

# aprender

Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre · Nº 5 · Junho de 1988 · Preço: 200\$00

TEMA CENTRAL: AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO



...este aspeto  
...a versão de Rat.  
...telle dá-nos uma inter  
...extremamente cometic  
...vosa, mesmo exagerada.  
...hoenberg, ficamos com a i  
...essão que a lua estava apen  
...o quarto crescente. A textu  
...questral é opulenta e be  
...trollada, com a Orquestra  
...da Rádio de Berlim, a  
...magnificamente,  
...uma última por

DEBATE: ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA

MUDANÇA E INOVAÇÃO  
NOS SISTEMAS EDUCATIVOS

# FICHA TÉCNICA

Direcção: Rui Canário

Secretariado Coordenador: Fernanda Barrocas  
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, Mári Freire, Natércio Afonso

Colaboraram neste número: Abílio Amiguinho  
António Martinõ Coutinho, Ana Maria Martinho  
Antunes Silva, Carlos Afonso, Carlos Capucho  
Fernanda Barrocas, Frederico João Zagalo,  
Helena Maria Cidade Moura, Hermenegildo  
Correia, Isilda Garraio, João Bellem Ribeiro,  
Joaquim José Matias, José Alberto Correia,  
Leonor Saraiva, Manuel Vilas Boas, Maria  
Albertina Dórdio, Maria do Céu Mendonça,  
Maria do Céu Roldão, Maria Helena Freire,  
Maria João Mogarro, Maria José Martins, Maria  
José Matos, Mário da Cruz Mouro, Mário  
Freire, Natércio Afonso, Raúl Ladeira,  
Rosalina Correia, Rui Canário

Arranjo Gráfico: Miguel Ventura

Desenho da Capa: Maria do Céu Mendonça

Arranjo Gráfico da Capa: Miguel Ventura

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

Fotografia: Miguel Ventura

Impressão: Ingrapol, Lda. Travessa da Rua do  
Comércio, 3 7300 Portalegre

Tiragem: 1000 exemplares

Depósito Legal: 14 293/86

Preço: 200\$00

Assinaturas: 550\$00 (3 Números)

Os artigos assinados são da exclusiva  
responsabilidade dos seus autores

ISSN 0871-1267

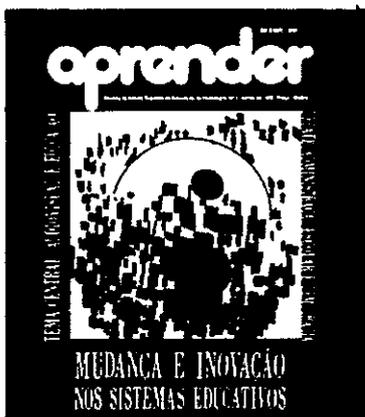
aprender

N

5

# aprender

## SUMÁRIO



3

SUMÁRIO

4

EDITORIAL

5

DEBATE

-Administração escolar e democracia

Natércio Afonso

12

-Reforma do sistema educativo: a reorganização dos planos curriculares

Leonor Saraiva  
Maria do Céu Roldão

18

TEMA CENTRAL

-Audiovisual - os mitos e a realidade

António Martinó Coutinho

21

-Com un i, cação? Não: Comunicação... comu? nicação!

Antunes da Silva

26

-Pedagogia audiovisual

Manuel Vilas Boas

28

-A escola e o audiovisual

Carlos Capucho

31

-A prática do diaporama

Raul Ladeira

33

-Mudança e inovação nos sistemas educativos

José Alberto Correia

42

-Ferreira do Alentejo - professores criam centro de apoio pedagógico

45

-Clube de Biologia e Geologia da serra de S. Amade

Maria Albertina Dórdio  
Maria Helena Freire

49

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

-Projecto ECO : Notícia da escola dos Mosteiros

Maria José Matos  
Joaquim José Matias  
João Bellem Ribeiro

54

-Projecto ECO : um olhar sobre o trabalho em Arronches

Helena Maria Cidade Moura

58

COMO FAZER ?

-Trabalhos originais de História

Natércio Afonso

61

HISTÓRIA REGIONAL

-Oliveira da paz

Isilda Garraio

63

NOTÍCIAS DA ESEP

70

NOTÍCIAS DA REGIÃO

77

NOTAS DE LEITURA

-"A criança diferente"

Maria José Martins

79

-"Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem"

Mário da Cruz Moura

81

-"Portus alacer"

Ana Maria Martinho

APRENDER • 6-1988 • 3

EDUCACIONAL

A necessidade de atribuir a responsabilidade pela formação de professores a instituições do ensino superior é, actualmente, dificilmente contestável. A existência, a nível nacional, de uma rede, regionalizada, de Escolas Superiores de Educação e Centros Integrados de Formação de Professores constitui a base material e institucional para pôr em prática uma política global e coerente de formação de professores.

Reconhece-se hoje a necessidade de encarar a formação inicial e contínua de professores como etapas de um processo permanente de formação, a que devem estar associadas actividades de investigação e promoção da inovação educativa. São as instituições de ensino superior que, pelas suas competências nos domínios científico, pedagógico e técnico estão em condições de assegurar esta articulação.

A partir de 85/86 foi instituído um modelo de profissionalização em serviço, para os docentes das escolas preparatórias e secundárias, que, embora susceptível de críticas, representou uma mudança qualitativamente importante: pela primeira vez, a profissionalização em serviço deixou de ser organizada por serviços do Ministério da Educação e passou para a competência de instituições de ensino superior.

O projecto de Decreto-Lei, actualmente em apreciação, que redefine o quadro legal da profissionalização em serviço, representa um claro e preocupante retrocesso nesta matéria: o sistema de formação volta a ser colocado na dependência de serviços centrais e desconcentrados do Ministério da Educação que não estão vocacionados (nem têm que estar) para assumir responsabilidades no âmbito da formação de professores.

Este projecto marginaliza as instituições de ensino superior, remetendo-as para um nível de mera prestação de serviços. O "modelo" proposto pressupõe uma estrutura administrativa que organiza a formação, controla a sua execução e a certifica (através da atribuição de uma classificação profissional) à margem das instituições de ensino superior. Estas apenas são chamadas a assegurar tarefas específicas, em domínios cuidadosamente circunscritos.

É grave que se pretenda consagrar em Decreto-Lei a separação entre as componentes teórica e prática da formação. O próprio despacho conjunto 1/SEES/SERE/87 expressamente referia os inconvenientes técnicos e pedagógicos dessa opção, só "justificada" por razões conjunturais. Tal orientação contraria frontalmente a evolução tendencial das políticas de formação de adultos, bem como numerosas recomendações de instâncias internacionais como a OCDE, Conselho da Europa e Unesco.

A pretensão de justificar a actual proposta com base na valorização da escola como "Centro de formação" não é minimamente convincente. A formação centrada na escola deverá ser entendida como uma estratégia que se recomenda às instituições de formação de professores. Pelo contrário, o actual projecto entende este conceito no plano administrativo e consagra, em consequência, um modelo centrado não na escola, como é suposto, mas sim na estrutura administrativa do sistema escolar.

Resta-nos esperar que o debate em torno deste projecto permita que, em domínio tão importante e delicado, o bom senso possa (ainda) vir a prevalecer.

# ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA

NATÉRCIO AFONSO \*

## 1. A administração escolar no centro da reforma educativa

O recente aprofundamento da investigação pedagógica sobre a realidade da escola enquanto espaço concreto da relação educativa, tem permitido uma abordagem mais matizada, e eventualmente mais adequada do fenómeno do insucesso escolar.

Para além dos factores de carácter psicológico e macro-sociológico, que, a diversos níveis, constituem aquisições fundamentais da investigação pedagógica, tem-se verificado que a realidade da escola, enquanto lugar das interacções complexas entre os diversos actores do processo educativo, constitui um factor condicionante de incidência decisiva em termos de insucesso escolar.

\* Presidente da Comissão Instaladora da E.S.E.P.

Tal constatação adquire contornos de evidência quando se trata de caracterizar fisicamente o espaço escolar. É óbvio que um edifício degradado ou inadequado, sem equipamento ou mobiliário próprios, constitui um factor de insucesso.

Porém, a investigação tem revelado que, mais importantes são os factores "humanos" do espaço escolar, ou seja, a organização das actividades, o funcionamento, o tipo de relações entre docentes e estudantes, o "estilo" da liderança no governo, o tipo e grau de participação nas decisões de importância colectiva, etc. (1).

Deste modo, as questões da organização e administração escolar adquirem uma importância fundamental quando se trata de avaliar a qualidade do serviço de ensino proporcionado em cada estabelecimento. Assim, a qualida-

de do ensino não dependerá apenas da formação profissional dos docentes, da qualidade das instalações e equipamentos, da adequação do currículo, mas também da qualidade do "ambiente de aprendizagem" criado no estabelecimento por adequados princípios e práticas de organização e administração escolar. Trata-se de todo um conjunto de vivências que condicionam a relação educativa quotidiana, e que alguns autores designam por "currículo escondido" ou currículo informal.

Verifica-se assim que a problemática do governo dos estabelecimentos de ensino, da organização das escolas, se reveste de especial importância em qualquer estratégia de reforma do sistema educativo que pretenda introduzir mudanças significativas na realidade escolar. Logo, as propostas de alteração do actual sistema de admi-

nistração das escolas, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, constituem um elemento fundamental de toda a reforma, condicionando decisivamente a maior parte das alterações propostas noutras áreas do sistema.

## 2. Origens e características do actual modelo de administração escolar

O modo como está organizado o governo das escolas dos ensinos preparatório e secundário foi instituído, nas suas linhas gerais, pelo Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro, do 1.º Governo Constitucional, sendo Ministro da Educação, Sottomayor Cardia.

O carácter persecutório, autoritário e de controle político que assumiam os directores e reitores dos estabelecimentos de ensino durante o regime do Estado Novo, nomeados pelo governo na base da confiança política, conduziu à sua destituição espontânea, na maior parte das escolas, por meio de assembleias de professores e funcionários, logo nas semanas seguintes à queda do regime, em 1974. Criou-se assim um processo de administração baseado em assembleias gerais e comissões de gestão eleitas, adequado ao ambiente de profunda agitação política da época.

No que respeita ao funcionamento das escolas, a estabilização política de 1976 consistiu no enqua-

dramento do novo modelo de administração, dito "democrático", através do referido Decreto-Lei e outra legislação. Limitava-se a capacidade de decisão dos órgãos de gestão eleitos nas escolas, definindo-se os contornos estreitos da sua intervenção, perante as atribuições e competências dos serviços de tutela do Ministério da Educação. Por outro lado, esvaziavam-se de conteúdo significativo as assembleias ou reuniões gerais onde se localizara parte do poder deliberativo em muitas escolas. Tratava-se de reconstituir "a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo" (2). Desde então até ao presente, este modelo de administração, gerado pela conjuntura da estabilização política de 1976, cristalizou num "status quo", num ponto de equilíbrio entre a pressão centralizadora do poder político e a tradição "democrática" entretanto enraizada e fortalecida pelo seu valor simbólico. Em termos práticos, tal cristalização configura uma estrutura de funcionamento que respeita o valor simbólico e mítico dos administradores eleitos (principalmente por professores), ao mesmo tempo que se esvaziavam as suas competências próprias, o seu "corredor de liberdade" através de uma regulamentação cada vez mais restritiva veiculada por abundante legislação casuística.

Assim, importa salientar que o actual sistema de administração escolar é o produto de uma determinada conjuntura política, de um equilíbrio de tendências e interesses. Não se trata de um modelo ideal, abstracto, que possa ser alterado profundamente ou substituído com facilidade, sem elevados custos sociais, políticos e sem grave perturbação do funcionamento das escolas. Contudo a desmotivação profissional de muitos docentes, a própria ineficácia da escola enquanto comunidade educativa, o ambiente de demissão que se vive em muitos estabelecimentos, a falta de capacidade de liderança de quem têm poder, o clima de alguma irresponsabilidade, o divórcio em relação à comunidade, o menosprezo pelos pais e encarregados de educação, mais ou menos claramente assumido, são factores que revelam o deficiente funcionamento de muitas escolas e a necessidade de se introduzirem alterações exequíveis mas significativas no modelo de administração em vigor.

A abordagem de um diagnóstico da situação pode ser efectuada de diferentes pontos de vista, privilegiando mais as questões da lógica e da eficácia administrativa, ou da adequação aos princípios fundamentais da lei-quadro para o sector, ou da democraticidade das estruturas de governo estabelecidas na escola. Contudo, uma análise do funcionamento real de muitas escolas faz

ressaltar três questões fundamentais: o predomínio de estruturas e práticas corporativas no governo das escolas, a excessiva centralização administrativa de todo o sistema reduzindo drasticamente a autonomia das escolas, e a inexistência de adequada preparação e estatuto profissional dos responsáveis pela administração escolar.

No que respeita à primeira questão, verifica-se que, na prática, a administração escolar cabe a professores eleitos pelos seus colegas, já que os representantes de outros funcionários e dos alunos não têm um peso real significativo. Cria-se assim uma situação ambígua em que a responsabilidade administrativa da supervisão, do controle, da efectiva direcção de um serviço público se confunde com a representação de um grupo profissional com os seus objectivos específicos e a sua estratégia própria. Nestas circunstâncias parece óbvio que a lógica da organização e do funcionamento de uma escola enquanto serviço público passa a assumir um carácter secundário face às exigências da representatividade democrática.

Na realidade os traços de uma administração subordinada a uma lógica corporativa são patentes em muitas escolas, na organização dos horários, na gestão dos espaços, na distribuição do serviço lectivo e não lectivo, na gestão do pessoal auxi-

liar, no relacionamento com os encarregados de educação. Dado que o discurso sobre a problemática da administração escolar é produzido fundamentalmente por professores, tal modelo é naturalmente considerado "gestão democrática", apesar de se circunscrever à representação de uma parcela "minoritária" da comunidade escolar, apesar de ignorar a representação de outros sectores interessados no funcionamento da escola, como o poder local, as famílias, as associações de estudantes, apesar de, em muitas escolas, predominar uma estrutura autoritária nas relações de poder entre professores e alunos, tanto na sala de aula, como no ambiente escolar global.

Quanto à questão da centralização administrativa do sistema de ensino, constata-se que a lógica do modelo em vigor transfere para os serviços executivos do Ministério da Educação grande parte da capacidade de decisão que deveria constituir competência própria do governo de cada escola. O carácter minucioso do normativo produzido pelos serviços centrais, (3) envolve os aspectos mais particulares do funcionamento da escola, traduzindo a preocupação de constituir um contraponto à lógica corporativa que preside à prática administrativa em cada escola. Tal contraponto é particularmente significativo no que respeita à elaboração de ho-

rários e distribuição do serviço docente, onde o normativo atinge limites inimagináveis de pormenor, sendo justamente uma área de incidência mais crítica da pressão corporativa na prática administrativa.

A lógica do sistema conduz os responsáveis administrativos a renunciarem a uma intervenção autónoma de verdadeira gestão de recursos humanos, mesmo quando tal é possível e o normativo o permite. Assim, por exemplo, a distribuição do serviço docente, salvaguardado o normativo na elaboração dos horários, é da competência da administração de cada escola. No entanto, tal distribuição raramente se concretiza em obediência a critérios pedagógicos concretos e objectivos. Na realidade o que se passa é que a tradição corporativa impôs em muitas escolas a "escolha de horários" pelos professores, normalmente com base em critérios de antiguidade, na escola ou na profissão. Assim, a constituição dos conselhos de turma, a distribuição dos alunos pelos professores, efectua-se de forma aleatória sem qualquer critério objectivo, dependendo apenas do interesse de cada professor por um determinado tipo de horário lectivo.

Assim, por via do centralismo administrativo do sistema de ensino, que transfere para fora da escola grande parte do poder de decisão, ou por via da pressão corporativa que

cristalizou a gestão docente dos estabelecimentos em práticas consuetudinárias "indiscutíveis", constata-se o esvaziamento de conteúdo da administração escolar que conduz ao desinteresse pela função e a atitudes de demissão, de desmotivação por parte de grande número de docentes com funções de administração. Em consequência de tal processo, os actuais administradores escolares eleitos, face aos serviços centrais e periféricos do Ministério da Educação, dispõem de uma capacidade de decisão muito mais reduzida que os antigos reitores e directores, formalmente muito mais dependentes porque nomeados pelo poder político. Verifica-se portanto que a centralização administrativa e o corporativismo docente são duas realidades simétricas que condicionam a situação actual da administração escolar em Portugal.

No que respeita ao estatuto e formação dos administradores escolares, verifica-se que o modelo em vigor menospreza completamente as questões da qualidade técnica e profissional. A administração e a gestão, em termos gerais, constituem actualmente um dos sectores mais dinâmicos da formação profissional, ao nível dos quadros superiores, tanto na actividade empresarial pública e privada, como nos serviços públicos de natureza diversa. A ciência e a prática administrativas envolvem a aqui-

sição de competências profissionais em termos de gestão financeira, gestão de recursos humanos, assim como capacidades específicas ao nível da liderança de grupos, da gestão de conflitos, etc.. A própria natureza da actividade administrativa implica a definição de um estatuto profissional próprio para os seus agentes, na medida em que o exercício da prática administrativa envolve a subordinação hierárquica, no que diz respeito à organização e funcionamento do estabelecimento de ensino.

O modelo de administração escolar, em vigor, pressupõe o carácter não-profissional dos administradores, na medida em que não prevê requisitos académicos ou técnicos específicos para o exercício das respectivas funções, nem considera qualquer estatuto profissional próprio, tratando-se tão só de administradores que são professores escolhidos pelos seus colegas, em cada escola.

### 3. A administração escolar na Lei de Bases do Sistema Educativo

A lei nº46/86 de 14 de Outubro, no seu Artigo 45º contem algumas orientações fundamentais no que diz respeito à administração das escolas. Assim, definem-se como princípios básicos da administração escolar, a "democraticidade e (a) participação de todos os implicados no processo educativo (nº 2 do

Artigo 45º). Por outro lado, determina-se que "a direcção de cada estabelecimento (...) é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente (...)" (nº4 do Artigo 45º).

Do articulado legal citado pode concluir-se:

1º Na administração das escolas devem participar democraticamente "todos os implicados no processo educativo". Assim, pode deduzir-se que na administração das escolas participam não apenas docentes, alunos e funcionários não docentes, mas também outros "implicados no processo educativo", nomeadamente encarregados de educação. Por outro lado, como o texto legal salienta a "integração comunitária" como uma perspectiva fundamental do funcionamento das escolas (nº 1 do Artigo 45º) podem ainda ser considerados outros elementos da comunidade, nomeadamente os órgãos de poder local, como "implicados no processo educativo".

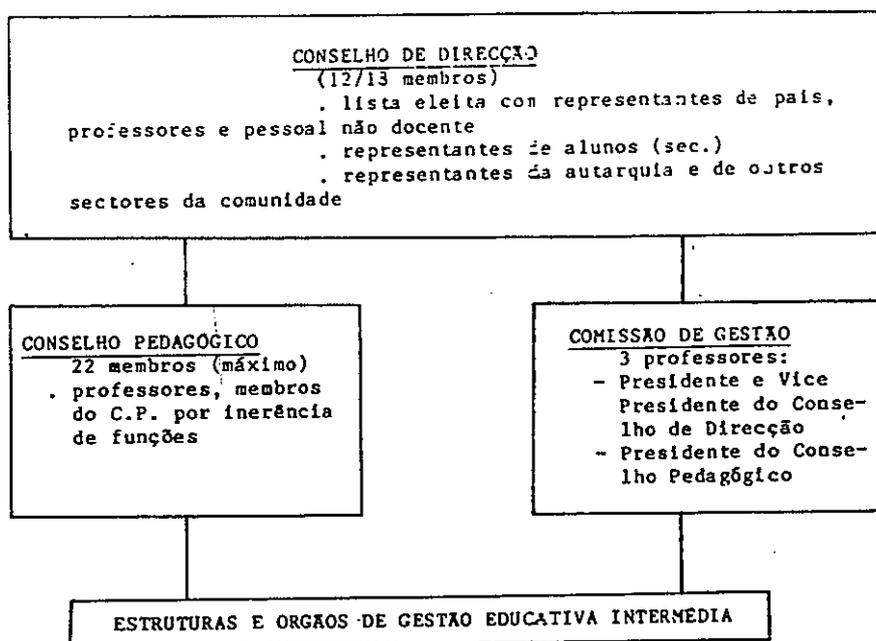
2º A direcção de cada escola deve ter "órgãos próprios" e neles devem participar representantes de professores, outros funcionários e alunos (nº4 do Artigo 45º). Em conjugação com o disposto no nº 2 do Artigo 45º conclui-se que a composição destes "órgãos próprios" não se esgota nos representantes referidos, antes se deve

alargar a "todos os implicados no processo educativo". Tal interpretação é reforçada pelo facto de o texto legal se referir aos "órgãos próprios para os quais são democraticamente eleitos os representantes (...)". Se tais representantes esgotassem a composição do referido órgão, o texto legal poderia dizer mais claramente "órgãos próprios constituídos por representantes (...)". Para além disso, o texto legal refere-se a "órgãos próprios" no plural, implicando a consideração de mais de um órgão de direcção das escolas, o que não se pode confundir com "órgãos consultivos e serviços especializados" também expressamente referenciados no n. 4 do Artigo 45.

Em suma, conclui-se que o texto legal determina um modelo de administração escolar sensivelmente diferente daquele que se encontra em vigor, nomeadamente no que se refere à participação democrática de "todos os implicados no processo educativo". Por isso, impõe-se a necessidade de adaptar a estrutura administrativa dos estabelecimentos de ensino aos novos princípios definidos na lei. Assim, a necessidade da mudança decorre não só do diagnóstico que identificou as principais disfunções do sistema, mas também de um imperativo legal.

#### 4. A proposta de "novo ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas"

##### . Características do modelo proposto (4)



A estrutura de governo sugerida no documento da Comissão de Reforma do Sistema Educativo baseia-se na constituição de um Conselho de Direcção com 12 a 18 elementos, formado a partir da eleição de uma lista de candidatos com representantes de pais, professores e pessoal não docente, complementado com representantes dos alunos (ensino secundário), das autarquias e de outros sectores da comunidade.

Este Conselho de Direcção cujos membros têm um mandato de três anos, delibera, sob proposta da Comissão de Gestão, sobre o plano de actividades, orçamento, relatório e contas, para além de homologar regulamentos e nomear titulares de cargos, tudo sob proposta da referida comissão. Reune ordinariamente seis vezes por ano e as decisões são tomadas por maioria simples, salvo a aprovação do "Projecto Educativo" da escola, para o que se

exige uma maioria de dois terços.

Como órgão consultivo do Conselho de Direcção surge o Conselho Pedagógico constituído por professores oriundos de órgãos de gestão intermédia (conselho de turma, de ano, de disciplina), ao qual compete a coordenação dos referidos órgãos, a organização da formação contínua para professores e outro pessoal. Este conselho reúne mensalmente e elege o seu próprio presidente.

Finalmente, a efectiva administração da escola cabe à Comissão de Gestão composta por três professores por inerência de funções, sendo o Presidente e o Vice Presidente, os membros docentes do Conselho de Direcção, e o Vogal, o Presidente do Conselho Pedagógico. Com um mandato de três anos, os membros desta Comissão reúnem-se semanalmente e têm direito a uma remuneração de chefia.

. Algumas observações críticas

Verifica-se que o Conselho de Direcção, a quem cabe, em princípio, a orientação global do funcionamento da escola, é uma estrutura pesada, com muitos elementos, de natureza muito diversa, difícil de operacionalizar, que reúne apenas de dois em dois meses. Por outro lado, na medida em que se impõe a inclusão de pais, professores e pessoal não docente nas mesmas listas de candidatos, e dado que se trata de grupos com motivações diferentes e atitudes diferentes face à escola, prejudica-se a explicitação de tais motivações em benefício de outras que possam ser mais abrangentes a esses grupos, nomeadamente as de natureza política e partidária. Finalmente, apesar da dignidade institucional que se pretende atribuir ao Conselho de Direcção, a verdade é que o seu poder real é reduzido: para além de, na prática, ele vir a ser dominado pelos seus elementos docentes, constata-se que, reunindo de dois em dois meses, deliberando na maior parte dos casos sob proposta da Comissão de Gestão, tenderá a constituir-se num órgão de fachada sem capacidade de intervenção efectiva.

Na realidade, sob a aparência de grandes transformações, o modelo proposto conserva, no essencial, a estrutura administrativa que se encontra em vigor, concentrando o governo da escola numa comissão de Professores eleitos - a Comissão de

Gestão - embora não já apenas pelos seus pares. Com efeito a administração quotidiana do estabelecimento, a efectiva capacidade para decidir, para gerir recursos, para influenciar os outros, compete à Comissão de Gestão. Na prática permanecem solidamente implantados os fundamentos de uma gestão sujeita a uma lógica corporativa e sem consideração pelas questões da qualidade técnica administrativa e do adequado estatuto profissional.

Por outro lado o modelo prevê a constituição de diversos órgãos de administração onde frequentemente cada elemento participa em vários colectivos, com diversas funções e estatuto diferente provocando-se uma confusão de competências pouco favorável à eficácia e à transparência administrativas.

No que respeita ao Conselho Pedagógico mantem-se a actual estrutura baseada em inerências de funções (ser membro do Conselho Pedagógico decorre do exercício de um cargo ou da representação de um grupo) o que enfraquece o peso institucional do colectivo. Assim, o Conselho Pedagógico tem dificuldade em assumir-se como o órgão a quem compete a definição "técnica" do projecto educativo da escola, a efectiva supervisão da actividade da escola nos planos científico e pedagógico.

Em conclusão, pode salientar-se que, no fundamental, no modelo proposto continuam a não serem consideradas as questões da qualidade técnica e do estatuto profissional na

administração escolar, mantendo-se a atribuição de funções administrativas a professores eleitos. Por outro lado, na prática, é ilusório o poder e reduzida a capacidade de intervenção de outros "implicados no processo educativo", nomeadamente, encarregados de educação, autarquias e outras forças activas na comunidade.

5. Uma proposta alternativa

O modelo que se apresenta constitui apenas um esboço de uma estrutura de administração escolar alternativa ao modelo anteriormente referido, na base do diagnóstico da situação já apresentado, pretendendo compatibilizar os princípios da participação democrática de todos os implicados no processo educativo, com a necessidade da garantia de meios adequados de qualidade técnica e de profissionalização.

. O Conselho de Direcção: entende-se que deve ser constituído no máximo por 7/8 elementos para se tornar mais operacional. Deve ser composto por dois representantes da comunidade (sendo um nomeado directamente pela autarquia), um representante dos encarregados de educação e um representante dos alunos. Por inerência de funções devem fazer parte deste órgão, o Presidente e os dois Vice Presidentes do Conselho Pedagógico, assim como o Administrador da Escola. Este órgão reúne mensalmente, entre Setembro e Junho.

. O Conselho Pedagógico: é um corpo de professores eleito por lista com programa entre todo o corpo docente profissionalizado, composto por 7 a 15 elementos, utilizando-se o método proporcional se houver mais que uma lista. É um órgão consultivo em relação ao Conselho de Direcção, mas com competências alargadas nos planos científico e pedagógico, à semelhança dos Conselhos Científicos dos estabelecimentos de ensino superior. Reune mensalmente durante o ano lectivo e nele participa, sem direito a voto, o Administrador.

. A Administração: constituída por funcionários de carreira com preparação e estatuto profes-

sional específico, com um processo de nomeação idêntico ao dos professores (concurso documental). Esta carreira atinge-se a partir da carreira docente, através da obtenção de uma habilitação complementar específica na área da administração escolar. A Administração é constituída pelo Administrador e dois Administradores-adjuntos e assegura a gestão corrente do estabelecimento, sob a orientação global do Conselho de Direcção.

A "separação de poderes" que se consagra com a presente proposta procura, por um lado, reforçar a intervenção dos elementos da comunidade através da maior operacionalização do órgão onde podem partici-

par - o Conselho de Direcção. Por outro lado procurou-se aprofundar a participação dos professores nas áreas que lhes são próprias, explicitando o papel do Conselho Pedagógico como órgão de efectiva supervisão científica e pedagógica, para o qual se é eleito com base em propostas de acção e no reconhecimento da própria competência profissional, e não por mera inerência de funções. Finalmente procurou-se profissionalizar a administração escolar, garantindo adequados níveis de qualidade técnica, mas salvaguardando a supervisão "política" exercida pelo Conselho de Direcção e as áreas de competência reservada do Conselho Pedagógico.

#### REFERÊNCIAS

1. Veja-se, por exemplo: Linda Mc Neil, Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge, N.Y., Methuen/Routledge and Kegan Paul, 1986, e John Goodlad, A Place Called School, N.Y., McGraw-Hill, 1984
2. Preâmbulo do Decreto-Lei nº 769 - A/76 de 23 de Outubro
3. Veja-se, por exemplo o articulado do Decreto-Lei n.211-B/86 de 31 de Julho que estabelece o regulamento do Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos, com 100 artigos, alguns dos quais com 5, 6 e até 8 parágrafos!
4. J. Formosinho, A.S. Fernandes e L. Lima, Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas e Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas, in Documentos Preparatórios II, M. E., Janeiro de 1988.

# REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO :

## A REORGANIZAÇÃO DOS PLANOS CURRICULARES

LEONOR SARAIVA \*

MARIA DO CEU ROLDÃO \*

Realizou-se no dia dois de Março na E.S.E.P. uma sessão de debate sobre a proposta de "Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário".

Considerando a complexidade do tema e a extensão do documento optou-se por uma metodologia que rentabilizasse a discussão, organizando-a em torno dos pontos mais polémicos da proposta. Foi, também, preocupação das moderadoras do debate colocar os problemas numa perspectiva global e no contexto do sistema educativo português actual e da sua dinâmica evolutiva nas últimas décadas. Assim, numa primeira parte, procedeu-se à apresentação sintética do documento, destacando as áreas susceptíveis de maior controvérsia/novidade.

Três questões nortearam a análise do documento:

- 1 - Promoção do sucesso, em termos de qualidade e eficácia.
- 2 - Novo conceito de escola, centrado em:
  - . desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores;
  - . inserção na sociedade;
  - . autonomia versus centralismo;

\* Professoras-Adjuntas na E.S.E.P.

. envolvimento comunitário versus isolamento da instituição.

- 3 - Formação pessoal e profissional do cidadão.

A apresentação obedeceu à sequência da proposta:

- I - Contexto da Reforma Educativa
- II - A Lei de Bases e os Planos Curriculares
- III - Opções curriculares fundamentais
- IV - Configuração da Educação Básica

V - Configuração da Educação Secundária

VI - Observações finais

APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO EM DEBATE

### Contexto social e educativo

Analisou-se a inserção da proposta de reorganização curricular no contexto social contemporâneo:

- . crises de diversa natureza (económica, de valores, de concepções do saber);

- . o desafio das novas tecnologias, o confronto com a mudança, a urgência da modernização;

- . os problemas específicos da situação portuguesa: a identidade nacional, a inserção de Portugal na comunidade dos países de língua portuguesa e na Europa Comunitária, a consolidação da democracia, o desenvolvimento económico e cultural.

No que se refere ao contexto educacional, salientou-se:

- . a inadequação da Escola às necessidades actuais e a rejeição desta instituição pelos alunos;

- . os factores negativos do sistema educativo português nos últimos anos, nomeadamente o centralismo e a falta de ligação da escola à comunidade.

A proposta realça o papel da Escola como agente privilegiado de mudança, nomeadamente pela promoção da "qualidade da educação" e pela criação de alternativas motivadoras válidas. É nesta linha que são definidos dois conceitos novos - "Centro Educativo" e "Território Educativo":

"[...] entende-se o Centro Educativo como o tempo e o espaço de encontro de uma comunidade - alunos, professores, famílias, interesses sociais, económicos e culturais - organizada e mobilizada para a construção de um projecto de desenvolvimento dos seus recursos humanos, [...]"

"[...] Quanto ao conceito de Território Educativo propõe-se que ele seja o espaço de colaboração de vários Centros Educativos que solidariamente procuram a ultrapassagem de bloqueios financeiros, de recursos humanos e materiais, trocando experiências e soluções, associando-se em projectos, optimizando a utilização dos meios disponíveis [...]" (pág. 181)

Realçando embora o carácter inovador e dinâmico desta perspectiva, chamou-se a atenção para alguns aspectos discutíveis:

- . a pertinência do papel-privilegiado da Escola face aos desafios complexos que os contextos descritos apresentam;

- . a omissão de muitos dos factores que intervieram na dinâmica do sistema educativo e social das últimas décadas;

- . a inexistência de identificação dos factores de desmotivação dos intervenientes;

- . o não aprofundamento da problemática da "rejeição" da Escola.

#### Opções curriculares

Em relação ao currículo formal, os autores do documento fazem notar a ac-

tual desarticulação curricular, tanto horizontal como vertical, que conduz à ausência de coerência entre os objectivos e os conteúdos programáticos das diferentes áreas disciplinares, desligadas do mundo real. A inexistência de objectivos terminais bem definidos, acrescida da falta de apoios didácticos e da indefinição de uma política global, não é facilitadora do trabalho dos professores.

De facto, tem vindo a assistir-se à introdução de alterações pontuais que criam rupturas ao nível da gestão curricular. No entanto, os autores desta proposta não se debruçaram sobre os resultados das transformações introduzidas, nem sobre os contextos que conduziram a essas modificações. Daí a ausência de um suporte crítico dos princípios orientadores do currículo que, de acordo com a Lei de Bases, os proponentes consideraram serem as "traves-mestras do processo curricular": - "a promoção do sucesso escolar e educativo; o sentido integrado da aquisição educativa, a di-

mensão participativa nas actividades educativas; a formação para a educação permanente" (pág. 189).

Das opções curriculares propostas, salientou-se a preocupação de que a selecção das matérias e a consequente escolha das disciplinas correspondam a:

- . critérios de adequação aos objectivos dos vários níveis de ensino;
- . estado actual dos conhecimentos científicos e tecnológicos, de modo a permitir responder a exigências do contexto socio-cultural.

Estes aspectos, concordantes com os princípios expressos na Lei de Bases, conduziram a propostas de configurações algo diferentes das actuais, tanto para a educação básica como para a educação secundária. Assim, a educação básica é vista como um todo sequencial cujos conteúdos são contemplados,

quer pela inserção horizontal ou vertical nas disciplinas, quer em termos de projectos em que assumirá particular relevância a participação da comunidade.

Ao nível da educação secundária, prevê-se o alargamento daquela formação geral através de um conjunto de disciplinas menos vasto e com maior dotação horária do que o actual, suficientemente flexível de modo a facilitar a permeabilidade entre os cursos. Nesta óptica, o projecto aponta para uma formação vocacional, no ensino secundário, orientada para o conhecimento prático de uma área ampla, privilegiando-se, como áreas possíveis, os sectores tecnologicamente mais exigentes.

#### Configuração da Educação Básica

Os aspectos mais relevantes da organização curricular do Ensino Básico estão sintetizados no quadro seguinte:

# DEBATE

## ORGANIZAÇÃO CURRICULAR - EDUCAÇÃO BÁSICA

	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
PLANO DE ESTUDOS	Integrado	Áreas pluri-disciplinares	Disciplinas ou grupos de disciplinas de especialização e de síntese
GESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Autonomia das escolas (Centros Educativos)</li> <li>-Integração em Territórios Educativos</li> <li>-Grupos de ensino/tipo de actividade</li> <li>-Flexibilidade de horários e organização das aprendizagens</li> <li>Actividades de ligação ao meio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Idem</li> <li>-Idem</li> <li>-Grupos de ensino por área pluridisciplinar</li> <li>-Gestão conjunta dos tempos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Idem</li> <li>-Idem</li> <li>-Grupos de ensino por disciplinas ou grupos de disciplinas</li> <li>-Idem</li> </ul>
		————— ÁREA ESCOLA —————	
REGIME DE DOCENCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Monodocência/professor generalista (pertença afectiva)</li> <li>-Apoio de outros professores generalistas e/ou de especialistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Professor(es) por área(s) (redução do número total)</li> <li>-"Professor-tutor"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Professor por disciplina ou por grupo de disciplinas (reconversão e recurso a especialistas exteriores à Escola)</li> </ul>
REGIME DE PROGRESSÃO E AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Flexibilidade na progressão</li> <li>-Progressão e avaliação por áreas de actividades</li> <li>-Responsáveis: o docente + outros professores + participação da família (final)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Idem</li> <li>-Progressão e Avaliação por áreas pluridisciplinares</li> <li>Responsáveis:</li> <li>-Avaliação contínua - professores de cada área</li> <li>-Avaliação final - Conselho de profs + "prof-tutor" + audição das famílias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Idem</li> <li>-Progressão e avaliação por disciplinas ou grupo de disciplinas</li> <li>Responsáveis:</li> <li>-Avaliação contínua - professor das disciplinas</li> <li>-Avaliação final - Conselho de professores+professores e tutor+audição das famílias</li> </ul>
	-Medidas compensatórias	—————	

A leitura do quadro evidencia alguns aspectos inovadores:

- . possibilidade de existência de equipas de apoio ao professor do ensino primário responsável por cada grupo de alunos;
- . concretização do conceito de "Território Educativo", mediante a participação das famílias e de outros sectores da comunidade nas actividades educativas;
- . tentativa de uma melhor articulação vertical prevendo-se, pela primeira vez, áreas englobantes no 3º ciclo do Ensino Básico;
- . existência de medidas compensatórias ao longo de toda a educação básica (reforço e sistematização de medidas semelhantes actualmente em vigor);
- . criação da figura do "professor-tutor",

ampliando e diversificando as actuais funções dos directores de turma;

- . reforço da avaliação contínua e reestruturação do sistema de selecção, em que a transição só é decidida no final de cada ciclo;
- . preocupação de assegurar um espaço curricular aberto ao meio e à convergência pluri-disciplinar das aprendizagens - a Área-Escola - que se mantém ao longo da Educação Básica, Secundária (tentativa semelhante à já implementada aquando do lançamento do Ensino Unificado e, posteriormente, suprimida).

#### Configuração da Educação Secundária

A organização da Educação Secundária foi abordada de uma forma muito sintética, fazendo-se especial referência às seguintes características:

- . articulação da Educação Secundária num

ciclo global de três anos;

- . reestruturação das áreas de estudos (pág. 242 a 247) organizadas em três componentes: Formação Geral, Formação Específica e Formação Técnica;
- . maior flexibilidade de opção, por parte dos alunos, por uma formação profissionalizante, científica ou técnica mediante o reforço de uma destas componentes a partir do 11º ano (pág. 248 e 249);
- . ao nível da gestão de recursos, os princípios são idênticos aos da Educação Básica e estão em sintonia com o conceito de Território Educativo (pág. 249 e 250);
- . permanência da Área-Escola durante a Educação Secundária;
- . modificação do sistema de selecção e

ingresso no Ensino Superior que passa a ser independente dos resultados do Ensino Secundário.

## DEBATE

Na 2ª parte da sessão os participantes debateram a proposta apresentada, de acordo com algumas questões sugeridas pelas moderadoras:

1. Inserção da Reforma no contexto socio-educativo actual (oportunidade/pertinência das soluções/opções fundamentais).
2. Apreciação dos aspectos novos.
3. Organização curricular (progressão/gestão/papeis/avaliação).

As intervenções desenvolveram-se em torno dos seguintes aspectos:

- . a preocupação do lançamento de qualquer reforma educativa pressupõe uma análise dos pontos críticos do sistema na sua globalidade e dinâmica, devendo, por isso, identificar e avaliar os resultados das tentativas já le-

vadas a cabo, a fim de não se repetirem erros que a conduzam a um efeito perverso de fracasso antecipado;

- . a necessidade de prever a operacionalização dos apoios e recursos materiais e pedagógicos, bem como um faseamento progressivo da implementação do currículo, acompanhado, desde o início, de mecanismos de avaliação;
- . o enquadramento da presente proposta num momento específico de um processo de transformação educativa que tem vindo a operar-se nos últimos anos, embora de uma forma não sistemática;
- . a perspectivação da proposta num contexto relativizador, não a encarando como uma inovação radical ou uma alteração global do sistema, mas como um ajustamento e sistematização de mudanças em curso;
- . as dificuldades resultantes dos novos papeis e expectativas

relativamente à Escola e a ausência de incentivos motivadores para os diversos intervenientes;

- . a ambiguidade da figura do "professor-tutor" e a indefinição dos mecanismos de selecção e formação para o desempenho dessas funções;
- . as dificuldades do novo tipo de colaboração pedido às famílias e aos restantes interlocutores da comunidade;
- . a não articulação da proposta com vertentes exteriores ao sistema educativo formal, como é o caso da educação de adultos.

Diversos intervenientes no debate, apesar de terem destacado os problemas enunciados, salientaram os aspectos inovadores e as potencialidades deste projecto que não desejam ver adulterado pelas previsíveis dificuldades na gestão e na implementação de uma proposta válida, coerente e globalizante.

# AUDIOVISUAL

## OS MITOS E A REALIDADE

ANTÓNIO MARTINÓ COUTINHO \*

"A cultura audiovisual encontra-se encerrada num labirinto diabólico: toda a gente a frequenta, mas os detentores do poder cultural decretam que ela não tem valor (embora a frequentem tão assiduamente como os outros). A verdadeira cultura continua a ser domínio do impresso; será certamente preciso esperar ainda muito tempo para se ver emergir um autêntico respeito pela cul-

tura audiovisual. Felizmente, os nossos filhos forçar-nos-ão a isso."

Louis Porcher, in "Vers la Dictature des Media?" Ed. Hatier, Paris, 1976

1 - Afinal os nossos filhos, só por si, ainda não forçaram a geração dos que determinam o sentido da cultura a "decretar" o respeito para com o audiovisual. Entretanto, uma dúzia de anos após as profecias de Porcher, as crianças de então já consomem, já amam, já votam,

já partilham até a própria ilusão do poder.

Não será um pouco por isto mesmo que, numa iniciativa conjunta do Conselho da Europa e da C.E.E., este 1988 foi instituído como Ano Europeu do Cinema e da TV, com o expresso objectivo de promover os audiovisuais europeus?

2 - Pode começar-se por intenções bem mais modestas e menos espectaculares, quando se constata que ainda antes do desprezo pela cultura audio-

\* Orientador Pedagógico na E.S.E.P.

## TEMA CENTRAL

visual se ignora ou confunde o próprio conceito do seu suporte fundamental.

Ao colocar-se em oposição a cultura veiculada pelo livro e a cultura veiculada pelo audiovisual (a Galáxia Gutenberg versus a Galáxia Marconi; como diria McLuhan), pretende-se afinal reacender a luta entre a palavra e a imagem.

Como em todas as outras guerras, esta só aproveita a quem fabrica e vende os canhões. Todos os demais somos vítimas.

3 - Interrogar alguém sobre o que significa precisamente audiovisual é, na maior parte dos casos, reeditar o dilema de Sto. Agostinho quanto à alma. Todos sabemos o que esta é se não nos perguntarem; quase todos ficamos mudos quando nos pedem um testemunho.

São frequentes as confusões entre audiovisual e "mass media", entre audiovisual e imagem, entre audiovisual e técnica educativa. A lingüística, a pedagogia ou a semiótica não têm contribuído de forma efectiva para um oportuno esclarecimento, de que também carecem alguns dos nossos departamentos ou serviços educativos centrais, tal a ignorância que, a propósito, se patenteia em inúmeras publicações da sua responsabilidade.

4 - A esta luz, temos de aceitar como natural

que um professor se julgue mediador do audiovisual quando, em pleno acto educativo, explica de viva voz aos seus alunos o esquema que desenha no quadro negro.

Na mesma linha lógica, também era audiovisual o rito praticado pelo homem de Lascaux quando, há milênios, gravava na rocha as silhuetas zoomórficas, embalado pelo som das melopeias propícias a uma caçada abundante. Audiovisual seria ainda o relato do trovador medieval quando, em pleno terreiro da feira, desvendava sucessivas imagens perante os embasbacados servos e viliões.

E por aí fora...

5 - Não é nossa intenção propor um mero exercício de estilo em torno da história, da etimologia ou da evolução semântica dum neologismo como audiovisual. O que nos importa é o contributo para uma discussão, urgente e necessária, sobre os conceitos que lhe dizem respeito e sobre a sua possível precisão consensual.

Podemos, para isso, encontrar pistas suficientes na obra de René La Borderie "Aspects de la Communication Éducative" (Ed. Casterman, Tournai, 1979). Daí se transcreve:

"O que se entende por audiovisual corresponde na realidade a quatro factores distintos:

- Dupla percepção: auditiva e visual;
- Comunicação de massa;
- Mensagem-imagem;

- Utilização de máquinas (meio tecnológico ou novo-meio)"

6 - Na sua aparente simplicidade, a proposta quase parece remeter-nos para a clássica anedota de Colombo e o ovo. Porém, devemos resistir à tentação que assalta qualquer pedagogo bem intencionado mais a sua proverbial inclinação para a auto-suficiência didáctica.

A proposta de La Borderie não é tão banal nem tão óbvia quanto a sua descuidada leitura possa sugerir aos mais distraídos, a quem convém manter ténue a fronteira entre os mitos e a realidade.

Analisemos, ainda que sumariamente, cada um dos quatro distintos e complementares factores implicados.

7 - A exigência de uma dupla percepção (auditiva e visual) por parte do consumidor do audiovisual deve ser entendida na simultaneidade.

Por outro lado, este facto confere uma importância considerável à modalidade (ou meio) de apreensão da mensagem em confronto com a natureza dos signos utilizados, com atribuição de um papel decisivo ao sujeito-receptor nesta cadeia de comunicação.

Eis-nos perante um significativo ponto para reflexão posterior, quando tanto se critica - de modo quase exclusivista - a evidente (!) passividade do consumidor do audiovisual.

8 - A noção clássica de comunicação de massa deve também ser posta em causa. Não bastará dizer que ela se verifica quando a relação quantitativa entre o número de emissores e o de receptores é muito aberta para uma dada mensagem. Impõe-se que lhe acrescentemos um outro critério: o de que pode verificar-se o fenómeno da comunicação de massa também em diferido e não apenas em simultâneo (ou directo). Por outras palavras, algumas modalidades do audiovisual, não contemplando por sessão um número significativo de receptores, atingem vastíssimos auditórios ao longo do tempo e em distintos espaços.

9 - Ao utilizar a expressão mensagem-imagem, La Borderie pretende alertar-nos para a natureza dos signos implicados na mensagem audiovisual, nomeadamente a imagem, não confinada à sua modalidade visual.

Por outras palavras, a noção de imagem é aqui muito mais ampla, contemplando toda a representação ligada ao representado por um fenómeno de semelhança perceptiva.

Uma reflexão sobre a natureza e o papel das imagens auditivas justifica-se plenamente quando abordamos com seriedade o universo audiovisual.

10 - No momento em que tanto se fala e escreve sobre as novas tecnologias, nomeadamente quando aplicadas à Educação, o

último dos factores propostos ganha uma premente actualidade.

Portanto, a análise sugerida a propósito tem a ver com o lugar e o papel da máquina, aqui e agora, na nossa Escola.

Peça fundamental no processo de mudança (!) ou simplies intermediária na conservação, reprodução ou transmissão do som e da luz, não é indiferente o que acerca da máquina cada um de nós julgue. Que se não esqueça, porém, a sua função inestimável como garantia de fidelidade inalterável na apresentação da mensagem, em qualquer situação.

11 - Se aceitarmos a interacção dos quatro factores propostos, torna-se evidente uma drástica redução na habitual lista dos "audiovisualisáveis". Tal é o preço a pagar pelo rigor e pela disciplina dos critérios utilizados.

No entanto, a opção é nossa. Como nossa é a responsabilidade de continuarmos a incluir o flanelógrafo ou o quadro negro na relação do equipamento audiovisual e a fotografia ou o cartaz na lista do material audiovisual. Se a consciência profissional de cada um com isso se satisfizer, podemos recordar que muitos textos, não revogados, com chancela oficial ou oficiosa "avaliada" tais procedimentos.

12 - Quase "esvaziado" o rol das práticas pedagógicas audiovisuais, ainda nele restará algo que justifique a adopção dos critérios propostos?

Creemos que a resposta é francamente positiva, se considerarmos o cinema (sonoro) nos diversos formatos e modalidades (nomeadamente a animação), a televisão (por antena, cabo ou circuito fechado) incluindo o vídeo e, finalmente, as montagens audiovisuais (de sincronismo manual ou electrónico) com destaque especial para o diaporama.

E nem é difícil augurar uma próxima integração do computador nesta listagem, quando estiverem ultrapassadas as suas actuais limitações técnicas no sector da sonorização, uma vez que no respeitante à imagem quase tudo se pode programar já hoje.

13 - Não partilhamos, por inteiro, os receios de Louis Porcher quanto ao poder dos detractores da cultura audiovisual. Mais precisamente, recusamo-nos a aceitar a distinção entre modalidades culturais, uma vez que o impresso ou o audiovisual são apenas formas - diferentes - aptas a veicular uma mesma mensagem cultural.

Portanto, os detractores da cultura audiovisual são apenas os iconoclastas da nova era. Obcecados pela palavra escrita, são incapazes de aceitar outras formas diferentes de comunicar o pensamento e a cultura. Mas, tal como os iconoclastas do passado, não triunfarão. Eles não sabem que os destino comum e inevitável da palavra e da imagem é o da aliança e nunca o do combate.

É que a realidade sobrevive aos mitos. Sempre.

# COM UN I, CAÇÃO ? NAO : COMUN ICAÇÃO... COMU ? NICACÃO !

ANTUNES DA SILVA \*

Se há afirmação capaz de promover, hoje em dia, imediata unanimidade em qualquer assembleia medianamente "informada", é a de que A COMUNICAÇÃO É UM PROBLEMA CENTRAL DO NOSSO TEMPO.

Não é seguro que todos retirem daí as mesmas implicações nem que "preencham" a forma dessa afirmação com o mesmo conteúdo. Não é seguro, sequer, que todos lhe atribuam um significado que vá para

além da justaposição dos significados correntes das palavras utilizadas... Mas, sem dúvida, a expressão tem sido tão repetida e com tal ênfase que, se já tivesse sido possível confrontá-la com as suas consequências, estaria gasta; como ainda não foi, é preciso concordar e repeti-la, sob risco de parecer menos "informado" - como o comandante de navio que aceitou ao serviço um "glucista" porque, se ele precisava de operários de todas as especialidades, certamente precisaria de um que fizesse glucos (embora ignorasse o que isso fosse...). Claro que, dentro deste quadro geral, há graus; desde as pessoas que têm por fundamental o hábito de ler o jornal -

ainda que o não leiam... - às que consideram indissociáveis os conceitos de civilização e de informática, robotização, etc. Muita gente tem mesmo consciência de que, até ao fim do século XX, mais de 60% das actividades profissionais estarão ligadas à COMUNICAÇÃO.

E, aí, o campo começa a definir-se, mais ligado aos MEIOS DE COMUNICAÇÃO - comunicação de massa, imprensa, rádio, televisão, ou videodisco, telemática, etc.

Sem dúvida, tudo isso tem na vida dos nossos dias - na ebulição violenta das grandes metrópoles como no levedar arrastado do 3. mundo - um impacto e uma acção mobilizadora notáveis. Mas, se

\* Professor de Educação Visual.  
 Coordenador Nacional do Projecto ICAV (Iniciação à Comunicação AudioVisual).

falamos de "meios de comunicação", falamos dos meios utilizados e não da comunicação propriamente dita; e se falamos dos "problemas da comunicação" não é só, nem é necessariamente, dos problemas relacionados com aqueles meios.

Meios, uma coisa, comunicação, outra coisa. Que "coisa"?

Basicamente, comunicar é pôr em comum.

Mas é preciso reconhecer que ao dizer isto não dizemos muito...

Quem põe em comum? O que é posto em comum? Porquê? Como?

As respostas a estas perguntas são fundamentais. Não as respostas forjadas no quadro da psicologia, da moral, da semiologia, da linguística, mas as respostas encontradas na prática reflexiva de comunicar, único suporte válido para uma teoria da comunicação.

Sem dúvida, comunicar é de tal forma inerente à natureza gregária do homem que a comunicação é tomada como qualquer coisa que acontece por si, como um corpo que cresce ou uma gota de chuva irisada pelo sol. É... "natural". Do mesmo modo que tudo aquilo de que precisamos e, por isso, legitimamos através desta acção "naturalizante". Eu preciso que tu me compreendas. Falo-te. É natural que me compreen-

das. Falo a um grupo. É natural que todos me compreendam como tu. Como eu quis.

Porquê?

O que é que me garante que o que eu quero transmitir é recebido por todos da mesma forma e que essa forma é a que eu desejei?

O dia a dia põe-no fortemente em dúvida, apesar do valor social dos signos e dos sistemas de codificação usados. Constantemente as pessoas tropeçam com dificuldades, quer no domínio afectivo quer nas relações profissionais, na vida em sociedade, nos lazeres, na escola, porque... as coisas não se passam assim tão naturalmente... Mas continuamos a proceder como se passassem.

E, como sempre acontece, quando o homem não domina as relações etiológicas de um fenómeno, entra pela metafísica.

Entra hoje, ao utilizar tecnologias avançadas como fetiches para esconjurar o fracasso da comunicação educativa, do mesmo modo que entrou antes para impôr um regime de comunicação que garantisse o poder da sua mensagem - "Não foi isso que eu disse" = "Não sobes de categoria" = "és burro".

É um regime de comunicação que continua a ser vivido com forte carga metafísica - curiosamente, "comunicar" e "comungar"

têm a mesma origem latina "communicare". René La Borderie chama-lhe o "regime da revelação", em que o emissor - detentor do sentido - assume uma relação hierárquica perante o receptor - o poder de quem possui A verdade, perante aqueles que querem partilhá-la. Partilhá-la como? Muito simplesmente: Recebendo-A...

É este regime que permite à criança, quando momentaneamente na situação de emissor, colocar-se hierarquicamente acima do adulto e fulminá-lo com um "NÃO É NADA DISSO!" (fulminá-lo a brincar, claro...). O mesmo regime que, constantemente, coloca as crianças na situação de "fulminadas" e, como elas, umas classes perante outras, uns países perante outros (fulminados a sério, evidentemente).

Só aqui, estão já postos vários problemas de comunicação que pouco ou nada têm a ver com os "meios" e se situam na base da "incomunicação" dominante. Mas nem por isso eles constituem preocupação frequente das pessoas, das instituições, da escola. Exemplos?

- Signos e maneiras de os organizar terão um valor universal que assegure a sua "bóia" utilização - considerando que "boa" = "a minha" - por aqueles a quem me dirijo,

ou estão afectados por um envolvimento, uma cultura, uma experiência mais ou menos pessoal, grupal, regional, nacional...?

Por outras palavras e em jeito de corolário:

- A utilização diferente que outros fazem dos signos e do modo de os organizar por mim utilizados é necessariamente um ERRO?

Ou ainda e fundamentalmente:

- Qual é o lugar do sentido: o emissor? a mensagem? o receptor?

Quem diz o sentido de uma mensagem?

São apenas algumas questões para as quais não é evidente a unanimidade das respostas. Mas, na prática, a centragem de todo o processo no emissor, na mensagem ou no receptor exprime uma posição ideológica assumida em termos de comunicação, posição que é determinante em aspectos como a construção do saber, a educação para a autonomia, a formação do ser social, a estruturação do viver em democracia.

Efectivamente, o direito à diferença exige... antes de mais, o combate consciente à massificação premeditada - e não estão aqui em causa juízos de valor sobre os objectivos que essa massificação pretenda atingir. Mas exige, fundamentalmente, o respeito pela diferença, coisa que não se aprende sem a explicitação de todo o

mecanismo repressivo subtilmente implícito no regime de comunicação que vivemos. As atitudes profundas que esse respeito - bem como o exercício do direito correspondente - exige, só se adquirem através de uma prática social e reflexiva da comunicação.

É através dessa prática que se constrói o ser social e, como é normal - tal pai tal filho - tal processo, tal produto. Ora, "ouvir o outro" não é "deixá-lo falar"; a abertura ao outro é mais, do que a concessão meramente burocrática de um certo "tempo de antena": é o esforço que voluntariamente exerço para a incorporação no meu saber, no meu entendimento do mundo, do que eu fôr capaz de aproveitar do saber e do entendimento do outro.

É envolver-se com ele numa construção colectiva do saber individual, sem hierarquização das participações, sem cedências nem pressões, em que cada um conserva a sua integridade própria - os seus valores, a sua experiência, a sua cultura - enriquecendo-a na troca com o outro.

É um "CON - SENSO".

Mas a construção desse consenso (que não tem nada a ver com votações nem maiorias) exige um regime adequado, em que a abertura substitui a censura, a cooperação substitui a

competição, a aceitação substitui a agressividade.

Tudo isso, que continua a parecer possível apenas num futuro distante, tem sido sinceramente desejado e pregado por milhares e milhões de pessoas ao longo de milénios, o que demonstra não ser a ética o plano em que os "avanços éticos" se decidem... Em contrapartida, é no plano da comunicação que se prova insofismavelmente a justeza do sinal - de igual, de maior, de menor - das relações entre mim e o mundo.

Não há, hoje, projecto de educação que não consigne a prioridade de orientações como "educação para a autonomia" ou "construção do saber pelo sujeito que aprende". Mas, frequentemente esses projectos são traídos pela natureza do regime de comunicação vivido - pela inadequação do sinal que rege as relações entre os participantes - e ficam transformados em ridículas caricaturas. Como se se estabelecesse: "Tens que ser autónomo porque eu to ordeno" ou "vais inventar a solução em que eu estou a pensar".

É no plano da comunicação que o jogo social pode ser explicitado, criticado, dominado, como via para a construção das atitudes coerentes com os objectivos propostos à sociedade - logo, à educação. E isso na situação

fortemente activa das relações interpessoais como na situação cada vez mais passiva do consumo de informação a televisão, a rádio, a imprensa, a publicidade - ou dos sistemas interactivos permitidos pela introdução da telemática ou do videodisco.

É no plano da comunicação que todo este arsenal pode definir-se como "NOVAS TECNOLOGIAS DE EDUCAÇÃO" ou como "VELHOS FETICHES DE ALIENAÇÃO".

É no plano da comunicação, portanto, que se torna inadiável concentrar a atenção, o trabalho, a reflexão, dos educadores - pais, professores, animadores de clubes... - para que ele se não transforme de "plano da comunicação" em planura sem lei dos "pastores de manadas", ou no atol de ensaio da mais sofisticada desumanização, a coberto de um prestígio criado pela ciência e tornado indiscriminadamente extensivo a tudo o que se apresenta como "avanço tecnológico".

Que importância tem tudo isto? Mais concretamente, que importância tem saber como é que os signos significam ou que a relação entre os indivíduos de um grupo é ramificada e devia estar organizada em estrela?

É ou não verdade que atingimos hoje um grau de conhecimento científico e de domínio tecnológico do

mundo que não era possível se não tivesse havido ao longo dos tempos uma eficaz e larguíssima transmissão de conhecimentos!

Há séculos que as escolas funcionam com professores que ensinam e alunos que aprendem.

As pessoas sempre se entenderam. Mas os meios de comunicação têm hoje uma divulgação que assegura o treino e a competência comunicativa das pessoas.

Para quê complicar? Qual é o problema? - e não ficaria mal rematar este discurso com um "estou certo ou estou errado?", sublinhado pelo sinal aterrador da cascavel...

O problema é que o passado, aqui tão breve e idilicamente evocado, não foi assim tão concludente e o presente ainda o é menos. Vale a pena aproximarmo-nos.

Conhecimento científico e domínio tecnológico tomam por objecto parcelas, aspectos do mundo rigorosamente limitados e constituem interpretações, esquemas, fortemente referenciados e cuja justeza ou validade pode ser testada em confronto com o próprio mundo mas sempre em função de objectivos precisos. Conhecimento científico e domínio tecnológico não são o próprio mundo; não o substituem - por isso a poesia, a pintura, a música, continuam a existir... Trata-se de

um saber "despersonalizado", porque despojado tanto quanto possível do fortuito, do subjectivo - a história da ciência é, de certo modo, a história do esforço feito nesse sentido.

A comunicação científica, por essas razões e por utilizar signos - palavras, sinais visuais - e sistemas de codificação específicos, não coloca os problemas postos pela comunicação nos planos social, familiar, profissional, escolar, político, etc. Veja-se a comunicação educativa, área que enquadra hoje um tempo considerável da vida da maior parte das pessoas de todo o mundo:

Por um lado, é impossível "meter no mesmo saco" a educação dos fidalgos cavaleiros ou para a vida clerical da Idade Média, a educação burguesa dos fins do século XVIII e a educação dos nossos dias (aberta quanto à origem dos alunos, extremamente diversificada quanto aos seus pontos de chegada).

Por outro lado, a verdade é, também, que sempre houve professores que (não) ensinavam e alunos que (não) aprendiam - ou que não aprendiam aquilo que se pretendia ensinar-lhes. Esse será um aspecto qualitativo da situação educativa. Mas o desenvolvimento das democracias e a sua expressão no plano escolar - a "democratiza-

ção do ensino" - introduziram para aquela situação um novo aspecto, de forte pendor quantitativo, a que se convencionou chamar - com certa impropriedade - "Insucesso Escolar". É um fenómeno complexo, em cujas múltiplas raízes vamos encontrar a crescente diferença entre os sistemas de referências dos professores e os dos alunos - e os destes entre si.

Na melhor das hipóteses, usam-se os mesmos signos para dizer mundos diferentes - mas muitas vezes os signos de que o indivíduo dispõe, as suas referências, a sua cultura, são recusados em favor dos signos, as referências, a cultura, dos grupos sociais dominantes e as dificuldades são, então, ainda maiores.

Quanto ao treino e à competência comunicativa assegurados pela divulgação (a imposição) dos mass-media, não será difícil verificar o que há de falacioso nessa afirmação, pedindo a alguém que redija uma pequena informação, ou observando o esforço penoso que terá de fazer para ser compreendido de maneira pessoal (original?), esforço pateticamente economizável se o modo pessoal for substituído por um sistema (perigosamente empobrecedor) de frases, figuras, gestos, estereotipados pela acção repetitiva dos mass-media.

Sendo assim, parece importante observar o que é que exprime uma preocupação consciente dos educadores com estes problemas e uma tomada de posição no sentido de lhes encontrar respostas (=soluções) adequadas. Parece importante saber como é que a instituição educativa encara a situação e se propõe conduzi-la. Mais particularmente:

Está a escola a assumir com eficácia as suas responsabilidades no plano da educação - e da educação para os media - ou não vai além de declarações de princípios e formulações de objectivos cuja realização se espera que venha a acontecer, não se sabe muito bem quando nem como?

Como é que a instituição se propõe avaliar essa eficácia e, se necessário, aumentá-la?

Tem sido dito que a escola é um lugar privilegiado de comunicação onde a comunicação é ignorada.

Actualmente esta afirmação não será completamente exacta. Os programas de uma ou outra disciplina ocupam-se da Comunicação. Mas os programas não são a acção educativa e, tal como eles se encontram formulados, facilmente esta resvala para uma "comunicação desumanizada", esquemática ou reduzida ao plano da "expressão", como se cada indivíduo devesse comunicar em circuito fechado consigo mesmo.

Afinal, aquilo que se passa fora da escola.

Pode concluir-se então que a escola está a repetir, em termos de formação, tudo o que se passa fora dela? que utiliza os media (tal como a não-escola) para fortalecer o discurso do emissor em vez de diversificar os discursos propostos; que repete as situações de consumo passivo e acrítico da informação mediatizada, criadas pela não-escola, reforçando as clivagens sociais entre os que têm e sabem utilizar os media fora da escola e os que vêm para a escola desarmados em mais esta frente de competição?

Se "a viver também se aprende", para que serve a escola se não para sistematizar, estruturar, de um modo operante no futuro, experiências, saberes, que o aluno pode adquirir melhor, em menos tempo e com mais prazer fora da escola?

Se as solicitações para a competição já são ferozes na não-escola, para que serve a escola se não para desenvolver a inteligência da compreensão e da cooperação, consolidar atitudes de aceitação e de consenso, estruturar, enfim, o viver em democracia que a sociedade lhe "encomendou"?

Ou não será que "a aprender também se vive"...?

# PEDAGOGIA AUDIOVISUAL

MANUEL VILAS BOAS \*

## 1 - Da história às tendências

Estará ainda por fazer a história de uma das mais recentes ciências da educação - a pedagogia audiovisual. Lançada "ad experimentum" por alguns professores, na Grã-Bretanha, em 1928, tomaria substancial incremento nos Estados-Unidos, nos serviços de selecção militar, durante a Segunda Guerra Mundial. A nova ciência avançaria na Europa e, em jeito de reserva de caça, no Centro Audiovisual da Escola Normal Superior de Saint-Cloud, em França, em 1950. Mas apenas nos anos sessenta esta pedagogia se projectaria em definitivo no interior da escola. Estados-Unidos, Canadá e França recolhem entretanto os melhores resultados. Mercê de políticas nacionais integradoras de ensino multiplicam-se as Faculdades e Departamentos de Ciências da Educação que criam diversificados centros audiovisuais. Em França, em 1956, é criado o Instituto Pedagógico Nacional. Em 1970, o Office Français de Techniques Modernes d'Education (OFRATEME). Em 1971, a pedagogia audiovisual é introduzida, por decreto ministerial, na formação permanente.

Jean Cloutier, director do Centro Audiovisual da Universidade de Montréal, designou este movimento pedagógico como tendência modernizante, a evolução para uma reestruturação em profundidade da pedagogia no interior das instituições de ensino.

## 2 - As faces das fases

Numa primeira fase, a novidade pedagógica não constitui alteração de fundo no quadro tradicional do ensino. Era a linguagem dos meios audiovisuais, os seus estilos e conteúdos que chegavam de fora, para ilustrar o modelo pedagógico vigente.

Numa segunda fase, o movimento é inverso. A escola instala-se nos mass-media. Considerando a cultura de massa como o produto de uma segunda industrialização, o mundo da educação manifesta desejo de ser um dos produtores dessa indústria cultural. Para tanto, constitui-se concorrente paralelo da

clientela dos media. As diferentes experiências tentam satisfazer necessidades diversas. Nos países industrializados, completa-se a formação e a acção de professores, sobretudo em áreas novas de ensino. Nos países do Terceiro Mundo, é a Educação Popular, a alfabetização, a formação de adultos e a

\* Realizador Audiovisual - Logomedia

reciclagem profissional, o objectivo desta escola paralela.

Entre nós é criada a TELE-ESCOLA, paralela e repetidora do ensino institucional. Uma experiência, inscrita nas acções do movimento supletivo da educação. Mais tarde viria, via TV, também o ano propedêutico, de má memória...

Pelo seu cariz popular e por serem consideradas nos seus objectivos, algumas das aspirações profundas das massas, Jean Cloutier designou esta tendência de democratizante. Um estádio ainda distante da proposta interior do audiovisual: a participação e corresponsabilidade. A tendência renovadora ou integrante viria mexer, em definitivo, com a pedagogia tradicional escolar. Nela estão contidos os gêrmens da educação permanente, conceito demolidor das teses clássicas da escola actual.

Na definição da tendência integradora estão implícitas as teses de Ivan Illich sobre a escola. Segundo ele, "o sistema escolar assume nos nossos dias uma tríplice função que foi, no decurso da história, apanágio das igrejas dominadoras: Guardiã do mito da sociedade, funda as instituições e é sede do rito que, ao mesmo tempo, reproduz e abafa as dissonâncias entre esse mito e a realidade. A educação é resultado de um ensino".

A tendência integradora viria pôr em discussão não só este sistema escolar destinado a crianças, adolescentes e jovens, mas também a formação de adultos concebida em função de uma espécie de reintegração no sistema de vocações tardias.

O audiovisual - emissor e receptor - seria criador de redes específicas de comunicação cultural. O aluno estaria no centro do processo educacional, tendo à sua disposição "mídia" para emitir e receber. O pedagogo seria o produtor da infraestrutura pedagógica, e o companheiro da investigação colectiva ou individual.

Não serão, pelo menos, afectivamente, aceites as exigências contidas nesta última tendência do movimento audiovisual.

Numa escola que sempre formalizou um tipo de comunicação de elite, baseada na desigualdade dos comunicadores, dificilmente acederá à abertura de um novo esquema de comunicação. A utilização dos meios exige, prioritariamente, a mudança interior de concepção.

Escola nova, com pedagogia nova só com pedagogos com vocação sem escola...

### 3 - Vídeo: A autoscopia do ensino

Com maior ou menor crença na mudança da escola e do seu projecto pedagógico não será, con-

tudo, possível escapar à influência de um média novo, nascido, tecnologicamente, no cenário da guerra fria dos anos cinquenta. Em termos sociais e pedagógicos o seu poder faz-se sentir, de modo expressivo, nos últimos dez anos.

Versátil na sua utilização e esmagador no seu potencial interno, o vídeo coloca-se na primeira linha da nável pedagogia audiovisual. Não será, no entanto, para os devoradores de novidades, a panaceia que tudo extingue e resolve... Introduzindo ritmos diferentes numa aprendizagem mais personalizada, o vídeo consente uma aproximação mais humanizada também, da teoria e da prática.

Funções como a ilustrativa, a didáctica, a motivadora, a criadora e a lúdica serão estádios interdisciplinares de relativo acesso. Professor e aluno poderão servir-se dos mesmos utensílios para a obtenção dos mesmos fins. A surpresa será sempre a diversidade emocional como componente específico deste medium. A imagem luminosa ajuda a expressar emoções e a libertar estados afectivos dificilmente conseguidos de outra forma. Sobretudo a autoscopia dos comportamentos (pedagógicos e de aprendizagem) poderá ser o papel mais inovador na dialéctica da imagem, nem sempre favorável, de mestre e aluno.

# A ESCOLA E O AUDIOVISUAL

CARLOS CAPUCHO \*

## Uma citação qualificada

Em cerimónia realizada anos atrás num liceu de Dakar, o antigo presidente do Senegal, Leopold Senghor afirmou em dado momento:

"(...) A condição "sine qua non" da eficácia do audiovisual reside na remodelação total da prática pedagógica e no refazer da formação dos professores que o utilizarão e o deverão ter em conta. (...) É necessário também ter em conta que pela utilização do audiovisual a função do professor é modificada, mas não diminuída. Poderemos mesmo afirmar que essa função se enobrece.(...)"

É por isto, direi, que o audiovisual é mais um estado de espírito do que a utilização de uma tecnologia que endeusamos como se ela por si só fosse capaz de resolver os problemas pedagógicos com que nos defrontamos no dia-a-dia.

Mulheres e homens formados na escrita e na imprensa - "a galáxia de Gutenberg" - teremos efectivamente que nos converter a formas de comunicação com características que, na maior parte dos casos, andam arredadas da Escola.

E ao apostarmos em formas de comunicação que privilegiam os sons e as imagens, não lançamos mão de utensílios desgarrados, aquilo que chamámos durante muito tempo auxiliares de ensino ou meios audiovisuais: o nosso objectivo é o audiovisual ou seja, a comunicação audiovisual.

Investir no audiovisual é enveredar pelo caminho da subversão de sistemas pedagógicos anquilosados, onde continuam a imperar o dirigismo, a passividade e os métodos autocráticos.

\* Diplomado em Comunicação Audiovisual pela Universidade Católica de Lyon. Coordenador de Produção do Centro Audiovisual "LOGO-MEDIA"

Valorizar a comunicação

Acontece com frequência que o audiovisual é procurado como moda sem se tomar consciência de que envolver por tal caminho implica duas coisas fundamentais: uma preparação técnica mínima e uma aceitação correcta das implicações de tal pedagogia.

Preparação técnica mínima significará que é necessário investir alguma coisa no estudo a nível teórico e a nível prático. Preparação individual dos docentes e preparação em grupo, sobretudo quando se trata do segundo nível.

Apostar no audiovisual é opção que significa acreditar-se no valor da comunicação entre pessoas. Pessoas que não se perdem na massa, indivíduos com carências mas também com enormes virtualidades que só não foram postas em valorização porque na massa se perderam como larva em casulo.

E aqui o professor deixa de ser o mestre todo-poderoso para passar sobretudo a animador que suscita no grupo o desejo de comunicar. É a descoberta da relação democrática horizontal que não é característica exclusiva do audiovisual mas onde este desempenha um papel

fundamental: que o digam todos os professores que se têm visto envolvidos neste tipo de pedagogia.

E ainda a aposta em algo que durante muitas gerações esteve afastado da dinâmica provocada pela instituição escolar: o estimular da imaginação, a provocação da criatividade. Claro que também aqui o audiovisual não detém o monopólio: encenar e representar uma peça de teatro, entrar numa sessão de expressão corporal são campos que estimulam a criatividade. Mas reorganizar a realidade através do visor da "reflex" ou da "super-8", montar um programa de vídeo, construir uma banda sonora ou planificar um guião são desafios surpreendentes à imaginação. E aí de novo o papel transformado do professor tem um lugar insubstituível como catalizador da dinâmica de um grupo.

O papel dos grupo-media

As pessoas impressionadas ou até mesmo traumatizadas com as influências nefastas de massificação provocada pelos grandes "media" que invadem o nosso quotidiano e nos entram pela casa dentro, sorrirão

perante o optimismo que esta visão desdobra sobre a comunicação electrónica. Aí permitam-me que discorde. Não porque esteja em desacordo sobre certos efeitos negativos dos "mass-media", mas porque acredito que é possível transformá-los por dentro, atenuar-lhes os efeitos e até certo ponto torná-los em "outra coisa".

Mas onde vejo função de charneira no domínio do audiovisual é o que chamamos desde a década de 70 de "grupo-media": a dinâmica de grupo estabelecida a partir de instrumentos audiovisuais (ou só visuais ou só áudio) ligeiros, um processo que torna o grupo produtor das suas próprias realizações que, nada obsta, que sejam propostas a outros grupos e entrem num processo de intercâmbio: a montagem audiovisual, o vídeo, o super-8, a cassette, o painel, o cartaz. Dinâmica com gramática própria e a pedir adequada formação neste domínio.

Utopia poderá ser em frequentes circunstâncias, o encarar estas realidades na Escola portuguesa onde se verificam situações que podemos inventariar de forma simples:

- os docentes não são estimulados para a prática

audiovisual e o equipamento existente na escola não é usado com frequência;

- os docentes (ao menos alguns) estão estimulados para a importância pedagógica do audiovisual mas o equipamento é deficiente e escasso não possibilitando uma utilização adequada;

- existem estímulos, conhecimentos teóricos e equipamentos aceitáveis, mas torna-se difícil uma articulação dos programas com a exploração potencial da prática audiovisual.

Por certo a importância atribuída actualmente pelas Escolas Superiores de Educação à prática do audiovisual na formação dos docentes e as grandes reformas que se anunciam na Escola portuguesa são condições que farão evoluir os conceitos que de forma ainda generalizada atribuem ao audiovisual um papel secundarizado nessa mesma Escola, ao contrário da formação profissional nas empresas que se viu estimulada, nos últimos anos, a contar na sua dinâmica com esses instrumentos imprescindíveis de comunicação.

#### Nota bibliográfica:

BOURRON, Yves  
Audiovisuel - Pédagogie et Communication - Les Éditions d'Organisation, Paris 1980

CLOUTIER, Jean  
A era de EMEREC - MEC, Lisboa 1979

FERREIRA, Paulo Trindade  
Diaporama, desafio à criatividade - Plátano Editora, Lisboa 1980

GIACOMANTONIO, Marcelo  
Os meios Audiovisuais Edições 70, Lisboa 1981

LAZAR, Judith  
Escola, Comunicação, Televisão, Rês/Biblioteca da Educação, Lisboa 1986

RAULY, Thierry Dumas de  
Choisir et utiliser les supports visuels et audiovisuels  
Les Éditions d'Organisation, Paris 1987

# A PRÁTICA DO DIAPORAMA

RAUL LADEIRA \*

O ano passado publicou o jornal inglês "Observer" uma das habituais crônicas, em jeito de crítica televisiva da autoria de uma especialista na matéria. Ao contrário das críticas que podemos ler nos nossos jornais, justificadamente desfavoráveis, esta continha fundamentalmente uma aprovação incondicional a certo tipo de programas e uma aclamação à televisão inglesa.

\* Professor e Diaporamista. Responsável pelo Gabinete Audiovisual do FAOJ - Portalegre

Escrevia a senhora mais ou menos isto: "é um problema, a relação estudo/televisão lá em casa, com os meus filhos. Os trabalhos de casa ocupam-lhes tanto tempo que pouco sobra para verem televisão!"

A explicação para esta frase quase absurda (pelo menos aos olhos dos telespectadores da R.T.P.) vinha a seguir. Baseava-se no elevado nível pedagógico que a B.B.C. conseguia, no conjunto dos programas vocacionados para um objectivo didáctico, capaz de existir como alternati-

va, real e de sucesso, à própria instituição "escola".

A linguagem audiovisual sofreu nas últimas décadas uma evolução nítida, só possível pela interligação com o avanço tecnológico.

Corre-se agora o risco de não conseguir manter esse paralelo, só possível doseando sempre a própria linguagem audiovisual e o valor estético e o comunicativo (intimamente ligados à QUALIDADE)



## TEMA CENTRAL

Se uma multivisão consegue captar de uma forma surpreendente a atenção de uma camada de receptores deliberadamente atentos a um produto; se a televisão consegue, através de subterfúgios, incutir nos telespectadores uma obrigação; se o cinema consegue responder aos anseios emotivos e "tapa escape" numa linguagem universal, porque é que o resultado provoca no espectador uma "sensação" de vazio (na maioria dos casos?)

Querer "agradar a Gregos e Troianos" poderá parecer a maneira mais fácil de conseguir resultados a nível de recepção de mensagens. Actualmente, e principalmente na Europa, a tendência parece ser a de criar uma linguagem universal com pequenos vícios e muitos estereótipos. Pior ainda é o processo de criação dessa linguagem, que se baseia muitas vezes na modificação da capacidade e maneira de ver dos espectadores. A tendência parece ser agradar a todos, mas não satisfazer ninguém. É

mais ou menos aqui que entra o DIAPORAMA, como meio acessível e possuidor de uma capacidade identificadora do "realizador", como pessoa individual. Enquanto o cinema procura há vários anos uma linguagem nacional com o objectivo de construir uma via para sobreviver e se impor internacionalmente. Com o Diaporama poder-se-á chegar mais longe, chegando mais perto. Encontrando uma linguagem regional, cultivando as nossas diferenças e tirando partido de uma aparente aptidão que aparece existir nesta cidade.

Na realidade, Portalegre tem a responsabilidade de conseguir manter o apelido de "Capital do Audiovisual", organizando periodicamente o Festival Internacional de Diaporama, continuando a produzir e apoiando projectos audiovisuais. O Gabinete Audiovisual da Delegação Regional do FAOJ, responsável pelo Festival de Diaporama de Portalegre, desenvolve actualmente um trabalho que se divide nas

áreas de: formação nos Campos do diaporama, fotografia e serigrafia, pesquisa e realização de programas audiovisuais atendendo às potencialidades de comunicação estéticas e lúdicas do diaporama; realização de programas para entidades e organismos diversos, apoio material e humano a associações, escolas e organismos.

O Diaporama, como meio de comunicação privilegiado enquanto meio audiovisual e meio de fácil acesso, reúne um número de características assinaláveis, que podemos agrupar em dois níveis. O primeiro reúne todas as potencialidades e facilidades a nível de manuseamento e efeitos técnicos, que viabilizam a sua utilização, por exemplo, numa escola. O segundo reúne as potencialidades de qualquer meio dito artístico no campo da comunicação, imaginação e inventiva, principalmente a possibilidade de contar histórias com um meio fascinante e imóvel que é a fotografia.



# MUDANÇA E INOVAÇÃO NOS SISTEMAS EDUCATIVOS

OS MODOS DE FUNCIONAMENTO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS

JOSÉ ALBERTO CORREIA \*

A introdução da problemática da inovação na reflexão pedagógica é um facto relativamente recente.

Na realidade, até ao início dos anos 60 os sistemas de ensino não são problematizados como sistemas capazes de produzir mudanças no seu interior, nem tão pouco como sistemas capazes de se adaptarem às mudanças do contexto social em que estão inseridos. A escola, quer

pelas condições estruturais definidas para o seu acesso, quer ainda pelo seu funcionamento interno, assumia-se como garante de uma estabilidade cuja eficácia era importante garantir. Aos professores competia-lhes a reprodução de um certo modelo cultural, devendo para o efeito possuir a informação necessária à sua difusão junto dos alunos. Assim, a formação pedagógica dos professores limitava-se essencialmente a uma formação didáctica acrescida de uma informação de carácter científico.

Institucionalmente, a formação de professores reduzia-se, pois, à sua componente de formação profissional, entendida esta como a aquisição das componentes técnicas necessárias à reprodução do modelo cultural dominante. É em torno destas competências que eram definidos, pela instituição empregadora, os objectivos indutores de formação dos professores, num processo onde a participação destes não era estimulada, porque entendida como não necessária.

\* Assistente na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação do Porto

Poder-se-ia dizer estarmos perante um sistema finalizado, pré-programado em torno de determinados objectivos a serem atingidos durante o ciclo de formação que se esgota na formação inicial. No interior deste sistema circula fundamentalmente uma informação descendente dos agentes de formação (formadores) para os objectos de formação (formandos).

A pesquisa em educação, não estando institucionalmente ligada ao sistema, visa, no entanto, enriquecer a informação que circula no seu interior.

Ora, a expansão económica dos anos 60 foi acompanhada por uma democratização das condições de acesso ao ensino. A OCDE, num relatório publicado em 1979, constata que: "Entre 1960 e 1970 o número dos alunos na zona da OCDE aumentou de cerca de um terço, as despesas públicas da educação cresceram anualmente de cerca de 14% em média, e o número de estudantes do ensino superior aumentava cada ano de 5 a 12%. Em todos os países a escolaridade obrigatória prolongou-se de um ou mesmo de dois anos" (1). É evidente que esta expansão quantitativa trouxe mudanças importantes no perfil social da população escolarizada, e com ela a ideia de que a democratização do acesso à escola poderia aumentar a

mobilidade social, agindo, por isso, como um poderoso factor de democratização social.

Os anos 60 são caracterizados, portanto, por um optimismo quer ao nível económico, onde se acreditava nas possibilidades de expansão ilimitada da economia, quer ao nível da educação, onde se acreditava que a democratização de acesso à escola iria permitir uma distribuição mais equitativa dos bens culturais. O professor seria um agente de difusão alargada desses bens num sistema que estruturalmente tendia a garantir que a essa difusão tivessem acesso todos os estratos sociais. Os sistemas de formação de professores não são estruturalmente diferentes do modelo descrito há pouco, embora se confrontem com problemas de expansão quantitativa semelhante ao do sistema de ensino. Fundamentalmente, é necessário formar mais professores e não formar professores de maneira diferente.

Uma vez que se acreditava que, intervindo à entrada do sistema, se garantia a sua democratização, a preocupação central das políticas educativas é gerirem os investimentos necessários à democratização do acesso ao ensino. A adaptação do sistema à mudança social não exigia assim a mudança do sistema, pelo que não seria necessário formar professores para a mudança.

Mas, se a primeira metade dos anos 60 são anos de optimismo, a segunda metade da década de 60 e os anos 70 caracterizam-se

pela incerteza. Na realidade, nem o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino nem o crescimento económico tiveram efeitos significativos no combate às desigualdades sócio-económicas, o que levou Halsey a escrever em 1972 "... o facto fundamental de toda a história da educação do século XX é o reconhecimento de que as políticas igualitárias falharam".

Numerosos são os trabalhos nesta época que mostram de uma forma muito clara que a escola, apesar da democratização das condições de acesso, não garante pela sua estrutura as condições de sucesso. Bourdieu e Passeron em França, Jenks e Bernstein em Inglaterra e Gentis e Labov nos Estados Unidos, para só citarmos alguns, mostram de uma forma muito clara que a escola, longe de democratizar a sociedade age como um factor de legitimação das classes sociais. Poderoso factor uma vez que, estando as condições de acesso democratizadas, a repartição social do insucesso não seria mais do que o resultado da existência de uma distribuição natural (da natureza) do mérito. Agindo assim, a escola torna-se a instituição onde são naturalizadas as desigualdades sociais.

Mas o que vai caracterizar também esta fase é o aparecimento de dois factos novos: um forte movimento de contestação da escola partindo do interior da própria escola e a institucionalização de uma perspectiva de mudança na

(1) KOÇAN (P.Maurice) .- Evolution des politiques nationales d'éducation dans les pays de l'OCDE: Vue d'ensemble .- Paris: OCDE, 1979, p. 18

escola, que já se não limita à democratização das condições de acesso, mas que tem implicações na formação de professores e na própria organização institucional da pesquisa em educação.

Data, de facto, desta segunda metade dos anos sessenta o reconhecimento oficial de um conjunto de experiências pedagógicas ligadas à corrente da pedagogia de compensação, e com elas as primeiras tentativas sistematizadas de introdução de inovações nos sistemas de ensino. É também um período caracterizado por uma diminuição das despesas públicas em educação e por uma tentativa de racionalização dos sistemas de ensino, planificando-os de forma a que estes garantissem, explicitamente, a formação dos técnicos necessários ao funcionamento do sistema económico. Aprofunda-se pois a tentativa de adaptar a escola ao contexto social, ao mesmo tempo que surge uma tendência para a considerar como uma instituição capaz de se mudar e, ao mudar-se, produzir mudanças neste contexto social.

Uma análise macro-social permite-nos, assim, distinguir três tipos de preocupações explicitadas na planificação dos sistemas de ensino, cada um deles dominantes em épocas históricas diferentes:

1 - O sistema educativo é, explicitamente, planificado para reproduzir uma dada hierarquia social, organizando-se de forma a que, pelo carácter histórico e intemporal do saber

que transmite, institua uma elite social que seja o garante dos valores da sociedade eventualmente contestados em crises mais ou menos agudas.

2 - O sistema educativo é explicitamente planeado para se adaptar ao contexto social, democratizando as condições de acesso a um dado modelo cultural e adaptando o seu modo de funcionamento ao contexto social, de forma a que o modelo de sociedade não seja posto em causa pelas crises eventuais dessa mesma sociedade.

3 - O sistema educativo é explicitamente planeado para produzir mudanças no seu interior, capazes de produzir outras tantas mudanças no contexto social.

Evidentemente que, analisados ao nível da escola, estes três modos de funcionamento coexistem de uma forma conflitual. Queremos com isto dizer que, mesmo nos sistemas de ensino planificados segundo o primeiro modelo, coexistem práticas visando os objectivos deste modelo e práticas visando a adaptação social ou a produção de mudanças no contexto social. Seria mesmo possível imaginar do ponto de vista teórico um sistema onde a maioria dos professores adoptasse práticas pedagógicas visando produzir mudanças: sociais e, apesar disso, o sistema na sua globalidade agisse como um sistema de reprodução. Bastaria para o efeito que os mecanismos instituídos para a regulação do sistema, em particular os mecanismos que legitimam os efeitos produzidos

pela acção pedagógica dos professores (práticas de avaliação), fossem organizados segundo este princípio.

Não nos alongaremos, porém, na análise deste problema, embora fosse possível apresentarmos muitos exemplos em Portugal de situações semelhantes a esta.

Fechado este parêntesis, retomaremos a análise dos modelos 2 e 3 de sistemas educativos, porque são aqueles, especialmente este último que, embora de uma forma diversificada, colocam o problema da inovação e da sua articulação com os modelos de formação de professores.

#### Inovação e formação de professores para a mudança: o desenvolvimento de um modelo de inovação.

Já foi caracterizado anteriormente o modelo de formação de professores dominante nos anos 60 a 70, que visava fundamentalmente a aquisição de competências técnicas e pedagógicas necessárias à difusão de um modelo cultural e a transmissão dos saberes e saberes-fazer necessários à futura "integração" social dos alunos. Designamo-lo por sistema finalizado pré-programado, e admitimos que ele era centrado na aquisição dos saberes e saberes-fazer e que no seu interior circulava de uma forma descendente uma informação, isto é, conteúdos de formação que são "exteriores" aos formandos. Trata-se também de um modelo que visa a reprodu-

ção desses fluxos informativos e não a produção de saberes, isto é, de um modelo que não integra no seu funcionamento a circulação de conteúdos de formação produzidos no próprio acto de formação. No quadro em anexo é possível encontrar uma caracterização mais detalhada deste modelo, pelo que só interessa referir neste momento que ele admite implicitamente que a aprendizagem resulta da acumulação de um conjunto de informações que são ensinadas. Trata-se, portanto, de um modelo acumulativo centrado no ensino e portanto no formador e que, de qualquer forma, é estruturalmente isomorfo do modelo cultural que a escola deve transmitir. A mudança e a inovação estão excluídas deste modelo de formação.

Vejamos agora como é que a introdução da problemática da mudança e da inovação, característica do segundo modo de funcionamento dos sistemas de ensino, influenciou a formação de professores.

São numerosos os estudos dos organismos internacionais onde esta problemática é analisada. Sem termos a pretensão de fazer uma síntese desses estudos ou de uniformizar as conclusões a que eles chegaram, torna-se, no entanto, importante referir que de um modo geral se constata que as inovações em educação encontram resistências à sua introdução e que a formação de professores é um dos pontos privilegiados de intervenção visando vencer essas resistências. Implícita ou

explicitamente, considera-se que a inovação é concebida no centro de um sistema para ser aplicada na sua periferia.

Compete a esse centro não só conceber o projecto inovador, normalmente tendo por base os resultados de pesquisas realizadas, mas também determinar as estratégias necessárias à implementação da inovação, isto é, conceber e gerir a aplicação dos instrumentos necessários para que o projecto seja adoptado pelos professores.

As estratégias de implementação da inovação são variadas e vão desde estratégias burocrático-administrativas (a inovação é imposta administrativamente) até estratégias de persuasão (onde se tenta persuadir "racionalmente" os professores das vantagens do projecto inovador).

Normalmente, este último tipo de estratégias é acompanhado com a implementação de projectos de formação de professores visando:

- a aquisição de uma formação técnica necessária à realização do projecto inovador.

- a aquisição de uma formação pessoal necessária para que os professores assumam com segurança as novas funções que lhes são exigidas.

Trata-se portanto de projectos de formação de professores que visam facilitar o desenvolvimento de um modelo de inovação em cuja concepção eles não desempenharam um papel particularmente activo.

Do que ficou dito atrás poderemos identificar al-

gumas das características do modelo de formação onde se inscrevem estes projectos. Assim:

1 - Os objectivos indutores de formação são definidos num processo de análise de necessidades referenciado sempre ao projecto de inovação, isto é, as necessidades de formação que são tomadas em conta são aquelas que derivam de uma avaliação diagnóstica que permita detectar as competências que faltam aos professores para poderem realizar o projecto inovador.

2 - Os conteúdos de formação são aqueles que são mais adaptados às exigências da mudança definidos no projecto inovador.

3 - A pesquisa é anterior à formação, na medida em que ela é aplicada à concepção do projecto inovador.

Os professores são assim consumidores de pesquisa, se bem que eles sejam também objectos de pesquisa e, eventualmente, fontes de informação importantes para os investigadores. Trata-se, portanto, de formar os professores para a pesquisa.

4 - O formador é um transmissor de informação que, pela sua intervenção, regula o funcionamento do grupo em formação.

5 - A formação não se esgota na formação inicial, mas integra um conjunto de acções de reciclagem entendidas como um conjunto de acções de formação contínua ou permanente que exigem a permanência dos formadores.

Trata-se, portanto, de um modelo que não difere estruturalmente do sistema

finalizado pré-programado.

No entanto, este modelo integra, em geral, um outro tipo de trabalho pedagógico que visa, quase exclusivamente, a formação pessoal dos professores para facilitar a sua adaptação à mudança. Este tipo de trabalho pedagógico integra normalmente uma formação psico-sociológica organizada em torno de uma lógica diferente daquela que foi descrita anteriormente. Assim, neste tipo de formação:

1 - Os objectivos indutores de formação derivam de uma expressão individual ou grupal de expectativas e desejos, e entende-se que a experiência que é vivida na formação é transferível para a prática pedagógica.

2 - Os conteúdos de formação são aqueles que são mais pertinentes com as experiências vividas na situação de formação.

3 - A intervenção do(s) formador(es) é modulada pelo trabalho do grupo, isto é, o formador é um recurso informativo cuja utilização é gerida pelo grupo em formação.

4 - Não existe uma ligação explícita entre os espaços institucionais de formação e os espaços institucionais onde se espera que se façam sentir os efeitos dessa formação.

Trata-se, portanto, de um trabalho pedagógico que é centrado no desenvolvimento pessoal visando a aquisição de saberes-estar e que, no esquema anexo, nós designamos por sistema finalizado divergente. A formação é estruturada fundamentalmente em torno do conhecimento que cada

sujeito tem da sua experiência pessoal vivida na situação de formação, embora se recorra por vezes a experiências sociais para ilustrar as situações experimentais e facilitar a transferência da situação de formação para a situação profissional.

Este modelo de formação de professores que integra os sistemas atrás descritos é coerente com a introdução de inovações que, num processo harmonioso, visam homogeneizar as práticas dos professores implicadas na inovação.

Implicitamente, esta concepção de inovação parte de determinados pressupostos e arrasta um conjunto de consequências. Dentro dos pressupostos destacamos os seguintes:

1 - as modificações das práticas dos professores resultam de uma acção de agentes exteriores a esses professores, isto é, as inovações são sempre exógenas ao sistema.

2 - o terreno de aplicação da inovação é um terreno mais ou menos homogéneo e mais ou menos resistente à mudança, isto é, ele não é um terreno social capaz de auto-determinação, lavrado por conflitos e capaz de produzir mudanças.

3 - a inovação é um processo dirigido, rigorosamente planificado a partir de um centro que tem uma visão homogénea dos seus objectivos, bem como das estratégias necessárias à difusão desses objectivos.

Partindo destes pressupostos, torna-se necessário dotar o projecto inovador de uma estrutura or-

ganizativa capaz de reduzir a imprevisibilidade das práticas adoptadas na periferia do sistema, isto é, de uma estrutura organizativa fortemente hierarquizada que garanta o controle dessas práticas. Evidentemente que a burocratização desta estrutura organizativa é apenas uma tendência dos projectos inovadores concebidos num centro para serem aplicados na periferia do sistema mas que, no entanto, não deixa de ser contraditória com os objectivos explicitados para a inovação. Estes, de facto, de um modo geral visam desenvolver a autonomia dos alunos e democratizar a relação pedagógica.

Existindo uma contradição latente entre a estrutura organizativa instituída por uma inovação e os objectivos definidos para essa inovação, a resistência à mudança torna-se um conceito inadequado para a explicação das dificuldades com que se confrontam o desenvolvimento dos projectos inovadores. Na realidade, este conceito não permite distinguir claramente os fenómenos que são fundamentalmente de oposição aos objectivos definidos para a inovação, daqueles que são de oposição à estrutura organizativa, que surgem muitas vezes tendo em vista a realização dos objectivos da inovação. Por outro lado, a utilização deste conceito conduz normalmente a considerar as atitudes adoptadas pelos professores como atitudes irracionais, quando na realidade elas não são mais do que as atitudes radica-

das numa razão diferente daquela que o centro conceptor da inovação instituiu como racionalidade da própria inovação. Em última análise, ao instituir-se a racionalidade do centro como a racionalidade da inovação a ser adoptada a todos os níveis do sistema, é possível, analiticamente, identificar os pseudo-fenómenos de resistência à inovação mas não é, certamente, possível compreender o funcionamento de uma instituição numa situação de inovação. Essa compreensão exige a adopção de um modelo analítico capaz de integrar uma pluriracionalidade, isto é, de um modelo que permita interpretar as diferentes racionalidades dos actores.

Estas não são mais do que sistemas diversificados de interpretação da inovação radicados nas situações específicas de cada um dos actores e capazes de dar coerência às estratégias que eles adoptam com vista à modificação ou reprodução das relações de poder no interior do sistema. É, portanto, a questão do poder que deve estar no centro da análise dos processos inovadores, entendido este como a capacidade que um actor tem de prever os comportamentos dos actores com que ele se relaciona, mantendo os dele imprevisíveis.

Atendendo a que uma inovação concebida (centralmente) é re-interpretada na periferia do sistema segundo os objectivos estratégicos dos actores, isto é, é re-concebida durante o processo da sua

execução que, por este facto, é caracterizado pelo aparecimento de práticas heterogéneas, torna-se necessário também introduzir os conceitos de inovação instituída e de inovação instituinte. A primeira é uma inovação onde as relações entre os actores se podem caracterizar pela existência de uma separação institucional entre aqueles que concebem a inovação e aqueles que a executam, isto é, aqueles que executam a inovação não têm uma influência directa e imediata sobre aqueles que a concebem. Nas inovações instituintes, pelo contrário, existe uma coincidência entre aqueles que concebem e aqueles que executam o projecto inovador ou, pelo menos, os conceptores e os executantes relacionam-se de tal forma que estes agem directa e imediatamente sobre aqueles.

Evidentemente que, embora estes dois tipos de inovação obedeçam a lógicas institucionais diferentes, é perfeitamente admissível que as inovações instituintes surjam durante o processo de introdução de uma inovação instituída e sejam por vezes identificadas pelo centro conceptor desta como fenómenos de resistência à inovação. As inovações instituintes, por sua vez, ao serem generalizadas a todo um sistema sem se ter em conta o contexto particular da sua produção, tendem a transformar-se em inovações instituídas, organizando-se segundo o princípio da separação institucional entre os conceptores e os

executantes. Neste caso, a inovação instituinte descontextualiza-se e perde o seu carácter de prática heterogénea produzida no interior de um sistema e tende a homogeneizar as práticas aí desenvolvidas.

Finalmente, interessa referir que a produção de uma inovação nunca é um processo harmonioso de maturação individual ou colectivo, mas é um processo conflitual de ruptura. As inovações concebidas num centro conceptor (Ministério) inserem-se geralmente num processo de re-estruturação das relações do poder no centro do sistema e das relações que este estabelece com as escolas, ou seja, a periferia do sistema, e só em condições muito particulares o processo de concepção não é atravessado por conflitos entre os conceptores. Em geral, o projecto que é concebido obedece mais a uma preocupação de encontrar "consensos" conflituais e temporários entre os conceptores, e não é mais do que a expressão de um equilíbrio precário de forças. Os conceptores têm, por consequência, representações singulares da inovação que conceberam, e as estratégias adoptadas para a sua implementação não são determinadas somente por critérios de natureza técnica, mas inscrevem-se neste processo de re-estruturação de relações de poder. E é porque estas relações de poder não conduzem necessariamente a equilíbrios estáveis que as inflexões que geralmente sofre a condução central da inovação não derivam de uma má

vontade ou de atitudes irracionais do centro do sistema, mas são uma consequência da afirmação de outras vontades e de outras racionalidades.

Também as inovações instituintes se inserem num processo conflitual. Em primeiro lugar, o grupo inovador entra em conflito com ele próprio porque as suas práticas são a afirmação de uma ruptura com as suas práticas anteriores, isto é, com a sua formação anterior. A insegurança que normalmente acompanha os intervenientes nestas inovações encontra neste conflito a sua origem e do facto de o projecto inovador (explícito ou implícito) ser normalmente um ponto de referência, não tanto daquilo que foi realizado, mas daquilo que falta realizar. Mas o grupo inovador está também numa situação de conflito aberto e latente com a instituição escolar. Esta assume-se como uma estrutura de avaliação e de legitimação da inovação utilizando, normalmente, critérios diferentes daqueles a que obedeceu a concepção da inovação.

Finalmente, ao assumir a sua autonomia, o grupo inovador introduz uma relação de conflito com o centro do sistema, pois a sua própria existência insere-se num processo, de ruptura das relações instituídas entre o centro e a periferia.

A gestão da inovação é assim a gestão de conflitos e a gestão de uma tensão entre uma tendência para a marginalização e

outra para a integração no sistema que se pretende inovar.

Evidentemente, que a adopção de um modelo de desenvolvimento de inovações que tenha em conta a existência e a especificidade das inovações instituintes põe problemas organizativos e institucionais muito importantes e exige que a formação de professores seja perspectivada de uma forma qualitativamente diferente.

Vejamos, de uma forma sucinta, quais são os problemas organizativos mais importantes que é necessário prever.

Como vimos atrás, a problemática da implementação de um modelo de inovação concebida num centro para ser aplicada na periferia de um sistema coloca como questão central a procura de um modelo organizativo que facilite a homogeneização das práticas dos professores implicados na inovação.

A regulação do sistema é monocêntrica, isto é, o ritmo de introdução da inovação é gerido a partir do centro do sistema que institui um conjunto de mecanismos intermediários que devem executar e garantir a execução da programação aí feita. Compete também a essas estruturas intermediárias recolher na periferia do sistema a informação necessária, para que o centro decida dos reajustamentos a impor ao ritmo e estratégias de introdução da inovação. O sistema é assim regulado através do exercício de funções de programação e execução localizáveis nos seus diferentes níveis

institucionais que se articulam através do estabelecimento de relações de subordinação hierárquica. Evidentemente que esta caracterização diz respeito à estrutura instituída para a regulação do sistema e não ao funcionamento dos mecanismos reais de regulação. Nestes desempenham um papel importante as relações informais estabelecidas entre os actores que tendem a transformar-se em centros de regulação disseminados pelo sistema, dispondo cada um deles de uma autonomia relativa e de uma capacidade de decisão. A uniformização das práticas no interior do sistema tende a ser assegurada por uma estrutura organizativa (burocrática) e por uma formação prévia dos actores implicados na inovação, de forma a que estes, individualmente, se adaptem à mudança proposta e disponham das competências técnico-pedagógicas necessárias para adoptarem essa mesma mudança.

A institucionalização de um sistema visando o desenvolvimento de inovações coloca problemas organizativos qualitativamente diferentes. Em particular, a regulação instituída para o sistema não deve ser monocêntrica mas policêntrica, dispondo cada um dos centros de regulação de uma capacidade de decisão e estabelecendo-se relações de colaboração hierárquica entre os diversos centros. Assim, as funções predominantes nestes sistemas devem ser funções de coordenação que permitam a troca de experiências heterogé-

nas e institucionalizem um sistema de formação não dirigida. A unidade do sistema é assegurada através da troca das diversidades, numa rede complexa de relações que assegura uma estabilidade através do estabelecimento de equilíbrios instáveis cuja configuração não é pré-programada nem facilmente previsível para um observador exterior. O funcionamento do sistema assemelha-se mais ao funcionamento dos organismos vivos que se regulam através de uma tensão dialéctica entre a ordem e a desordem e afasta-se do funcionamento das máquinas artificiais cujos mecanismos de regulação visam impedir a desordem e impor uma ordem pré-programada.

Os modos de trabalho pedagógicos a adoptar são num sistema deste tipo diferentes daqueles que foram descritos anteriormente. E, embora não seja completamente correcto falar num modelo de formação de professores, o modelo que é designado no quadro em anexo como "sistema finalizado contratual" e que se centra na análise das práticas contém em si os princípios que, em nossa opinião, devem orientar essa formação. Sinteticamente, poderemos caracterizá-los da seguinte maneira:

1 - Produção de objectivos indutores de formação - A programação da formação faz-se no decurso de um processo de análise de necessidades onde, além da instituição de formação, participam activamente os próprios formados. Este processo de análise

de necessidade deve conduzir não somente a uma definição provisória de objectivos indutores de formação, mas também ao esclarecimento da implicação das diferentes instituições directa ou indirectamente interessadas no processo, a saber: a instituição empregadora, a instituição de formação e os próprios formados. Ao contrário dos modelos descritos anteriormente, onde a instituição empregadora e a instituição de formação determinavam os objectivos indutores de formação, é importante considerar a análise de necessidades de formação não como uma fase do processo de formação, mas como uma das suas dimensões mais importantes. Isto implica que ela não seja considerada como uma primeira fase do processo de formação mas integrada em todas as fases deste processo, permitindo o seu reajustamento permanente e a introdução de novos objectivos indutores de formação criados pelo próprio processo de formação.

2 - Articulação da formação inicial com a formação contínua - A formação inicial deve ser organizada segundo os princípios de formação contínua. Esta não deve ser entendida como um conjunto de acções de reciclagem, mas como um processo permanente que não se confunde com a permanência dos formadores, mas que se deve ter em conta os processos informais de formação, articulando-os com acções formais que contam com a permanência dos formadores.

3 - Articulação entre o espaço institucional de formação e o espaço institucional do exercício dos efeitos de formação - A escola deve ser considerada como um centro de formação e os conteúdos de formação devem contemplar uma reflexão sistemática sobre as práticas. Por outro lado, o sistema de formação deve ser organizado de forma a que institucionalmente ele contenha em si elementos que facilitem a transformação da instituição escolar.

4 - Interacção dialéctica entre teoria e prática - Sem nos alongarmos demasiado neste complexo problema, convém referir que a prática não deve ser encarada como uma ilustração da teoria nem esta como legitimadora das práticas desenvolvidas. O acto de formação deve conduzir à elaboração de um produto comunicável que deve ser reinvestido noutros actos de formação. A formação não é portanto um processo de consumo de informações, nem tão pouco a troca passiva de conhecimento.

5 - A pesquisa-acção deve ser considerada como o eixo metodológico da formação dos professores, isto é, os professores não podem ser considerados como consumidores de investigação pedagógica nem tão pouco como simples objectos dessa investigação, mas eles devem ser formados na própria pesquisa. Implica esta perspectiva que os grupos de formação se assumam, em conjunto com os investigadores, como investigadores-colectivos.

	Sist. Finalizado Pré-Programado	Sist. Finalizado Divergente	Sist. Finalizado Contratual
	Centrado na aquisição de saberes e saberes-fazer	Centrado no desenvolvimento pessoal (saber-estar)	Centrado na análise de práticas (saber-transformar-se)
Produção dos objectivos indutores de formação (análise de necessidades)	.É anterior a planificação da formação e feito pela Inst. Empregadora e Inst. de formação. .A exp. do formando é um meio de diagnóstico.	.Expressão individual ou grupal de expectativas e desejos. .A experiência vivida na formação e conteúdo de formação é transferível para a prática pedagógica.	.Resultantes da análise das situações sociais de trabalho .Articulação da análise de necessidades com a planificação do sistema. .A exp. é social
Conteúdos e finalidades da formação	.Aparecem sob a forma de programas a "percorrer". .Reprodução de modelos.	.Retirados da situação experimental de formação .Função de adaptação à mudança.	.Derivam de uma elucidação da análise de necessidades e dos pedidos de formação .Efeitos sócio-institucionais das tecnologias. .Produção de mudança
Relações entre Formadores/Formandos	Relação explícita de poder de formador (sujeito da formação) sobre o formando (objecto da formação).	.Não há exercício explícito dum poder. .O poder exerce-se através dum pedagogia não-directiva e através da organização das situações de formação	.Exercício democrático do poder no interior do sist. de formação onde os papéis não são estáveis .Elucidação dos conflitos integrada no processo de formação
Avaliação (Papel)	É feita pelo formador e destina-se a legitimar a aquisição dos saberes e saberes-fazer. É certificativa.	É realizada pelo formando e o grupo de formação e é contínua A sanção vem do grupo	Avaliação em comum dos efeitos da formação a nível pessoal, grupal, e na prática quotidiana. A sanção vem destes efeitos
Articulação da formação inicial/formação contínua	É a f. inicial que estrutura o sist. de formação. A f. contínua é um conjunto de reciclagens.	Há continuidade e cada uma tem características específicas. A f. contínua é um conj. de acções de reciclagem	.A nível dos conteúdos e da organização. .É a formação contínua que desempenha o papel estruturador
Papel de pesquisa e articulação das componentes do sistema	.Produção de "saberes" .Os Profs. são objectos e consumidores da pesquisa	.Pesquisa aplicada à concepção de proj. inovadores .Prof. são consumidores .Pesquisa-acção na form. pessoal	.Pesquisa/acção através dum pedagogia do projecto .Articulação da pesquisa/formação/documentação numa perspectiva de animação .Formação como produção de saberes.

# FERREIRA DO ALENTEJO

## PROFESSORES CRIAM CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO

O texto que a seguir publicamos descreve o processo que conduziu os professores do concelho de Ferreira do Alentejo a criar um Centro de Apoio Pedagógico. Trata-se de uma iniciativa exemplar em que os professores, colectivamente, procuram responder a problemas que se prendem com a sua formação, com a necessidade de mudar e melhorar as suas práticas pedagógicas, com uma articulação mais interactiva entre a escola e a comunidade. Esta experiência permite evidenciar a pertinência e a urgência da institucionalização de redes de formação que apoiem os professores e as escolas, para que situações deste tipo deixem de ser a excepção e passem a ser a regra.

A Direcção do Centro agradecemos a cedência deste texto que vem enriquecer as páginas da nossa revista e corresponder ao nosso propósito de divulgar experiências desenvolvidas por professores.

\*

O que é o Centro de Apoio Pedagógico de Ferreira do Alentejo?

É uma Associação com sede na vila de Ferreira do Alentejo e a sua área social circunscreve-se a todo o concelho.

A Associação tem por fins:

1 - Fomentar a organização de situações de encontro dos docentes tendo em vista a sua formação individual e colectiva.

2 - Proporcionar a actualização científica e pedagógica necessária para a mudança de atitudes na prática educativa.

3 - Criar oportunidades de pesquisa e experimentação sugeridas pela prática educativa.

4 - Fomentar a intervenção do docente como elemento activo da comunidade.

5 - Desenvolver actividades propiciatórias à aproximação dos docentes do concelho nos campos social, cultural e recreativo.

Porque apareceu esta Associação?

Os docentes queriam:  
- promover a educação da criança no concelho;

- quebrar o isolamento, trocar saberes e experiências;

- acabar com o conformismo;

- criar as condições de exercício de uma profissão que o Ministério da Educação se vai "esquecendo" de assegurar.

Como apareceu a ideia?

Um professor da Equipa de Apoio de Ensino Integrado apresentou ao Conselho Escolar de Ferreira do Alentejo, um projecto de criação de Centros de Formação de Professores de âmbito concelhio.

O documento teve impacto e foi divulgado a outros professores do concelho.

Em 20 de Janeiro de 1987, um grupo de vinte e oito professores, a exercerem no concelho, deslocaram-se a Castro Verde a fim de visitar o Centro de Apoio da D.S.P.R.I. (Direcção de Serviços do Ensino Primário) naquela localidade.

A visita despertou muito interesse e em 2 de Fevereiro de 1987, numa reunião concelhia, criou-se uma Comissão Instaladora, formada por sete professores voluntários, que pretendia levar a avante a concretização do projecto.

Na primeira reunião a Comissão decidiu manter os colegas permanentemente informados das suas actividades, através de um boletim informativo, e elaborou um calendário de actualizações que conseguiu cumprir (nalguns casos pontuais, com diferença de dias).

O calendário era o seguinte:

Dia 10/2/87 - Reunião na Câmara Municipal com o vereador do Pelouro da Cultura para apresentação do projecto e pedido de apoio. (A Câmara cedeu-nos instalações, uma mesa, ofereceu seis cadeiras e prometeu-nos apoio nas iniciativas que quiséssemos levar a cabo).

Até 27/2/87 - Contactar as Gerências de Caixa Geral de Depósitos, União de Bancos Portugueses e Caixa de Crédito Agrícola Mútuo para pedir apoio material para a iniciativa. Contactar a D.S.P.R.I. e o Governo Civil. (A C.G.D. ofereceu 3 000\$00 e a C.C.A.M. ofereceu 2 500\$00. A Junta de Freguesia de Ferreira do Alentejo, também foi contactada e ofereceu seis cadeiras).

Dia 18/2/87 - Contactar as Educadoras do concelho com vista a obter a sua adesão à formação do Centro de Apoio. (Contactadas em 12/2/87, duas educadoras juntaram-se à Comissão).

Até às férias da Páscoa - Promover um convívio entre todos os professores e educadoras do concelho e suas famílias.

Dia 1 de Junho de 1987 - Levar a efeito, a nível concelhio uma iniciativa para obtenção de fundos e adesões ao projecto de formação do Centro de Apoio.

Até 10 de Julho - Ter concluído todas as fases necessárias à legalização do Centro.

De 7 a 21 de Setembro - Promover a eleição do Conselho Pedagógico.

Numa tentativa de arranjar verbas a Comissão Instaladora resolveu:

- criar o grupo de Amigos do Centro de Apoio, do qual poderiam fazer parte todos os interessados em colaborar no desenvolvimento pedagógico das escolas do concelho. A inscrição faz-se mediante o pagamento duma jôia e de uma quota mensal.

Actualmente o Centro tem quarenta e oito sócios.

- Proceder a sorteios (um rádio e dois relógios).

Em 26/2/87 a Comissão Instaladora comentando novas formas de angariar fundos, pois precisávamos de material para desenvolver condignamente a nossa profissão, nomeadamente uma fotocopiadora em virtude de as fichas no copiador a álcool não satisfazerem as necessidades nem as exigências dos professores, resolveu promover a I Feira das Escolas do concelho de Ferreira do Alentejo.

O que foi a nossa Feira?

Citando o Diário do Alentejo n. 267 de 5 de Julho de 1987: "Um verdadeiro festival de imaginação e de criatividade".

Participaram todos os professores do Ensino Primário, Telescola, Ensino Pré-Primário e C.E.R.C.I. - em exercício no concelho de Ferreira do Alentejo.

A Feira decorreu de 29 de Maio de 1987 a 2 de Junho de 1987.

De que constava a Feira das Escolas?

Tinha uma parte pedagógica e uma parte comercial.

Na parte pedagógica, cada escola apresentou uma série de trabalhos em que esteve patente a ligação Escola - Meio, fotografias, anseios das populações, realizações já conseguidas, o que havia de bom e menos bom em cada terra, necessidades e anseios da população esco-

lar, entrevistas com pessoas da terra, artesanato, recolha de orações, benzeduras, poesia popular, medicina caseira, lendas e tradições, e ainda, artesãos ao vivo:

- tear de cestaria de junco,

- rendas macramé,

- meias de linha, feitas com 5 agulhas,

- cestos de cana,

- fabrico de pão e queijo

e

- um poeta popular.

Na parte comercial foram vendidos:

- trabalhos feitos pelos alunos em madeira, lã, pano, barro, gesso, pintura, vasos de flores, etc.

- trabalhos oferecidos pela comunidade, tais como: rendas, malhas, cortiça trabalhada, objectos de madeira, corda, tecido e ainda géneros alimentícios:

- morangos, laranjas, batatas, pãezinhos com linguiça, queijos e doces.

Venderam-se ainda ervas medicinais, recolhidas pelos alunos com os idosos, que foram secas e comercializadas em saquinhos plásticos.

Durante a feira funcionou uma Quermesse com ob-

jectos oferecidos pela população.

A Feira atingiu os objectivos propostos: unir os docentes do concelho num projecto comum e angariar fundos para adquirir uma fotocopiadora, pois teve uma receita líquida de trezentos e três mil e oitenta escudos.

A Comissão Instaladora levou ainda a efeito em 13/3/87, um seminário "Programas do Ensino Pré-Primário e Primário - seus objectivos", que contou com a participação de vinte e nove professores, nove educadores e dois dinamizadores.

Em 9 de Julho de 1987, reuniu uma Assembleia Geral para aprovação do projecto de Estatutos, que tinha sido anteriormente elaborado.

A 29 de Setembro das 15 horas às 17 horas funcionou a Assembleia Geral Eleitoral com base nos Estatutos aprovados e em 2 de Novembro de 1987, procedeu-se à Escritura Pública dos Estatutos no Cartório Notarial de Ferreira do Alentejo.

A Direcção do C.A.P. promoveu em 3 de Dezembro de 1987, uma acção de Formação sobre "Ligação Escola-Autarquia" e "A Criança e a Expressão Dramática", que contou com a participação de 29 professores, 7 educadoras e 2 dinamizadores.

O C.A.P. vive das quotizações e de sorteios.

Para angariar fundos a Direcção levou a efeito um Convívio, no dia 14 de Novembro de 1987, e vai promover a II Feira das Escolas do concelho de Ferreira do Alentejo, que decorrerá nos próximos dias 31 de Maio a 3 de Junho inclusivé.

A II Feira irá ter a participação de todos os docentes do concelho: professores do Ensino Primário, educadores de Infância, Telescola, Cercí, e este ano também dos professores da Escola C+S.

No dia de encerramento da Feira (dia 3 de Junho) haverá um colóquio sobre "Insucesso Escolar - Futuras Acções no concelho de Ferreira do Alentejo".

Contamos com o apoio da Comunidade. Iremos com certeza arranjar verbas para adquirir algum material de uso pedagógico de que somos tão carenciados.

Ambicionamos ter um centro de documentação para consulta e formação. Comprámos em 18/4/88 uma colecção de vinte e quatro livros de Psicologia e Pedagogia.

Lançamos um pedido a todos os colegas "Ofereça um livro".

Com empenhamento, trabalho e a ajuda de todos os que querem colaborar conosco, iremos conseguir levar a bom termo os nossos propósitos, ultrapassaremos as dificuldades.

A Direcção

# CLUBE DE BIOLOGIA E GEOLOGIA SERRA DE S. MAMEDE

## UM PROJECTO DE ANIMAÇÃO CIENTÍFICA PARA APROVEITAMENTO DOS TEMPOS LIVRES



MARIA ALBERTINA DÓRDIO \*

MARIA HELENA FREIRE \*\*

MÁRIO FREIRE \*\*\*

Um clube científico agrupa um conjunto de pessoas interessadas em actividades científicas.

É um espaço onde pode satisfazer-se o desejo de praticar a ciência através de diversas actividades, encontrar resposta para a curiosidade intelectual e realizar um trabalho de pesquisa em grupo ou individualmente.

Quer o clube esteja ligado à escola, à autarquia, à paróquia, à empresa, quer seja independente, reconhe-se que a sua razão de ser é a mesma: o interessar-se pelos factos científicos.

Actualmente, não se pode falar de ciência sem nos apercebermos da inter-relação dos fenómenos que se observam. Para que essa percepção seja mais completa, o trabalho em equipa torna-se cada vez mais necessário. Assim, também, num Clube como este, os seus componentes desenvolvem o seu trabalho de uma maneira cooperativa.

Além deste aspecto, este tipo de associações permite, também, a todos os seus membros serem os

sujeitos da sua própria formação, intelectual, afectiva e moral, aproveitando de uma maneira sadia os seus tempos livres.

Assim "ciência" e "tempo livre" ligam-se harmoniosamente, contribuindo para acabar com o mito de que o fazer ciência só é tarefa para alguns iluminados.

O prazer de descobrir, o desenvolver a criatividade, o ter liberdade para apresentar e dar desenvolvimento aos seus projectos de grupo ou, até, individuais, conferem a estas actividades de tempos livres um interesse que é muito difícil encontrar no desenvolvimento normal dos programas escolares, uniformes, feitos por uma mesma medida a que todos têm que se adaptar.

Estes clubes tiveram origem na década de 30, em França, e destinavam-se, essencialmente, aos jovens; no início dos anos 80, as crianças do ensino primário também neles começaram a figurar. Actualmente, existem em França várias dezenas de clubes científicos. Esta maneira de aproveitar os tempos livres gerou, recentemente, um grande movimento internacional que está a estender-se a mais de meia centena de países de todos os continentes e de que o Clube de Biologia e Geologia Serra de S. Mamede é um dos muitos que, por esse mundo fora, tenta aplicar a prática e a filosofia que lhes está subjacente.

Esta associação formou-se em 1983, na cidade de Portalegre, para aprovei-

\* Professora do Ensino Primário e animadora do Clube

\*\* Professora do Ensino Secundário e animadora do Clube

\*\*\* Professor na Escola Superior de Educação de Portalegre e animador do Clube

tamento dos tempos livres dos jovens em actividades científicas ligadas à Natureza, na Serra de S. Mamede.

Um clube que estuda o ambiente natural é, necessariamente, pluridisciplinar, não limitando o interesse dos seus membros a um domínio científico restrito.

Os animadores da secção juvenil do Clube de S. Mamede, há alguns anos atrás, sentiram a necessidade de que os jovens de uma cidade do interior tinham em aproveitar os seus tempos livres em actividades que lhes permitissem desenvolver uma cultura científica ligada ao ambiente.

Decidiu-se, assim, levar a cabo um projecto de animação científica que, ao longo destes anos, foi um desafio não só para os jovens como para os próprios animadores e, até, para a comunidade onde o Clube de S. Mamede se insere.

No ano transacto começou a funcionar uma secção infantil, procurando sensibilizar as crianças para, cooperativamente, desenvolverem projectos ligados ao ambiente.

Ela é constituída por um grupo de vinte e duas crianças de ambos os sexos e de idades compreendidas entre os sete e os doze anos.

Esta secção, criada em Setembro último, tem como finalidade a animação infantil, no âmbito do aproveitamento dos tempos livres científicos e propõe-se incrementar o desenvolvimento associativo, a partir dos níveis etários mais baixos.

Deste modo, pretende-se que a criança, a partir de tenra idade, se vá familiarizando e aprendendo as regras que regem a vida de uma associação, de modo a que ela própria se afirme e possa vir a sentir-se um elemento aceite, útil e responsável dentro da mesma.

Por outro lado, também, a vivência livre e democrática, as relações de amizade e camaradagem que desenvolve com os seus companheiros, dos mais variados estratos sociais e, ainda, com a animadora, são elementos fundamentais que muito contribuem para a preparação da sua futura vida em sociedade.

A secção Infantil do Clube de Biologia e Geologia Serra de S. Mamede tem já, neste momento, após todo um preparado processo eleitoral, a sua direcção, eleita democraticamente, e constituída por um presidente, um vice-presidente e um tesoureiro.

Estes três elementos são os representantes da Secção Infantil do Clube em todas as actividades e actos onde a Associação não pode participar por inteiro.

Dentro da secção infantil do clube de S. Mamede, as crianças estão subdivididas em três grupos, que se organizam no estudo das plantas, dos animais e das rochas da Serra de S. Mamede, relacionando sempre esse estudo com o decorrer das estações do ano.

A partir de Outubro, e no decurso destes escassos sete meses de vida, tem o clube realizado várias visitas de observação e contacto directo com a Serra

e com o rio Sever, onde fez diversas recolhas de material que, nos seus encontros semanais, selecciona e estuda.

No momento, também, está o grupo muito interessado em levar por diante o projecto de construção do seu próprio observatório meteorológico, confeccionado a partir do aproveitamento de material residual e constituído por "aparelhos científicos", tais como cataventos, pluviómetros, a partir de garrafas de plástico, madeira e arame.

O plano de actividades da Secção Infantil está inserido no plano de actividades do Clube de Biologia e Geologia Serra de S. Mamede, para 1988.

Pretende-se que ele seja cumprido e que os seus objectivos sejam atingidos em prol de um bom aproveitamento dos tempos livres científicos e de uma boa formação associativa das crianças que compõem esta Associação que, pela sua natureza, é pioneira em Portugal.

Tem-se procurado por em prática, quer para a secção infantil, quer para a secção juvenil, as diferentes etapas do método científico, em actividades ligadas à Serra de S. Mamede.

Para isso, realizam-se actividades de "contacto" com a Natureza, onde se levantam questões, se reflecte sobre os diferentes aspectos observados, se procura conhecê-la através dos sentidos além do da visão e se descobre a área de estudos onde cada um mais gostaria de trabalhar. Seguidamente, surge a "descoberta" onde a cu-

riosidade faz mover as crianças e os jovens e os obriga a uma relação mais íntima com a Natureza. Um pouco mais tarde, eles iniciam o seu trabalho de projecto, sempre ligado à Serra de S. Mamede.

A título exemplificativo, dir-se-á que os 32 jovens que actualmente são membros estão a estudar o rio Sever nos seus variados aspectos: físicos (temperatura, velocidade, caudal, profundidade, largura), biológicos (plantas e animais mais frequentes)

e humanos (influência do rio na população e influência da população no rio).

Para o desenrolar de toda esta caminhada, têm como suporte os seus animadores. Estes funcionam como um recurso, fazem sugestões, procuram ajudar a encontrar soluções para os aspectos científicos, desenvolvidos nas actividades de campo ou de gabinete ou para os problemas de administração e de gestão, que também existem.

Todo este trabalho re-

sulta das reuniões semanais e das saídas para a Serra de S. Mamede. Como o contacto com outras regiões importantes, sob o ponto de vista natural, é de interesse para os jovens e para as crianças, organiza-se anualmente uma visita de estudo. Mas é também estimulante para os membros do Clube fazerem a divulgação dos seus trabalhos. Assim, organizam-se exposições, editam-se publicações que, também, servem para dar a conhecer as riquezas naturais da



Serra de S. Mamede. Se o contacto com as outras regiões é importante, o convívio com outras experiências é sempre enriquecedor. Por isso, o Clube de S. Mamede tem participado em encontros internacionais. Estes encontros, onde se apresentam trabalhos efectuados, são grandes manifestações científicas e culturais, e onde se gera um espaço privilegiado para a troca de experiências não só entre os jovens, como também entre os animadores. É aqui que se contacta com outros projectos, se abrem novas pistas e onde a comunicação com outros povos, qualquer que seja a raça ou a língua, se faz facilmente.

A participação nestes

encontros internacionais é, também, um estímulo para a vida dos clubes científicos. Foi a partir daqueles que se formou um movimento internacional - MILSET (Mouvement International du Loisir Scientifique et Technique) - com sede em Paris, de que o Clube de Biologia e Geologia Serra de S. Mamede é membro fundador.

Como atrás foi referido para as crianças, o Clube de S. Mamede não pretende, apenas, aplicar de um modo prático o método científico; ele estimula a vida associativa dos jovens. Em Outubro de cada ano organizam-se as listas concorrentes à direcção, fazem-se os projectos eleitorais, elaboram-se uma campanha, leal mas viva.

Assim se criam amizades que, certamente, irão perdurar para além da passagem pelo clube.

Hoje, em que uma quota importante do tempo do aluno é passada fora da escola, em que tanto se fala em direitos da criança e da juventude, em que a educação para a liberdade e para a responsabilidade é conceito generalizadamente aceite, seria bom que as entidades públicas e privadas tomassem na devida conta este tipo de associações cujos animadores, benevolmente e nos seus tempos livres, tentam contribuir para a construção de um homem que seja sujeito das suas próprias decisões e elemento participativo na comunidade.



# PROJECTO ECO :

## NOTÍCIA DA ESCOLA DOS MOSTEIROS

MARIA JOSÉ MATOS \*

JOAQUIM JOSÉ MATIAS \*\*

JOÃO BELLEM RIBEIRO \*\*\*

Vamos falar-vos do Projecto ECO em Portalegre, no Concelho de Arronches. Mais precisamente de notícias dos investimentos que os professores dos Mosteiros tem realizado no âmbito deste projecto.

Dois conceitos chave introduzidos de fresca data no nosso sistema educativo, vieram reforçar a legitimidade das práticas propostas pelo projecto ECO, já desde 1983, e salientar a urgência da implantação entre nós, de campos de experimentação neste domínio. São eles:

- O direito ao sucesso de todas, mas todas as crianças na escolaridade (par. 2, art. 2<sup>ª</sup> da Lei de Bases).

- A adopção de processos participativos na experiência pedagógica quotidiana entre os alunos e os docentes (alínea 1, art. 3<sup>ª</sup> da Lei de Bases).

\* Professora na Escola Primária dos Mosteiros

\*\* Professor na Escola Primária dos Mosteiros

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

Efectivamente, desde 1983 que o projecto ECO vem desenvolvendo trabalho no terreno e reflexão, perseguindo, entre outros, os seguintes objectivos:

- Aprofundar o conhecimento dos obstáculos ao sucesso, intrínsecos à escola como organização social, em particular no que se refere às crianças dos meios populares;

- Construir práticas pedagógicas alternativas, com base na modificação de atitudes e comportamentos dos vários actores sociais envolvidos na escola, e a partir da implicação dos professores na análise das suas práticas e na solução de problemas reais, próprios de cada situação particular.

São inequivocamente, contributos a ter em conta

na prossecução das metas referidas.

Segue um relato do quotidiano do grupo de professores dos Mosteiros, o qual pensamos ser ilustrativo do caminho colectivo, trilhado no sentido aludido.

Os professores dos Mosteiros começaram este ano escolar, a trabalhar em conjunto, tendo como ponto de partida a análise da situação educativa e do funcionamento da escola, elaborada pelos que nela trabalham e que a seguir transcrevemos em parte:

"A partida não se registam na nossa escola problemas relevantes que careçam de solução imediata.

Os pequenos problemas que têm surgido ao longo dos largos anos em que

## EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

exercemos funções nesta escola, têm merecido por parte dos representantes da administração local a melhor atenção e a solução adequadas.

As interações educativas de ordem geral e de interesse notório levadas a cabo, têm sido sempre trabalho conjunto; conjugação de esforços no sentido de uma melhor projecção global da Escola na Comunidade.

Nenhuma acção tem sido feita isoladamente, por um único professor.

Toda a Escola participa activamente pedindo por vezes a colaboração da Comunidade que prontamente tem respondido a esse apelo.

Os meios que utilizamos para que o nosso dia a dia no campo pedagógico seja mais rentável e menos monótono, não são considerados por nós técnicas pedagógicas específicas.

No entanto, poderemos enumerar alguns pequenos alibis que são a nossa estratégia para atingirmos, mais em pleno, os objectivos que norteiam o nosso trabalho diário.

São eles:

- Saídas ao exterior sempre que necessário.

- Utilização do gravador ou gira-discos para animação das aulas de Educação Física, Educação Musical, Expressão Plástica e Expressão Religiosa (utilizando cassetes adequadas).

- Projecção de slides em dias diferentes na Escola.

- Ao longo do ano fazemos pequenas festas na Escola nomeadamente: Magusto, Natal, Carnaval, Dia da Árvore, Páscoa, Dia do Pai e da Mãe, Dia da Criança e festa de fim de Ano.

Todas estas festividades escolares atrás referidas, para algumas das quais se convidam os pais a participar colaborando, constam de parte recreativa e cultural.

Além destas, festejamos na Escola o dia do aniversário de todos os alunos, colocando o aniversariante a vela no respectivo cartaz, cantando-se em conjunto "Os Parabéns", distribuindo por todos os bolos ou rebuçados que as mães mandam para a escola e fazendo a entrega ao colega de uma lembrança simbólica.

Outros, por sua vez, optam por convidar a Escola a ir a sua casa, festejar tal acontecimento.

Para melhor integração e para levar todos a participar desinibidamente, utilizamos muito a "Dramatização".

No decorrer dos anos lectivos elaboramos uma exposição dos trabalhos mais significativos, para a qual convidamos os pais e familiares.

Possuímos documentação alusiva a diversas técnicas a aplicar em Expressão Plástica e sobre os mais variados temas."

Os professores dos Mestres elaboraram também

uma listagem exaustiva dos recursos educativos existentes na sua escola, daqueles de que mais careciam para melhorar o seu trabalho e daqueles que eles próprios têm produzido, montado, inventado.

Transcrevemos abaixo a descrição dos materiais produzidos cooperativamente pelos professores.

"Além deste material que mencionámos e que faz parte do equipamento da Escola, possuímos algum que foi fruto do trabalho professor/aluno empregando materiais pobres.

Painel da Primavera, lagarta que mede, alfabeto figurado, valores e numeração ilustrados, colecções de carimbos diversos, instrumentos musicais rudimentares, quadros com pensamentos ilustrados, jogos educativos diversos, livros e brinquedos já usados para se recrearem, bancadas de trabalho improvisadas, material desportivo, slides em papel de engenharia com figuras em banda desenhada, cortinas pretas para escurecer uma sala de aula, comboio da numeração, expositores de trabalhos em cartão pintado, fichas policopiadas baseadas nas diversas rubricas do programa, gravuras dos órgãos e aparelhos, tabuadas, painéis sobre a noção de quantidade, painel dos aniversários, painel dos direitos da criança."

Os recursos locais foram também objecto de um

## EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

levantamento e foi explorado o seu valor educativo.

"Passamos a enumerar algumas actividades produtivas que conhecemos a nível local e que podem ser observadas em directo pelos alunos.

Padaria em funcionamento

Fornos de carvão (vários)

Fabrico artesanal de queijo e tabefe

Alambique em funcionamento

Apicultura

Oficina de reparação e pintura de automóveis

Mini-supermercados

Cafés

Hortas

Exploração pecuária

Trabalhos agrícolas em diversos montes próximos da escola

Artesãos que sabem fazer coisas interessantes

Trabalhar em cortiça (fazer tarros)

Trabalhar a madeira, chifre, alumínio e chumbo (executando diversos objectos)

Rendas

Locais dignos de visita:

Zona xistosa (sítio das Lages)

Barreiro (não em actividade)

Serra do Pinoco e Serra do Almo

Pedra da Bandeira

Ribeira c/ suas belezas

naturais

Fontanas e barragens (em propriedades)

Pedras históricas de origem romana

Moinho da Tigarralheira (na levada) em funcionamento

Produção de energia eléctrica que abastece uma habitação (através de engenho montado na levada)

Edifício da Junta de Freguesia"

No entanto, feito o diagnóstico subsistia um grave problema: - o insucesso escolar.

Constatou-se que este problema afectava todos os professores envolvidos no projecto ECO.

O problema é complexo e tem múltiplas causas. Importava, à partida, enumerá-las.

Foi isso que fizemos, em conjunto:

Causas:

- Dificuldades financeiras do agregado familiar

- Problemas sociais da família

- Aspectos culturais da família

- Distância casa/escola

- Acumulação de tarefas das crianças (trabalho no campo, ajuda aos pais, etc.)

- Más condições de trabalho intelectual em casa

- Rejeição na classe por falta de higiene pessoal

- Desinteresse dos pais pela vida escolar (maior abertura dos pais à pré-escola)

- Problemas mentais (herança genética)

- Factores hereditários

- Grupos muito numerosos

- Grupos muito reduzidos

- Fases misturadas

- Professores polivalentes valorizando as áreas avaliadas em detrimento das outras (pintura, educação física, etc.)

- Hierarquização da escola (falta de troca de experiências)

- Demasiada burocratização das funções do professor (roubando-lhes tempo para actividades e reflexão educativas)

- Mobiliário e equipamento desadequados

- Alimentação deficiente

- Ambiente familiar desconhecido do professor (devido à rotatividade dos professores e a omissões de informação por parte da família)

- Poucas vivências nos meios isolados

- Falta de diálogo pais/filhos

- Ausência de formação para o pessoal auxiliar

- Carências afectivas da criança (exemplo: situação de separação dos pais)

- Má pronúncia dos alunos

Mas o projecto ECO, em que estamos todos envolvidos, tem exactamente como meta o combate à penalização das crianças mais desfavorecidas, por parte da instituição escolar.

Por isso, os profes-

## EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

res do Concelho de Arronches estudaram em conjunto, soluções que estivessem ao seu alcance para atenuar este fenómeno que atinge tantas crianças; e encontraram algumas saídas:

- Contactar com a comunidade no sentido de uma maior consciencialização do professor e de uma consequente aproximação da comunidade à escola.

- Obter outros meios materiais e humanos para serem usados pelo professor (audiovisuais, trabalhos produzidos pelas crianças, etc.)

- Aumentar a sua disponibilidade

- Recorrer às equipas do ensino especial

- Aumentar os contactos com a família e a comunidade

- Tirar partido dos recursos do meio (visitas, entrevistas, intervenção na gestão dos programas)

- Promover convívios na escola com os pais com o fim de integrar e revelar os alunos

- Obter a colaboração dos pais nas festas da escola

A meio deste percurso a equipa dos professores que trabalham nos Mosteiros sofreu alterações, mas nem por isso a dinâmica foi afectada. Pelo contrário, a entrada de alguns novos colegas deu nova dinâmica ao grupo e começaram a surgir iniciativas na escola, que deram corpo aquele anseio comum dos

professores - lutar por uma escola de sucesso.

As acções desenvolvidas tiveram como tema integrador, escolhido aliás em Conselho Escolar, o estudo da Olivicultura.

Este tema pareceu-nos interessante, pois além de conferir o sentido da unidade de que o Conselho Escolar sentiu necessidade, permitia aproximarmo-nos dos objectivos educativos do projecto ECO.

Senão vejamos:

A Olivicultura é uma actividade económica dominante na nossa região. Consequentemente, grande parte das famílias das crianças que temos nas nossas salas têm geralmente alguns dos seus elementos envolvidos nesta actividade agrícola e industrial.

Ora, o facto de fazer centrar a actividade escolar numa prática generalizada entre a população da nossa zona, permite valorizar junto das crianças a sua própria cultura, os seus saberes, a sua experiência de vida vivida no seio da comunidade em que está inserida.

Pensamos que este ponto de partida, próximo da cultura do quotidiano das crianças da nossa escola é, para elas, um instrumento de motivação importante, um elo de comunicação eficaz e um promotor de posteriores aprendizagens seguras, porque baseado em algo que a criança já sabe.

Se a Olivicultura foi um ponto de partida impor-

tante, não ficámos por aí, mas a partir do seu estudo, desenvolvemos novas aprendizagens, mais alargadas, mais amplas, estas da cultura escolar.

Estamos, deste modo, e a nosso ver, a contribuir para a experimentação, na própria acção educativa, de uma das linhas dominantes de investigação do projecto ECO. Trata-se de estudar se a integração dos saberes do quotidiano na cultura escolar contribui para atenuar a componente segregadora na escola, precisamente das crianças cuja cultura quotidiana está mais afastada da cultura que a escola tradicionalmente veicula.

Nesta primeira notícia da actividade da nossa escola dos Mosteiros, vamos ainda enumerar algumas alterações e iniciativas que lançámos no início do ano escolar 87/88:

- Aumento das saídas da escola para a Comunidade, através de visitas de estudo, saídas para o campo, saídas de alunos para realizarem entrevistas, etc.

- Difusão de notícias de novas actividades da escola, através da exposição de textos elaborados na escola e de interesse para a comunidade. Daí nasceu um jornal mural afixado periodicamente na taberna da aldeia.

- Convites a elementos da comunidade para virem à escola falar da sua experiência.

Ex: Produção artesanal de sabão.

## EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Construção de candelas de azeite, usando uma batata.

- Correspondência entre as nossas crianças e outras crianças de escolas diferentes e ainda entre aquelas e alunos da formação inicial da E.S.E.P.

- Envio de lembranças regionais para outras escolas do país, envolvidas no Projecto ECO, com o objectivo de iniciar um intercâmbio por correspondência.

- Alteração na disposição do mobiliário, criando espaços apropriados a actividades não simultâneas. Ex. Biblioteca, horta, mesa para Expressão Plástica, espaço da Natureza.

- Ensino mais em presença da realidade. Abor-

dagem dos conteúdos como suporte das actividades. Aproveitamento da expressão livre dos alunos e sua valorização.

- Pesquisas e recolhas orientadas junto de instituições e serviços da zona e elementos da comunidade.

- Utilização progressiva de um processo de gestão participada na escolha da sequência da abordagem dos conteúdos programáticos e na selecção das actividades diárias.

- Utilização de algumas técnicas de abordagem global à escrita e à leitura e difusão do uso da máquina de escrever como instrumento promotor da escrita funcional.

- Avaliação de processo

preferida à avaliação de produto.

Numa próxima notícia desenvolveremos mais em pormenor os nossos investimentos educativos junto dos nossos alunos.

Quanto a resultados obtidos com estas actividades, pensamos desde já ter conseguido aumentar o grau de participação e os domínios de exercício da liberdade por parte das crianças. É notório o aumento de satisfação e entusiasmo pelo trabalho.

Não conseguimos encontrar, ainda, respostas satisfatórias para combater o insucesso.

É a qualidade do trabalho, que está em jogo e essa não pode ser desvirtuada.

**NIVIEL**

PROJECTOS, CONSULTADORIA,  
E CONTABILIDADE, Lda.

Rua do Carmo, nº 3  
Telefone 24490  
7300 PORTALEGRE

- \* Elaboração de Projectos para obtenção de apoios financeiros à:
  - Exportação
  - Agricultura
  - Indústria e Serviços
- \* Contabilidade Geral e Analítica
- \* Contabilidade Agrícola
- \* Consultadoria de Gestão
- \* Selecção, Recrutamento e Fornecimento de mão-de-obra
- \* Representação de Materials e Equipamentos de Escritório

# PROJECTO ECO :

## UM OLHAR SOBRE O TRABALHO EM ARRONCHES

HELENA MARIA CIDADE MOURA \*

Arronches, em pleno Alentejo, oferece-nos como todo ele, a autenticidade de um silêncio escutado e entendido, e um espaço que nos envolve de segurança e tranquilidade, porque nos dá a certeza de que nem sempre é preciso falar.

Queria neste momento, não ter que falar ou ter a certeza de que serei capaz de aqui transmitir por palavras a dimensão do trabalho que, em silêncio, porque compreendido e respeitado, e em total solidariedade, ali se desenvolve, na mesma dimensão infinita com que o recebi e que é muito para além do que vi com os olhos, do que escutei com os ouvidos ou da alegria que percebi ter fortemente sentido.

A verdade é que este grupo de Professores e Educadores, que há meses atrás vi ainda dando os primeiros passos contra o isolamento dentro de suas escolas e aldeias, recebeu-me hoje com a força de um grupo sólido, unido e feliz pelo reencontro com seu verdadeiro potencial humano e profissional e que com simplicidade e de um jeito muito natural o transmite e divide, não só com seu grupo de alunos mas com total consciência de que eles representam o todo que os envolve.

Comecei por ir ao Centro de Recursos e Animação Pedagógica instalado em Arronches, num espaço em que há pouco mais de um ano atrás era ainda uma cantina e que hoje além do Centro funciona como sala de aulas do Ensino Especial.

\* Animadora Cultural. Membro da Equipa Regional do Seixal do Projecto ECO

(Artigo transcrito de INFORECO n. 2)

Quando ali entrei, vi o Centro cheio de crianças do Jardim de Infância e 1º ano da 1ª fase que muito entusiasmadas viam em diapositivos a história de "O Velho, o Burro e o Menino" e, estimuladas pelo animador, iam construindo os diálogos baseados nas expressões da cara das figuras em cada desenho projectado.

Em nada os perturbou a entrada de estranhos e adultos, pois seus inte-

resses estavam totalmente fixados na história que em conjunto reconstruíam.

Imediatamente me fixei igualmente naquela narrativa que as crianças contavam agora, também para mim.

As crianças saíram e percebi que a dimensão deste Centro ia muito além do que vira, pelo número e objectivos das actividades que sabia aqui desenvolvidas. Quando perguntei às pessoas porquê e como che-

## EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

garam ao Projecto ECO, de imediato me disseram:

"-Eu estou aqui porque como membro da Comunidade me chamaram e por acaso sou professor primário. Este projecto tem objectivos bem definidos, o que me obrigou, ao contrário das tentativas que já anteriormente fizera com a Comunidade, a reflectir e a fazer registos que fundamentalmente são uma óptima formação pessoal e profissional, e tudo aqui tem uma continuidade, o que tem sido muito importante".

"-E eu, sou dos Serviços de Extensão Educativa, dou um curso de alfabetização à noite e comecei a desenvolver com meus alunos os mesmos projectos das Escolas Primárias. O entusiasmo deles foi tanto que me surpreendeu.

Quando organizámos aqui no Centro a Exposição com o tema "A oliveira", tínhamos uma pesquisa sobre a tradição Oral, Poética e Narrativa de "Como era e como é hoje" em que estavam envolvidos Avós, Pais, Filhos e Netos.

Descobri neste momento que meu trabalho seria mais rico, interessante e estimulante nesta nova dinâmica, tanto para mim como para meus alunos.

Percebi como trabalhar em grupo era para nós professores um estímulo em que criávamos desafios uns aos outros, em que nos ajudávamos e que, deste jeito dificilmente deixaríamos de levar os trabalhos, as pesquisas até ao fim, pois num trabalho isolado facilmente se desiste porque falta essa força.

Estou muito feliz e sei que meus alunos também".

As actividades aqui desenvolvidas foram então enumeradas e descritas com seus objectivos sempre claramente definidos que essencialmente são:

. Levar às escolas isoladas actividades e recursos pedagógicos que lhes permitam diminuir o isolamento e aumentar a dinâmica curricular da sala de aula.

. Estabelecer uma inter-relação entre a actividade escolar e a actividade da Comunidade, procu-

rando um aprofundamento no conhecimento mútuo de ambas as realidades.

. Alargar à Comunidade assuntos que despertaram interesse ao serem desenvolvidos dentro da escola.

. Criar actividades com a participação comum da Escola e da Comunidade.

. Apoiar actividades de outros órgãos da colectividade, criando uma unidade entre o Poder Local, Associações Locais e o Centro de Recursos.

Todos estes objectivos são hoje uma realidade e formam um todo no desenvolvimento das actividades permanentes do Centro de Recursos, que vão desde a projecção de filmes de histórias tradicionais de diversas regiões do País, nas escolas isoladas e acompanhadas e um pequeno roteiro de actividades a desenvolver em sala de aula por professores e alunos, à colaboração de familiares de alunos ensinando a preparação do sabão a partir do reaproveitamento de gorduras velhas, à realização de um vídeo sobre o fabrico do queijo projectado em vá-

rias escolas, à devolução deste aprendizado à sua origem, pela projecção do vídeo no próprio monte onde fora realizado; palestras sobre "Alimentação e Saúde" com a colaboração de Médicos; exposições de artistas plásticos ou de fotografias do património histórico-cultural da região; realização de um Ciclo de Cinema Português e muitas outras actividades que ilustrariam devidamente o total ou cada um dos pontos atrás referidos.

Perguntei ainda qual a resposta da Comunidade a estas actividades, pois já me fora referido que o entusiasmo dos professores pelas novas propostas era imenso.

"A adesão da Comunidade às actividades do Centro assim como dos Pais a reuniões propostas nas escolas, tem sido muito para além das nossas expectativas e até com temas que aparentemente não nos parecem despertar tanto interesse como esse de "Saúde e Alimentação" e deparamos com a casa cheia

mesmo marcando o seu início para antes do final da "Novela". Temos tido actividades com a presença de 120 a 130 pessoas".

Parece-me importante ainda salientar o registo cuidadoso que envolve cada actividade, não só como algo que é importante a quem pessoalmente o faz mas também para que possa ser consultado e utilizado por outros.

Reveste-se assim, este Centro de Recursos criado e dinamizado dentro dos objectivos do Projecto ECO e em regime de voluntariado entre professores e educadores, de um carácter de coordenador de actividades e "Ponto de encontro" de profissionais da área de educação do Concelho de Arronches. Cresce dentro dele um projecto de inter-relação da Escola com a Comunidade que envolve 3 Gerações, que dinamiza a escola e o todo que a rodeia.

Ao falar da actividade deste Centro de Recursos, fala-se igualmente da dinâmica que paralelamente

professores e alunos desenvolvem dentro e fora de suas escolas.

Mas parece-me importante o testemunho que cada grupo de Professores e Educadores deu de como pessoalmente tem sentido e vivido toda esta experiência e dinâmica em sua própria Escola e Comunidade.

Gostaria de falar ainda das actividades, mudanças e considerações a que foi pessoalmente mais sensível nas Escolas de Mosteiros, Esperança, Hortas de Cima e Arronches, escolas directamente envolvidas no Projecto Eco.

"Modificou-se a actividade escolar, utilizam-se menos os manuais e a escola está mais na rua. Trazem-se os conhecimentos das pessoas da Comunidade, as crianças participam mais, colaboram e dão sugestões na selecção dos conteúdos programáticos. Os alunos estão mais à vontade, a relação Professor/Aluno melhorou muito e temos as crianças mais felizes porque têm um centro de interesses com um objectivo específico.

## EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Para o professor há mais comunicação e é um "estar" diferente na escola. É uma forma mais aberta" (Grupo de Mosteiros).

"É importante que esta experiência seja vivida a nível de todos os professores para que este novo processo de relação com a escola possa, assim, chegar às crianças de uma forma tranquila.

Os Pais hoje estão mais à vontade para ir à escola e falar propriamente do seu filho, sem ser só a perguntar se vai passar no final do ano. Sinto que eles estão mais interessados e mais responsáveis (Grupo de Esperança)

"Vivíamos entre 4 paredes e este ano pusemos as crianças em contacto com o meio, e com as escolas de Esperança.

Organizámos um trabalho de correspondência escolar que fazem em grupo; utilizam máquinas de escrever, transcrevem do gravador, comunicam actividades escolares, visitas de estudo, etc., para as outras escolas. Mesmo aqui dentro trazem entrevistas grava-

mento aos colegas e professores de actividades a que assistiram fora da Escola.

Hoje eles já organizam o trabalho sózinhos, apresentam ideias que até aqui eram quase sempre impostas pelo professor.

As crianças sentem um prazer enorme em trabalhar assim, estão mais desenvolvidos a nível de Língua Portuguesa. Elas comunicam, mesmo oralmente, com mais clareza e são muito mais expressivas.

Trabalhamos muitas vezes em conjunto com as crianças de Esperança e até já fizemos visitas a pé. São 2,5 Km. Estamos até a organizar uma festa em comum e vamos expor também os trabalhos das crianças do ano inteiro" (Grupo de Hortas de Cima).

"É mais cómodo sentar e desbobinar as aulas. Assim requer saídas, preparação... mas os frutos são muito maiores.

Mexer com os meios audiovisuais, máquinas fotográficas, gravadores é para as crianças um mundo novo mas muito proveitoso.

Aproveitamos as actividades do Centro de Recursos, para articular com o

Por exemplo, aproveitei a Exposição de coretos para o tema curricular que estava a dar; aproveitei a Exposição de pintura para a Matemática porque as crianças não faziam a menor ideia de quanto poderia custar um quadro" (Grupo de Arronches).

Muito mais foi dito, mas tudo isto foi vivido e sentido em todas estas escolas, pois formou-se através do diálogo um tecido para o qual cada um contribui com um pouco de si próprio, ao mesmo tempo que se identificava com tudo o que ali era falado.

Deste encontro maravilhoso entre todos, sente-se que em verdade há uma ligação grande entre professores e educadores com percursos de vida tão diferentes, que têm como objectivos muito claros uma maior dinâmica e um bem estar generalizado, nas relações Professor/Aluno, Aluno/Escola, Escola/Comunidade.

# TRABALHOS ORIGINAIS DE HISTÓRIA

NATÉRCIO AFONSO \*

Todos os professores de História sabem como é decepcionante mandar fazer trabalhos de "investigação" aos alunos, e depois receber transcrições de textos mais ou menos truncados, que os alunos retiram das mais diversas obras.

Uma maneira de evitar ter que "corrigir e avaliar" artigos de enciclopédias ou capítulos de tratados é pedir trabalhos sujeitos a uma estrutura definida, previamente estabelecida com os alunos. Por exemplo, se pretendemos que os alunos desenvolvam um trabalho sobre a 2. Guerra Mundial, podemos alaborar uma lista relativamente extensa de figuras políticas e/ou militares que tiveram uma participação mais ou menos directa no conflito, como a que se apresenta em anexo. A extensão da lista em causa poderá variar em função da profundidade do trabalho que se pretende, ou do tipo de actividade que se deseja (trabalho individual ou de grupo).

---

\* Presidente da Comissão Instaladora da E.S.E.P.

Cada aluno ou grupo de alunos escolhe uma figura da lista e irá elaborar um trabalho a seu respeito. Porém, para evitar indesejáveis transcrições de biografias existentes, o trabalho deverá obedecer a regras bem definidas na aula. Por exemplo, pode pedir-se que o trabalho inclua um relato sobre a sua própria elaboração: ponto de partida, obras consultadas, questões que foram mais difíceis de esclarecer, dúvidas que permaneceram, interpretações divergentes entre os diversos membros do grupo de trabalho, etc.. Por outro lado, o trabalho deverá responder a questões específicas, cujas respostas dificilmente se encontram "ipsis verbis" nas obras consultadas. No que respeita ao exemplo referido relativo à 2. Guerra Mundial, tais questões poderão incluir:

1. Curta biografia, organizada cronologicamente e não ocupando mais de uma página (tal implica a reorganização e resumo dos dados recolhidos; pode dar-se um exemplo relativo

## FIGURAS DA 2ª GUERRA MUNDIAL

Attlee	Mac Arthur
Chamberlain	Molotov
Churchill	Montgomery
Daladier	Mussolini
De Gaulle	Pétain
Eisenhower	Rommel
Estaline	Rosevelt
Goring	Tito
Gobells	Truman
Hitler	

a outra personalidade noutro contexto).

2. Integração da actividade da personalidade em causa no contexto histórico da 2. Guerra Mundial (obriga o aluno a esboçar o quadro histórico da 2. Guerra Mundial, nos planos político, económico, militar, diplomático, ideológico, etc., conforme a área de intervenção predominante da figura escolhida).

3. Avaliação do seu contributo para o desen-

volvimento do conflito. (Será que teve um papel decisivo na derrota ou vitória do seu país, para o desencadear da guerra, para o fim das hostilidades?).

4. Organização de uma mini-monografia sobre um dos factos em que a figura em causa teve papel relevante (exemplos: conferência de Munique, pacto germano-soviético, batalha de Inglaterra, ataque a Pearl-Harbour, desembarque na Normandia, etc.), in-

## COMO FAZER?

cluindo textos (proclamações, notícias de jornais, canções, gráficos, esquemas, mapas, imagens dos factos, dos participantes, dos locais), gravações de som, recolhas de testemunhos orais, etc..

Finalmente, o trabalho não deve ser dado por concluído com a produção material do texto escrito, conforme a estrutura pré-determinada. Podem e devem ser organizadas actividades de extensão, com base nos trabalhos escritos, actividades que devem já ser do conhecimento dos alunos, quando se inicia o projecto com a escolha das figuras a estudar.

Tais actividades poderão envolver debates, dramatizações, produção de documentos audio-visuais, trabalhos de grupo sobre temas unificadores, construção de modelos, etc..

No caso dos debates, poderão ser organizados a partir de questões polémicas suscitadas pelos perfis das figuras estudadas (exemplos: a teoria do "espaço vital", o pacto germano-soviético, o lan-

çamento da bomba atômica sobre Hiroshima, etc.), participando como dinamizadores os alunos que estudaram as figuras mais ligadas a essas questões.

Quanto às dramatizações, poderão envolver a tentativa de reviver certos acontecimentos, colocando-se os alunos "na pele" das figuras que estudaram: a Conferência de Munique ou a Conferência de Yalta são exemplos de acontecimentos que se prestam a este tipo de exploração didáctica.

A produção de documentos audio-visuais pode envolver, por exemplo, a elaboração de uma "reportagem radiofónica" sobre determinados acontecimentos (uma hipótese poderia ser a transmissão "ao vivo" de um bombardeamento aéreo sobre Londres, ou da entrada triunfal das tropas nazis em Paris). Outro exemplo poderia ser a organização de uma montagem audio-visual sobre campos de concentração nazis, incluindo imagens dos campos e banda sonora com a leitura de depoimentos de sobreviventes.

Quanto aos trabalhos de grupo e construção de modelos, poderá pedir-se aos alunos que integrem os seus trabalhos iniciais em projectos subsequentes mais amplos; por exemplo, os "biógrafos" de Roosevelt, Estaline e Churchill poderão juntar-se num novo trabalho sobre a Conferência de Yalta; o aluno que estuda a figura de Rommel poderá integrar um grupo que se propõe executar um modelo das campanhas do Norte de África.

É claro que a profundidade e a qualidade dos trabalhos dependem do nível de escolaridade, dos recursos disponíveis e do empenhamento dos alunos. Porém, o entusiasmo do professor chega a fazer milagres...

De qualquer modo, o objectivo da abordagem resumidamente apresentada neste artigo foi o de mostrar como se podem evitar trabalhos estéreos, perdas de tempo por parte dos alunos e do professor, através de uma cuidadosa planificação das tarefas que se pedem aos alunos, e da sua exploração em aula.



ISILDA GARRAIO \*

O café-restaurant "Tarro" e o jardim do mesmo nome são por demais conhecidos na nossa cidade, para necessitarem de apresentação.

No entanto, talvez nem todos saibam que este lugar foi o romântico "Passeio Público" de Portalegre, no topo do qual se encontrava a não menos romântica cascata, substituída há cerca de vinte anos pelo estabelecimento que referimos atrás.

É pois, muito perto deste, que ainda existe hoje uma pequena oliveira, ignorada e esquecida da maioria dos portalegrenses.

Escondida por entre o arvoredado, ficou-lhe para a história uma placa, inaugurada em 1920, aquando das festas que se realizaram para festejar o primeiro aniversário da Paz e onde se lê:

"14-7-919  
Salvé  
Paz e Liberdade  
14-7-920"

Muito próximo deste lugar, existe uma rua, conhecida por "Rua da Oliveira", nome que recebeu, certamente, da "Oliveira da Paz".

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

Com efeito, terminado o 1.º conflito mundial, a Câmara de Portalegre, na sessão de 10/7/1919, decidia que se realizassem, a 14 do mesmo mês, as "Festas da Paz", tal por como o mandara fazer todo o país, o governo da República.

Mais se determinava que aquele dia fosse feriado municipal, que se iluminasse a fachada da Câmara, arvorando-se as Bandeiras Nacional e dos Países Aliados, que se fizesse uma alvorada pelas Bandas Euterpe e dos Bombeiros Voluntários.

À noite, deveria realizar-se um festival no Jardim Público pelas mesmas bandas de música, a que se seguiria o lançamento de fogo de artifício.

E tudo correu de acordo com o programado.

Logo de manhã, as duas bandas de Portalegre percorreram as ruas da cidade, queimando-se muitos morteiros.

Cerca das 13 horas, o povo começou a afluír àquele local onde se realizou uma parada militar com os regimentos de Infantaria 22, Artilharia de Montanha, Guarda Republicana e representantes da Marinha de Guerra.

Procedeu-se de seguida à plantação duma oliveira "...chamada da Paz" (Jor-

nal de Portalegre, 16/7/1919), "...esse símbolo da paz, que há-de indicar aos vindouros, que a família liberal, desta liberal cidade de Portalegre não esqueceu o glorioso dia 14 de Julho de 1919, em que todo o mundo exultou a Vitória" (A Plebe, 20/7/1919). No ar subiram morteiros, ouviram-se vivas à Pátria, à República e à Liberdade. Lido o Auto Comemorativo, e assinado pelos presentes, foi o mesmo entregue à guarda da Câmara de Portalegre "...para que, no futuro não reste dúvida alguma da procedência e do motivo que originou a plantação da referida Oliveira neste local..." (Cópia do Auto Comemorativo da sessão que precedeu à plantação da "Oliveira" no jardim público desta cidade, que simboliza a Paz). As folhas de papel onde este simbólico acto ficou registado, durante uma hora percorreram as mãos dos presentes, ficando cobertas de assinaturas.

A revista militar veio de seguida, acompanhada do troar de artilharia com 21 tiros. Ouviram-se então vivas calorosos à Pátria, à República, ao Exército e à Marinha.

Pela Avenida da Liberdade, Largo António José Lourinho, Rua 5 de Outu-

bro, Rua do Comércio, Rua 19 de Junho e Praça da República, o povo pôde ver, aclamar e acarinhar os garbosos militares.

Janelas e varandas foram engalanadas com vistosas colchas e das mesmas caía uma chuva de flores.

A festa continuou pela noite dentro.

Na Avenida da Liberdade tocaram as duas bandas até à 1 da manhã, culminando esta apoteose com vistoso fogo de artifício.

Mas a "Oliveira da paz", mesmo simbolizando a Paz, não era diferente das oliveiras anónimas suas congêneres e o seu fruto foi recebido de muito bom grado pela Santa Casa da Misericórdia de Portalegre.

## BIBLIOGRAFIA

- . Acta da Sessão da Câmara de Portalegre - 14/7/1919
- . Cópia do Auto Comemorativo da sessão que precedeu à plantação da "Oliveira" no Jardim Público desta cidade que simboliza a Paz.
- . O Distrito de Portalegre - 17/7/1919
- . Jornal de Portalegre - 16/7/1919
- . A Plebe - 20/7/1919
- . A Rabeca - 3/9/1952

# INTEGRAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Teve lugar nos dias 7, 8 e 9 do passado mês de Abril, na Escola Superior de Educação de Portalegre, um Seminário subordinado ao tema Integração e Formação de Professores. A sua realização veio no seguimento de diversas reuniões de trabalho levadas a cabo por um conjunto de serviços do distrito de Portalegre, cuja acção incide sobre o tratamento e a ajuda a crianças com necessidades educativas especiais. Neste contexto, foi alvitada a ideia pelo secretário Nacional de Reabilitação, de levar a cabo um encontro, em Portalegre, cujo tema ajudasse a compreender melhor a problemática da integração; aconteceu então o referido seminário.

O Secretariado Nacional de Reabilitação foi o principal promotor desta iniciativa que partilhou com o Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e a Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Com o objectivo de concretizar o referido Seminário, formou-se uma comissão executiva com elementos do Centro Regional de Segurança Social de Portalegre, da Equipa de Apoio ao Ensino Integrado de Portalegre e da Escola Superior de Educação de Portalegre.

Analisar os problemas da integração educativa, fazer convergir num mesmo espaço de diálogo pessoas

com formação e experiências tão diversificadas como aquelas que a referida temática envolve, foram objectivos do Seminário "Integração e Formação de Professores". Objectivo principal, podemos dizer, foi a troca de experiências e a reflexão em conjunto de questões inerentes à integração. A descentralização deste tipo de iniciativas foi também objectivo deste encontro, daí o facto dele se ter realizado na cidade de Portalegre.

Os participantes, cerca de centena e meia, vieram de todos os pontos do país e de variados organismos que de uma forma ou de outra dedicam a sua actividade à integração e/ou à formação de professores.

## NOTÍCIAS DA ESEP

Contámos assim com a presença de Educadores de Infância, Professores de ensino regular básico e secundário, do ensino integrado e do ensino especial, Professores das Escolas Superiores de Educação, Psicólogos, Assistentes Sociais e diversas individualidades responsáveis por departamentos relacionados com a problemática em questão.

Os referidos participantes provieram de organismos como: Jardins de Infância, Escolas Primárias, Preparatórias, Secundárias e C+S; Equipas de ensino Especial Integrado, A.C.M.s, Centros Regionais de Segurança Social, Escolas Superiores de Educação, Cercis, Direcções Regionais de Educação, Escolas Superiores de Educação, Centros Sociais e Direcção Geral de Segurança Social.

À sessão de abertura presidiu o Governador Civil do Distrito, tendo sido proferido uma pequena conferência pelo Secretário Nacional da Reabilitação.

No início do seminário tiveram lugar quatro conferências que "deram o tom" aos trabalhos posteriores. Assim, durante estes, foram abordados temas como o conceito de ensino integrado e em que é que este difere do ensino regular, tendo sido afirmado que este em nada difere daquele; que coordenação necessária e desejável entre os diversos serviços envolvidos; a integração na gestão das escolas e do ensino e ainda que formação dar aos professores, quer do ensino regular, quer do ensino especial. Uma tónica presente neste encontro relaciona-se com o facto de se caminhar cada vez mais para a total integração, sendo igualmente de salientar um princípio fundamental - máxima integração, mínima segregação.

Teve igualmente lugar, neste encontro, a apresentação de um manual de apoio aos educadores de infância e professores do ensino primário. "A Criança Diferente", manual este

oferecido a todos os participantes.

Podemos ainda salientar a organização de uma visita ao Museu Municipal, nas salas do qual tiveram lugar um Porto de Honra oferecido pelo presidente da Câmara de Portalegre e a actuação do Grupo de Cantares de Portalegre. O grupo de teatro de Portalegre representou para os participantes do seminário, a peça que na altura tinha em cena, "O Novo Inquilino" de Eugene Ionesco. A casa Museu José Régio manteve as suas portas abertas especialmente até mais tarde com o propósito de poder ser visitada.

Resta referir que, para a implementação do Seminário "Integração e Formação de Professores" contámos com o apoio das seguintes Entidades: Governo Civil de Portalegre, Região de Turismo de São Mamede, Câmara Municipal de Portalegre, Caixa Geral de Depósitos e ainda Manuel Rui Azinhais Nabeiro, Lda. - -Café Delta.

R.C.

# ASSINATURA DE PROTOCOLO DE COOPERAÇÃO ENTRE A ESE DE PORTALEGRE E A CÂMARA MUNICIPAL DE ARRONCHES NO ÂMBITO DO PROJECTO ECO

"A 13 de Abril, decorreu no Salão Nobre do edifício dos Paços do Concelho, uma cerimónia que assinalou a celebração de um protocolo entre a Escola Superior de Educação de Portalegre e a Câmara Municipal, e de grande interesse para o nosso concelho".

Deste modo se deu destaque, no primeiro número do Notícias de Arronches, páginas centrais, à assinatura do referido protocolo, fazendo-se ainda eco das intervenções proferidas na circunstância e transcrevendo-o na íntegra. Tal facto, pode ser utilizado como um indicador da forma como no concelho se considera a pertinência da cooperação entre as instituições em causa, mormente por isto suceder no quadro de um projecto de intervenção educativa integrada e em particular porque inclui nas suas finalidades uma maior interligação escola/comunidade, como considera o próprio jornal.

Para a ESEP o facto assume relevo muito especial. Trata-se da celebração do primeiro protocolo na área da cooperação com o poder autárquico que, nas palavras do Dr. Natércio Afonso, "é um dos vectores fundamentais da intervenção" desta instituição. Na sua intervenção, o Presidente da Comissão Instaladora da ESEP, teve ainda ensejo para afirmar a sua satisfação por ser o projecto ECO o objecto fundamental do protocolo. Projecto que foi considerado como "paradigmático do tipo de intervenção no sistema educativo, em termos de promoção do sucesso escolar", dado que se "apoia na iniciativa e acção quotidiana dos professores" num processo de formação contínua e inovação pedagógica, vectores que "colocamos no centro da reforma educativa". Professores e educadores aos quais se deve o bastante trabalho já desenvolvido, através do vivo interesse

e empenho demonstrados, conforme destacaria o coordenador da equipa regional do projecto, Dr. Rui Canário.

Em termos de dinâmica do projecto, a assinatura do documento foi a formalização de uma cooperação há muito encetada com a autarquia arronchense e a diversos níveis, nomeadamente no que se refere à instalação do Centro de Recursos e Animação Pedagógica, pólo de animação cultural ao serviço da população e centro de apoio pedagógico aos professores e educadores. A disponibilidade para participar activamente nesta acção conjunta, foi novamente manifestada pelo Senhor Presidente da Câmara nas breves palavras que proferiu.

Do protocolo assinado decorre que compete à ESE a orientação científica e técnica na aquisição e gestão de equipamentos, gestão de espaços, e das actividades a desenvolver no centro, bem como promover o equipamento do mes-

mo, utilizando os financiamentos da Fundação Bernard Van Leer, através do Instituto de Estudos para o Desenvolvimento. Para além disso, são ainda suas atribuições, informar regularmente a Câmara sobre as actividades desenvolvidas no centro, disponibilizar os materiais aí produzidos, assim como colaborar com a autarquia na prossecução de actividades culturais, convergentes

com as finalidades do projecto ECO.

Para além da cedência de espaços físicos e da sua manutenção, compete à Câmara a eventual participação financeira na aquisição de equipamentos e a colaboração na concretização de actividades de animação cultural.

Para finalizar, acrescenta-se que a importância conferida ao acto esteve ainda patente na presença

de numerosas individualidades e que a ele assistiram: representantes de entidades locais, Juntas de Freguesia do concelho, vereação da Câmara, todos os professores da equipa do ECO, Comissão Instaladora da ESEP e coordenador distrital do programa de promoção do sucesso educativo, entre outras.

A.A.

## ACTIVIDADES NO CENTRO DE RECURSOS E ANIMAÇÃO PEDAGÓGICA PROJECTO ECO - ARRONCHES

Numa função articulada de animação cultural e apoio pedagógico às escolas, integrando a intervenção no meio, o que proporciona formas de participação social, instrução e recreação com a dinamização de actividades educativas mais escolares, tem este Centro vindo a diversificar a sua acção.

Assim, são de salientar, ao longo dos meses de Março, Abril e Maio um conjunto de realizações que integram o projecto global de trabalho e animação pensado e concebido para aquele espaço.

Na quadra Pascal, em ligação com o grupo dinamizador da Paróquia, decorreu a projecção, para as crianças da Escola Primária e para a comunidade, em momentos diferentes, de um conjunto de diapositi-

vos, sob o título "Jesus de Nazaré".

Esteve patente entre 1 e 15 de Abril uma exposição de pintura de Alberto Pereira de Miranda, que "retrata" nos seus quadros locais típicos de povoações conhecidas, entre as quais Arronches. Tal facto viria a despertar grande interesse na população em geral, bem como nos alunos das Escolas Primárias e C+S que passaram pela exposição. Estes últimos, acompanhados pelo professor de Educação Visual, encontraram aí o ensejo para tratarem a técnica da aguarela.

De igual modo, teve lugar entre os dias 22 e 25 do mesmo mês, um Ciclo de Cinema Português, no qual colaboraram os Serviços de Extensão Educativa. Monetariamente, os apoios vie-

ram da Câmara Municipal e Junta de Freguesia de Assunção. Foram passados filmes não só na sede do concelho como na freguesia de Esperança. Merece referência especial o número significativo de pessoas presentes nas sessões, e em particular de mulheres e população idosa, por norma afastadas deste e de outro tipo de realizações em que predominantemente participam os homens.

No serão de 26 de Abril, com início às 21 horas, decorreu nas instalações do Centro, outrora cantina escolar, uma sessão debate sobre saúde e alimentação, de iniciativa dos Serviços de Extensão Educativa com o apoio do Centro de Saúde de Arronches. O início, marcado para antes do fim da novela, em nada alterou o



# COLÓQUIO SOBRE ARQUEOLOGIA INDUSTRIAL

A Escola Superior de Educação de Portalegre, como Instituição pública de ensino ao serviço da população, propôs-se contribuir para o desenvolvimento cultural da região de Portalegre contrariando desse modo "...a desertificação demográfica e o isolamento cultural a que as regiões do interior têm vindo a ser submetidas.", tal como vem explicitado no seu plano de actividades.

Neste contexto, no passado dia 3 de Maio, esteve presente nas instalações da Escola do Magistério Primário de Portalegre, onde funciona provisoriamente a E.S.E.P., o Dr. Jorge Custódio, Professor da Universidade Nova de Lisboa, e que dinamizou um colóquio subordinado ao tema: Arqueologia Industrial. Estiveram presentes alunos e professores bem como pessoas interessadas pelo estudo de tais matérias.

Do programa constavam três pontos:

1. Metodologia para o estudo dos Lanifícios na perspectiva da arqueologia industrial.
2. Estudo de dois casos concretos: Portalegre e Covilhã.
3. Observação da paisagem e arqueologia industrial - Trabalho de campo.

Começou o Dr. Jorge Custódio por sensibilizar os participantes para a importância da clarificação dos conceitos de arqueologia industrial e património industrial. De seguida explicitou os objectivos da Associação Portuguesa de Arqueologia Industrial (APAI) e inventariou as fontes, os métodos e os problemas fundamentais que se colocam neste momento no campo da investigação científica.

Traçou, ainda, uma panorâmica da situação de Portugal no contexto da industrialização mundial e concluiu com a apresentação de uma hipótese de análise no que diz res-

peito à problemática da história dos lanifícios.

Os casos de Portalegre e Covilhã foram devidamente e exhaustivamente analisados. Foi feita uma comparação entre o desenvolvimento manufactureiro e fabril nas duas cidades e foram salientadas as diferenças entre os respectivos sistemas de aproveitamento hidráulico.

De tarde os participantes deslocaram-se à Barragem de Póvoa e Meadas, onde o Dr. Jorge Custódio fez uma leitura da paisagem envolvente. Depois realizou-se uma visita guiada às instalações da E.D.P. que ainda se encontram em funcionamento e onde se pôde ver toda a maquinaria.

No próximo número da Revista Aprender contamos publicar uma entrevista feita com o Dr. Jorge Custódio por ocasião deste Encontro.

I.G.  
M.M.

# DEBATE DOS PRINCIPAIS DOCUMENTOS DA COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO

Promovido pela Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação de Portalegre, realizaram-se nos passados dias 2, 3 e 4 de Março, debates - orientados por professores da escola - sobre alguns dos documentos elaborados pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, tendo sido debatidos os seguintes:

• "Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário" (debate orientado por Leonor Saraiva e Maria do Céu Roldão)

• "Acesso ao Ensino Superior" (debate orientado por Beatriz Canário e Mário Ceia)

• "Organização e Administração das Escolas de Ensino Básico e Secundário" (debate orientado por Natércio Afonso e Rui Canário)

A metodologia adoptada pelos orientadores consistiu:

1. - na apresentação das características fundamentais dos documentos

2. - numa inventariação de questões propostas aos participantes (professores da escola) para debate, a partir duma reflexão crítica sobre os documentos.

Embora tenha sido reconhecido que os documentos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo têm aspectos positivos, nomeadamente, por exemplo (documento sobre a "Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário"): a integração curricular, a criação da "área escola", a criação do professor-tutor, várias limitações foram apontadas aos documentos discutidos. Salientam-se, em virtude da sua particular pertinência, as seguintes:

- ausência de uma explicitação clara da metodologia da reforma (tão ou mais importante que o conteúdo das reformas é o método que vai ser utilizado);

- inexistência de uma clara opção estratégica (que nível de análise vai ser privilegiado para a

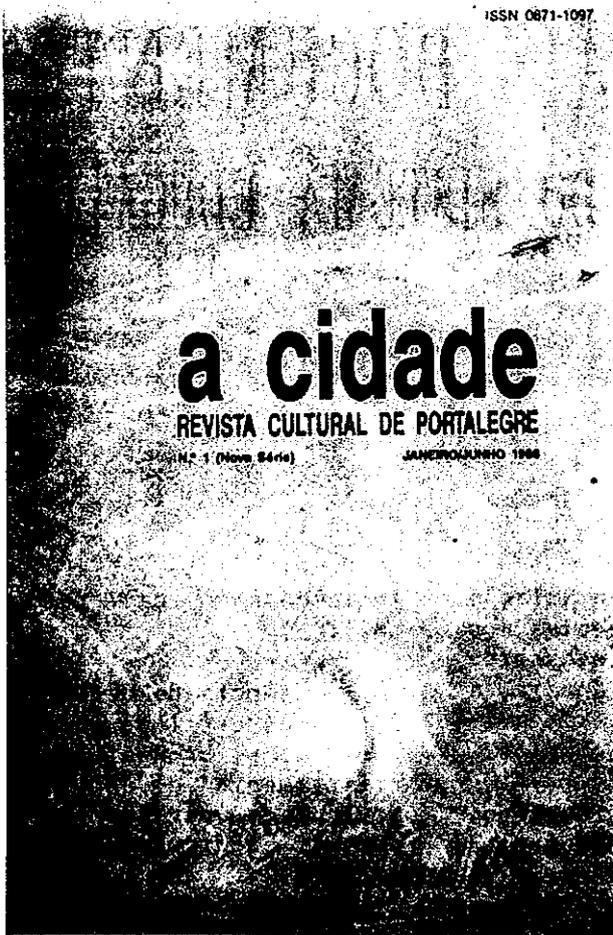
implementação da reforma?);

- ausência de definição de pontos críticos do sistema, sobre os quais prioritariamente e de forma articulada, deverão incidir os esforços de mudança;

- menosprezo que parece ser conferido à formação de professores considerada implicitamente como mais uma componente da reforma (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).

Para uma ideia mais adequada do que foi abordado e discutido remetem-se os leitores para os artigos de Leonor Saraiva e Maria do Céu Roldão (sobre a Reorganização dos Planos Curriculares) e para o artigo de Natércio Afonso (sobre a gestão das escolas) - inseridos neste número da revista.

H.C.



# UMA REVISTA CULTURAL EM PORTALEGRE

"A Cidade" - Revista Cultural de Portalegre apareceu novamente, agora em segunda série, no dia 14 de Maio do corrente ano. O seu nº 1 (Janeiro/Junho 1988) foi lançado nessa noite e num dos espaços mais típicos (e habituais) do quotidiano portalegrense: o Café "Alentejano". Acontecimento marcadamente cultural, com ele se inaugura uma fase nova na revista que "volta a sair".

No seu editorial afirma-se que se mantém, inalterável, o espírito que já presidia aos números da primeira série. Esta continuidade é assegurada pela equipa dinamizadora - na qual destacamos os nomes do seu director, Antó-

nio Ventura, e do nosso colega António Martinó Coutinho - agora ampliada com novos elementos que integram o Conselho de Redacção.

De periodicidade semestral, "A Cidade" apresenta-se com um novo formato. A decisão de privilegiar a inclusão de estudos é concretizada neste primeiro número, onde artigos com temáticas de fundo regional se articulam com trabalhos de interesse mais geral.

A sessão de lançamento desta renovada revista esteve concorridíssima, tendo sido o Café "Alentejano" um espaço exíguo para comportar o número de pessoas que acorreram ao acontecimento. As palavras

do responsáveis pela antiga/nova publicação marcaram o início do programa, seguidas pelas felicitações do representante de Olivença. Tiveram então lugar os três momentos "altos" do serão, no qual a cultura pontificou: projecção do diaporama "Café", de João José Bica; declamação de textos de vários poetas, subordinados ao tema "Poesia e Poetas de Café", por actores do Grupo de Teatro de Portalegre; e finalmente, um sarau de música clássica sob o título "A Música no Café", pelo conservatório Regional de Portalegre. E não faltou um agradável beberete.

M.J.M.

# E. S. MOUZINHO DA SILVEIRA

## VII SEMANA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Subordinada ao tema genérico "As descobertas", realizou-se, de 18 a 22 de Abril, na Escola Secundária Mouzinho da Silveira, mais uma edição da Semana das Ciências da Educação.

A iniciativa, que vai já no sétimo ano de existência, tendo nascido com o decisivo impulso dado pela antiga Profissionalização em Exercício, pretende congregiar espaços de reflexão teórica, debates, exposições, espectáculos e "oficinas de trabalho",

dirigidas quer a professores quer a alunos, sendo igualmente abertos a toda a comunidade.

Nesta sétima edição, o tema "As descobertas" foi tratado de modo amplo, não se restringindo à componente histórico-marítima, mas alargando-se a outro tipo de actividades no domínio do conhecimento humano, desde as descobertas da Matemática, da Física, das novas tecnologias, com "oficinas" onde era dada a oportunidade, a quem quisesse de "descobrir", experimentando.

Espéctáculos de teatro e de declamação tiveram também o seu lugar, destacando-se um excelente trabalho cénico com base em textos de poetas portugueses de alguma maneira ligados à aventura marítima lusitana, uma perspectiva crítica, levado a cabo por alunos da escola, orientados por uma professora.

No espaço dedicado aos debates, destacou-se o assunto do momento - a reestruturação dos planos curriculares -, com a presença do Prof. Fraústio da Silva.

C.A.

## NISA - ACTIVIDADES CULTURAIS

A Câmara Municipal de Nisa tem levado a cabo diversas iniciativas de âmbito cultural, domínio onde se tem destacado.

Assim, uma Exposição Bibliográfica de Monografias Regionais, integrada

nas Comemorações do Feriado Municipal de 25 de Abril, esteve patente de 10 a 20 de Abril.

Outra exposição, esta com alcance mais amplo, com início a 30 de Março, esteve também à disposição

dos interessados. Tratou-se do Artesanato da Palestina, o qual permitiu a divulgação da vida e da cultura do povo daquela região.

C.A.

SAPATARIA  
**XICOS**

Miranda & Borralho, Lda.-  
Rua 1. de Maio, 4 - 8  
Rua 5 de Outubro, 34    Telefone 22710  
7300 PORTALEGRE

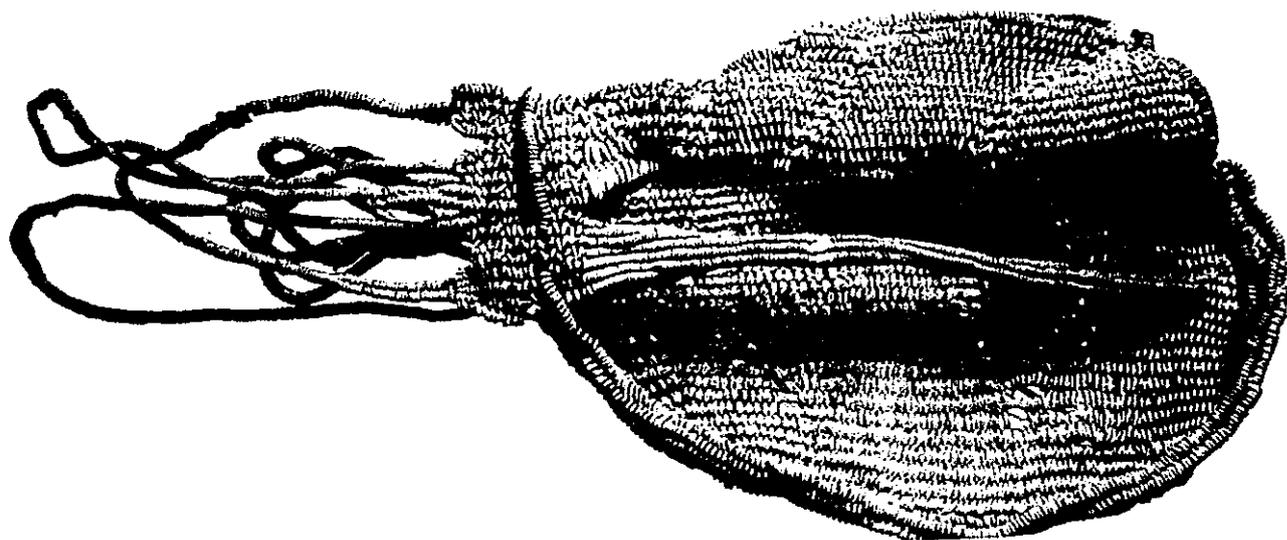
---

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

Secção ortopédica. Malas e cintos

---

# CAMPO MAIOR



## GISELLA SANTI EXPÔE TAPECARIAS

A artista italiana, há vários anos radicada no nosso País, Gisella Santi expôs, na sala do Castelo de Campo Maior, algumas das suas obras de tapeçaria.

A exposição decorreu de 22 de Maio a 12 de Junho e foi organizada pela Associação de Artes Plásticas de Campo Maior.

### I SEMANA DE ESTUDOS ETNOGRÁFICOS E FOLCLÓRICOS DO DISTRITO DE PORTALEGRE

Numa organização do Núcleo de Estudos Etnográficos e Folclóricos da Casa de Cultura e Juventude de Portalegre - Delegação do FAOJ - realiza-se, de 30

de Junho a 3 de Julho, a I Semana dedicada ao estudo e divulgação de aspectos da etnografia e folclore do Distrito de Portalegre.

Durante os quatro dias em que decorre o encontro - cujos objectivos apontam para uma sensibilização ao valor da cultura popular, proporcionar o encontro de estudiosos da matéria, bem como suscitar o aparecimento de novos investigadores - os participantes terão ocasião de se debruçar sobre temas da realidade popular da região, que vão da habitação ao vestuário, alimentação, artesanato, pintura e Literatura, provérbios, orações, etc.

Esta I Semana de Estudos Etnográficos e Folclóricos decorrerá, sucessivamente em Castelo de Vide, Carreiras, Portalegre e Alegrete, levando os participantes a percorrer alguns dos locais mais ricos do Concelho em tradições e manifestações da cultura popular.

Para além das comunicações, decorrerão, em paralelo, outros momentos, como visitas guiadas, espectáculos musicais e folclóricos, exposições de pintura, etc.

A iniciativa conta com o apoio de diversas entidades públicas e privadas da região.

C.A.

## OLIVENÇA

## HOJE

FREDERICO JOÃO PEREIRA ZAGALO \*

Olivença tem conhecido nos últimos anos um grande desenvolvimento urbano, arquitectónico e cultural, passando, em larga medida, por uma aproximação a Portugal que, cremos, poderá ser ainda mais incrementada.

Este novo processo de relacionamento de Olivença com Portugal teve o seu início, por assim dizer, na preparação e realização dos primeiros Encontros de Ajuda, em que participaram investigadores em Ciências Humanas e Sociais de um e outro lado da fronteira, verdadeiro acontecimento ibérico, impossível de ignorar pelas suas repercussões.

A designação genérica do congresso - Encontros de Ajuda - inspirou-se na ponte da Ajuda sobre o Guadiana, natural ponto de união entre as terras e

gentes de Olivença e Elvas, obra do rei D. Manuel I de Portugal, destruída, pela última vez, em 1709, por motivo da Guerra da Sucessão, e até hoje por reconstruir.

No Outono de 1985 tiveram lugar as sessões de apresentação dos trabalhos, ficando aí decidido que se editaria um livro, com o apoio da Câmara local, reunindo todas as conferências apresentadas.

Essa obra, publicada em meados de 1987, é elucidativa quanto ao que foi feito e sobretudo quanto ao que pode ser feito no âmbito de um mais estreito relacionamento entre Olivença e Portugal.

Com a participação de vários estudiosos, na sua maioria professores de várias universidades de Portugal e Espanha, as comunicações apresentadas entroncavam nos seguintes temas: Linguística, Geografia, História e a própria cidade de Olivença.

Uma vez que a semente germinou, está em preparação a revista hispano-portuguesa "ENCONTROS", com publicação anual, cuja finalidade é dar continuidade ao espírito dos Encontros de Ajuda.

O seu objectivo é, tal como se encontra definido, "proporcionar um espaço de contacto, intercâmbio e diálogo entre os investi-

\* Professor efectivo do Ensino Preparatório

## NOTÍCIAS DA REGIÃO

gadores espanhóis e portugueses, pertencentes à área do humanismo e da sociologia, a fim de reforçar as afinidades da nossa cultura comum e irradiá-la para o resto do Mundo".

Contudo, as perspectivas de colaboração cultural entre Olivença e Portugal vão mais longe. Por desejo expresso de alguns oliventinos, entre os quais se destaca o próprio Presidente da Câmara, pedra fundamental neste novo xadrez, tem decorrido em Olivença, com início em Setembro passado, um curso de Língua e Cultura Portuguesa destinado a adultos que queiram aprender a nossa língua ou aprofundar conhecimentos já existentes, patrocinado, pela parte espanhola, pela Câmara Municipal e, pela parte portuguesa, pelo ICALP (Instituto de Cultura e Língua Portuguesa).

Este primeiro curso, cujas inscrições ultrapassaram as sete dezenas, teve uma frequência média de

sessenta pessoas, que evidenciaram sempre um grande entusiasmo e um crescente interesse por tudo o que se relacionava com a cultura portuguesa.

Está já em preparação um segundo curso que, por desejo expresso dos participantes, será mais virado para a aprendizagem da língua do que para a história ou para a literatura.

Todavia, o ensino do português em Olivença não se limita aos adultos que voluntariamente querem enriquecer os seus conhecimentos de português, já que a nossa língua é também ensinada a crianças oliventinas, de há três anos para cá, numa escola pública - a escola Francisco Ortiz.

A nível de professores têm também sido estabelecidos contactos entre escolas de Leiria e Olivença, cidades geminadas, que, para além de possibilitarem um convívio entre docentes, quer numa quer

noutra cidade, permitem também trocar interessantes experiências. Gostaríamos, naturalmente, de ver este projecto alargado a outras escolas, nomeadamente às que se encontram mais próximo da fronteira.

Todas estas iniciativas e outras que do lado de lá ou do lado de cá poderão ocorrer só são possíveis graças ao espírito aberto e desejo de cooperação dos municípios fronteiriços, designadamente Elvas e Olivença, cujos primeiros responsáveis sentem ter chegado o momento de operar significativas e profundas alterações no statu quo.

Pela nossa parte, estamos esperançados que, com este virar de página no relacionamento de Olivença com Portugal, se alcance um objectivo há muito reivindicado pelas populações fronteiriças: a reconstrução, para breve, da Ponte da Ajuda.

# TARA

*José Maria Batista Alves, Nardoiros*

**GALERIAS**

PAPELARIA-LIVRARIA-EQUIPAMENTO DE ESCRITÓRIO

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

AGENTE DAS MARCAS:

**CASIO**



TEXAS  
INSTRUMENTS

**MBO**

**brother**

o futuro na ponta dos seus dedos

**OLYMPIA**

**ROVER**

**magnum**

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

1º - TODA A GAMA DE PAPELARIA  
2º - CALCULADORAS DE BILHO - ELETTRICAS -  
DE SECRETARIA  
3º - MÁQUINAS DE ESCRIVER MECÂNICAS -  
ELECTRICAS - ELECTRONICAS  
4º - REGISTRADORAS  
GARANTIA E ASSISTÊNCIA TÉCNICA

**rotring**

**ALL**

**royal**



**MONTBLANC**

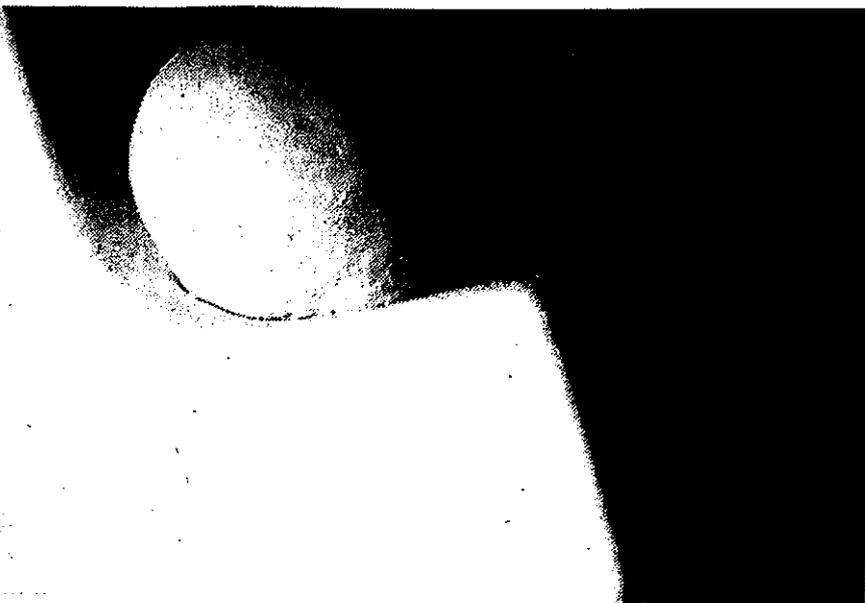


**STAEDTLER**

**Schwan-STABILO**

Consulte-nos!

# FOTO-SÍNTESE DA PEDRA



Decorreu na Galeria Municipal de 13 a 29 de Maio de 1988, uma exposição de escultura de Palácios da Silva com textos de Nicolau Saião e fotografia de João José Bica.

Desta exposição limitamo-nos a transcrever o texto de Nicolau Saião:

"O ritual de construir está muito para além das intenções atingidas com o produto da pedra, do papel, do cimento e do vidro.

A arquitectura é a arte dos demónios fixos, por isso no grande mapa imaginário só se compreende e justifica uma casa enquanto escultura indecisa entre permanecer, e ficar imersa em inexistência. Há fragmentos de cabeça assim como há fragmentos de janelas. Tudo passa, tudo reflui, tudo atinge de momento a momento a memória dos seres e os objectos com que pedem mais tempo: o pão, a madeira seca e caída nos bosques, um que outro animalejo (insecto veloz? pássaro atingido por um raio?), sinos ao começar do dia, o retrato rasgado de alguém que se amou.

Os rostos, no negrume entre estátuas, são como frutos amaldiçoados ou luzes que se apagam e acendem sem plano prévio".

M.C.M.

# UM NOVO JORNAL EM ARRONCHES



Em cerimónia que decorreu, no dia 18 de Maio último, no Salão de Chá da Cooperativa Trabalho e Progresso, em Arronches, foi dado a conhecer aos presentes (em grande número e representando entidades bem diversas) o projecto que se prende com a criação de um jornal mensal no concelho de Arronches, cujo primeiro número foi apresentado na circunstância.

No Editorial, o seu director, Gil Romão, refere-se à oportunidade da ideia agora concretizada "para

que se crie um elo que estimule laços mais fortes e de familiaridade entre os arronchenses e de modo a que o nosso concelho possa ser promovido e melhor conhecido". Elo que se pretende que abranja também os que partiram (e foram muitos) "à procura de um modo de vida".

Prestar-se-á atenção principal aos problemas e anseios do concelho "a que a imprensa nacional não é sensível". Afirma ainda que "será um espaço para ser autenticamente participado pela escola, pela

autarquia, pelas instituições, pelos agentes culturais, por todos." De facto, este primeiro número é exemplo disso. Para além do noticiário mais geral, que engloba um conjunto variado de acontecimentos, e de artigos de opinião, lá surge a página dedicada às escolas.

Ao novo jornal, a revista "Aprender" deseja uma longa vida, em prol da elevação cultural, social e económica do concelho de Arronches.

A.A.

# A CRIANÇA DIFERENTE



Manual de Apoio aos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, Setembro de 1987

Isabel Cottinelli Telmo  
Madalena Pinto dos Santos  
Maria Alice Gomes Fernandes  
Rosa Madeira

MARIA JOSÉ MARTINS

Criança diferente?! Pois não serão todas diferentes?! Naturalmente que sim, no entanto a experiência quotidiana evidencia a existência de algumas ainda mais diferentes que outras. Por isso surge este livro que nos alerta para os vários tipos de dificuldades da(s) criança(s) diferente(s) bem como para as necessidades educativas especiais dessas crianças.

"A Criança Diferente" é um manual que se destina a sensibilizar os educadores e professores para a necessidade de integrar no

ensino regular todas as crianças. Pretende especialmente contribuir para facilitar a relação com as que têm dificuldades de comunicação provocadas por problemas de linguagem, audição, visão, movimento, comportamento/relação ou intelectuais".

Este manual pode assim constituir um apoio e um instrumento de que o educador e professor dispõem para melhor poderem lidar com todas as crianças e em especial com aquelas que exigem a implementação de estratégias educativas especiais dados os seus pro-

blemas específicos.

A ideia de base deste livro, na qual se fundamentam os seus objectivos, é a de que o ensino não se deve dirigir "às massas" ou ao "aluno médio" mas sim a cada criança em particular respeitando-se a sua individualidade, necessidades e dificuldades específicas.

Como manual e instrumento de trabalho que pretende ser, está organizado de modo a poder ser consultado sem ser necessário lê-lo da primeira à última página. As várias secções e capítulos estão organi-

## NOTAS DE LEITURA

zados de modo a que, consoante o objectivo do leitor assim este se poderá dirigir a uma determinada secção ou capítulo. De qualquer modo a leitura integral é aconselhável para uma visão de conjunto da temática abordada no livro.

Para maior facilidade de consulta cada secção tem uma cor diferente. A introdução fornece-nos indicações sobre: a constituição do manual e modo de ser consultado, a sua função e objectivos apresentando ainda uma abordagem do conceito de "diferença" tal como é tratado ao longo do manual. A secção I consiste numa breve abordagem do desenvolvimento da criança e nas relações deste com o processo de aprendizagem. A secção II por sua vez, refere-se aos aspectos relacionados com a actuação propriamente dita do educador/professor: o seu papel na escola enquanto observador das crianças, interveniente (planeador de unidades de ensino/aprendizagem), avaliador e ainda o seu papel junto da comunidade. Várias sugestões são feitas quanto a estratégias possíveis que o professor pode empreender a fim de melhor realizar as suas tarefas, tanto ao nível da observação das crianças como das estratégias de intervenção educativa e de avaliação.

Tanto a introdução como as duas primeiras secções servem de enquadramento

geral ao tema central do livro que é tratado numa forma sistemática na secção III que constitui a maior parte do livro. Esta secção está dividida em 7 capítulos, consistindo o primeiro numa abordagem às dificuldades de comunicação em geral e correspondendo cada um dos 6 seguintes a um tipo de problema específico, a saber: linguagem (oral e escrita), audição, visão, movimento, comportamento/relação e desenvolvimento intelectual (crianças com atraso e crianças sobredotadas). Cada capítulo trata portanto uma dificuldade específica e contém vários tópicos que geralmente se iniciam por uma caracterização do tipo de problema em causa, eventualmente com uma lista de sinais de alerta (que permitem uma hipótese de diagnóstico pela verificação da sua presença na criança), uma descrição do tipo de envolvimento educacional em que surge o problema; por vezes uma listagem de mitos criados à volta daquele tipo de problema (e respectiva desmitificação), sugestões quanto a estratégias e métodos a adoptar com vista a uma educação integrada da criança com o problema em causa (e recursos adicionais disponíveis) e finalmente uma abordagem de aspectos relacionados com a comunicação entre profissionais da educação e sua actuação junto da comunidade.

No final, 2 anexos: o primeiro contendo uma "Caracterização de Situações Especiais" que consiste numa listagem e respectiva explicação, por ordem alfabética, de vários tipos de quadros diagnosticados médica e/ou psicologicamente; o segundo contendo uma descrição de "Meios complementares e/ou alternativos de comunicação". Por último uma bibliografia organizada em função e em relação com as várias secções e capítulos do manual, permitindo assim ao leitor uma exploração mais aprofundada do tema que o levou à sua consulta.

Pelo que atrás foi referido fica de certo modo implícita a ideia de que este livro se destina essencialmente àqueles que no exercício da sua profissão contactam diariamente com as "crianças diferentes" - fundamentalmente educadores e professores. No entanto, quer pelo facto da sua leitura ser acessível mesmo sem uma preparação técnica aprofundada, quer porque a integração na escola pode ser o primeiro passo para a integração na sociedade, a leitura deste manual pode ajudar todos aqueles que, pela sua condição de pais ou mesmo como cidadãos, contactam também com alguma frequência com estas crianças e podem por isso, contribuir para a sua integração, pois esta é base de qualquer sociedade que se pretende democrática.

# SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

UMA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

ISABEL ALARCÃO E JOSÉ TAVARES

COIMBRA: LIVRARIA ALMEDINA, 1987

MÁRIO DA CRUZ Mouro

Os autores vêm desempenhando a sua actividade há alguns anos no âmbito da formação de professores. O livro que apresentam reflecte todo um conjunto de preocupações nesse domínio e que deriva, naturalmente, de uma vivência como orientadores de estágio e de docentes em cursos de formação de professores.

A partir da clarificação do conceito de supervisão (processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (pág. 18), perspectivam-se as facetas mais significativas da "praxis" da supervisão através da configuração de vários cenários: a imitação artesã,

o ensino pela descoberta guiada, o behaviorista, os cenários clínicos, psicopedagógico e pessoalista.

Profundos conhecedores da problemática da formação de professores, os autores, sem desprezarem linearmente os cenários referidos, esboçam, outrossim, um novo cenário, não totalmente original, mas que assenta nas suas próprias práticas. É o resultado de uma cuidadosa investigação, alicerçada na observação e na reflexão, com base no trabalho de campo desenvolvido. Enunciam, assim, três ideias fundamentais que devem ser tomadas em conta no que se refere à formação de professores:

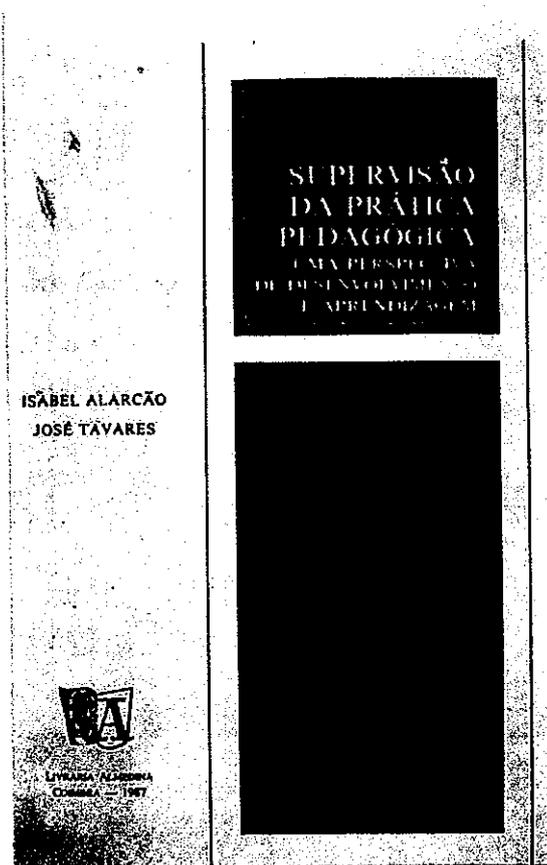
"1. O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibili-

dades e um passado de experiências.

2. O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem.

3. O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos " (pág. 43).

Todo o livro assenta, pois, na interacção de três ideias: Supervisão, Aprendizagem, e Desenvolvimento. Nesse sentido, coloca-se a tónica na ajuda e cooperação para que seja possível a criação de uma atmosfera afectivo-relacional envolvente que permita aos intervenientes no



processo a optimização do seu trabalho. Nessa perspectiva, o supervisor deve ser sensível, possuir capacidade de análise e ser capaz de dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas. Do mesmo modo, é importante que o supervisor possua capacidade de comunicação, competência, que preste atenção e saiba escutar, para além de cultivar um bom relacionamento alicerçado na compreensão, na interpretação e na cooperação (pág. 87).

Tendo em consideração alguns estudos feitos por Glickman (1985) e Blumberg (1980), no âmbito dos "skills" interpessoais e das percepções que os professores têm da sua relação com os supervisores, concluem os autores que é

fundamental Prestar Atenção e que são apreciadas as condutas que tenham em consideração a afirmação correcta, a sugestão atempada, a crítica fundamentada, o comentário preciso, numa palavra: a cooperação.

O livro termina com uma parte em que se estabelecem as diferentes fases do ciclo da supervisão: encontro pré-observação, observação propriamente dita, análise dos dados e encontro pós-observação. Estas etapas são ilustradas com alguns exemplos práticos e que ajudam a compreender o carácter contínuo do processo de supervisão. Finalmente uma referência para a avaliação que é tomada como um elemento que pode, muitas vezes, prejudicar o traba-

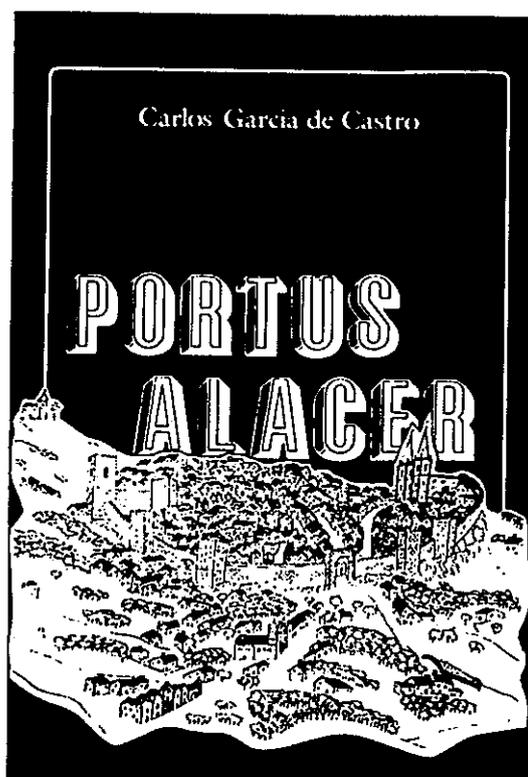
lho por razões que os autores acham óbvias. Defendem, ainda, que num processo de formação contínua, em que estivesse ausente a avaliação, as tarefas seriam mais atraentes e motivadoras para todos os participantes. Chama-se, igualmente, a atenção para a necessidade de organizar cursos de formação para formadores no sentido de proporcionar a estes as ferramentas adequadas para o desempenho correcto da sua função.

É uma obra que merece ser lida e que se recomenda vivamente, não só pela clareza que apresenta na exposição, mas também pelos exemplos práticos que acompanham o texto. Uma referência final para a bibliografia indicada que nos parece bastante completa e actualizada.

# PORTUS ALACER

AUTOR: CARLOS GARCIA DE CASTRO

PORTALEGRE 1987



ANA MARIA MARTINHO

Pode ler-se em três tempos esta poesia de Garcia de Castro: sensações revisitadas, íntimos caminhos, familiaridade dos espaços.

"...das Marinhas", a abrir Portus Alacer, remete-nos para os percursos do poeta, em férias, entre os outros. "Paisagens novas, / remotas e banais, exageradas" - p.7, novas e banais porque já vistas ou previstas? Exageradas porque resultam do ponto de vista do visitante que, assumindo-se sempre como tal, sobrepõe imagens, desfocando-as.

Desse lugar "(...) para ver / coisas e factos (...)" p.8, se exerce uma forma de anonimato que dá todas as garantias - mas que por vezes se gostaria de devolver por algum modo de exibição - o ser célebre, o ser talvez nomeado pelos outros; libertar-se do medo de também fazer parte de um perfil regular e distante "de lâmina" - p.8.

É pelo desejo que todas as distâncias tomam corpo. E dessa ambiguidade vive o poeta: entre o "ver, sem fantasia" - p.7, como um "caixeiro em férias" - p.7, e o querer tocar os

corpos que nomeia vai a convicção de "estar presente" - p.8, a afirmação de um espaço de observação exclusivo e unívoco.

Partir.  
Ser.

"...Congénito" - fixar o poema inscrevendo-se nele, por ele dizer os corpos. Na noite a evocação de estar desperto - sentidos agudizados em ritual de espuma, cor e espelhos.

Incompleto que foi o encantamento, todo o encontro é também separação e o estar antecipa a distância.

## NOTAS DE LEITURA

Os corpos são a presença que se reclama e logo nos abandona embora se fixe enquanto imagem. Por eles, purificados, se consegue a elevação - ironia imensa da oração possível.

Partir.  
Voltar.

"...dos Lagóias".

Singular o poema introdutório. Pela rima que lhe dá o "acento" popular mas também porque traduz o sentido de todo o capítulo, acrescentando-lhe um novo tom. Dizer a cidade, referenciar os espaços da familiaridade intranquila.

Reiterar, pela estrutura menos solta, os passos do poeta na cidade conhecida e antecipável.

Do amanhecer até à noite, Portalegre é cor, som, "humores" - entre a acidez e o "azul discreto" crescem os tons com que se pinta o dia.

Ambiguidades, fraquezas, inocências.

Revelar, esconder.

Organizar uma lógica única de moral e hábitos de sobrevivência pela estupefacção. "Todos os dias, / passar da noite ao dia / não é monotonia, / custoso é acordar / com fantasias" - p.48.

E há momentos em que Portalegre vive outro tempo e se detém na "afectiva condição das ruas" - p.40, debaixo de um "sol espesso", entre as muralhas.

Sinestésias agudas, brancas suspensões.

A Serra da Penha é a extensão do imenso isolamento da cidade à noite, espelho ou figuração de desesperos, espaço para onde são convocadas todas as sombras e imobilizados, na pedra, os segredos.

Portus Alacer, perfil irrepetível, cidade dos cristais; franquear a porta sem nunca sair.





Auto Portalegre, Lda

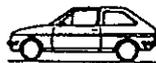
São de Exposição Praça do Município, 12 - 14 • Ólona e Estação de Serviço Rua 1ª de Maio, 54 a 100  
Escritório e Peças: Rua 1ª de Maio, 88 / Telefones: 23540/1 / Telegramas: AUTOPOR / 7300 PORTALEGRE  
APARTADO 108 7301 PORTALEGRE CODEX

# GAMA DE COMERCIAIS LIGEIROS E MÉDIOS

## FIESTA



1.8 D CVAN  
NOVO



1.8 D C VIDRADA  
NOVO

## ESCORT



1.8 D 55 VAN  
NOVO



1.8 D 55 VAN VIDRADA  
NOVO

## TRANSIT



100 VAN



100 ZL



100 RL



100 VAN VIDRADA



L 100 VAN



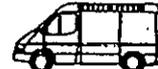
L 100 ZL



L 100 RL



L 100 VAN VIDRADA



L 120 VAN



L 120 7 LUG



L 120 RL



L 120 VAN VIDRADA



100 VAN LONGA  
NOVO



100 LONGA ZL  
NOVO



100 LONGA RL  
NOVO



100 VAN LONGA VIDRADA  
NOVO



100 VAN LONGA T. ALTO  
NOVO



100 LONGA ZL T. ALTO  
NOVO



100 LONGA RL T. ALTO  
NOVO



100 VAN LONGA  
VIDRADA T. ALTO  
NOVO



190 VAN



190 ZL



190 RL



190 VAN VIDRADA



190 VAN TETO ALTO  
NOVO



190 ZL TETO ALTO  
NOVO



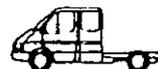
190 RL TETO ALTO  
NOVO



190 VAN VIDRADA  
TETO ALTO  
NOVO



190 CHASSIS CAB



190 CHASSIS CAB DUPLA  
NOVO

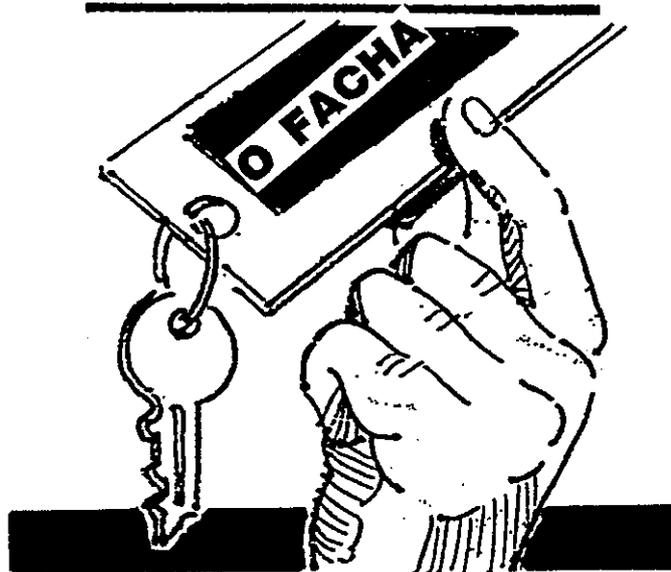


190 CHASSIS CAB  
EXTRA LONGO  
NOVO

**Residencial – Restaurante  
Snack-Bar – Marisqueira  
e Pub**

# **O FACHA**

De: José F. de Andrade



**Todos os Quartos com  
Casa banho privativa  
Telefone, Televisão a cores  
e Mini-Bar**

*Aberto todo o ano de dia e de noite*

Lg. António J Lourinho, 5  
7300 PORTALEGRE ☎ 2 31 61



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

# 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

## 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 ☎ 22513-22523 ✕ Garcia da Orta ☎ 62541 e 62548  
TEL. 21110  
PORTALEGRE ELVAS

Concessionários Distritais

TELEX:  
15 110



# TOYOTA



MÁQUINAS  
INDUSTRIAIS

# Domingos & C.<sup>a</sup> 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**