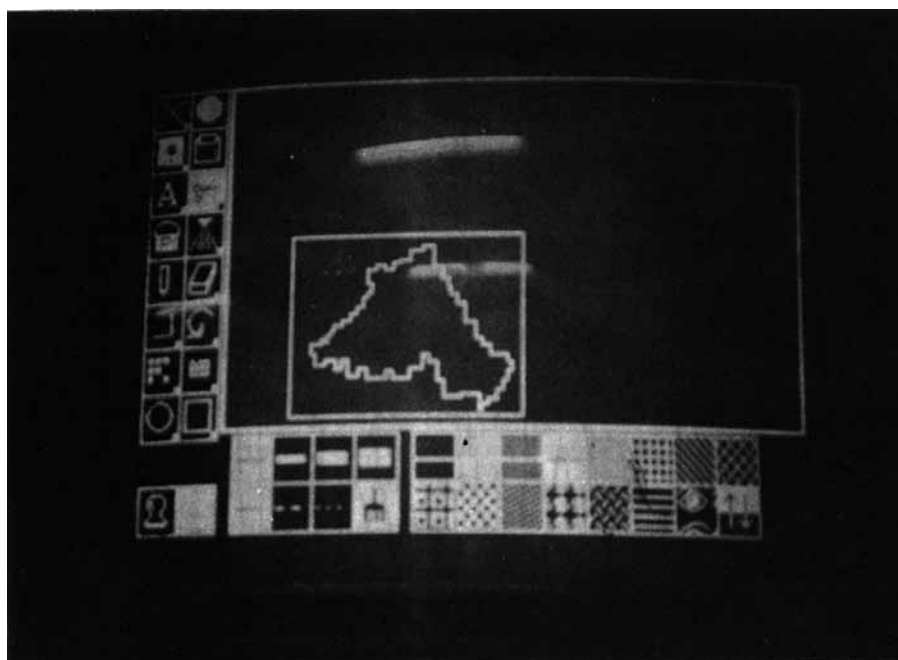


O Começo...

As actividades com computadores iniciaram-se, há cerca de um ano, em três escolas da cidade de Portalegre, dos ensinos Primário, Preparatório e Secundário. Assim, foram utilizados computadores como ferramentas auxiliares do ensino/aprendizagem, em actividades escolares e extra-escolares.

Com a integração da Escola Superior de Educação de Portalegre no Projecto MINERVA, em ligação com o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, desenvolveram-se acções junto das escolas da cidade, no intuito de catalizar um processo de introdução dos computadores no ensino, numa perspectiva de renovação da prática pedagógica. Aliás, sendo o computador uma inovação em si mesmo, ele poderá contribuir largamente para uma mais vasta renovação do próprio Sistema Educativo.

Privilegiando a aprendizagem pela descoberta, desenvolveram-se actividades nas escolas, tanto na sala de aula como em ambientes informais, deu-se atenção à realização de projectos de alunos e professores, valorizou-se a



\* Coordenador do Projecto "MINERVA" na E.S.E.P.



utilização de programas utilitários como Bases de Dados, Processamento de Texto e Desenho Livre, e desenvolveram-se actividades de Programação em Linguagens LOGO e BASIC.

Entretanto, alguns elementos da Escola Superior de Educação de Portalegre, envolvidos no Projecto MINERVA, encetaram estudos sobre a problemática da introdução dos computadores na escola e as suas implicações para alunos, professores e para a própria instituição escolar.

#### Curto Prazo

Conhecido o Plano de Actividades do Projecto MINERVA, publicado pela Coordenação Nacional, e na sequência do trabalho realizado no ano lectivo 1986/87, em Portalegre, o Núcleo do Projecto MINERVA da Escola Superior de Educação de Portalegre propõe-se consolidar e alargar de forma significativa a sua acção.

Deste modo, os trabalhos já em curso na Escola Primária da Corredoura, na Escola Preparatória de Portalegre, nas Escolas Secundárias de S. Lourenço e Mouzinho da Silveira e na Escola Superior de Educação de Portalegre, têm em vista:

.Implementar a utilização do computador como meio auxiliar de aprendi-

zagem, nas escolas do ensino Básico e Secundário, encarado como um instrumento de renovação da escola.

.Fomentar a inovação na prática pedagógica e a melhoria da qualidade do serviço de educação prestado nas escolas do ensino Básico e Secundário.

.Estudar as implicações da introdução dos meios informáticos no ensino.

.Fomentar a atitude do professor como facilitador da aprendizagem e animador de pequenos grupos e de trabalhos de projecto.

.Estimular no professor e na instituição escolar uma dinâmica inovadora que acompanhe a evolução social e tecnológica do mundo actual.

Em termos gerais, pode dizer-se que em 87/88 se verifica uma significativa expansão das actividades do Núcleo que envolveram cerca de meia centena de professores em colaboração directa, e com repercussão

em meio milhar de alunos. Tais actividades visam a criação e a progressiva melhoria de Centros Escolares de Informática (C.E.I.) nas escolas Preparatórias e Secundárias, e a utilização dos computadores nas salas de aula, nas Escolas Primárias.

Nos Centros Escolares de Informática pretende-se:

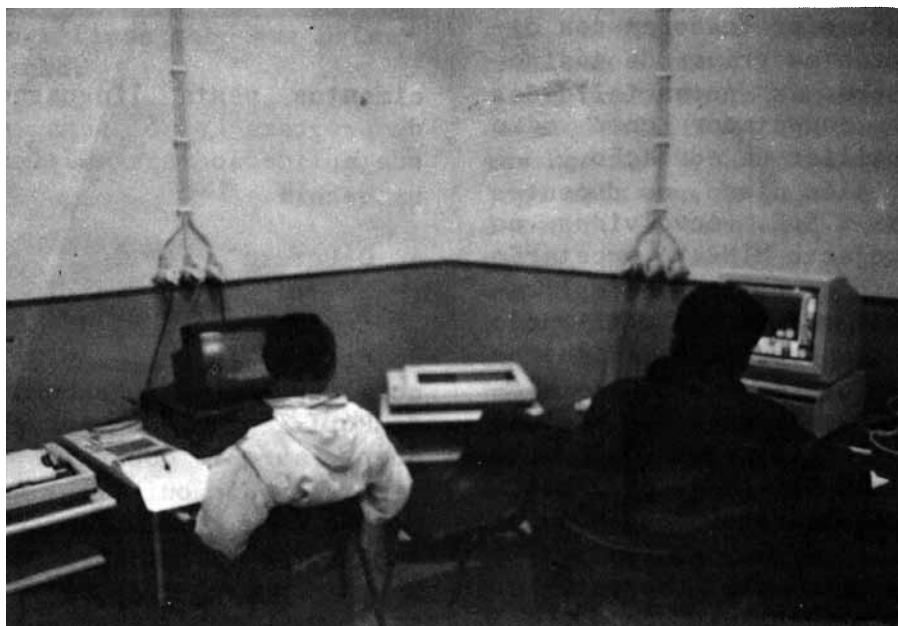
- realizar acções de sensibilização e formação sobre as possibilidades de utilização dos computadores.

- desenvolver projectos por professores e/ou alunos.

- dar eventual apoio na informatização de alguns serviços administrativos das escolas.

- apoiar alunos e professores interessados em utilizar meios informáticos na aula ou fora dela.

- desenvolver, para alunos e professores, cursos de iniciação e aperfeiçoamento, relativos à utilização dos meios informáticos (utilitários, linguagens de programação, etc.).



- promover, com os professores das diferentes áreas, a avaliação do software educativo disponível.

Relativamente ao Ensino Primário, as acções a desenvolver na sala de aula, abrangem cerca de 300 alunos dos primeiros 4 anos de escolaridade e serão integradas nas actividades lectivas normais, numa perspectiva inovadora e interdisciplinar, privilegiando a linguagem LOGO, os seus pressupostos educacionais, e o ambiente de aprendizagem que lhe é próprio.

A equipa do Núcleo da E.S.E. de Portalegre, em colaboração com o Centro de Informática, elaborará diversos Módulos de Formação (de base e desenvolvimento) em Utilitários (Base de Dados, Desenho Livre, Processamento de Texto, Folha de Cálculo), em linguagem de programação (a linguagem LOGO) e em rudimentos de Sistemas Operativos; e promoverá um conjunto de acções de sensibilização/formação, destinadas aos professores envolvidos no Projecto e posteriormente alargadas a outros professores dos diferentes graus de ensino, sobre as potencialidades do computador como meio auxiliar na educação.

Além disso, os docentes da E.S.E. envolvidos no Projecto MINERVA encetarão estudos sobre as implicações gerais da utilização dos meios informáticos no ensino, enquanto os elementos de um grupo dedicado à Linguagem LOGO terão a seu cargo a produção e melhoramento dos Módulos de Formação em LOGO e a escolha das estratégias mais adequadas para o desenvolvimento dos conhe-



cimentos nesta linguagem de programação e para a sua aplicação sistemática na escola.

#### O Futuro

Com a criação do Núcleo do Projecto MINERVA da Escola Superior de Educação de Portalegre e o consequente aumento dos meios e recursos disponíveis, as acções do Projecto na região podem vir a abranger novas escolas, fora da capital do Distrito, de forma a descentralizar cada

vez mais as suas actividades.

Por outro lado, é desejável uma cada vez maior intervenção de outras entidades, não directamente ligadas à escola, como sejam as Autarquias e as Empresas da região.

A cooperação com as estruturas municipais e empresariais deverá ser implementada a médio prazo, sendo a "lei do mecenato" um elemento facilitador de uma nova relação que se deseja frutuosa.



# GUIA DE PESQUISA ETNOGRÁFICA E FOLCLÓRICA

M. Guadalupe T. Alexandre \*

## NOTA DE APRESENTAÇÃO

O presente trabalho foi elaborado para ser distribuído em acções de sensibilização. Supõe portanto o encontro prévio de um animador com um auditório jovem ou adulto ao qual seja apresentada a problemática de carácter etnográfico e folclórico, a importância de investigação e tratamento de dados e o contributo deste género de estudos para a compreensão, em profundidade, de uma zona.

Desejável e útil será a exemplificação através de documentos escritos, diapositivos, vídeo.

O animador deverá possuir conhecimentos de Etnografia e Folclore de carácter geral (não obrigatoriamente da região a estudar), estar em condições de fornecer alguma bibliografia e ter experiência de "trabalho de campo" - facilidade de relacionamento com iletrados, simplicidade, capacidade de motivação e condução do diálogo, perspicácia para aproveitar pistas sugeridas.

Só assim poderá resolver as dificuldades encontradas durante a pesquisa e recolha pelos elementos que se propõem elaborar monografias ou estudos monográficos sob sua orientação.

O "guia de pesquisa" admite críticas e adaptações por parte do animador que o utilize, e do investigador que a ele recorra.

Julgamos que poderá ser útil, ainda que lacunar, em qualquer parte do País, se bem que determinados exemplos que inclui tenham uma marca regional perfeitamente visível.

## Objectivos:

- 1 - Alertar para a urgência da investigação etnográfica e folclórica;
- 2 - Veicular certos conhecimentos gerais;
- 3 - Facilitar o trabalho de recolha e tratamento de dados através de orientação esquemática.

## Introdução

Sem querer estabelecer distinção entre Cultura Erudita e Cultura Popular afirmarei contudo que qualquer cultura nacional enraíza no Povo.

Os Românticos compreenderam isto no século XIX. Só que preferiram utilizar os traços populares nas suas obras, dourando-os pelo seu estilo.

Na nossa época, marcada pelo cientifismo, deixamos aos Poetas e Escritores o jogo criativo da palavra e é tempo de recolher, comparar, sistematizar e devolver ao Povo aquilo que é pertença sua em especial, e de oferecer aos habitantes de toda uma zona aquilo que a marca, que explica o Presente.

## I

Alguns conhecimentos gerais

Tomaz Ribas, em "Danças



# COMO FAZER

Populares", volume 69, da coleção Biblioteca Breve, 1983, afirma no 1. capítulo o seguinte:

"Popular", "Tradicional", "Folclórico", "Étnico", - eis termos que hoje, quando aplicados a determinadas expressões, particularmente às artísticas e espirituais, despiam quem com elas depara, confundem, pouco significam e quase nada esclarecem.

Tentemos esclarecer:

"Popular" - "aquilo que foi criado ou que teve a sua origem no povo o que agrada ao povo."

"Tradicional" - tudo aquilo que tem uma origem mais ou menos remota e foi transmitido de geração em geração.

Diz a este respeito Tomaz Ribas:

"Outrora, o que era popular era tradicional mas nem tudo o que era tradicional era popular; hoje há muita coisa tida como popular que não o é, nem é tradicional."

"Folclórico" - facto tradicional nos meios populares.

"Étnico" - característico de um país, de uma raça.

Segundo o autor citado nos Estados Unidos da América faz-se a distinção entre "danças folclóricas" e "danças étnicas". Considera-se que "aquelas são as antigas danças tradicionais de um povo evoluído e estas danças próprias de um povo primitivo ou as mais arcaicas danças de um povo evoluído".

## II

Delimitando o nosso campo

Ciências Humanas:

Antropologia

Etnologia

História

Sociologia

Psicologia

Antropologia - estudo das raças e das populações humanas do ponto de vista físico.

Etnologia - teoria explicativa geral dos factos propostos pela Etnografia, a Linguística, a Antropologia, o Folclore etc.

Etnografia - estudo descritivo das instituições e dos factos de civilização dos povos ou etnias.

Folclore - estudo do conjunto de tradições espirituais e sociais expressas em provérbios, contos, canções orações que permanecem num povo evoluído, numa classe social ou num estrato social evoluídos.

"Só os povos e os estratos sociais evoluídos têm folclore. As sociedades e os povos primitivos não têm folclore têm a sua própria cultura".

## III

Conhecer uma terra

Não é passar por ela, nem mesmo orientar-se perfeitamente nela ou apreciar meia dúzia de especialidades gastronómicas que a caracterizam.

Conhecer uma terra implica localizá-la geograficamente e na globalidade de uma zona, interpretar a paisagem envolvente e a urbana compreender os hábitos, as crenças, os es-

quemias de vida dos seus habitantes.

E é assim que há sempre um Portugal desconhecido...

## IV

A descoberta dum Povo

Atendendo a que qualquer pequena aldeia bem explorada pode dar um livro impresso de pelo menos 2 centenas de páginas, aconselha-se, em caso de falta de disponibilidade, a escolha de um assunto segundo o interesse que mereça ao investigador, ou segundo a ameaça de extinção.

Moinhos, velhas indústrias caseiras, a organização de velhas explorações agrícolas são aspectos prestes a eclipsarem-se.

## V

Que fazer?

1 - Monografia duma Terra.

2 - Estudo monográfico de um ou vários assuntos.

## VI

### MONOGRAFIA

(Um esquema possível)

A)

1. Prefácio

2. Situação do povoado - Província, região, proximidade ou afastamento da capital de Distrito, da fronteira, etc.

3. Morfologia do solo.

4. Clima e hidrografia.

5. Estradas e caminhos.

6. Principais aspectos históricos.

7. Fontes de riqueza.

8. População - número de habitantes e principais

# Fiesta! Leva-me contigo...



**GARANTIA EXTRA**  
**Ford**  
Protege o seu Fiesta por mais 24 meses (quilometragem ilimitada)

**E**le tem estilo, ele tem charme, ele tem... uma maneira muito especial de se adaptar à sua personalidade. Chama-se Fiesta e faz parte das vidas mais interessantes. Já o conhece? Então sabe que ele alia o conforto e a economia a uma agilidade que faz da condução uma festa. A caixa de 5 velocidades e o banco rebatível assimetricamente aumentam a sua versatilidade.

Quer seja desportivo ou requintado, há um Fiesta para si: 1.0 C, 1.1 CL, 1.1 Ghia, 1.4 S, XR2, ou o novíssimo 1.6 Diesel na versão CL, um recordista em consumo (apenas 3.8 litros a 90Km/hora).

Venha vê-los no seu Concessionário Ford e diga também: «Fiesta! Leva-me contigo...»

Ford É mais fácil escolher melhor



**AUTO PORTALEGRE, Lda.**

SALÃO DE EXPOSIÇÃO: Praça do Município, 12-14  
ESCRITÓRIO E PEÇAS: Rua 1ª de Maio, 88  
OFICINA E ESTÁÇÃO DE SERVIÇOS: R. 1ª de Maio, 94 e 100  
APARTADO 108

Telegrama: AUTOPOR  
Telefones: 23540/1  
7300 PORTALEGRE  
7301 PORTALEGRE CODEX

## COMO FAZER

ocupações.

9. Classes sociais segundo a perspectiva dos habitantes.

10. Tipos de habitação segundo o clima e a disponibilidade financeira.

11. Existência ou não de Igrejas (de qualquer credo).

B)

### ETNOGRAFIA

1. Agricultura.  
Divisão da propriedade e organização agrária.  
Alfaias.  
Carros e outros meios de transporte.  
Principais trabalhos sazonais.  
Criação de gado.
2. Indústrias tradicionais:
  - a) Tecelagem.
  - b) Cestaria.
  - c) Olaria.
  - d) Fabrico de vinho.
  - e) Fabrico de queijo.
  - f) Fabrico de azeite.
3. Vestuário
4. Religiões e superstições.
5. Doenças e remédios caseiros.
6. Festas, danças, jogos.
7. Costumes especiais referentes ao nascimento, casamento e morte.
8. Alcunhas.

### C) Folclore PROFANO

1. Provérbios
2. Adivinhas.
3. Contos.
4. Lendas.
5. Canções próprias de certos trabalhos.

### RELIGIOSO

6. Orações em verso ou prosa.

7. Canções (de Natal etc.).

8. Bençãos.

D) O Homem - fisionomia e concepção da vida.

### VII

#### ESTUDO MONOGRAFICO

É indispensável o conhecimento da zona, em geral, para se poder delimitar o trabalho.

Exemplos de assuntos a estudar:

1. As azenhas do rio Sever.



2. Lendas de Mouros.
3. A apanha da azeitona, etc.

O desenvolvimento de cada um destes temas pode revelar pequenos mundos.

Exemplifiquemos com:

A cultura do trigo.

Esquema possível:

1. Descrição da zona considerada.
2. Regime agrário - herdades, quintas (Toponímia).
3. Sementeira - dos

arados de pau ao tractor.

4. Monda - do trabalho manual (época canções próprias) à monda química.

5. Ceifa - dos ranchos (hábitos, canções, migrações) ao presente.

6. Debulha - da "pata de besta" à ceifeira -debulhadora.

### VIII

Como fazer?

A) Conhecimento da Região

1. Região conhecida -

não há normalmente dificuldades quanto à inserção no meio, mas ao facto de se estar habituado ao falar do Povo faz esquecer aspectos linguísticos importantes.

2. Região desconhecida - a inserção no meio é mais difícil, mas as características linguísticas são facilmente notadas.

B) Inserção no meio

O investigador deverá:

1. Dar vários passeios pelo agregado populacional e arredores ou permanecer aí alguns dias.



## COMO FAZER

2. Contactar, no caso de uma aldeia, com o pároco, o professor primário, os elementos do grupo folclórico que existir, a autarquia, o dono do café ou taberna mais frequentados.;

3. Não esquecer a possível existência de estudos já efectuados sobre a zona a explorar, sejam elas de carácter histórico, monográfico ou linguístico pois a sua consulta ajudá-lo-á a delimitar o seu próprio trabalho e poderá enriquecê-lo;

informar sobre indústrias caseiras, assuntos ligados ao casamento, morte e claro está à maternidade.

3. Outros informadores poderão ser ouvidos como complemento.

4. O investigador não deve "prender" os seus informadores. Por vezes, são pessoas que ainda trabalham e não querem ser interrompidas. Devem ser acompanhadas na horta, no quintal, na cozinha, etc.

### D) Método e Técnica

#### 1. Ganhar a confiança



4. Explicar de maneira clara e simples o que pretende, sublinhando o valor da Cultura Popular e afastando qualquer hipótese de troça da sua parte;

### C) Os Informadores

1. Dar-se-á preferência a analfabetos ou pessoas com escolaridade mínima.

2. Interessa um casal (ou um homem e uma mulher) entre os 50 e os 65 anos.

O homem, em geral, mostra-se mais informado sobre aspectos meteorológicos, culturas, negócios, etc.; a mulher mais apta a

dos habitantes e dos informadores que vierem a ser escolhidos é importante. Os primeiros contactos são decisivos.

2. No caso de terra desconhecida a apresentação do investigador aos informadores deve ser feita por pessoa influente que tenha compreendido bem o que pretende fazer-se.

3. Iniciada a investigação deve explorar-se ao máximo a conversação livre da qual se podem fazer gravações que facilitarão a organização de dados.

Deve evitar-se a per-

gunta directa, estilo entrevista, que normalmente desorienta os ilatrados.

É preferível propôr um tema amplo e ir pedindo explicações à medida que a exposição avança ou depois do informador acabar.

Exemplo: se o assunto for o "monte" é fácil obter informações pormenorizadas sobre dependências, animais, alfaias agrícolas, etc.

4. É muito útil ventilar antecipadamente os assuntos a tratar com pessoa letrada e que conheça bem o meio pois isso ajudará a orientar a conversa.

Feita a recolha é conveniente verificar com essa mesma pessoa a verdade das afirmações.

5. Ao fim de cada etapa de trabalho proceder-se-á à organização dos elementos por vezes muito dispersos, de maneira a poder estabelecer os capítulos da futura obra.

### BIBLIOGRAFIA

Alexandre, Maria Guadalupe T. - "Etnografia, Linguagem e Folclore de Castelo de Vide", 1976.

Boléo, Manuel de Paiva - Apontamentos de aulas.

Carvalho, Maria Filomena Saraiva de - Separata da "Revista Portuguesa de Filologia" Coimbra, 1977.

Dias, Jorge - "Vilarinho da Furna" uma aldeia comunitária, Imprensa Nacional - Casa da moeda, 1983.

Ribas, Tomaz - "Danças Populares Portuguesas" Biblioteca Breve, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1983.

\* Técnica de Animação Cultural na delegação do FAOJ de Portalegre

# INTERVENÇÃO NO MEIO EDUCAÇÃO VISUAL

Isabel Cottinelli Telmo \*

O processo de ensino/aprendizagem nas disciplinas da área das Expressões Artísticas tem como finalidade principal desenvolver a percepção e as formas de expressão, isto é, contribuir para que o aluno desenvolva a sua sensibilidade e percepcione o que o meio lhe transmite, desenvolvendo simul-

taneamente o potencial criativo para comunicar de uma forma expressiva.

É na interação com o meio que a criança se desenvolve e aprende. São as experiências que vai tendo que lhe proporcionam a formação de ideias, a descoberta de conceitos, a criação de símbolos.

Ao ouvir, sentir e vêr, percebe o que ouviu, sentiu, viu...

E como, segundo Rudolph Arnhem, "Percepção e pensamento necessitam um do outro, completam-se nas suas funções" a criança pensa no que ouviu, viu ou sentiu.

Para comunicar o que sente e sabe, ela fala, desenha, dança, canta, pinta ou esculpe.

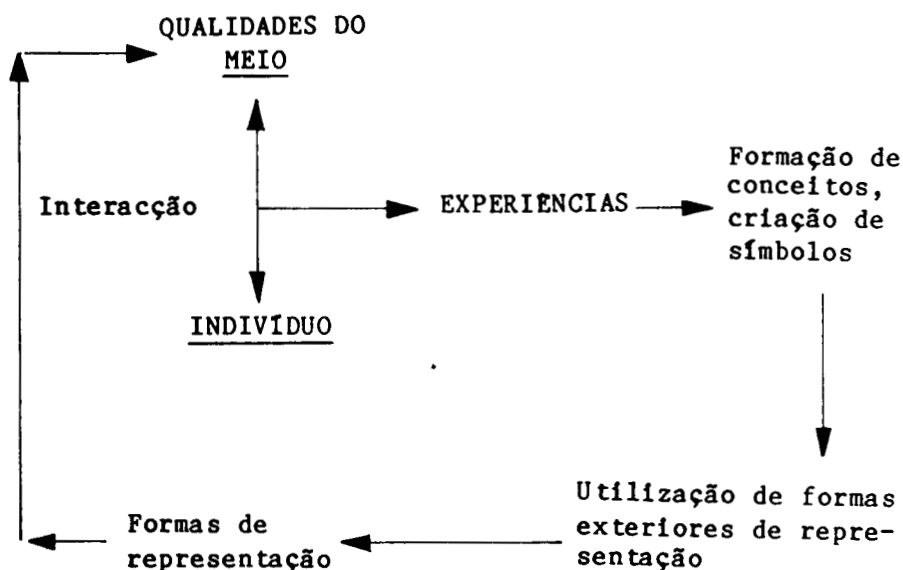
Ao fazê-lo, o pensamento está ligado ao sentimento tal como as actividades intelectuais estão ligadas às sensoriais.

Ao comunicar, vai enriquecendo os conceitos adquiridos e criando novas ideias e símbolos.

É na interação com ideias, meios e materiais que a criança aprende a representar o que a rodeia e o que imagina.

Por sua vez, as formas que representa, produto da sua criatividade e da sua sensibilidade, contribuem para o enriquecimento do ambiente e tornam-se parte das qualidades do meio.

Estando estes princípios na base dos currículos de Educação Visual e Expressão Visuo-Plástica, o professor deve tê-los presentes na preparação do ensino/aprendizagem, qualquer que seja o método utilizado. Se as experiências que propõe aos alunos não lhes proporcionarem uma reflexão que permita integrar os conteúdos da disciplina, limitar-se-ão a ser simples manipulação de materiais ou mera aprendizagem de técnicas. Quer o currículo seja centrado nas necessidades sociais quer no desenvolvimento da criança como pessoa, há sempre conhecimen-



## COMO FAZER

tos a transmitir e a serem assimilados conjuntamente com atitudes que se pretendem vêr desenvolvidas.

O saber fazer (as experiências) resulta no saber (aquisição de conceitos) e no saber ser (desenvolvimento de atitudes).

Para se construir como ser humano, a criança precisa de descobrir valores e integrar conhecimentos e o professor, tal como os outros educadores, tem um papel importante nessa descoberta. Ele é o promotor de experiências e o fornecedor de meios que facilitem o desenvolvimento pessoal (um currículo centrado nos interesses do aluno) e social (um currículo centrado nos interesses da sociedade) e permitam a aquisição de técnicas e conhecimentos. Ensinar conteúdos não significa necessariamente encher a cabeça da criança de conhecimentos desnecessários nem é incompatível com a aquisição de atitudes desejáveis.

Atitudes e conhecimentos devem estar presentes como conteúdos de aprendizagem.

Está implícito e explícito nos objectivos gerais dos programas do Ensino Preparatório que as experiências a propor ao aluno deverão dar lugar simultaneamente ao desenvolvimento de atitudes de socialização e à aquisição de saberes.

No programa de Educação Visual aconselha-se o professor a fomentar acções de intervenção no meio, nas quais o aluno, além de consciencializar o seu papel como elemento da comunidade, terá oportunidade

de integrar conteúdos programáticos específicos da área. Os objectivos gerais da disciplina deverão estar presentes na elaboração das chamadas "unidades de trabalho" termo utilizado no programa por ser mais abrangedor que unidade didáctica. Por sua vez estas unidades terão objectivos decorrentes da temática a abordar e que serão mais especificados no decorrer do trabalho. O professor e os alunos terão que ter sempre presente o que querem fazer e para quê e não se esquecerem que o estão a fazer numa disciplina de expressão/comunicação visual.

Muitos professores de Educação Visual, ao longo de vários anos, têm levado a efeito, com os seus alunos, louváveis e bem sucedidas acções de animação no meio, conseguindo conjugar esforços, não só dos elementos da escola como também de vários membros da comunidade, comunicando o seu entusiasmo às crianças e à população. Certamente que essas acções irão desenvolver nos alunos as atitudes sociais que vêm expressas nos objectivos do programa. Não tenho dúvidas que a maioria das pessoas se divertem e que é um contributo importante para tornar a escola um local agradável. No entanto, por vezes, arrebatados pela animação conseguida, alguns deles esquecem-se da reflexão necessária ao processo de criação e de integração dos conteúdos específicos da área disciplinar. E ao avaliarem a acção relativamente ao impacto que causou na população descuram processos e produ-

tos como objecto de avaliação.

É indispensável que, além de definirem os objectivos "daquela" unidade (e não os que devem estar presentes em todas) os relacionem com os conteúdos (conhecimentos e atitudes) e que durante e no fim do trabalho vejam o que foi conseguido relativamente a eles. E descubram ainda quais os resultados expressivos, não expressos nos objectivos, mas que resultaram das actividades empreendidas.

A avaliação de processos e produtos, a auto-avaliação, constituem, elas próprias, conteúdo a integrar.

Em suma, é necessário que o professor, seja qual for a teoria subjacente à sua prática pedagógica tenha um fio condutor que lhe permita saber sempre para onde vai e como vai e o que fez para poder levar os alunos a uma acção/reflexão cuidada e constante, incidente nos conteúdos disciplinares. De outro modo, a intervenção no meio é louvável, é divertida, mas, se calhar, não é ensino/aprendizagem de Educação Visual...

\* Membro do Conselho Científico da E.S.E.P.

# OS RETÁBULOS MANEIRISTAS DA SÉ CATEDRAL DE PORTALEGRE

Vitor Serrão \*

## I - Introdução

A Sé Catedral de Portalegre, cuja construção se iniciou em 1556 segundo traça e direcção arquitectónica de Afonso Álvares, é não só uma das mais características "igrejas-salão" do Renascimento tardio que subsistem no país, como também um inestimável museu de pintura e talha maneirista, devido aos diversos retábulos dos séculos XVI e XVII que perduram nas suas capelas.

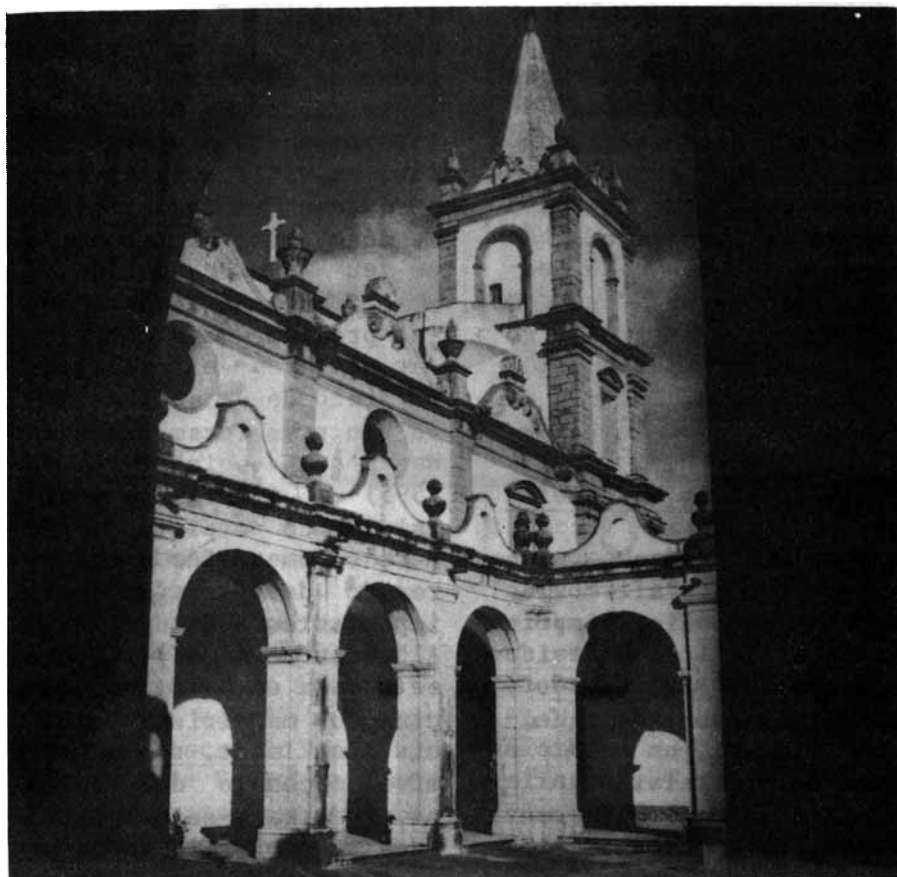
Além do retábulo que orna a capela-mor e é, em termos artísticos, a peça mais cuidada, também as capelas de Nossa Senhora da Luz, de Nossa Senhora do Carmo, do Santíssimo Sacramento, de São Pedro, do Senhor das Chagas, do Santo Jesus, de São Crispim e São Crispiniano, e de São Mauro, preservam os seus retábulos de marcenaria lavrada envolvendo painéis pintados, dentro dos padrões tridentinos do Maneirismo italianizante. Ao todo, subsiste um acervo impressionante de noventa e seis pinturas, to-

das executadas sobre madeira e cronologicamente situáveis entre cerca de 1582 e cerca de 1630, produção de oficinas de Lisboa e de Badajoz (nos casos de melhor qualidade), ou de Coimbra e de Portalegre (nos restantes). O Maneirismo italiano, estilo internacional e dominante na Península Ibérica desde meados do século XVI, predomina com maior ou menor fidelidade nesta centena de painéis, que na disperidade de pincéis envolvidos afirma a dominância de um gosto afectado e teatral, aliás plenamente de acordo com as normas rígidas e doutrinárias da Contra-Reforma militante, reflectindo a ideologia dos círculos intelectuais responsáveis pelas encomendas, o círculo dos bispos D. André de Noronha (1560-1581), D. Frei Amador Arrais (1582-1597), D. Diogo Correia (1598-1614) e D. Rodrigo da Cunha (1616-1619), a quem se deve o essencial das decorações internas da Sé portalegrense.





## HISTORIA REGIONAL



E através do fiel relato que nos deixou o Padre Diogo Pereira Sotto Maior, capelão da Sé, no seu "Tratado da Cidade de Portalegre" (1619), e bem assim do fundo manuscrito do cartório catedralício, organizado devido aos bons esforços do senhor Cónego Acaete da Silva Martins, que podemos acompanhar a sequência das obras, iniciadas pelo primeiro bispo, o castelhano Frei Julião de Alva (1556-1560), e dirigidas de empreitada pelo mestre pedreiro João Vaz, que levou à prática as traças da imponente "hall church" delineadas pelo arquitecto régio Afonso Álvares. Em 1572, cerradas enfim as abóbadas das naves, foram as obras de decoração intestina que, num ritmo moroso, começaram a ser planeadas. O pintor badajoceno Francisco Florez (actividade conhecida, 1543-1594) foi chamado para dourar e praticar as maçãs dos capitulares do bedel da Sé (em 1571), e para fazer outros serviços do seu mester, incluindo, provavelmente, a pintura do retábulo das Chagas. Cerca de 1582-85 é a vez de ser chamado o célebre pintor Luís de Moraes, el Divino (c.1515-c.1590), para pintar o retábulo do Carmo, segundo pudemos comprovar recentemente. Entretanto, inicia a sua actividade na Sé o mestre entalhador e escultor Gaspar Coelho (act. 1571-1605), considerado na documentação coeva "maginário e mestre que foy desta arte principal nestes tempos neste Reyno", e que era artista protegido do bispo D. Frei Amador Arrais; Coelho foi o res-



ponsável da marcenaria lavrada e da escultura maneirista do grandioso retábulo da capela-mor (1590-1592), do mesmo modo que terá feito também, de suas mãos, os retábulos da capela do Carmo e de Nossa Senhora da Luz, da banda do Evangelho da igreja da Sé. Poucos anos volvidos, cerca de 1595, o culto bispo-escritor mandava vir de Lisboa alguns dos melhores pintores então activos na capital para executarem as tábuas do altar-mor, com predominância para Fernão Gomes, pintor régio de Filipe II, que foi o responsável pela parte essencial do retábulo. Na transição do século XVI para o XVII, outros pintores de Lisboa - Diogo Teixeira, António da Costa e Cristovão Vaz -, e de Coimbra - Pedro Álvares Pereira -, intervêm na execução dos restantes retábulos para as capelas laterais, presumindo-se que mestres estremenhos possam também ter intervenido em algumas dessas empreitadas, sobretudo no retábulo de São Mauro (c. 1620-30), que é o mais tardio.

A falta de "Livros de Receita e Despesa" da Sé (apenas subsistem no arquivo capitular os livros de 1602/1603, de 1618/1619, e posteriores a 1642/1643), bem como de livros de protocolos notariais de Portalegre (conforme pudemos verificar no Arquivo Distrital com o senhor Dr. Ladislau Figueiredo e Silva, seu dinâmico director), dificulta um conhecimento mais exacto sobre o historial destes retábulos e sobre os pintores, douradores,

entalhadores e escultores neles envolvidos. O que se apurou já, porém, não só por via da informação documental como, sobretudo, pela análise estética e estilística das peças, permite um renovado olhar sobre este conjunto esplendoroso de altares, que enobrecem o património de Portalegre e, muito especificamente, a História da Arte portuguesa.

## II - O Retábulo da capela-mor

O retábulo da capela-mor é, como se afirmou, o conjunto de maior importância artística. É devido ao Bispo D. Frei Amador, que nele gastou, de madeira e pintura, um conto e duzentos mil reis, quantia exorbitante para obra congénere, em termos de custos da época, o que bem comprova os cuidados postos a sua excelência. A documentação do Cabido da Sé permite apurar que foi seu autor, na parte de talha e escultura, o citado mestre Gaspar Coelho, cuja educação em Badajoz, no círculo oficial dos escultores Hans de Bruxelas e Jerónimo de Valencia, lhe grangeou uma perícia e uma sensibilidade tocantes no labor da marcenaria, com as suas colunas (originariamente caneladas) revestidas de "rótulos" e de "pendurados", os seus baixos-relevos com figuração dos Evangelistas e dos apóstolos S. Pedro e S. Paulo modelados com grande plasticidade, as suas robustas imagens, e os frisos, mísulas, nichos e molduras perfilados com as subtilezas anti-clássicas e os ritmos alternados próprios do Maneirismo

italianizante em que o mestre se formou. O corregedor da comarca de Portalegre mandou em Outubro de 1590 prender Gaspar Coelho, em virtude de atrasos no andamento do trabalho, tendo o bispo intercedido em seu favor e obtido a sua imediata libertação, sob promessa de a obra estar ultimada e assentada no prazo de um ano. As nove pinturas foram executadas pouco depois (cerca de 1595) em oficina da capital, tendo o pintor régio Fernão Gomes sido o encarregado das tarefas mais importantes. Natural de Albuquerque (1548), Gomes estadeara em Delft na oficina do maneirista Anthonis Blocklandt, sob presumível mecenato dos Vimioso, e tornara-se em poucos anos um dos mais destacados pintores de Lisboa, tendo em 1570 retratado Camões, e ascendendo, em 1594, ao cargo de pintor régio de Filipe II. No retábulo-mor da Sé de Portalegre, Gomes foi autor da grande "Transfiguração de Cristo" que coroa o conjunto, característica composição maneirista seguindo um conhecido modelo de Rafael de Urbino, com afectada graciosidade do Cristo, a distorção anómala dos apóstolos em baixo, e a peculiar acidez da atmosfera cromática. Também os quadros da fiada de cima - "Ascensão de Cristo", "Assunção da Virgem" e "Pentecostes" - são, em parte senão no todo, da sua responsabilidade, pois assim o revelam as preferências pelas tonalidades esmaecidas (sobretudo os azuis, os cremes e os rosas), e a pose "serpentina" de algumas das figu-



ras, por exemplo o apóstolo em primeiro plano no "Pentecostes", tão afim de idêntica figura no seu desenho "Ascensão" (1599) do Museu Nacional de Arte Antiga, e de outra na sua tábua da "Ascensão" no Museu de Arte Sacra do Funchal. Pensamos que também "O Menino entre os Doutores" da fiada imediatamente inferior deva ser dos pincéis de Fernão Gomes, enquanto que as tábuas da "Anunciação", da "Adoração dos Magos" e do "Repouso na Fuga para o Egipto", de desenho mais "solto" e, também, de tonalidades mais claras, acusam a presença de um hábil colabo-

rador, estilisticamente próximo da "maneira" de um Francisco Venegas. Resta falar da "Adoração dos Pastores" da fiada de baixo, à direita do nicho com a padroeira, e que está atribuída ao terceiro pintor interveniente neste belo retábulo, o lisboeta Simão Rodrigues (act.1583-1629), artista de bom desenho e cuidados panejamentos, que aliás voltou a ser empregue pelo Bispo D. Frei Amador Arrais, anos depois, no retábulo da Igreja do Carmo de Coimbra.

Assim conservado na sua original feição, o retábulo-mor da Sé de Portale-

gre constitui um dos mais interessantes conjuntos de pintura, talha e escultura erudita do Maneirismo português de fins do século XVI. As fantásticas tonalidades cinzento-violáceas, cremes, cinzentos e azuis que sobressaem das tábuas, as figuras torcidas e alteadas dominando em composições afectadas e ambíguas, no seu enquadramento de excelente escultura e de fina marcenaria recamada de labores, dominam o espaço interior da Sé e constituem um singular exemplo deste conceito de pintura como "cosa mentale" que caracteriza o Maneirismo, dentro de um





requite só acessível a um círculo de artistas "iniciados" e a uma encomenda envolvendo custosos réditos.

### III - Os outros retábulos das capelas

Posto que não atingindo nunca a magnificência artística do retábulo-mor, os diversos retábulos das capelas da Sé acusam, de uma maneira geral, o mesmo espírito, e do mesmo modo merecem uma atenta "leitura", que nesta comunicação terá de ser necessariamente abreviada.

O retábulo da Capela de Nossa Senhora do Carmo, igualmente da responsabilidade de D. Frei Amador Arrais, foi executado por 1582-85, certamente também pelo entalhador Gaspar Coelho, e contou com uma intervenção de Luís de Moraes, el Divino, célebre pintor de Badajoz, que nele pintou as tábuas "A Virgem e o Menino", "O Profeta Eliseu", "O Profeta Elias", "Santo Alberto de Jerusalém" e "Santo Anjo Carmelita". Embora estas cinco pinturas ates-

tem a presença de um Morales já idoso e convencionalizado, recorrendo de certo à intervenção de ajudantes de oficina, e sem a "soltura" e a elegância que, décadas atrás, lhe haviam grangeado enorme sucesso em toda a Península, são evidentes as suas potencialidades de pincel, no desenho gordo, na caracterização muito peculiar das cabeças e dos tecidos, no "sfumato" dos fundos de paisagem etc., características que fazem da tábua "A Virgem e o Menino", sobretudo esta, uma verdadeira obra de arte. Por motivos ignorados, o retábulo só foi concluído (ou ampliado) em 1616, quando a Irmandade da Carta mandou pintar os restantes oito painéis: "Nossa Senhora do Carmo intercedendo pelas almas do Purgatório", "Aparição de Nossa Senhora do Carmo ao Papa João XXII", "S. Miguel Arcanjo", "S. Rafael e o Menino Tobias", "Fuga para o Egipto", "Sonho de Jacob", "Sacrifício de Abraão" e "Imposição do hábito carmelita", tábuas

de mais duro desenho, com um interesse que é sobretudo iconográfico, e que podem ser adstríveis a oficinas locais, já que trabalhavam em Portalegre, no princípio do século XVII, alguns pintores tar-do-maneiristas, educados na lição das gerações antecedentes. Acima do nicho deste retábulo foi ainda colocada, pela mesma Irmandade e em data mais avançada (fins do século XVII), uma tela representando "Nossa Senhora do Carmo aparecendo a S. João Damasceno", composição barroca-tenebrista de tipo convencional.

Passando ao retábulo de Nossa Senhora da Luz, na mesma nave lateral esquerda, também com obra de marcenaria estilisticamente afim à arte de Gaspar Coelho, e constituído por quinze tábuas dos fins do século XVI, o maior interesse vai para as pinturas da "Anunciação" e da "Adoração dos Pastores", na fiada inferior, que se afiguram produção maneirista lisboeta com certa qualidade de modelação. As



restantes tábuas, todas com cenas da Vida da Virgem, acusam os convencionalismos e a dureza próprios de uma oficina regional seguindo a iconografia tridentina oficial e as soluções correntes dos bons mestres "italianizados". Na fiada cimeira, encaixilha-se uma tábua mais antiga, a "Assunção da Virgem", que não era originariamente do conjunto; procede da extinta Ermida do Espírito Santo de Portalegre e afigura-se um trabalho mais antigo, de cerca de 1560, adstrível ao ciclo do "Mestre da Epifania da Sé de Évora" (Francisco de Campos?), com o peso do Maneirismo de Antuérpia que caracteriza as obras dessa oficina eborense. No óculo, a "Coroação da Virgem e Nossa Senhora da Misericórdia", grande tábua semi-circular provavelmente aposta já no primeiro quartel do século XVII.

Ainda da banda do Evangelho encontra-se a capela de S. Crispim e S. Crispiniano, cujo retábulo (executado em 1615-1616 por entalhador inspirado na arte de Coelho) inclui sacrário com as relíquias dos santos mártires sapaiteiros, trazidas de Roma pelo escultor do Duque de Bragança Pedro Vaz Pereira. As pinturas são dezassete, sobressaindo a grande tábua central com a "Degolação dos Santos Crispim e Crispiniano", composição com certa largueza, que se atribui (tal como as restantes) ao pintor lisboeta Cristovão Vaz, um discípulo de Diogo Teixeira. É de notar neste retábulo o peso de influências do Maneirismo espanhol, sobretudo do to-

ledano Anton Pizarro, que poderia ter sido conhecido pelo intercâmbio de gravuras, ao tempo tão usual.

O altar de Santa Catarina de Sena, S. Jacinto e S. Nicolau, que constituía a última capela do lado esquerdo, e que tinha também o seu retábulo pintado, segundo o Padre Diogo Pereira Sotto Maior, desapareceu.

Passando ao lado da Epístola, e começando no sentido inverso, da entrada para o altar-mor, a primeira capela era a de São Jorge, também com o seu retábulo pintado segundo o mesmo memorialista, mas que já não existe. Segue-se a capela do Nome de Jesus, com catorze pinturas do princípio do século XVII, com as cenas essenciais da "Vida de Maria" e da "Infância de Jesus", de um Maneirismo algo anacrónico, mas revelador de alguma ciência compositiva no tratamento da iconografia corrente. Pensamos que não será obra regional. Em 1608-1609, trabalhava na Sé de Portalegre, a mando do prelado D. Diogo Correia, um mestre pintor de Coimbra chamado Pedro Álvares Pereira, de obra ainda ignota, e que bem pode ter sido responsável por este retábulo (a menos que o não seja antes do retábulo de S. Pedro, que adiante iremos encontrar).

Segue-se a capela de São Mauro, cujas quatro tábuas - duas cenas da iconografia do padroeiro, e ainda "S. Jerónimo" e "S. Francisco de Assis" - acusam o declínio do figurino maneirista em favor de uma linguagem mais "naturalista-tenebrista",

própria do século XVII pleno em que o conjunto se insere (cerca de 1620-1630), dentro de padrões protobarrocos que, sem atestarem particulares do tes inventivos, sugerem a presença de oficina espanhola. Também espanhol deve ser o retábulo da capela do Senhor das Chagas, considerado pelo Padre Diogo Pereira algo exageradamente "o mais galhardo retavolo que há por todas partes", e que se deve aos rétidos do bispo D. Frei Amador; constituído por doze pinturas, de estilo fortemente moralesco, bem pode ser obra daquele já referido pintor de Badajoz, Francisco Florez, cuja actividade na Sé está documentada, e que se revela afinal, na afectação corrente dos seus figurinos, e na secura muito convencional da modelação, um débil epígono de Luís de Morales. Este retábulo data de cerca de 1590.

Resta falar dos dois retábulos das capelas colaterais, ambos modificados no século XVIII, mas elogiados pelo Padre Diogo Pereira Sotto Maior, que ainda os viu na sua feição original. O do Santíssimo Sacramento, da banda da Epístola, está reduzido à grande pintura superior do "Calvário", e a três predelas que hoje se incorporam no altar das Chagas ("última Ceia", "S. Mateus" e "S. Lucas"), e que data da viragem do século XVI para o seguinte, sendo estilisticamente filiável na oficina lisboeta de Diogo Teixeira, com provável colaboração de António da Costa, seu genro e habitual colaborador. São peças algo convencionali-

zadas, produto de uma oficina operosa que encheu o centro e o sul do país de quadros afins. O "Calvário" é, por exemplo, muito similar ao do retábulo da Misericórdia de Alcochete (1586-1588) e ao do Mosteiro de Odívelas.



Quanto ao altar colateral do Evangelho, de inovação de S. Pedro, cujas tábuas subsistem deslocadas ("S. Pedro recebendo as chaves", "S. Pedro e S. Marcos"), apenas o grande "Julgamento das Almas" da fiada cimeira persiste no local originário, mas são peças de estereotipado Maneirismo tardio, seguindo modelos italianizantes tradicionais, adentro já do primeiro quartel do século XVII. Não admiraria se se provasse serem obra do já citado pintor de Coimbra, Pedro Álvares Pereira, activo em Portalegre cerca de 1609.

A colecção de pinturas da Sé Catedral de Portalegre completa-se com o repintado tríptico que se encontra hoje, deslocado, na capela de S. Tiago, do

Claustro. Representa "Jesus no Horto" (centro), "O Senhor da Cana Verde" e "Flagelação" (abas) e é tal, como as cinco referidas tábuas do altar do Carmo, obra da oficina badajocense do Divino Morales, atestando a importância do intercâmbio havido entre a cidade portuguesa e a próxima cidade de Badajoz, sobretudo durante o episcopado de D. André de Noronha e do seu sucessor D. Frei Amador Arrais. Estas pinturas justificam uma intervenção laboratorial, mesmo tendo em conta que se trata de empreitada moralesca corrente, seguindo programas e "receitas" de oficina, e que tão-só na aba da direita atesta a intervenção directa do mestre Luís de Morales.

#### IV - Conclusão: Importância dos retábulos no contexto

No seu conjunto de cerca de uma centena de pinturas documentando as principais correntes da arte portuguesa da época filipina, os retábulos da Sé Catedral de Portalegre formam uma colecção única no país. O facto de persistirem íntegros, na sua maioria, constitui já por si um facto invulgar, porquanto não são muitos os retábulos maneiristas que sobreviveram montados, até aos nossos dias, possibilitando ao olhar da História de Arte contemporânea um olhar correcto sobre a sua funcionalidade, sobre o seu contexto especial, e sobre as virtualidades estéticas e programáticas subjacentes à sua feitura. Por outro lado, há a assinalar também a qualidade

intrínseca, em termos plásticos, de peças como o retábulo do altar-mor ou o da capela do Carmo, envolvendo "nomes" destacados da arte peninsular como o entalhador e escultor Gaspar Coelho ou os pintores Luís de Morales e Fernão Gomes. Enfim, mesmo nos casos de menor qualidade artística, como os retábulos mais tardios (S. Pedro, S. Mauro, Nome de Jesus), é oferecida a oportunidade de se estudarem, através da produção "periférica" e regional, constantes de dominância de um estilo, fórmulas de interpretação corrente de "receitas" e de programas iconográficos e, também, a grande unidade que subsiste nesta época entre a pintura portuguesa e a pintura espanhola em "situação raiana", fruto de intercâmbios intensos e empreitadas comuns. Todos estes problemas têm para a História de Arte portuguesa motivos de grande interesse, e é na análise de uma colecção tão numerosa quanto heterogénea, como seguramente é a centena de tábuas da Catedral de Portalegre, que estes problemas poderão ser visionados segundo novas metodologias de trabalho e perspectivas de globalização.

\* Da Academia Nacional de Belas Artes. Director da Biblioteca Municipal de Sintra

- Comunicação apresentada no 1. Encontro de História Regional e Local do Distrito de Portalegre, promovido pela E.S.E.P. de 24 a 27 de Setembro de 1987



coffee  
kaffee  
**DELTA**  
cafés

**Manuel Rui Azinhais Nabeiro, Lda.**

**IMPORT**      **TELEX 18860 DELTAC P**      **EXPORT**

**SEDE:** Avenida Calouste Gulbenkian - Tel. 68541      7370 CAMPO MAIOR

**DEPARTAMENTOS COMERCIAIS:**

**LISBOA**

Av. Infante D. Henrique, 151-A  
1900 LISBOA  
TELEFONES: 38 10 46/38 19 99

**FARO**

Sítio dos Virgílios  
8000 FARO  
TELEFONE: 285 20

**COIMBRA**

Estrada Nacional N.º 1  
Zona Industrial da Pedrulha  
3000 COIMBRA  
TELEFONE: 33146

**PORTO**

Estrada Exterior da Circunvalação, 10408  
Antiga Fábrica de Tecidos Monte Burgos  
Senhora da Hora - 4450 MATOSINHOS  
Telefones: 95 55 73 - 95 86 88 - 95 86 38

# OS CORETOS

do Distrito de Portalegre

---

A ideia nasceu  
há alguns anos.  
Consistia em realizar  
um levantamento pormenorizado  
dos coretos existentes  
no Distrito de  
Portalegre.

Mário da Cruz Mouro \*

Para a consecução desse trabalho foi o mesmo dividido em duas fases: numa primeira etapa optou-se por efectuar o registo fotográfico de todos os Coretos e que viria a constituir uma Exposição Fotográfica no âmbito do 1. Encontro de História Regional e Local do Distrito de Portalegre, em Setembro do ano passado. Posteriormente, proceder-se-á à inventariação e investigação do que foram, e são, as Bandas Filarmónicas bem como das Sociedades de Cultura e Recreio a elas ligadas, na grande maioria dos casos.

O Coreto e a Banda marcaram uma época ainda não muito distante, mas a ine-

ficácia das Instituições responsáveis em nada tem beneficiado a sua conservação e apreciação. Na verdade, muitos são os coretos que, votados ao abandono, ameaçam ruir ou têm sido aproveitados para outros fins completamente diferentes daqueles que foram construídos. A documentação fotográfica que juntamos permite tirar algumas conclusões. Num País em que à Cultura pouco se dá, tudo pode acontecer. Daí o estado das magníficas construções de que temos vindo a falar. No entanto, nem tudo é mau. Há sinais, por parte de algumas Autarquias, de uma grande vontade em restaurar alguns coretos bem co-



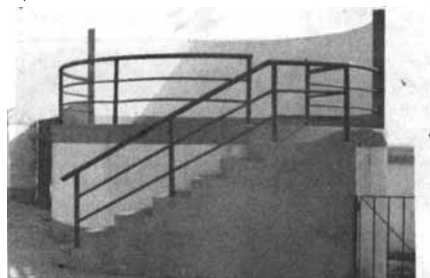






mo construir outros visando a revitalização desse espaço público. Esperemos que este movimento não fique apenas pelas intenções e possa conduzir, se não à construção pelo menos à conservação dos que existem.

Actualmente contamos vinte e um coretos distribuídos pelos quinze Concelhos do nosso Distrito. Alguns são de rara beleza e outros merecem, também a nossa admiração pelo que representam e valem do ponto de vista estético e cultural. Apresentam, na maioria dos casos, uma construção em alvenaria, com azulejos na parte exterior, porém outros mostram lindíssimos rendilhados em ferro forjado e pequenas, mas graciosas, escafiarias.



\* Orientador Pedagógico na E.S.E.P.

Não há coretos nos Concelhos de Arronches, Marvão, Monforte, Sousel e Avis. Nisa é o concelho com mais exemplares: nada mais do que cinco, incluindo as recentes construções de Pé da Serra e Montalvão e que, apesar de constituírem uma iniciativa louvável, estão um pouco aquém em termos artísticos de todos os outros. Em Avis temos notícia através de uma fotografia (em mau estado e que não podemos publicar) de um coreto que tendo sido oferecido por um amante da música não identificado por nós, foi sacrificado em 1948 para permitir o alargamento de uma via. Foi o preço do progresso que o atingiu... Era de alvenaria e ferro.

É grande a variedade dos nossos Coretos. No que diz respeito às plantas, encontramos coretos circulares como o de Montalvão, pentagonais, hexagonais, quadrados, octogonais, etc.. Alguns são descobertos como o da Urra e Castelo Cernado, mas a grande maioria apresenta cobertura, não obstante o mau estado em que quase todas se encontram. A luz eléctrica também já lá esteve... agora restam alguns fios em estado calamitoso

e que são até bastante perigosos para as crianças que têm como hábito subir ao coreto e aí brincar durante algum tempo.

Embora não possamos datar com exactidão tudo o que vimos, podemos adiantar que encontramos coretos cuja construção remonta aos finais do século XIX. A maior quantidade situa-se, porém, nos princípios do nosso século, alguns até já na década de oitenta.

Presentemente parece ressurgir o gosto pelas Bandas por parte de muitos jovens que, sacrificando os seus tempos livres, a elas se dedicam e vão constituindo aqui e ali alguns polos de desenvolvimento musical e cultural.

A título de exemplo podemos referir os actuais casos das Bandas de Gáfete e da Orquestra Juvenil de Tolosa que parece, de novo, ressurgir das cinzas. Evidentemente que não nos esquecemos das Bandas Euterpe, de Alegrete, Crato, Alpalhão, mas estas são as que ainda conseguem manter bem viva a tradição popular de que a Banda é sinónimo de alegria e progresso e que só as vilas importantes as podem sustentar e manter em plena actividade.



# E.S.E.P.

OBRAS ADJUDICADAS • MUDANÇA DE INSTALAÇÕES • ABERTURA SOLENE DO ANO LECTIVO

A empresa REILIMA, com sede em Lisboa, foi a vencedora do concurso da adjudicação das obras de recuperação e ampliação do edifício da Escola Superior de Educação de Portalegre (E.S.E.P.).

Ao referido concurso apresentaram-se dez empresas de construção e obras públicas, tendo a REILIMA merecido a preferência de um júri especialmente constituído com base em critérios de qualidade técnica da proposta, situação económico-financeira, preço e prazo de construção.

As obras que deverão ter início no mês de Fevereiro, decorrerão, segundo os termos da proposta vencedora, no prazo máximo de 540 dias e custarão cerca de 203 mil contos.

Devido às obras de recuperação e ampliação do seu edifício definitivo, todos os serviços da E.S.E.P. foram provisoriamente transferidos para a Escola do Magistério Primário (E.M.P.) da cidade, cujo processo de liquidação, em favor da Escola Superior, está em curso.

Esta mudança de instalação levantou alguns problemas, não só porque a E.M.P. ficou, desde já superlotada, como a situação se agravará para o ano lectivo de 1988/89, aquando da chegada de mais alunos.

Prevê-se que a E.S.E.P. funcione nas actuais circunstâncias até Agosto de 1989, data a partir da qual o novo edifício estará concluído.

Com a presença do Director-Geral do Ensino Superior, Doutor Clemente Pedro Nunes, em representação do Ministro da Educação, e de outras entidades locais e nacionais, decorreu no passado dia 18 de Janeiro, a cerimónia solene de abertura do ano lectivo na E.S.E.P..

O acto foi aproveitado para a assinatura do contrato de adjudicação das obras de recuperação e ampliação do edifício da E.S.E.P., após o que vários oradores fizeram uso da palavra.

Assim, uma representante dos alunos teve oportunidade de colocar algumas questões no que se refere, nomeadamente, à falta de Serviços Sociais nesta como noutras Escolas Superiores, manifestando,

# NISA ENCONTRO SOBRE ARTESANATO

# TEATRO DE PORTALEGRE ESTREIA "O DESCONCERTO"

igualmente, o desejo de que todos se empenhem no projecto das ESE's.

O Dr. Natércio Afonso, Presidente da Comissão Instaladora da E.S.E.P., por sua vez, vincou o "marco histórico" que constituía a cerimónia, ao assinalar a abertura oficial do ensino superior no Distrito de Portalegre, historiando um pouco do processo que tornou possível esta realidade.

Antes do Doutor Clemente Pedro Nunes, falou o Vice-Presidente do Conselho Coordenador dos Institutos Politécnicos, Dr. Pinto de Andrade, que corroborou algumas das críticas feitas à falta dos Serviços Sociais.

Finalmente, o Director-Geral do Ensino Superior, manifestando esperança na resolução de alguns problemas que afectam os estudantes da ESE's, divulgou alguns números tendentes a mostrar o que tem sido feito pelo ministério no sentido de consolidação do projecto das Escolas Superiores.

Realizou-se no dia 16 de Janeiro em Nisa um Encontro sobre Artesanato e Formação Profissional, promovido pela Câmara local.

O encontro, que reuniu técnicos e autarcas nisenques, artesãos e aprendizes e entidades diversas, teve como objectivo fazer o balanço da actividade do ano transacto, na perspectiva de melhorar o trabalho futuro.

## Nova Biblioteca Municipal

Ocupando parte da futura Casa da Cultura, vai nascer na antiga Escola Primária do Rossio, a Nova Biblioteca Municipal em Nisa, cujo contrato de construção foi assinado no dia 23 de Dezembro, contempla a existência de salas de leitura interior e ao ar livre, espaços para animação cultural e para audiovisuais, etc.

A nova Biblioteca é comparticipada pela Administração Central no âmbito de um programa específico.

A única companhia profissional de teatro da cidade, o Teatro de Portalegre, estreou no passado dia 28 de Dezembro a sua nova produção.

Trata-se de "O Desconcerto", de Jaime Salazar Sampaio, encenado por Augusto Tello, num espectáculo que mereceu elogiosas referências da crítica especializada em jornais nacionais.

Talvez por isso tenha surgido o convite para apresentação do espectáculo ao público lisboeta, que o pode ver no Teatro "O Século".

## EXPOSIÇÃO DE ARTE DO AZERBEIJAO EM NISA

De 24 a 28 de Fevereiro esteve patente ao público em Nisa na Sociedade Artística Nisense uma Exposição de Arte Aplicada da República Soviética do Azerbaijão.

O certame foi organizado pela Câmara Municipal de Nisa e Associação de Amizade Portugal - U.R.S.S.

C.A.

## CICLO DE CINEMA INFANTIL

O Centro de Recursos e Animação Pedagógica de Arronches, levou a efeito um Ciclo de Cinema Infantil subordinado ao tema "Contos Tradicionais Portugueses" que decorreu de 29 de Fevereiro a 4 de Março junto dos alunos das Escolas Primárias do Concelho e teve como objectivos principais:

- Estimular nas crianças o gosto pelas histórias do "tempo dos nossos avós" que fazem parte do nosso património cultural e que é imperativo não deixar cair no esquecimento.

- Sensibilizar as crianças para uma recolha de lendas, histórias e contos tradicionais do nosso Concelho.

A iniciativa contou com a colaboração da D.G.A.E.E. (Educação de Adultos).

A.A.

## Arronches - Projecto "ECO" EXPOSIÇÃO DE FOTOGRAFIA "Os Coretos do Distrito"

Esteve patente ao público, no Centro de Recursos e Animação Pedagógica de Arronches, de 13 a 28 de Fevereiro, uma exposição de fotografia com o tema "Os Coretos do Distrito" da autoria de Mário Mouro.

Segundo a opinião do autor este trabalho teve como objectivo dar a conhecer uma época bonita, simples em que o tempo chegava para tudo.

Esta mostra despertou grande interesse na comunidade, servindo de incentivo para futuras iniciativas deste tipo.

# A CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA

Ramiro Marques Lisboa: Livros Horizonte, 1986

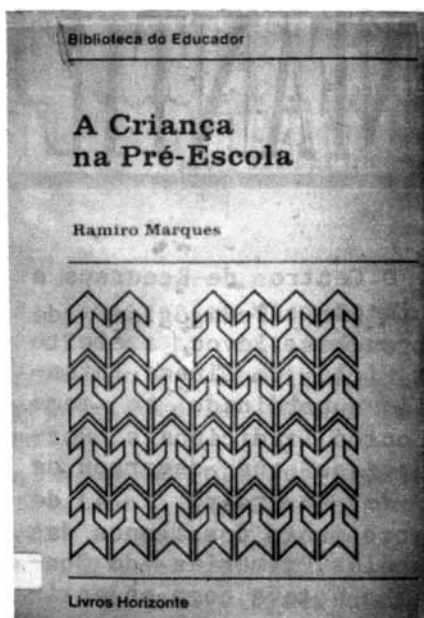
Maria José Martins

O autor começa por dar a conhecer algumas investigações (uma das quais realizada em Portugal) que apontam para o facto da educação pré-escolar ter efeitos positivos no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

Seguidamente descreve e comenta criticamente 3 tipos de programas de educação pré-escolar.

1 - O programa de educação pré-escolar centrado na criança, cujos fundamentos remontam a Rousseau e cujos princípios básicos residem em autores como Freud, Neill, Gesell e mais recentemente Carl Rogers, que privilegia o desenvolvimento emocional da criança e considera que a pré-escola deve proporcionar um ambiente que estimule a criatividade e espontaneidade com um currículo organizado em torno de centros de vivência e flexível de modo a responder aos interesses da criança. O autor considera que este tipo de programa é benéfico na medida em que estimula a criatividade, permite e valoriza a diferença entre as crianças mas tem como desvantagens o facto de não fomentar a aquisição de hábitos de trabalho (pois a criança é livre de fazer o que quiser) e poder deixar certas crianças em desvantagem (pois uma criança pode recusar tarefas em que sinta dificuldades).

2 - O programa Bereiter



- Engelman de educação pré-escolar que foi essencialmente aplicado a crianças oriundas de níveis socioeconómicos baixos ou minorias étnicas, baseia-se nos seguintes pressupostos: as crianças de baixo nível socioeconómico manifestam atrasos no percurso escolar, que se mantêm posteriormente pelo que são necessárias estratégias de recuperação. Nesta perspectiva, estabelecem-se objectivos e conteúdos que incidem essencialmente no domínio cognitivo e utilizam-se materiais de natureza estritamente académica. O papel do educador é proporcionar um ambiente ordenado sem ser repressivo, fornecer indicações precisas e claras e fazer com que as crianças levem até ao fim as actividades que iniciam. Espera-se que estas crianças obtenham através

do programa ganhos no Q.I. e no rendimento escolar. O autor, embora levando em conta as boas intenções de base do programa, critica-o, ressaltando o facto de nele serem ignorados os objectivos do domínio afectivo, de não figurarem no currículo actividades lúdicas e estéticas e considera ainda que os próprios pressupostos podem ser postos em causa pois na realidade baseiam-se num estigma (que existe "déficit" nas crianças de nível socioeconómico baixo).

3 - O programa construtivista que se fundamenta nas teorias de Piaget. Antes de abordar os aspectos pedagógicos propriamente ditos, o autor faz uma revisão dos principais conceitos utilizados por Piaget na sua explicação do processo de aquisição do conhecimento pelas crianças (conceitos como: assimilação, acomodação, equilíbrio, estádios de desenvolvimento). Esses conceitos são importantes para a definição dos métodos e estratégias pedagógicas, deles podendo inferir-se o que deverá ser o papel do educador - provocar situações de desequilíbrio cognitivo pois é através dela que se processa o desenvolvimento (na medida em que vão desencadear no indivíduo mecanismos capazes de produzir novo equilíbrio) e proporcionar à criança actividades adequadas ao seu

## NOTAS DE LEITURA

estádio de desenvolvimento (o que implica que deverá ter um bom conhecimento da psicologia de desenvolvimento). Quanto às principais implicações pedagógicas, o autor cita as seguintes (identificadas por Raposo, 1980): "1) Conveniência de organizar a aprendizagem com recurso ao método da descoberta; 2) Importância de proporcionar à criança manipulações frequentes de objectos de forma a possibilitar uma melhor compreensão de conceitos e relações; 3) Ter em conta as diferenças individuais e os diversos ritmos e estilos de aprendizagem; 4) A necessidade de a educação pré-escolar constituir a base para as aprendizagens posteriores; 5) A conveniência de o educador conhecer as actividades e as operações necessárias à construção de atributos que caracterizam o estágio em que a criança está e preparar a criança para a passagem ao estágio seguinte; 6) Não há conveniência em acelerar a sucessão dos estádios de desenvolvimento" (página 61). O autor dá também algumas sugestões quanto a actividades e procedimentos concretos que o educador pode levar a cabo com crianças no âmbito desta

abordagem, nomeadamente o papel que os jogos de grupo podem desempenhar na pré-escola na medida em que têm uma influência positiva no desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Este é dos 3, o programa que o autor privilegia na medida em que a teoria de Piaget proporciona actividades e conteúdos ligados às 3 categorias do conhecimento-físico (que provém da manipulação dos objectos); social (que provém do contacto com a cultura) e lógico matemático (que provém da reflexão sobre a coordenação das acções) e porque é também a que melhor aborda a questão da aquisição do conhecimento pois considera que o "conhecimento é produto de uma relação multidireccional entre os sujeitos e os objectos, na qual o sujeito exerce uma função mediatizante e activa" (página 52).

Tendo como referência a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg o autor refere também a necessidade e importância que a educação de valores pode ter na pré-escola, a qual pode e deve ser feita a partir da análise e discussão com as crianças de histórias infantis. Este procedimento teria como

efeito fomentar o desenvolvimento moral das crianças.

O autor finaliza com uma discussão e análise das possíveis vantagens duma introdução à aprendizagem da leitura na pré-escola. Refere algumas investigações que indicam que a criança com menos de 6 anos é capaz de aprender a ler, e mesmo alguns estudos que apontam para benefícios a curto prazo em termos de resultados de testes, não se referindo no entanto a nenhum estudo sobre os efeitos da aprendizagem da leitura no desenvolvimento a médio ou longo prazo. De qualquer modo o autor considera que devem ser tidas em conta as diferenças entre as crianças e verificar-se a sua apetência ou não à leitura antes dos 6 anos; no primeiro caso seria então conveniente "uma intervenção do adulto na definição das estratégias e distribuição dos recursos mais convenientes para estimular essa apetência e a transformar sem pressas numa realidade". O autor aponta ainda algumas sugestões quanto a procedimentos concretos que os adultos poderão levar a cabo nesse sentido.

# A HISTÓRIA

Ensinar História "a sério" ou ensinar História "séria"?

# E OS JOVENS

Maria do Céu Roldão, "Gostar de História - um desafio pedagógico", Texto Editora, Lisboa, 1987

Natércio Afonso

Na sequência de uma obra recente sobre o ensino da História (1), a autora surge agora com novo livro onde desenvolve e aprofunda a reflexão acerca das concepções e práticas pedagógicas correntes naquela disciplina curricular, assim como dos modos de aprendizagem próprios dos diferentes níveis etários.

Com o objectivo de realçar os equívocos e tabus que têm envolvido a abordagem do ensino da História, Maria do Céu Roldão procede a uma análise da sua evolução nas últimas décadas, em especial no que se refere aos grandes contrastes que a ruptura de 1974 evidenciou.

Caracterizando o ensino "do antigamente", a autora salienta o seu carácter retórico e fechado, em que a narrativa factual, centrada nos acontecimentos políticos e nas grandes figuras, envolvida por uma interpretação ideologicamente manipuladora, era transmitida com base no livro único, sancionado pelo poder autoritário, através do ensino exposi-

tivo e da memorização passiva e acrítica.

As transformações ocorridas após o 25 de Abril no currículo da História traduziram-se em três orientações fundamentais; domínio de uma perspectiva estruturalista, em contraste com a história narrativa e factual; organização do ensino com base no trabalho de análise de documentos e outros materiais, e elaboração de sínteses, pelos próprios alunos, em contraste com a memorização como estratégia fundamental; abandono do livro único, e mesmo de qualquer compêndio, em alguns casos, substituído por materiais recolhidos ou elaborados pelo professor ou pelos próprios alunos.

Sendo que tais transformações se operaram no contexto de uma rejeição violenta do passado recente, produziram-se mudanças que se justificavam principalmente por simbolizarem tal rejeição, independentemente do seu valor intrínseco, no plano metodológico.

Daqui resultaram "equívocos pedagógicos" que se

consolidaram como ideias feitas e evidências, na ideologia e nas práticas de muitos professores e alguns militantes da "nova pedagogia" nascida da revolução. A autora identifica com agudeza tais equívocos. Por um lado, a crença de que a análise de documentos pelos alunos corresponde sempre a uma metodologia activa, e de que qualquer exposição ou transmissão de conhecimentos pelo professor se traduz num método retrógrado que reduz os alunos à passividade. Por outro lado, a falsa oposição entre a compreensão e a memorização na abordagem dos conteúdos, originando estratégias de ensino discriminatórias e elitistas (favorecendo os alunos que, por memorizarem facilmente, "parece" que "compreendem" melhor...). Por outro lado ainda, a valorização dos objectivos de processo no ensino da História (desenvolvimento de capacidades, como a análise de situações sociais,

(1) A História no Ensino Preparatório, Livros Horizonte, Lisboa, 1987



de atitudes, como espírito crítico, etc.) a par da minimização dos conteúdos, outra falsa oposição que originou o incumprimento generalizado dos programas com o consequente desconhecimento dos alunos, das épocas mais recentes da história portuguesa e universal. Finalmente, o abandono do manual como um texto informativo devidamente organizado e estruturado da aprendizagem, a favor de colectâneas dos mais variados materiais, desde documentos medievais de difícil leitura, gravuras, mapas, textos de historiadores de cerrada linguagem científica, tudo a pretexto de um ensino activo e de uma aprendizagem autónoma, que, para muitos alunos, se traduz na desorientação perante a multiplicação das informações dispersas pelos diversos suportes, peças de um puzzle que só fazem sentido para um iniciado nos ritos da investigação histórica.

A partir de tais equívocos, a autora salienta o modo como a "malha subtil" das falsas evidências se tem estruturado no condicionamento da abordagem pedagógica da História. Nomeadamente são analisadas as crenças de que "a História ensinada/aprendida deve ser organizada segundo a estrutura do próprio saber científico", de que o aluno "deve assumir a atitude da pesquisa histórica", de que o importante é a compreensão das conjunturas e dos complexos histórico-geográficos, e não o conhecimento dos factos históricos concretos. Em especial, aponta-se a confusão reinante



acerca do conceito de "método activo", a propósito da "condenação" das chamadas aulas expositivas. Salienta a este propósito a autora: "não são os métodos em si que são activos ou passivos, mas o uso que o professor é capaz de fazer deles, consoante os diferentes objectivos que pretende".

Em consequência de tais preconceitos e ideias feitas, os programas de História nos diferentes níveis de escolaridade revelam uma abordagem estruturalista, uma preocupação pela cientificidade da disciplina, pela compreensão dos movimentos globais da evolução social, completamente divorciados dos modos de aprender dos alunos a que se destinam. A este respeito, comenta a autora: "na idade em que poderiam entusiasmar-se com o estudo vivo de um passado recheado de acção, dramatismo, gente como nós, que riu e chorou, lutou e deixou alguma coisa para além da sua morte - nessa idade, remetemo-los para abstrações e genera-

lizações que não só os decepcionam, distanciam e enfadam, como - o que é mais grave - lhes geram sentimentos de fracasso e incapacidade".

Procurando recolocar o problema, Maria do Céu Roldão salienta que "o processo de aprendizagem tem a sua lógica própria e uma progressão que não deve assimilar-se à construção científica do saber". E, mais adiante: "a questão está em ser capaz de construir uma sequência curricular, que, nos primeiros níveis, faça uso de abordagens mais simples, de descrições e narrativas de factos ou situações vividas, susceptíveis de envolver o aluno no gosto por conhecer o que o rodeia e o que o antecede; que progressivamente construa, sobre esta base de dados imediatos e afectivamente significantes, interpretações cada vez mais integradoras; que no termo do percurso habilite o aluno à compreensão crítica e estrutural da realidade social na sua multiplicidade".

Numa altura em que tanto se fala em insucesso escolar e se sublinham com tanta intensidade os vectores sócio-económicos e culturais que o determinam parcialmente, este livro de Maria do Céu Roldão vem salientar a importância de se assumirem as reais responsabilidades que, nos planos curricular e metodológico, competem a técnicos e professores. Há que ter a coragem de reconhecer o papel dos programas e das práticas pedagógicas nos índices de insucesso que todos conhecemos.

## DO OUTRO LADO DA ESCOLA

Ana Benavente • António Firmino da Costa • Fernando Luís Machado • Manuela Castro Neves  
Lisboa: Instituto de Estudos Para o Desenvolvimento/Fundação Bernard van Leer,  
Março 87, Colecção "Educação"

"Do outro lado da escola" foi um dos produtos resultantes de um projecto de investigação-acção (projecto "ECO"), realizado em dois bairros de Lisboa, Ajuda e Benfica, e em duas escolas primárias do ensino oficial em cada bairro, desenvolvendo-se de 1983 a 1986, com o apoio financeiro da Fundação Bernard van Leer (Haia) e o enquadramento do Instituto de Estudos Para o Desenvolvimento.

O projecto "ECO" pretende fundamentalmente contribuir para a criação de uma escola que promova o sucesso escolar de todos os alunos, privilegiando como estratégia a abertura da escola à comunidade: "entenda-se o bairro com as suas instituições de diversa natureza, colectividades, autarquias, etc." (p.12).

O ponto de partida teórico foi o excelente trabalho de Ana Benavente e Adelaide Pinto Correia, "Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária" (também editado pelo IED), onde se procede à identificação e à inventariação de obstáculos ao sucesso escolar, com origem na instituição escolar e onde ressalta claramente a ideia de que o carácter socialmente desigual do insucesso escolar - isto é, a sua incidência predominante nos alunos oriundos dos meios populares - não é uma fatalidade. Parte-se, portanto, deste pressuposto,



da dimensão escolar do insucesso escolar e da ideia, segundo a qual, um funcionamento diferente do actual, da instituição escolar, pode, se não acabar, pelo menos reduzir drasticamente o insucesso escolar.

"Do outro lado da escola" encontra-se estruturado com base em dois tipos de textos. "Uns, de carácter narrativo, com a forma de "histórias", incluem frequentemente o discurso directo dos actores e o relato de situações directamente observadas" (p.13). Textos que têm como objectivo "partilhar alguns elementos de conhecimento das práticas, das opiniões, da lógica, dos sentimentos que, em famílias de meio popular, se explicitam em torno dos filhos, da escolaridade" (p.13). Todos eles de uma riqueza extraordinária. "Os outros são textos analíticos, na perspectiva da

Hermenegildo Correia

Sociologia e da Pedagogia" (p.13), que têm como finalidade partilhar a reflexão sobre os elementos recolhidos a respeito das classes populares, "(...) de modo a ultrapassar preconceitos e estereótipos que habitam as nossas lógicas, de modo a delas nos descentramos para dialogarmos com as (outras) lógicas (dos outros); dito por outras palavras, para ultrapassarmos um etnocentrismo sempre presente, alimentado pela lógica da instituição e pela inércia e facilidade dos hábitos adquiridos (...)" (p.13). Textos que ajudam, sem dúvida, a perceber em termos sociais e culturais as "classes populares", numa perspectiva efectivamente não etnocêntrica.

Estamos, portanto, perante uma obra extremamente interessante. Por várias razões:

- pela sua clareza
- pela maneira como se encontra estruturada
- pelo seu rigor (há, na verdade, uma conjugação, particularmente feliz, entre os dados da investigação e a reflexão sobre esses dados, o que torna a leitura bastante agradável)

- pelas pistas que sugere aos professores (no domínio da aprendizagem da leitura, das estratégias pedagógicas na sala de aula, da avaliação, do relacionamento com os pais, com a comunidade - para citar alguns exemplos).

# VERDE NUNCA

Lúisa Freire Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda Junho 1985 (Colecção "Plural")

"A autenticidade poética acontece em instâncias criadoras e criativas de novas realidades, trazendo ao mundo do ser o que ainda não é". (p. 14)

Palavras de Moura Fernandes no prefácio deste livro de poemas de Lúisa Freire.

"Instâncias criadoras e criativas", totalidades feitas de momentos que se incluem e por vezes determinam. Não se pode nomear um poema deste livro sem estar nomeando todos os outros. Se cada um faz sentido em si mesmo, encerrando um referencial exclusivo e vigoroso, só assume uma dimensão total quando em inter-leitura com os restantes. E há nesta poesia formas em jeito de fios, ideias em rede, traços de uma cosmogonia que primeiro se afirma e depois se revela.

Sucessivamente reinvestida, a significação do título assegura todas as metamorfoses.

"(...) Aqui é mais farto o verde e mais funda a ilusão. (...) " - p. 21.



É verde uma das cores "(...) com que a vida se pinta - (...)", "(...) Entre o preto e o branco há as palavras com que a vida se escreve - (...)" - p. 51.

"(...) Verdes páginas/ /invisível a raiz." - p. 30.

"Verde - Nunca".

Nunca - Sempre, Ausência - Presença; o presente enquanto aparência é talvez a única verdade, já que a realidade tem que ser continuamente inventada, construída a pulso sobre o medo de nela ter que acreditar.

Sobre a terra e contra o tempo, no espaço que vai do mar ao papel e que es-

Ana Maria Martinho

gota a energia inicial na angústia de fixá-la, fica a marca depurada, inicial, a única capaz de perdurar "(...) para além do aparente ou do real." - p. 34.

"(...) Ao escrever água e ao pensá-la aqui / já perdeu a cor, o cheiro e o sabor: / potável / na brancura molhada do papel." p. 28.

Escrever passa a ser a suspensão que ficou para lá do traço e para cá do momento mágico apenas percebido; figuração pantefista, transfiguração e dor sempre renovada.

Muitos silêncios encerra esta poesia: contenção enquanto diz, renúncias entre o que diz; o não-dito tem por isso a força afirmativa duma qualidade que pode a cada leitura ser renomeada.

- O convite aqui fica.

# **QUEZADA & CARDOSO L<sup>DA</sup>**

---

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

---

**R. Comércio 2 a 16**

**Telefones: 21181/21183**

**PORTALEGRE**



# TARA

## GALERIAS

*José Maria Batista Alves, Nardoiros*

PAPELARIA-LIVRARIA-EQUIPAMENTO DE ESCRITÓRIO

R. 5 de Outubro, 3 - Apartado 16

Tel. 22140 7300 PORTALEGRE

AGENTE DAS MARCAS:

**CASIO**



**OLYMPIA**

TEXAS  
INSTRUMENTS

**ROVER**

**MBO**

**magma**

**rotring**

**brother**

a futuro na ponta dos seus dedos

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



**royal**

**STAEDTLER**

**Schwan-STABITO**



**MONTBLANC**

- 1º - TODA A GAMA DE PAPELARIA
- 2º - CALCULADORAS DE BOLSO - CIENTÍFICAS - DE SECRETARIA
- 3º - MÁQUINAS DE ESCRIBER MECÂNICAS - ELÉCTRICAS - ELÉCTRONICAS
- 4º - REGISTRADORAS

GARANTIA E ASSISTÊNCIA TÉCNICA

Consulte-nos!

# 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

# 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

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

BOAVISTA ☎ 22513-27523  
TEL. 22110  
PORTALEGRE



Garcia da Orta ☎ 62541-62548  
ELVAS

Concessionários Distritais



# TOYOTA



# CASE

MÁQUINAS  
INDUSTRIAIS



## aprender

Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre  
Portalegre – Abril de 1988 – 1000 exemplares

---

Composto e montado na Escola Superior de Educação de Portalegre  
Impresso por Ingrapol, Lda., Portalegre

# Domingos & C. L<sup>da</sup>

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**