

o professor



OCDE: A CRISE CONTRA A EDUCAÇÃO

LINGUÍSTICA
GERAL E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES

PATRIMÓNIO CULTURAL
E IDENTIDADE NACIONAL

O ENSINO
NO MUNDO DO SILÊNCIO

A OPINIÃO DOS ALUNOS
SOBRE A ESCOLA
E OS PROFESSORES

todas as crianças gostam de chocolates!



porque não hão-de todas as crianças gostar de livros?

PRÊMIO
ANO
INTERNACIONAL
DA CRIANÇA

ROSA
minha irmã
ROSA

PRÊMIO
ANO
INTERNACIONAL
DA CRIANÇA



Alice Vieira

ALICE VIEIRA

ROSA
minha irmã
ROSA

... "Pois se as crianças se apoderarem dos livros que não foram escritos para elas (...), porque razão não hão-de os adultos apoderar-se também do que um dia foi escrito para os seus filhos".

Alice Vieira, in «o jornal»

oferecer livros um acto de amor

Na estrada do futuro **editorial CANINHO**

CD a distribuição



o professor

REVISTA MENSAL • N.º 24 (nova série) • JANEIRO 1980

	EDITORIAL	2
	ACTUALIDADE	
DANIEL RETUREAU	• OCDE: a crise contra a Educação	4
ELISABETE OLIVEIRA	• De Londres: que responsabilidade na função educativa da comunidade?	8
	• Para o pleno emprego dos professores do Ensino Primário	10
MARIA ODETE VALENTE	• Ramo Educacional: que futuro?	13
	ENTREVISTA	
JULIA JALECO <i>et alia</i>	• O Ensino no mundo do silêncio: o Instituto de Surdos de Bencanta	16
	OPINIÃO	
F. CARREIRO DA COSTA	A acção cultural no e pelo desporto	23
	ESTUDOS	
J. SALVADO SAMPAIO	Professores sem habilitação profissional nos Ensinos Preparatório e Secundário — análise quantitativa	26
GRAÇA SERRA E SANTOS	Linguagem, sociedade e instituição escolar (IV)	30
VÍTOR DUARTE TEODORO	Algumas notas sobre a opinião dos alunos sobre a escola e os professores	33
J. VIVIER	Linguística geral e formação de professores	37
	UM POVO, UMA CULTURA	
HELDER PACHECO	Património cultural popular e identidade nacional	40
	COOPERAÇÃO/SOLIDARIEDADE/UNIDADE	
OMAR ZILBERT SALAS	A luta dos professores peruanos da década de setenta	44
	LIVROS & REVISTAS	
	Ciências Sociais, 4/79	47
	PONTO DE MIRA	48
	NOTÍCIAS/COMENTÁRIOS	
	Jornadas Pedagógicas em Coimbra • Direcção-Geral de Educação de Adultos • Listas unitárias vencem eleições escolares • Curso de Biologia • «Numerus clausus» • Plenário de Institutos Superiores condena ingerência do Banco Mundial • Estudantes dos ISCs exigem licenciatura • Licenciaturas na área das Ciências Sociais já têm programas • Greve de Professores na F. Ciências de Lisboa • Centro Cultural de Almada • Divulgação do bailado • Seiva Trupe • Contar as Janeiras — uma velha nova tradição	50 a 55
	DO MUNDO	
	As crianças na Checoslováquia socialista	56
	Os professores franceses lutam por melhores condições de vida e de trabalho	58
	LEGISLAÇÃO	63

TODOS OS ARTIGOS
ASSINADOS
SÃO DA
RESPONSABILIDADE
DOS SEUS AUTORES



DIRECTOR: António Teodoro

SUBDIRECTORES: Maria Júlia Jaleco • Maria do Céu Araújo

Conselho de Redacção: Alfredo Reis • Almeida Felizes • António Graça • António Teodoro
• Cabral Pinto • Dulce Rebelo • Eduardo Vasconcelos • Elizabete Oliveira • Elsa Oliveira
• Helder Pacheco • Inês Borges • João Alpiarça • J. Salvado Sampaio • José Tavares Cabral
• Manuel Matos • Maria do Céu Araújo • Maria Júlia Jaleco

Secretária de Redacção: Manuela Agostinho

Responsável Gráfico: António Cortês Pinto

Propriedade: Edições o professor

TIRAGEM: 6 700 exemplares

Redacção e Administração: Rua Cidade de Quelimane, 3-A, 1800 Lisboa • **Delegações:** Rua Augusto Luso, 68, 1.º, 4000 Porto; Rua do Carmo, 62, 3000 Coimbra
• **Composição e Impressão:** Heska Portuguesa — Rua Elias Garcia, 27 — Venda Nova — Amadora • **Distribuição e Assinaturas:** CDL — Central Distribuidora Livreira,
SARL, Avenida Santos Dumont, 57, 2.º — Lisboa-1 — **Publicidade:** Av. Santos Dumont, 63-A, telef. 77 69 36 — Lisboa.

Editorial

A primeira metade do mês de Janeiro foi marcada, na educação como em todos os sectores da vida nacional, pela apresentação e debate do Programa do VI Governo, chefiado por Sá Carneiro e Freitas do Amaral.

Como era de esperar, o sector da educação foi apresentado e defendido na Assembleia da República pelo ministro da Educação e Ciência, Prof. Pereira Crespo. Foi uma intervenção inteligente, para os objectivos que o Governo de que faz parte propugna, que merece algumas observações.

Começa por afirmar “que, em rigor, não existe em Portugal um Sistema Educativo”, apresentando de seguida alguns aspectos que, na sua perspectiva, caracterizam o “estado actual” da educação do nosso País: “total ausência de uma visão de conjunto” na reestruturação do ensino secundário, donde “desaparece totalmente a preparação profissional e mais genericamente a definição dos seus objectivos”; estabelecimento da “fase única” no ensino primário; “confusão” no ensino superior com a criação do ensino superior curto, agora politécnico; as fracas percentagens de professores efectivos nos ensinos preparatório e secundário e de doutorados no ensino superior; e as carências em instalações escolares.

Numa primeira e desatenta observação, pode-se desde logo manifestar a plena concordância com o “diagnóstico” efectuado. Só que o ministro se “esquece” de apontar os traços positivos da situação e os responsáveis pela travagem e não resolução dos múltiplos problemas que diagnostica. Senão vejamos.

Quando se olha para um passado ainda recente de opressão e obscurantismo, constata-se significativos progressos no sentido da democratização da escola e da melhoria da qualidade do

ensino: uma maior segurança e estabilidade de emprego dos docentes e a revalorização da sua função no quadro da Administração Pública; a participação democrática na gestão das escolas, a democratização e actualização científica dos conteúdos e métodos de grande parte dos programas escolares; o sistema de fases no ensino primário e a unificação do curso geral do ensino secundário; a elevação do nível científico e pedagógico nas nossas universidades e instituições de nível superior.

Apesar das enormes dificuldades actuais, nem tudo "está mal" no sistema educativo português. Em cinco anos e meio deram-se passos que nos quarenta e oito anos anteriores nunca foi possível dar.

O "diagnóstico" para estar completo teria de apresentar as condicionantes e os responsáveis pela situação de crise e indefinição existente em alguns sectores da educação.

Assim, teria de referir, ainda que ligeiramente, a herança recebida do regime derrubado em 25 de Abril de 1974, de que aliás o próprio ministro não será totalmente isento, pois desempenhou as funções de director-geral do Ensino Superior entre 1972 e 1974.

Teria de referir que em 1973-1974 apenas 17,7% dos professores dos ensinos preparatório e secundário tinham habilitação profissional (habilitação própria e estágio pedagógico) e que três anos depois essa percentagem já se elevava para 27,8%.

Diria igualmente quais foram os partidos que apoiaram abertamente a equipa de Sottomayor Cardia em 1976 e 1977 no desvirtuar dos objectivos do ensino secundário unificado, no processo de revisão dos programas do ensino primário que conduziu à fase única (diga-se, aliás, que só se encontra prevista a sua aplicação

generalizada dentro de dois anos) e na criação da "confusão" no ensino superior com a assinatura de acordos com o Banco Mundial que institucionalizam uma via binária para este grau de ensino. Será que o senhor ministro se esqueceu de quem tão entusiasticamente se levantou, em diversas ocasiões, em aplausos vibrantes em defesa de Cardia na Assembleia da República?

Em parênteses, assinale-se o péssimo serviço à democracia que alguns professores e técnicos de educação bem-intencionados têm prestado com a defesa da fase única no ensino primário, dando todos os pretextos para que se ponha em causa tudo o que de positivo se fez e faz neste grau de ensino. O que caracteriza uma atitude progressiva não são os enunciados de princípio, mas um conhecimento claro da realidade nacional. Este é um assunto em que proximamente interviremos com a nossa opinião.

Por último, quando o ministro fala em que "é preciso substituir metade da rede escolar existente e construir mais um terço da rede desejável, o que corresponde a 40 milhões de contos", não diz que o Governo Mota Pinto – a que pertenceram um número apreciável de actuais ministros do VI Governo – aprovou um orçamento para a educação que representou 11,4% do OGE e 2,5% do PNB, quando em 1976 tinha atingido 19% e 4,9% respectivamente, e diminuiu o ritmo de novas construções escolares, não iniciando mesmo a construção de nenhuma nova sala de aula do ensino primário.

Uma caracterização da situação actual da educação como a que faz o ministro só serve para justificar que um seu secretário de Estado, por sinal do CDS, venha dizer sem um mínimo de modéstia que 1980 é o "ano um da educação".

António Teodoro

OCDE: A CRISE CONTRA A EDUCAÇÃO

Daniel Retureau (*)

Adaptar o ensino à crise. Eis a prioridade estabelecida pelo patronato e pelos governos dos países capitalistas industrializados, nomeadamente pelos países membros da OCDE, no domínio da Educação.

Para podermos compreender o alcance das adaptações pretendidas pelos principais grupos industriais e financeiros multinacionais temos de analisar as causas e as consequências da crise estrutural que caracteriza a vida económica, social e política desses países. Mas é igualmente necessário que não percamos de vista as lutas desenvolvidas pelos professores pela melhoria dos seus direitos e condições de vida e de trabalho, lutas a que se juntam os pais e os estudantes pela defesa e democratização do sistema de ensino e elevação da sua qualidade. Estas foram as questões centrais da XI Conferência Estatutária da FISE (1977), que decorreu sob o lema «A escola e os professores no mundo contemporâneo». Hoje as tendências precisam-se e os planos ganham forma.

Nos Estados capitalistas aumenta a tendência para a exportação de capitais e para a expansão dos grupos industriais e financeiros dominantes, especialmente para os países em vias de desenvolvimento, onde os baixos salários e a existência frequente de regimes pró-imperialistas e ditatoriais lhes permitem, através da exploração feroz

dos trabalhadores e da pilhagem dos recursos naturais, a obtenção de elevados lucros.

O financiamento público do grande capital privado é feito à custa de cortes nas despesas de carácter social, como a educação e a saúde, e de aumentos nos encargos fiscais que incidem sobre os salários e as pensões... O próprio Estado participa no reforço da exploração!

As restrições orçamentais reflectem-se na qualidade do ensino. Porém, mesmo com as suas desigualdades, os seus defeitos e insuficiências, os sistemas educativos ainda são considerados demasiado ambiciosos nos seus conteúdos e insuficientemente submetidos aos imperativos do lucro imediato dos grupos capitalistas. Estes grupos pretendem adaptar a escola à crise, encarregando-a de abastecer e regular o mercado de trabalho, caracterizado pelo desemprego massivo e crescente, com uma mão-de-obra tão adaptável quando possível.

Foi neste contexto e com vista à determinação de orientações comuns e à coordenação das políticas educativas dos principais Estados capitalistas que se realizou em Paris, em Outubro de 1978, a Conferência de Ministros da Educação dos países da OCDE.

Apesar de existirem nos países da OCDE organizações membros, a FISE, ao contrário de outras organizações internacionais, não foi convidada para esta Conferência como observadora. Esta discriminação em relação à nossa organi-

zação, cuja representatividade é reconhecida pelas mais importantes organizações intergovernamentais, é indesculpável. Talvez nos meios da OCDE se tivesse pensado que a nossa voz seria discordante no concerto harmónico desta Conferência, em que a questão da crise foi cuidadosamente deixada de lado...

Com efeito, a resolução do Comité Sindical Consultivo (TUAC) não refere a crise nem o desemprego, que são, no entanto, os traços dominantes da situação nos países da OCDE e que tem consequências directas na educação. A intenção dos governos e do patronato de adaptarem a educação ao desemprego não é criticada nem combatida. Se não vejamos o começo do ponto 13 da resolução do TUAC: «O ensino não deveria, contudo, ter unicamente como objectivo adaptar os jovens às possibilidades de emprego existentes. Deveria também desenvolver o seu sentido criador e o seu espírito de iniciativa. [...]» Quer-se-á com isto dizer que os jovens se devem adaptar ao desemprego de uma forma criativa?

Verifica-se que não existe distância crítica nem contradições fundamentais entre as posições dos governos e as do TUAC. Mas o TUAC não representa o conjunto do movimento sindical, pois é formado apenas por organizações da CISL e da CMT, e no que se refere ao ensino é ainda menos representativo, pois o SPIE (cujo secretário-geral é presidente do grupo de trabalho educação/formação do

(*) Secretário-geral da Federação Internacional Sindical de Ensino (FISE).

TUAC) e a CSME não representam a maioria dos professores dos países da OCDE.

Sem uma análise da crise actual da educação, das suas causas e consequências, e sem uma luta unida dos professores contra a política de ensino das multinacionais, até as propostas e as intenções mais positivas perdem a sua eficácia prática e podem, em última análise, vir a ser recuperadas pelos governos.

Face à comunidade de orientações e à coordenação de políticas educativas dos principais países capitalistas, o movimento sindical docente deveria, também ele, procurar as possibilidades de indispensáveis acções coordenadas.

A vontade de certas organizações sindicais se arrogarem da exclusividade de representação do movimento sindical junto das instâncias intergovernamentais, como a OCDE e a CEE, não corresponde à realidade nem aos interesses do movimento docente. O espírito de hegemonia e de intolerância em relação a algumas componentes do movimento sindical docente dividem-no e enfraquecem-no, tornando-o mais vulnerável às tentativas de integração do governo e do patronato.

Pelo nosso lado, defendemos uma cooperação ampla, sem discriminações, que permitia a todas as organizações participarem democraticamente na procura de soluções para os nossos problemas comuns. Pretendemos também liberdade de participação e de expressão em todos os locais onde sejam discutidos os problemas da educação e dos professores. É esse o interesse dos professores. A divisão encoraja a actual ofensiva contra os sistemas educativos.

De resto, os relatórios elaborados sob a responsabilidade do secretário-geral da OCDE permitem que os mais ingénuos abram os olhos sobre as orientações projectadas: Tema I – As políticas de ensino no contexto das tendências económicas e sociais; Tema II – As relações entre a educação e a vida activa: papel da educação na preparação para a vida e para o trabalho.

As necessidades sociais apare-

cem como concorrentes no interior de um orçamento limitado pela inflação e pelas restrições orçamentais, e o relator deduz daí que «é evidente que a médio prazo os serviços de ensino atravessarão um período de contracção».

A situação do emprego tem «como consequência uma marginalização cada vez maior da juventude, com todos os riscos sociais que isso acarreta para o futuro». E acrescenta: «uma vez que as camadas mais desfavorecidas da população continuam a ser as mais atingidas pelo insucesso escolar e pelo desemprego, começa-se a compreender que o ensino não contribui, a não ser de forma muito limitada, para garantir a igualdade de oportunidades». Estes problemas «alimentam o debate político sobre o ensino, no momento em que as divergências quanto à sua finalidade se agudizam».

É notória a preocupação que causam as lutas desenvolvidas pelos jovens e pelos trabalhadores contra a crise e o desemprego. Mas, longe de preconizar medidas concretas capazes de garantir uma efectiva igualdade de oportunidades, o relatório apresenta como solução para as massas juvenis o «saber mínimo», quer dizer, o nivelamento por baixo.

O «saber mínimo» é definido como a aptidão para ler, escrever, contar e comunicar oralmente, aliada a aptidões manuais. Esta concepção faria o ensino retroceder um século... A isto acrescenta-se que a escola deve preparar os jovens para desempenharem um papel social activo de acordo com os valores vigentes na sociedade e desenvolver neles a capacidade de fazer face à incerteza e às dificuldades. Sejamos claros, a diminuição do nível científico e do valor cultural dos conteúdos de ensino deveria ser acompanhada pelo reforço do seu papel ideológico para que os alunos aceitassem o capitalismo e os seus «valores» e a crise como uma fatalidade. São ainda estabelecidos períodos de trabalho para os alunos do primeiro ciclo do ensino secundário, isto é, uma alternância

entre a escola e a empresa, cujo objectivo é submeter o mais estreitamente possível a formação profissional aos interesses imediatos do patronato e à sua ideologia.

A formação permanente é vista como um simples meio de adaptação a sucessivos postos de trabalho, em função das mutações da produção e das oscilações do mercado de trabalho. Ao nivelamento da «educação mínima» corresponderia uma grande selecção nas formações qualificadas.

Estas concepções ignoram totalmente as dimensões culturais e humanas da educação, apenas as concebem como um apêndice do aparelho produtivo.

Enquanto os elementos mais avançados da burguesia triunfante contra a feudalidade se ligaram aos ideais filosóficos do Século das Luzes, os grupos capitalistas multinacionais em crise querem fazê-los esquecer.

Quanto aos educadores, o relatório sublinha que os professores, a quem é cada vez mais exigido que prestem à comunidade serviços que vão muito para lá das suas atribuições pedagógicas, estão descontentes e pensam que o seu estatuto social, a sua remuneração e motivações baixaram. Mas o relatório recusa-se a ver neste descontentamento o resultado das políticas educativas dos Estados da OCDE. O relatório pretende transferir para os professores a gestão da crise e fazê-los aceitar as reformas em troca de promessas de melhoria de perspectivas de carreira e de promoção interna ou de passagem para outros ramos de actividade.

A reorganização do ensino superior é também vista em função das necessidades do mercado de trabalho. O relatório diz a este respeito: «o ajustamento recíproco do ensino e do trabalho deveria efectuar-se através de uma cooperação entre empresários, sindicatos e governo, de modo a conciliar os princípios da rentabilidade económica e os objectivos sociais». Por outras palavras, espera-se e pede-se aos sindicatos de professores que colaborem na concretização do «saber mínimo» e de uma escola conforme aos

princípios da rendibilidade capitalista. Quanto aos objectivos sociais, procurar-se-iam em vão no relatório: é uma maneira de não dizer cruamente que a escola teria muito simplesmente que se submeter às exigências do lucro.

Para aplicar as novas orientações apelou-se a uma aberta colaboração de classe por parte das organizações sindicais docentes. É por isso que a resolução do TUAC e as posições de certos

mos, procedam a troca de experiências, de ideias e de análises sobre as tendências actuais da educação nos países capitalistas desenvolvidos, especialmente nos da OCDE e CEE, e estudem as posições que as organizações de professores e de outros trabalhadores do ensino devem adoptar nas questões do ensino e da formação profissional.

Só a unidade e a cooperação internacional dos professores, apoiadas em lutas e iniciativas condu-

pedindo que as multinacionais adaptem o ensino às suas intenções egoístas e lutando para que os jovens recebam uma educação à medida humana e pela qualidade e dignidade da nossa profissão.



responsáveis internacionais são perigosas e as suas intenções são convergentes com as dos governos dos países da OCDE.

Esta actuação é contraditória com as lutas desenvolvidas pelos professores desses países contra as restrições orçamentais, o agravamento das condições de trabalho, o desemprego, a quebra do poder de compra e a degradação do ensino. Em nossa opinião, é urgente que todas as organizações sindicais, sem discriminações nem exclusivis-

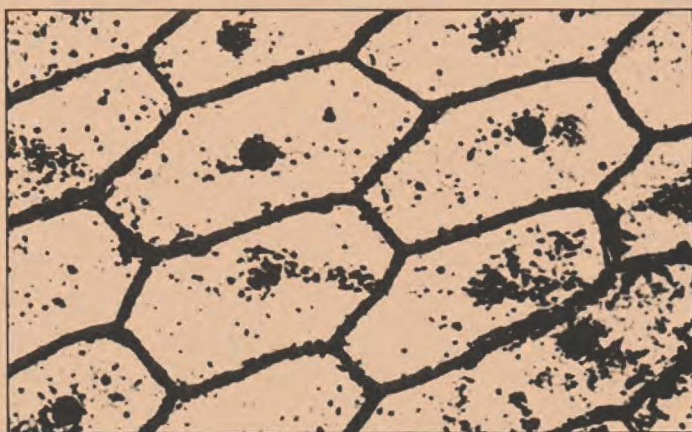
zidas a nível nacional, permitirão responder à ofensiva conjunta dos governos e das multinacionais. A FISE não poupará esforços nem meios para dar a conhecer à sua análise da situação e as suas propostas unitárias e procurará evitar que organizações de professores se comprometam numa colaboração sem saída com os governos e o patronato.

Graves perigos pesam sobre a educação e os professores. Depende de todos nós afastá-los, im-

Nota: A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) é uma associação de Estados capitalistas industrializados, criada em 1961 como sucessora da Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), e que tem como objectivo coordenar as relações económicas e comerciais entre os países membros e as suas relações económicas com os países em vias de desenvolvimento. A OCDE conta actualmente com 24 países membros, entre os quais figuram os Estados Unidos, o Japão, a RFA, a França, Portugal, a Áustria e a Suécia.

**Na escola
consigo**

**editorial
CAMINHO**



A CÉLULA

MARIA MANUELA MARCELINO
MARIA DO CARMO ANTUNES MADEIRA
CAETANA A. M. CARVALHO
MARIA GRAÇA P. VALE
MICHAEL TULLY
MILTON S. DA COSTA

uma separata da revista o professor

um livro indispensável aos estudantes do ensino universitário

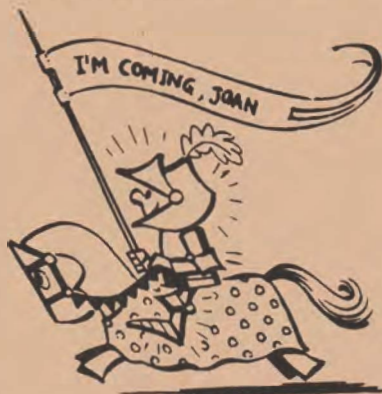
CD a distribuição

Na estrada do futuro

**editorial
CAMINHO**

Dimensão 6

• **DE LONDRES
UM PONTO DE REFLEXÃO**



...a propósito do WRVS...
(Women's Royal Voluntary Service)

De BENTO J. CARAÇA (A cultura integral do indivíduo)
«[...] O seu (de um povo) grau de cultura mede-se pelo conceito que forma do que seja a vida e da facilidade que ao indivíduo se deve dar para viver, pelo modo como nele se compreende e proporciona o consumo; pela maneira e fins porque são utilizados os progressos da ciência; pelo modo como entende a organização das relações sociais e pelo lugar que nelas ocupa o homem.»

De IVAN ILLICH (Instrumentos para a convivialidade)

— «[...] As pessoas acharão óbvio, subitamente, o que só para poucos é agora evidente; que a organização da economia inteira para a vida "melhor se tornou o maior inimigo da boa vida".»

De JEROME S. BRUNER («Para uma Teoria da Instrução»)

— «[...] O desenvolvimento intelectual depende de uma sistemática e contingente interacção entre um tutor e um aprendiz» [...] «a criança nasceu numa cultura e é formada por ela» [...] «com a família, figuras de identificação especial, professores, heróis, e assim por diante.»

Que responsabilidade na função educativa da comunidade?

Texto de **Elisabete Oliveira**

• **Algumas citações a reflectir:**

De Paulo Freire (Educação como prática de liberdade) — «[...] Cada vez mais nos convencíamos ontem e estamos convencidos hoje de que, para tal (a promoção inadiável da ingenuidade em criticidade. Da rebelião em inserção), teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola do seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua igreja. Na vida de sua comunidade rural. [...]»

«[...] Sempre acreditámos que tínhamos algo a permutar com ele (povo), nunca exclusivamente a oferecer-lhe.» [...] «À nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática.»



Foto de Elisabete Oliveira em 15/5/1979. Astley H. School

Desenhos seleccionados de «Services for the elderly in Camden 1979», grátis nos Correios, Londres



● Alguns factos a considerar:

— Especialmente em Leicestershire, as escolas do nível secundário, após certa hora da tarde, abrem *workshops* à comunidade, pondo ao dispor as instalações; e há em Londres experiências de cooperação entre a comunidade e escolas primárias, na construção de zonas de recreio e também no uso de espaços oficiais.

A foto à esquerda mostra um encontro semanal de pessoas da terceira idade que vão almoçar, conviver e organizar actividades numa escola inglesa (alunos dos 11 aos 14 anos) de Leicestershire.

[...] É certo que muitas das nossas escolas funcionam em 2 e até 3 turnos e, por falta de recursos, o equipamento se degrada dia a dia. Mas nada haverá a avançar neste campo?

Estamos a recordar, em 1975-1976, estagiárias, da Escola do Magistério Infantil de Coimbra, que visitámos em Águeda, quando elas adaptavam a ex-cadeia a jardim infantil!... Aos sábados à noite, as famílias dos alunos tinham criado o hábito de dar algum do seu tempo ali, ajudando a recuperar equipamento, colaborando na melhoria do envolvimento dos seus filhos.



... reparações e aluguer...



... banhos e natação

— Num posto de correio comum, perto do British Museum, encontro um folheto gratuito que começa por me atrair a atenção pelas imagens, algumas das quais reproduzo aqui. E, depois, não posso deixar de considerar que:

— As pessoas da terceira idade, em Portugal, têm também direito a facilidades e condições de valorização da sua vida... Recorde-se o sentido de permuta, invocado por Paulo Freire e pensemos que elas devem ter oportunidade de comunicar entre si e transmitindo experiência aos novos, nos seus campos, se ainda tal for aplicável às necessidades de entender a vida e actuar.

— Muito do que vemos feito em Londres se deve a três qualidades ao nosso alcance: responsabilidade pessoal, organização e total aproveitamento dos meios (às vezes poucos) existentes.



... passeios e férias...

— No bairro de Camden, com colaboração voluntária, em estreita cooperação com os serviços sociais e com funcionários do bem-estar, são proporcionadas à terceira idade facilidades em centros diurnos, centros de trabalho, clubes de almoço, clubes e aulas sociais. Há um esquema de visitas voluntário, agência de emprego e distrações, apoios aos deficientes, facilidades em bibliotecas, etc. As imagens dão conta da «claridade» com que são prestadas as informações a quem tem de encarar os mais diversos problemas... Um pouco de humor + rigor e eficiência de ajuda, desde os banhos ao cão que adoeceu!...



● Em conclusão:

— A escola poderá ser indiferente aos problemas comunitários?

— Do aluno ao professor e ao funcionário da escola (no activo ou na reforma), não haverá para cada um um espaço de colaboração?

— Não terá a escola algo a receber da comunidade?

Para o pleno emprego dos professores do Ensino Primário

O desemprego continua a atingir alguns milhares de professores ou candidatos a professor. É uma situação que mostra a iniquidade de um sistema que, ao mesmo tempo que tem professores desempregados, não possibilita o acesso de todas as crianças e jovens a uma educação de base elevada e a uma formação profissional que respeite as aspirações individuais e tenha em conta as necessidades de desenvolvimento independente do País.

O Sindicato dos Professores da Grande Lisboa elaborou um conjunto de propostas que podem resolver esta grave situação no que respeita ao ensino primário que, em devido tempo e juntamente com os restantes Sindicatos, apresentou ao Ministério da Educação. É esse documento que, pela sua importância, o professor publica na íntegra.

António Teodoro

1 — Desemprego. Uma das contradições do sistema educativo

O desemprego anual de largas centenas de professores do Ensino Primário é um problema amplamente conhecido, e que, por si só, é bem o testemunho de uma política educativa contrária aos interesses do desenvolvimento harmónico do País. Efectivamente, existindo em Portugal mais de um milhão de analfabetos (a mais elevada taxa da Europa), sendo fraquíssima a difusão da rede escolar infantil, não se cumprindo integralmente a escolaridade obrigatória de 6 anos (cerca de 20% das crianças não continuam para além do Ensino Primário), mantendo-se um baixo índice de escolarização entre os 14 e os 25 anos; é justo concluir que a existência de professores profissionalizados sem emprego é, antes do mais, resultante de uma política contrária aos interesses da Educação e da Cultura.

Constitucionalmente incumbe ao Estado, neste caso através do Ministério da Educação, combater e resolver a problemática do

desemprego. Não obstante os sindicatos constatarem que, ignorando posições e propostas sindicais, até ao final do ano lectivo de 1978-1979 o ME não encarou com a necessária responsabilidade esta questão e não foram tomadas quaisquer medidas visando a eliminação do desemprego no sector. Assim sendo, no início de um novo ano lectivo é de temer que largas centenas de docentes devidamente habilitados e profissionalizados fiquem uma vez mais desempregados.

Em Novembro do ano lectivo transacto aguardavam ainda colocação cerca de 3000 professores, dos quais 1974 não chegaram a obtê-la até ao final do ano. Se atendermos a que se formaram este ano, nas 28 Escolas do Magistério Primário, mais de 3000 novos docentes é previsível que, mesmo já no final do ano lectivo de 1978-1979, cerca de 4500 professores do Ensino Primário estejam desempregados. Este número assustador torna-se ainda mais grave se tivermos em conta que, pelos mecanismos do concurso para colocação de professores não efectivos (Decreto-Lei n.º 214/79)

muitos professores que já leccionaram anteriormente serão preferidos no concurso face a professores recém-formados.

Estranha é, sem dúvida, a atitude do Ministério da Educação, que não só se recusa a garantir o pleno emprego na docência como não se coíbe em remeter para o desemprego, sem qualquer indemnização ou subsídio, profissionais competentes com anos de dedicação ao Ensino.

2 — Desemprego. As causas da situação

O desemprego dos professores do Ensino Primário não podendo ser desligado do contexto geral caracterizado pela existência de desempregados em 1978, dos quais 60% são mulheres, tem, todavia, três causas fundamentais.

A primeira é a redução dos efectivos escolares (alunos) previsto pelo próprio ME há alguns anos, e que surge como consequência, por um lado, da guerra colonial e da emigração e, por outro lado, da diminuição das repetências do Ensino Primário resultantes de

alterações pedagógicas introduzidas.

A segunda é a insuficiente e errada política de construções escolares, a qual não só tem sido incapaz de responder às necessidades de planificação da rede escolar como tem sido igualmente incapaz de obstar às enormes carências de salas de aulas (estima-se em 15 000 o número de salas necessárias no Ensino Primário).

A terceira é o elevado número de professores que têm sido formados anualmente nas Escolas do Magistério Primário como consequência, por um lado, da disseminação das 28 Escolas do Magistério por todo o País e, por outro lado, da inexistência de uma planificação de formação conforme às necessidades.

Para além destas três razões

sectores da educação pré-escolar, educação especial, acção social escolar, educação permanente e na construção e equipamento escolar.

3 — Desemprego. Possíveis soluções

Da situação apresentada facilmente se conclui da necessidade de empreender as medidas de fundo capazes de eliminar o desemprego a médio prazo incrementando o investimento na educação, corrigindo e incentivando a política de construções escolares, planificando o funcionamento das futuras Escolas Superiores de Educação de acordo com as necessidades do sector, porventura articulando as necessidades de formação inicial e as de formação permanente e em exercício.

se oponham a que esta possa vir a ser uma eventual solução, consideram no entanto que existem outras possibilidades que devem ser encaradas prioritariamente.

Assim, os Sindicatos de Professores decidem apresentar ao Ministério, aos professores e à opinião pública em geral, as propostas de novas vias de emprego, algumas das quais, aliás, constam da Proposta Reivindicativa Nacional aprovada há dois anos.

1 — Centros de Ocupação de Tempos Livres

Em 7 de Agosto de 1978 foi publicado o despacho n.º 41/78, em que se apontava para a criação de Centros de Ocupação de Tempos Livres a funcionarem



imediatas não podemos, no entanto, ignorar as opções de fundo que condicionam toda a questão educativa e por consequência o desemprego.

Assim, é de ter em conta que as despesas com a educação têm vindo a diminuir sucessivamente quando tudo indica a necessidade de investir seriamente no sector educativo sob pena de se estar a pôr em risco o futuro desenvolvimento do País. Verifica-se efectivamente que as despesas com a educação passaram de 1977 para 1979 de 14,6% do OGE para 11,7%, sendo particularmente preocupante o decréscimo de investimentos nos

Não obstante, pensam os sindicatos ser sobremaneira urgente determinar soluções que no imediato diminuam os números de professores do Ensino Primário desempregados.

Os sindicatos mais uma vez recordam que de há muito vêm defendendo a necessidade de serem criadas novas vias de emprego às quais os professores possam ter acesso sem perda de quaisquer direitos já adquiridos. Face a estas propostas o Ministério de Educação pouco mais fez até hoje do que destacar docentes do Ensino Primário para tarefas administrativas. Embora os sindicatos não

junto das Escolas do Ensino Primário e do Ciclo Preparatório. Embora o conteúdo do referido despacho correspondesse às necessidades sentidas não só pela grande maioria da população como pela generalidade dos professores, verifica-se, não sem alguma admiração, que até hoje nada foi feito no sentido de concretizar a existência dos COTL.

A aplicação do referido despacho com a criação dos COTL, para os quais já existem pedidos no ME, e a sua divulgação junto das autarquias locais, escolas e associações recreativas ou culturais, certamente que viria a possibilitar

o emprego de um elevado número de professores.

II — Apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem

O nível de repetência no Ensino Primário, apesar de ter sido altamente reduzido com a institucionalização do sistema de fases, continua a ser uma dura marca para muitas crianças, sobretudo no final da primeira fase, representando, além do mais, um considerável encargo financeiro. Verifica-se efectivamente que em muitas turmas existem crianças que tendo dificuldades de aprendizagem vêm continuamente agravando o seu desfasamento em relação ao ritmo médio da classe em que estão inseridas. Tais situações, resultantes, em geral, de dificuldades de socialização ou de eventuais problemas afectivos, não carecem de frequência de turmas do ensino especial, mas antes de um acompanhamento individualizado que não desintegrando a criança da sua turma lhe possibilite uma atenção mais cuidada da parte de um professor.

Nesta situação os Sindicatos de Professores propõem que, por cada cinco lugares docentes, e sempre que se justifique, seja criado um lugar de apoio às crianças com dificuldades de aprendizagem.

O apoio às referidas crianças deve ser planeado conjuntamente pelo professor do aluno, pela equipa de saúde escolar, pelo conselho escolar e pelo professor de apoio, o qual deverá em todos os casos trabalhar em regime de tempo inteiro.

III — Redução de horário aos animadores pedagógicos

A necessidade de formação permanente sentida pela larga maioria dos professores determinou que, não obstante a ofensiva contra a gestão democrática do Ensino Primário, tenha subsistido na prática a existência dos animadores pedagógicos. Todavia estes não têm a sua actuação legalmente definida, actuando por conseguinte

ao sabor do improvisado e consoante o maior ou menor apoio que têm por parte da inspecção. Esta situação não pode manter-se indefinidamente a não ser que se pretenda efectivamente obstar à actualização e valorização dos profissionais da educação.

Os sindicatos consideram que na regulamentação do estatuto do animador pedagógico deve ser contemplada a dispensa total ou parcial (preferencialmente) de dar aulas, a fim de que estes possam dedicar ao estudo e à experimentação parte do seu tempo de trabalho semanal.

Também com esta iniciativa se poderia criar um número considerável de postos de trabalho.

IV — Alfabetização

A aprovação na Assembleia da República da Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro, criou o necessário quadro legal para o combate ao analfabetismo.

Impõe-se, neste momento, a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, de forma a que o preceituado legalmente se torne efectivo.

Os Sindicatos de Professores defendem a participação, a todos os níveis, dos professores do Ensino Primário na aliciante tarefa da alfabetização. Assim, consideram que importa desde já lançar estruturas e iniciar cursos de alfabetizadores, contando desde o início com a sua participação.

Sem dúvida que muitos postos de trabalho serão criados por via do Plano Nacional de Alfabetização e Educação Base de Adultos.

V — Centros Hospitalares e Centros Escolares dependentes do Tribunal de Menores

Existem já alguns professores a exercerem a docência em centros hospitalares e em instituições dependentes do Tribunal de Menores.

Os sindicatos defendem que seja feito o levantamento das neces-

sidades, procurando-se alargar o número de lugares nestes centros, e que seja aberto concurso para preenchimento destas vagas.

VI — Criação de lugares

Os sindicatos consideram necessário insistir junto do ME para que este ponha fim à extinção de lugares, mantendo todos os que foram criados no ano lectivo 1979-1980 e criando novos lugares em função da entrada das crianças que completam 6 anos até 31 de Dezembro e que segundo a legislação vigente a isso têm direito. De grande urgência se reveste igualmente a expansão da rede de Ensino Pré-Primário. Para além de constituir uma via para que todas as crianças entrem na Escola Primária em condições idênticas de desenvolvimento, a abertura de lugares do Ensino Pré-Primário constitui também uma via de emprego.

Para além das propostas pelos sindicatos tem o Ministério a responsabilidade de procurar encontrar novas vias de emprego que ainda este ano possam vir a limitar de forma notória o desemprego.

O ensino do Português no estrangeiro, a cooperação com os países de expressão portuguesa, a criação de lugares de apoio em áreas de aprendizagem específica poderão ser algumas dessas vias.

Os sindicatos, ao apresentarem as suas propostas tendentes ao pleno emprego, consideram que se mantém válida a sua perspectiva de criação de Círculos Escolares com um quadro único e fixo de professores, que terão sempre garantida a colocação na área abrangida pelo círculo em actividades docentes ou paradocentes.

Os Sindicatos dos Professores, conscientes da gravidade do problema do desemprego no sector, manifestam a sua intenção de continuar a empreender todos os esforços, nomeadamente através das negociações com o Ministério da Educação, para que a cada professor corresponda o seu lugar na docência.

Ramo educacional: que futuro? (*)

Maria Odete Valente (**)

1 — O modelo

O Ramo Educacional foi criado em 1971, em simultâneo com a reforma das Faculdades de Ciências. Com esta, os cursos das Faculdades de Ciências passaram a dar origem a dois graus. O bacharelato, que se obtém ao fim de três anos, e a licenciatura, ao fim de cinco anos. Pela primeira vez em Portugal as licenciaturas são diferenciadas em licenciaturas científicas e licenciaturas educacionais. É esta última que constitui aquilo que vulgarmente chamamos o Ramo Educacional.

Obtém-se uma licenciatura educacional seguindo um plano de estudos que inclui o bacharelato — este comum às duas licenciaturas —, seguido de um 4.º ano que inclui as disciplinas de Psicologia Pedagógica, Didáctica e Orientação e Organização Escolar, Metodologia da Ciência do Grupo correspondente à licenciatura, Metodologia de outra ciência como opção, e ainda uma Monografia a concluir no 5.º ano, ou seja no ano de estágio. Este além de concluir os trabalhos usuais dos chamados estágios clássicos exige a apresentação oral e escrita de trabalhos científicos preparados sob a orientação de professores universitários.

Os estágios pedagógicos das licenciaturas educacionais regem-se por legislação própria. Em cada Faculdade de Ciências, as Comissões de Estágio dos grupos de disciplinas constituem os órgãos responsáveis pela orientação e planificação das actividades do

estágio. As Comissões de Estágio são constituídas por um professor universitário, um professor da escola onde funciona o núcleo de estágio e por um aluno desse núcleo eleito pelos restantes estagiários.

Do modelo inicial fazia ainda parte o projecto de que igual reforma atingiria as Faculdades de Letras, devendo aí a formação de professores processar-se de modo semelhante.

Reunindo os Ramos Educacionais, das várias Faculdades deveriam criar-se estruturas que os englobassem, nomeadamente Institutos de Educação.

2 — Do modelo à realidade

As Faculdades de Ciências não estavam preparadas para desenvolver este modelo:

- a) Porque nunca se haviam debruçado sistematicamente sobre a função docente. Daqui resultaria uma atmosfera geral de insensibilidade a essa reflexão.
- b) Não dispunham de corpo docente preparado para reger as novas disciplinas, quer se tratasse das psicologias e didácticas quer das metodologias.
- c) Não tinham bibliotecas que alimentassem o estudo e a reflexão no âmbito destas novas disciplinas.
- d) Não tinham material audiovisual e experimental adequado ao ensino nas Escolas Secundárias, carecendo assim

as metodologias do seu suporte essencial.

- e) Não dispunham de real capacidade de diálogo com as pessoas das Ciências Humanas.

Assim, nalgumas Faculdades (é o caso do Porto e de Coimbra) enviaram-se os alunos às Faculdades de Letras a frequentar as então conhecidas «Pedagógicas» e encarregaram-se as Faculdades de Ciências das Metodologias. O objectivo destas raras vezes foi entendido e na melhor das hipóteses em muitos casos fez-se delas uma disciplina de reflexão histórica e/ou epistemológica da Ciência.

Em Lisboa tentou-se interpretar um pouco melhor o modelo. Por isso cedo se começou a procurar um corpo docente que dentro da Faculdade de Ciências se ocupasse da Pedagogia e Didáctica (embora à custa de professores provenientes de outras instituições) e ao mesmo tempo a tentar que as Metodologias fossem disciplinas que preparassem os alunos para o ensino das ciências na Escola Secundária.

Contudo o esforço foi limitado e a ritmo insatisfatório. Diríamos que comparando com as Novas Universidades, que tiveram de enfrentar as mesmas dificuldades de falta de pessoal adequado para os seus cursos de formação de professores, estas reagiram muito mais rapidamente, enviando os

(*) Intervenção oral na secção de formação inicial das jornadas sob Formação de Professores, organizadas pelo Sindicato da Grande Lisboa a 9 e 10 de Novembro de 1979.

(**) Professora na Faculdade de Ciências de Lisboa.



seus professores para o estrangeiro em busca dessa formação.

Parte das dificuldades resultam de não haver nas Faculdades de Ciências um grupo, secção, ou departamento de Educação. Os problemas do Ramo Educacional são assim tratados nesta ou naquela secção conforme as pressões se fazem sentir mais ou menos junto das mesmas.

Em Lisboa existe de facto um grupo de professores que trabalham em comum e vivem como se houvesse uma estrutura criada que os unisse. Contudo o seu poder de decisão é constantemente limitado pelos órgãos da Escola onde o Ramo Educacional não tem representação como tal.

A razão fundamental pela qual o Ramo Educacional não adquiriu o necessário estatuto resulta de o modelo inicial jamais se ter aplicado:

— Não se estendeu às Faculdades de Letras.

— Nunca se criaram os órgãos de cúpula que haveriam de reunir os Ramos Educacionais e dar-lhe uma estrutura mais forte e organizada no seio do Ensino Superior.

Diríamos, por último, que as maiores insuficiências se passam durante o 5.º ano — o ano de estágio. Genericamente pode dizer-se que as Faculdades não cumprem os seus deveres, ora argumentando que não têm professores

suficientes, ora que o regulamento não é adequado. Os professores orientadores de estágio não estão na verdade preparados para desempenharem a função que lhes está destinada no modelo.

O modelo do Ramo Educacional tem inspiração saxónica e é em minha opinião um modelo original, com um certo potencial que contempla muitas das aspirações de outros países em matéria de formação de professores. Só que os professores do 4.º ano das metodologias e os orientadores de estágio deviam ser «educadores científicos», especialidade que quase não existe em Portugal.

Era, pois, necessário ter formado o corpo docente para o novo modelo. Isto não foi feito e daí que, do modelo à realidade, vá uma enorme distância.

3 — Quais as saídas para o futuro?

Do meu ponto de vista existem duas maneiras possíveis para resolver os problemas. Qualquer delas com vantagens e inconvenientes.

A primeira consiste em desenvolver o modelo integrado de formação de professores nas Universidades Clássicas — incluindo as Faculdades de Letras e de Ciências — e na criação de um

Departamento de Educação em cada uma destas Faculdades.

Vantagens: Os alunos fariam toda a formação científica e pedagógica numa única instituição, podendo assim «idealizar-se» uma integração dos saberes.

Inconvenientes: Dificuldade em fazer florescer dentro de certas Faculdades, nomeadamente nas de Ciências, os estudos de Educação.

O outro modo de resolver o problema consiste em organizar a formação de professores do Ensino Secundário em modelo sequencial. Os alunos fariam a licenciatura de quatro anos nas Faculdades de Ciências e Letras, etc., e dois anos de estudos de Educação incluindo a teoria e a prática (estágio) nas Faculdades de Educação. Só ao fim destes dois anos teriam obtido o Diploma Profissional que lhes dava acesso à carreira de professores do Ensino Secundário.

Vantagens: Os estudos de Educação poderiam ser melhorados e aprofundados uma vez que realizados em instituição especialmente a eles devotada e onde a investigação educacional, agora com o necessário relevo, se tornarão alimento da docência.

Inconvenientes: Os estudos científicos tornar-se-ão cada vez menos organizados em função das reais necessidades dos professores.

Há quem tenha sugerido ultimamente outra solução, a qual gostaria de criticar, por me parecer incapaz de resolver adequadamente as lacunas existentes actualmente, devendo pelo contrário vir a agravá-las.

No último ano lectivo as Faculdades de Ciências do Porto, Lisboa e Coimbra apresentaram à Direcção-Geral do Ensino Superior uma proposta em que optavam pelo modelo integrado, embora realizado com a participação em simultâneo de duas instituições: as Faculdades de Ciências e as de Psicologia e Ciências de Educação, cabendo às primeiras a formação científica e o ensino das Metodologias e às segundas o ensino de duas disciplinas de natureza psicopedagógi-

ca, uma no 3.º ano e outra no 4.º ano.

Esta proposta corresponde a uma via que é do meu ponto de vista muito menos satisfatória do que aquela que se pratica actualmente:

1.º Porque não pode haver integração real da formação colocando os alunos na situação de terem de frequentar em simultâneo duas Faculdades, cujos corpos docentes não se conhecem, não fazem planos em conjunto, não partilham ideias, não «formam» com os mesmos objectivos orientadores.

2.º Porque, segundo a proposta, a teoria pedagógica é separada da sua aplicação ao ensino concreto de cada uma das disciplinas. Não faz sentido estudar a Pedagogia Geral ou Didáctica Geral na Faculdade de Educação e as Metodologias nas Faculdades de Ciências.

As propostas e orientações sugeridas nas cadeiras de Pedagogia não seriam aplicadas ao ensino concreto das várias disciplinas. Ficariam

mal as Faculdades de Educação por se tornarem escolas de saber teórico sem qualquer interacção com o que se passa diariamente no sistema educativo. Por outro lado, as Metodologias perderiam totalmente o seu carácter de aplicação dos princípios e estratégias pedagógicas ao ensino de uma dada disciplina. Se até agora tem sido difícil dar às Metodologias o carácter de «uma disciplina que prepara directamente para o ensino na Escola Secundária», será de prever que sem a constante assistência das psicologias e didácticas mais facilmente regressaria ao estilo de «mais uns complementos científicos».

Por isso a alternativa de se criar uma Faculdade de Psicologia – Ciências da Educação onde não se ensinam as Metodologias, mas apenas as bases teóricas do acto educativo, é do meu ponto de vista o maior perigo a enfrentar a muito curto prazo.

Faculdades de Educação ou Departamento de Educação sim, mas, em qualquer dos casos, lugares onde o ensino da teoria e da prática educativa estejam reunidos.

Uma Faculdade de Educação, se

for criada, deverá incluir os sectores de:

Fundamentos teóricos da Educação (Psicologia, Sociologia e História da Educação).

Ensino da Língua Portuguesa.

Ensino das Línguas Estrangeiras.

Ensino das Ciências Experimentais.

Ensino dos Estudos Sociais.

Ensino da Matemática.

Ensino das Artes.

Educação Física.

Ensino Especial.

Administração Escolar.

Planeamento e desenvolvimento curricular.

Comunicação.

Uma tal Faculdade deveria completar a formação dos professores do Ensino Secundário, formar outros profissionais não directamente implicados no ensino e, ainda, formar os professores do Ensino Primário e Básico. Nas cidades de Lisboa, Porto e Coimbra, as funções atribuídas às Escolas Superiores de Educação poderiam também ser desempenhadas pelas Faculdades de Educação.

o professor



Revista
mensal
de Educação,
Ensino
e Cultura

ASSINE
350 \$00
12 números

O ENSINO NO MUNDO DO SILÊNCIO :

O INSTITUTO DE SURDOS DE BENCANTA

Entrevista conduzida por: Júlia Jaleco, Morais Fereira e Guilherme Tomé

Na sequência das tentativas de abordagem de vários aspectos do Ensino Especial (*), deslocámo-nos ao Instituto de Surdos de Bencanta (Coimbra), onde recolhemos os elementos que constituem esta reportagem.

Tentámos inicialmente obter algumas informações sobre o Instituto: de quem depende administrativa e pedagogicamente; qual a sua orgânica de funcionamento; quais as transformações que tem sofrido.

Soubemos, assim, que este Instituto, inaugurado em Outubro de 1964, pertence à Fundação Bissaia Barreto. Actualmente, funciona através de um acordo de cooperação entre aquela Fundação e o Ministério dos Assuntos Sociais (MAS). Toda a parte administrativa é da responsabilidade da Fundação, subsidiada pelo MAS.

O Instituto tem um bloco de internato, de que é responsável um superintendente geral do quadro da Fundação, e um bloco pedagógico dependente do Centro de Educação Especial do Porto. Os professores não têm qualquer interveniência no Internato, estando apenas ligados à parte pedagógica.

Organicamente, há um director para o sector pedagógico, cargo que presentemente está a ser desempenhado interinamente pelas duas professoras mais antigas (uma das quais – a professora Celeste – nos recebeu). O Instituto funciona sem qualquer apoio do Ministério de Educação e Investigação Científica (MEIC).

As informações foram-nos fornecidas ao longo da conversa que mantivemos com três elementos que nos receberam: a professora Celeste (no Instituto há doze anos), a professora Piedade (há sete anos) e a assistente social Inês (há cinco anos).

* Cf. o professor n.º 12, nova série («Escola de Semide») e n.º 16 («Dossier sobre Educação Especial»).

o professor: *Como se processa a assistência médica aos vossos alunos?*

Celeste: Temos um médico de clínica geral, um especialista em otorrinolaringologia e um pediatra que dá apoio no seu próprio consultório. Além disso há um psicólogo que aqui vem de vez em quando.

O apoio é pequeno, pois necessitaríamos de um psicólogo e de um psiquiatra em trabalho permanente, uma vez que os problemas das crianças são inúmeros e não se resolvem na situação que temos. Não tem havido, contudo, possibilidades de se arranjar melhor.

o professor: *Possivelmente o Instituto tem-se modificado ao longo destes anos. Querem relatar-nos as etapas mais significativas dessa evolução?*

Celeste: O Instituto começou por ter apenas dois blocos de dormitórios e salas de refeições. Mais tarde, passados quatro anos, foram construídos mais dois blocos, ficando, assim, aumentada a parte residencial dos alunos. Porém, já tivemos mais crianças do que hoje. Um dos blocos está presentemente com muito poucas.

o professor: *A que poderá atribuir-se essa diminuição?*

Inês: Quanto a mim, deve-se a dois factores. O primeiro resulta de uma regionalização das admissões e de uma descentralização.

Inicialmente as admissões eram feitas pelos Serviços Centrais, através do IFAS, que depois formalizavam as entradas. Há cerca de três anos, assentou-se em atribuir uma zona a que cada instituição deste género teria de dar atendimento.

Foi-nos então fixada uma zona, o que não existia antes. Enquanto no princípio vinham para aqui crianças de Trás-os-Montes ao Algarve, agora só recebemos dos distritos de Coimbra e Castelo Branco e de alguns concelhos a sul de Aveiro e a norte de Santarém e Leiria.

O outro factor é a criação do Ensino Integrado, que veio possibilitar o ingresso de crianças deficientes auditivas no ensino normal, com apoio especial.

Pela nossa parte, houve também grande interesse em reduzir a lotação. Funcionando o Internato com 192 crianças era praticamente impossível dar a cada uma a atenção que necessita e que damos actualmente.

o professor: *Passando agora ao problema dos professores, gostaríamos que nos dissessem qual o seu número, como são recrutados e que preparação têm.*

Celeste: Neste momento, temos 16 professores especializados pela Casa Pia de Lisboa, um professor de Educação Física e 4 de Trabalhos Manuais. Os professores não especializados são contratados pela Fundação, embora pagos pelo IFAS.

Há grande dificuldade em contratar professores de Educação Física e de Trabalhos Manuais, pois o Instituto é particular. Isto motiva que só disponhamos, presentemente, de um só professor de Educação Física, o que é muito pouco, atendendo a que a Educação Física é uma grande base para a aquisição da fala. Sucede, porém, que os professores estão colocados no ensino oficial e dificilmente vêm para aqui.

o professor: *Esse problema prende-se com a falta de coordenação com o MEIC?*

Celeste: Sim, é natural. Se nós pertencêssemos ao MEIC, tenho a impressão de que tudo isso seria um pouco sanado. Não só quanto aos professores especializados como em relação aos outros.

Nós tínhamos muita vontade que todo o Ensino Especial passasse para o MEIC. Há muitas promessas nesse sentido, mas o tempo passa e nada se concretiza.

Julgamos que não só os problemas de colocação de professores, mas também os de aquisição de material, seriam mais facilmente resolvidos se estivéssemos dependentes de uma só entidade.

Falando ainda de professores, gostaria de acrescentar que estas crianças têm um ritmo e uma expressão corporal próprios, necessitando de ser trabalhados correctamente. Na falta de mais professores de Educação Física habilitados, estamos nós a fazer essa actividade, o que além de uma sobrecarga, não é necessariamente a mesma coisa. Além do mais,

a actividade desportiva tem para nós grande importância, pois, através dela, as nossas crianças podem contactar o exterior, e isso tem sido uma ajuda ótima para a sua integração no meio social. Temos, aliás, obtido muito bons resultados com os contactos desportivos já realizados.

As nossas crianças estão aqui muito isoladas. Estamos a uma certa distância da cidade, não temos transporte próprio e, assim, as deslocações tornam-se difíceis, embora tenhamos contado, até agora, com o apoio das camionetas da DGD e do FAOJ.

o professor: *A Fundação, que deve ter transportes, não vos auxilia nesse aspecto?*

Celeste: A Fundação tem uma carrinha para uso do internato, mas não tem transporte adequado para as crianças. Há muitos anos que esse transporte está pedido, mas...

O que nos vai valendo, para algumas saídas, é que quase todos os professores têm carro e são eles próprios a levar os alunos.

Inês: Acontece muitas vezes que surgem oportunidades de última hora (por exemplo: acontecimentos desportivos, culturais e outros) a que podíamos levar os alunos. Contudo, sem carrinha própria e sendo difícil conseguir os veículos da DGD ou do FAOJ no próprio momento, não existe possibilidade de deslocação. Assim se perdem contactos que seriam muito benéficos para as crianças.

o professor: *Há dias tivemos oportunidade de na Escola Secundária Jaime Cortesão assistir à actuação de algumas das vossas crianças em vários bailados. Pareceu-nos que estavam extraordinariamente à vontade, apesar de se encontrarem entre pessoas estranhas. O que se lhes oferece dizer sobre isto?*

Celeste: As nossas crianças têm um desejo enorme de se mostrar, de serem aplaudidas e de darem a conhecer as suas habilidades. De um modo geral não são nada inibidas, apesar de viverem aqui mais ou menos isoladas. Com essas festitas e essas danças nós procuramos que as que ainda estão inibidas se desinibam através da sua participação.

o professor: *Notámos também o silêncio dos alunos da Escola durante a actuação dos vossos. Pensámos que seria não só uma manifestação de carinho mas também uma certa expectativa em relação ao que seriam capazes crianças diminuídas como aquelas. Que diz a experiência nestes casos?*

Celeste: Eu notei e pensei que eles estivessem admirados por verem surdos, e muitos dos que lá foram eram profundos⁽¹⁾, que não conseguem ouvir a música e são capazes de dançar.

Tudo isto é fruto de um trabalho demorado ao longo do ano, nas aulas de ritmo musical e corporal. Aquelas danças foram, de facto, preparadas em três semanas, mas havia já uma quantidade razoável de aulas anteriores de preparação geral.

Elas memorizam com extrema facilidade os

(1) Indivíduos que não percebem qualquer som por via auditiva.

diferentes passos da dança e, com um pequeno gesto que se lhes faça, mudam os passos parecendo que estão a dançar ao som da música.

o professor: *Quer dizer: o principal objectivo da vossa acção é a recuperação. Para além disso, contudo, têm também as disciplinas da escolaridade normal, não será?*

Celeste: Nós aqui temos três anos de ensino sensorial – correspondente ao pré-primário – e é dentro desses três anos que se faz a desmutização ⁽²⁾ das crianças. Quando passam à 1.ª classe da primária, fazemos os possíveis para que já levem certos hábitos linguísticos, um certo vocabulário e uma interiorização de conhecimentos, para poderem depois adquirir a escolaridade primária. Durante esta, o programa é o mesmo que lá fora. Apenas temos de fazer algumas modificações, em especial em assuntos com grau de abstracção elevado.

o professor: *E para além de escolaridade primária?*

Celeste: Alguns, os que têm capacidade e meios, seguem para o Ciclo Preparatório. Aí quem lhes dá apoio são as nossas colegas do Ensino Integrado.

Somos nós mesmas que incitamos os pais daquelas crianças que vemos terem possibilidades a deixá-las seguir os estudos. Para a maioria isso, porém, torna-se extremamente difícil.

Neste momento, aqui em Coimbra, temos 4 alunos no CP e no ES. Dois estão no 1.º ano do CP e dois no 7.º ano de escolaridade.

o professor: *Têm-se integrado bem, ou têm sentido dificuldades?*

Celeste: Uma rapariga está muito bem, no Liceu D. Duarte. Tem sido uma aluna razoável. É certo que tem beneficiado de um apoio que talvez falte a outros. Um outro, um rapaz, que frequentava a Escola Secundária Avelar Brotero, dizem-nos que desistiu por falta de apoio ⁽³⁾.

o professor: *A que atribuem serem tão poucas as crianças que seguem os estudos?*

Celeste: A maior parte das crianças pertencem a um meio socioeconómico muito fraco e há muitas com outros problemas, para além da surdez. Só crianças com um grau mental bastante desenvolvido é que podem estar em condições de seguir.

Piedade: Além disso, só agora é que temos crianças a entrarem com 3-4 anos. Anteriormente vinham para aqui com 11-12 anos, terminando a primária já com 17-18 anos. Nesta idade é difícil a sua integração no CP.

o professor: *Já há muito tempo que estão a entrar crianças com pouca idade?*

Piedade: Há três ou quatro anos.

Celeste: Anteriormente a prioridade na admissão era dada pela data de entrada dos processos nos Serviços Centrais. Agora o internamento processa-se

através do Instituto. Assim, podemos dar prioridade a essas crianças mais pequeninas, pois que a recuperação é mais fácil desde que comece cedo.

o professor: *Gostáramos de saber qual a vossa posição relativamente à problemática Ensino Especial/Ensino Integrado.*

Celeste: Somos de opinião que seria mais vantajoso que a criança fosse educada junto da família. Iria à escola como todas as crianças, voltando depois para casa. Isso seria o mais correcto, mas não é possível de momento. Não há professores suficientes para poderem apoiar todas as crianças espalhadas pelo País que sofrem de deficiência auditiva.

O internato existe porque as crianças são de lugares bastante afastados e não há outra possibilidade de lhes dar apoio.

Nós somos pelo ensino integrado. Até já aqui começamos uma experiência há uns anos...

Piedade: Foi em 1973.

Celeste: Nessa altura colocámos, na Escola de S. Martinho do Bispo, crianças que nós víamos terem resíduos auditivos ⁽⁴⁾ aproveitáveis e possibilidades de conseguirem aprender. Tinham aulas lá e apoio aqui. Esse apoio dizia respeito a lições técnicas, treino auditivo e acompanhamento das aulas dadas na escola.

Havia um intercâmbio entre nós e os professores da escola no sentido de sabermos antecipadamente o que lá iriam fazer. Procurávamos, então, adiantar-nos aqui um pouco para que a criança não se ressentisse.

Piedade: Acho que enquanto os alunos deficientes forem colocados em turmas de 30 (ou mais) alunos, a integração será muito difícil, ou até impossível.

o professor: *Qual o tipo de contactos que o Instituto mantém com as escolas para onde vão os alunos que seguem?*

Celeste: O apoio e os contactos passaram a ser feitos pelos professores do Ensino Integrado e houve, assim, um certo corte com o Instituto.

o professor: *Torna-se novamente evidente a falta de coordenação com o MEIC, não lhes parece?*

Inês: Na Assembleia da República estão, neste momento, três projectos-leis (do PCP, do PS e do PSD) para a criação do Instituto de Ensino Especial. Se algum deles vier a ser aprovado ⁽⁵⁾ é possível que surja um Serviço que integre todo o Ensino Especial. Enquanto houver MEIC e MAS a ponderar no assunto, tal é muito difícil.

o professor: *Disseram que a maior parte dos alunos são de meios socioeconómicos e culturais desfavorecidos. Como são feitos os contactos com essas crianças? São os pais que as trazem?*

Inês: A maioria delas chega-nos por contactos de família. Outras vêm por encaminhamento médico ou pelo serviço de acção directa...

o professor: *Como explicam que a maioria das crianças seja dos meios que referiram?*

Inês: Eu creio que os motivos estão relacionados

⁽²⁾ Fase do processo de recuperação que corresponde a fazê-los falar (quebrar o mutismo) apesar de não ouvirem. Grande parte dos mudos são-no apenas por serem surdos.

⁽³⁾ Informaram-nos na Escola Secundária Avelar Brotero que o aluno não desistiu. Teve dificuldades que chegaram à reprovação, embora tivesse frequentado as aulas até ao fim do ano. Presentemente ainda frequenta a Escola.

⁽⁴⁾ Possibilidade mínima de percepção de alguns sons.

⁽⁵⁾ Já depois desta entrevista foi promulgado um diploma criando o Instituto de Ensino Especial.

com as diversas causas da surdez: otites mal curadas, falta de cuidados sanitários, etc. Isto é mais fácil de suceder nesses meios...

o professor: *Há pessoas que são frontalmente contra o regime de internato nestas circunstâncias...*

Celeste: Nós também somos. Simplesmente, nas actuais condições, parece-nos tratar-se de um mal necessário, pois não há ainda estruturas para outro sistema.

Sabemos que as crianças, sendo todas surdas, acabam por, ao estarem em contacto permanente umas com as outras, perder um pouco o treino das aulas, uma vez que entre elas entendem-se por gestos e não se vêem obrigadas a pôr em prática o que aprendem, como sucederia se estivessem lá fora. Mas, pergunta-se: qual a alternativa capaz neste momento? O que seria destas crianças se não houvesse este e outros Institutos, funcionando em regime de internato?

o professor: *Já se falou na existência de outros problemas, além da surdez. Pedíamos que concretizassem. São problemas psicológicos, ligados ou não à surdez?*

Celeste: Talvez que a maior parte seja de carácter psicológico. Há alguns casos de deficiência mental, mas, mesmo assim, muitos apresentam essa deficiência por motivos psicológicos.

A criança surda nunca pode ser igual a outra criança, especialmente quando começa a crescer. Tenho para mim que a criança pequena não se apercebe tanto da sua deficiência. Depois que cresce tem mais consciência de que não é como as outras e, então, começam a surgir os problemas. Parece-me mesmo que certos desajustamentos que às vezes fazem são para chamar a atenção.

Como se disse, são crianças de meios economicamente fracos, em que os pais não têm tempo nem conhecimentos para lhes dispensarem a atenção devida. As crianças estão todo o dia sozinhas. Para muitos pais não passam de um estorvo. Surgem desajustamentos que são resultantes de carências afectivas.

Por outro lado, o carinho a dar a estas crianças quando aqui chegam tem de ser doseado. Se dermos demasiada atenção a uma criança ela torna-se piegas e já não reage como seria desejável.

o professor: *Aqui só existem crianças em regime de internato?*

Celeste: Temos também crianças em regime de semi-internato e até externas. Uma das externas está numa colocação familiar.

o professor: *Em que consiste a colocação familiar?*

Celeste: É uma espécie de regime de pensionista em casa de uma família que assume certas responsabilidades em relação à criança. A hospedagem é paga já tendo em conta essas responsabilidades.

Inês: Procuramos que só fiquem em internato aqueles casos em que não há outra solução.

Celeste: Há muita dificuldade em conseguirmos esta solução. Seria muito melhor que as crianças estivessem em colocações familiares aqui nas



redondezas, ou mesmo em Coimbra, e só viessem aqui para as tarefas respeitantes à recuperação e à escolaridade.

Piedade: As colocações familiares são difíceis por dois motivos: o primeiro é que são muito mal pagas; o outro é que poucas famílias têm disponibilidades para tratar de uma criança surda. Só alguém que já esteja sensibilizado para o problema, ou tenha contactos anteriores e queira colaborar, é que se presta à colocação familiar.

o professor: *Contudo, a haver compensação financeira isso não poderia ser um risco, pelas situações de oportunismo que poderia gerar?*

Inês: As crianças não são colocadas em famílias sem sabermos, logo de início, se estão reunidas todas as condições para que haja efectivamente uma responsabilização. Embora nos interesse este regime, temos de ser muito cuidadosas na sua colocação. Temos, de ver o meio de que provém a criança, que condições de estabilidade oferece a família que se propõe recebê-la, se há afectividade, condições higiénicas e muitos outros factores que influenciam a escolha.

o professor: *Tem havido casos de abandono por parte das famílias?*

Inês: Todas as crianças em regime de internato vão a casa no Natal, Páscoa e Verão. Além disso, há uma média de 17-18 crianças que vão regularmente no fim-de-semana. Temos apenas um elemento, que já vem do início — está agora com 16 anos —, em que se pode considerar ter havido abandono da família. Já o consideramos como sendo da casa. Não tinha aproveitamento escolar e tentámos encaminhá-lo para o trabalho. Neste momento ajuda o jardineiro. A sua integração familiar será difícil. Os pais são de idade avançada. Além disso são ambos alcoólicos e o pai é também muito doente. Os irmãos são quase todos meio-irmãos e não estão motivados. Houve uma quebra de laços e terá de ser o Instituto a orientá-lo e encaminhá-lo futuramente. Neste aspecto tem-se melhorado muito. Quando vim para cá, havia muitas crianças que não iam a casa a não ser no Verão e um pouco por pressão nossa. Havia mesmo alguns que nem iam no Verão.

Houve realmente um trabalho de mentalização que foi importante para modificar o panorama existente.

Celeste: Há reuniões periódicas com os pais e, assim, é mais fácil estabelecer e manter elos de ligação.

Inês: Isto não quer dizer que ainda não apareçam famílias a tentar esquivar-se e a «depositar» aqui as crianças.

o professor: *As famílias, mesmo depois de os alunos saírem, mantêm algum contacto com o Instituto?*

Inês: O contacto que existe, com as famílias e os alunos que saem, não é de molde a satisfazer-nos. Eu sozinha não posso dar conta de todo esse trabalho e de manter, ou tentar manter, o contacto com o Instituto, após a saída dos alunos. Além do mais tenho dificuldades de deslocação, pois não há transporte próprio nem verba para custear a utilização de outros meios. Assim, restam-nos os contactos por escrito ou por visitas que alguns vêm depois fazer-nos.

Já tem acontecido, num caso ou noutro, nós sabermos que um ex-aluno está em situação delicada, mesmo grave. Então lá se arranja maneira, a todo o custo, de me deslocar ao local e procurar solução para o problema, quer actuando directamente quer procurando a contribuição das entidades locais.

Por sistema, porém, não temos condições para esse trabalho.

Celeste: A assistente social trabalha numa situação crítica. É funcionária da Fundação, que lhe paga o ordenado, mas não dá verbas para quaisquer outras finalidades. Por sua vez, o Centro do Porto também não custeia despesas de deslocação.

o professor: *Em que medida é que as crianças, pelo menos as mais velhas, participam nas actividades do Instituto?*

Inês: A par das actividades escolares há outras complementares: Trabalhos Manuais, Educação Física, Dactilografia, Culinária, Electricidade e todos os trabalhos variados da casa, pelos quais todos vão passando — pôr a mesa, limpar o chão, ajudar na quinta, etc. Procuramos que façam tudo aquilo que pode ser-lhes útil na vida activa.

Há também uma série de actividades como fazer croché, malha, bordados, etc., em que as crianças são orientadas pelas auxiliares de educação, que se ocupam delas quando não estão entregues às professoras.

o professor: *As alunos que não têm possibilidade de seguir os estudos dão alguma preparação paraprofissional?*

Celeste: Tentamos, embora não seja essa a nossa missão. A nós compete-nos a recuperação nos campos oral e escrito. No entanto, porque achamos que isto não chega, começámos — mesmo sem qualquer orientação ou apoio — a deitar mão do que tínhamos.

Possuímos duas oficinas, não muito bem apetrechadas, mas suficientes para o conhecimento das inclinações do aluno, ou para o conhecimento das ferramentas e de todo o material (de carpintaria, de metal, de esmaltagem, etc.). Recolhemos, assim, elementos para o encaminhamento dos alunos, mas não

antes de a assistente social ter verificado quais as possibilidades de emprego no local de residência.

Inês: Há dificuldades de aceitação dos nossos alunos no campo do trabalho.

Celeste: Por enquanto alguns ainda vão sendo aceites porque estão numa espécie de complementação de aprendizagem. Existe uma legislação especial do Tribunal de Trabalho que permite que estejam, não como aprendizes, mas na tal complementação de aprendizagem, sem responsabilidades da entidade patronal. Nos outros casos é difícil.

Inês: As próprias famílias têm encontrado muita dificuldade em descobrir um local de trabalho para os seus filhos. Não existe a ajuda nem legislação apropriada. Nessas condições, as famílias têm de andar à mercê de boas vontades para conseguir um emprego e, quando o conseguem, é sempre numa situação de favor. Temos de admitir, todavia, que na situação actual de desemprego e nas condições especiais dos nossos alunos ainda se tem conseguido alguma coisa.

Casos há em que as próprias empresas, face ao bom trabalho dos operários surdos que admitiram, ficam motivadas para novas admissões. Passa-se isso com uma Cerâmica de Aveiro em que, segundo me disseram, o melhor pintor cerâmico que lá têm é um surdo. E há outros casos. É de notar que os surdos são os deficientes que, a nível de trabalho, melhor se adaptam.

o professor: *O Instituto está muito fechado sobre si próprio? Quer dizer: que contactos têm as crianças com a população e que interesse tem a comunidade pelo Instituto?*

Celeste: Há muito interesse, embora o Instituto não seja muito conhecido. No entanto temos muitos contactos. Muitas são as pessoas que nos visitam. Por vezes temos mesmo de anular algumas, pois são tantas que prejudicariam o nosso trabalho.

Recebemos regularmente visitas de alunos de Enfermagem, das Escolas do Magistério Primário, etc., e não só de Coimbra. Certas pessoas não vêm visitar-nos porque estão convencidas de que não o podem fazer. Nós estamos completamente abertos a essas visitas, desde que devidamente programadas, se se tratar de muita gente.

Inês: A saída das crianças para participarem em festas, para irem à nataçao ou a visitas de estudo tem contribuído para uma maior abertura e um melhor conhecimento e interesse pelo Instituto.

o professor: *E distrações aqui dentro?*

Celeste: É a quinta, os jogos e também a TV para a noite e sábados e domingos à tarde.

o professor: *Acham que o Instituto está totalmente aproveitado, ou pensam que seria possível fazer mais, mesmo com as actuais estruturas?*

Celeste: Eu acho que podíamos fazer mais. Tínhamos condições para ter um centro de audiometrologia, que nos era bem necessário. As oficinas também poderiam ter melhor aproveitamento, embora nós preferíssemos que aqui apenas houvesse um contacto, deixando a preparação profissional lá para fora.

o professor: *Quais são os métodos de ensino que empregam?*

Celeste: Neste momento estamos a fazer uma experiência com um método novo – o método verbotal, de Suvag de Guberina. É um método jugoslavo em que o princípio fundamental é a via auditiva. Estivemos quatro professoras no curso e temos estado, desde o ano passado, a trabalhar nele. Temos, contudo, falta de aparelhagem para o pôr em execução plena. Por isso, a experiência não está a resultar como esperávamos, apesar de estarmos convencidos de que se trata de um excelente método. Processa-se a partir de vibradores que dão à criança a possibilidade de ficar com uma voz muito mais normal e ritmada.

A maior parte dos professores trabalha com o método tradicional da leitura da fala.

o professor: *Pela nossa parte esgotámos as questões. Querem acrescentar alguma coisa mais?*

Celeste: O que nós gostaríamos de frisar é que desejaríamos que a sociedade aceitasse melhor as nossas crianças. São deficientes auditivos, é certo, mas saem daqui com uma preparação que lhes permite serem úteis à comunidade e, portanto, nada há que justifique a sua rejeição.

Estamos aqui anos e anos a tentar pôr a criança a comunicar de alguma forma e, no fim, quando saem, fica-nos sempre a interrogação... o que vai suceder a esta criança?

Quando a nossa missão acaba, ela deveria ser continuada por alguém. Esse alguém é a sociedade. Isto não tem sucedido na maioria dos casos. Há uma quebra imediata após a saída.

Apesar de tudo, nós não somos quem mais se pode queixar. As nossas crianças, na maioria, têm arranjado colocação (cerca de 60%). Mas existem tantas por esse Portugal fora, sem apoio, sem carinho, sem nada.

Piedade: Ainda gostaríamos de focar um outro problema que é o da situação em que aqui se encontram alguns professores.

Celeste: As professoras mais antigas que aqui estamos pertencemos ao MEIC. Tirámos o curso de especialização e viemos para o Instituto em comissão de serviço.

Posteriormente, os cursos já só podiam ser frequentados após os professores pedirem a exoneração do quadro do MEIC, ficando ligados ao quadro do MAS.

Piedade: O que se passou é que, inicialmente, havia um entendimento entre MEIC e MAS. Esse entendimento acabou e então o MAS, para ter professores, tinha de lhes prometer as condições que tinham no MEIC. Há um despacho de um secretário de Estado que nos atribui fases, diuturnidades, vencimento por inteiro durante todo o ano, etc. Foi nessas condições que viemos.

Quando chegou a altura de pedirmos as fases elas foram-nos concedidas. Contudo, em Maio de 1978, retiraram-nas. Recorremos para o Supremo Tribunal



Foto 1



Foto 2



Foto 3

Administrativo e o caso lá continua. Entretanto, continuamos sem receber as fases.

Muitos de nós, revoltados com esta situação de injustiça, voltámos a concorrer aos quadros do MEIC. Eu, por exemplo, concorri este ano para todo o País e fui integrada no escalão C, o que corresponde, na prática, a não ser colocada. Isto é inconcebível. Temos boas classificações, tempo de serviço, uma especialização, nunca deixámos de trabalhar para o Estado e somos colocados atrás de toda a gente.

É uma desigualdade flagrante em relação às nossas colegas colocadas em comissão de serviço, pois elas concorrem, têm as suas escolas e são depois requisitadas, mantendo os seus lugares. Nós temos aqui uma experiência pedagógica que nos enriquece imenso. A mim, pessoalmente, esta experiência colocar-me-ia muito mais à vontade e com outra segurança se voltasse a trabalhar com crianças normais.

Após a longa conversa que reproduzimos fomos visitar as instalações do Instituto (foto 1) e contactar com alguns dos seus alunos, acompanhados pelas nossas interlocutoras.

Estivemos numa sala onde funcionava uma aula para crianças dos 4 aos 8 anos, em que pudemos observar as suas reacções ao treino de ritmo musical, integrado no sistema de leitura da fala. A sala, ampla e agradável, com grandes janelas abertas para a quinta, estava de acordo com a alegria e o entusiasmo dos pequenos surdos, que se chegavam a nós e nos davam as mãos com absoluto à vontade. Quiseram que lhes explicássemos o que era e para que servia o gravador, solicitação a que correspondeu a professora, falando normalmente com eles. Ficaram entusiasmadíssimos quando se aperceberam que estavam a ser fotografados – reacção que, aliás, foi a de todos os alunos com quem contactámos... (o fotógrafo é que falhou muitas vezes...!!!) (foto 2).

Fomos também a uma aula em que nos foi proporcionado o contacto com a aparelhagem utilizada na aplicação do método de Suvag, que nós próprios experimentámos. O som da voz de quem fala ao microfone é transmitido a vibradores que permitem «ouvir» através de qualquer parte do corpo em que se apliquem.

Estivemos também com a classe de alunos mais velhos, preparando-se para o exame da 4.^a, que se realizava dentro de dias. «Conversámos» bastante com eles, sempre através da professora Celeste e da assistente social Inês, pois, dada a nossa impreparação, tínhamos dificuldade em fazer-nos entender. Temos pena de não poder reproduzir o diálogo travado, muito vivo e alegre, demonstrando os alunos (um rapaz e quatro raparigas, duas das quais irmãs, todossurdos profundos) uma total desinibição ao revelarem-nos os seus sonhos de futuro, os seus gostos, as suas impressões da vida no Instituto, etc. Por proposta da professora Celeste até dançaram para nós (foto 3).

Ficámos com uma ideia dos muitos problemas do dia-a-dia da instituição e, independentemente das nossas próprias opiniões sobre a problemática Ensino Especializado/Ensino Integrado, saímos com uma impressão muito favorável acerca do trabalho que ali se vem realizando.

Para além da boa qualidade das instalações e do aspecto limpo e cuidado que tanto o edifício como a quinta e jardins apresentam, ficámos convencidos de que ali reina um ambiente de relações humanas efectivamente equilibradas. As quase quatro horas que ali passámos, em contacto directo, seriam suficientes para detectar algo de errado neste aspecto, o que não aconteceu. Esta nossa opinião é reforçada pela alegria, desinibição e à-vontade com as professoras que nos foi dado observar.

A acção cultural no e pelo desporto

Por Carreiro da Costa

O desporto não sendo uma actividade produtiva é, no entanto, uma actividade enriquecedora e valorizadora do Homem e da Comunidade – desde que correctamente orientada e perspectivada – e uma das condições de equilíbrio da população, em particular na formação e desenvolvimento integral das crianças e dos jovens.

Constitui um dado largamente comprovado, e por isso científico, que a humanização da criança é o resultado de um longo processo de aprendizagem no qual o movimento desempenha um papel crucial. Na verdade, a riqueza ou pobreza de vivências motoras determinam a ausência ou presença de perturbações com implicações, mais ou menos graves, não só ao nível da socialização mas também no das aprendizagens escolares – dificuldades na leitura e escrita – e no potencial de todas as capacidades.

Do mesmo modo, o adulto de hábitos sedentários não consegue alcançar um adequado equilíbrio psicossomático.

Até 25 de Abril de 1974 o desporto não escapou, como não podia deixar de ser, à lógica da política anti-homem própria do sistema capitalista levada ao extremo por um regime fascista, constituindo, juntamente com outras actividades sociais, a «polícia espiritual» ao serviço da classe dominante.

Distorcendo e deformando os objectivos e os valores da educação e do desporto, aquela política marginalizou o Povo português de todas as actividades essenciais à humanização e dignificação do homem, entre as quais se deverão integrar a cultura física e o desporto.

Assim, apresentou e desenvolveu um único modelo de prática desportiva assente na mais traumática e deformante manifestação desportiva que constitui o mercado do futebol profissional, com todas as suas raízes comercialistas e a degradante humilhação de converter o atleta em mercadoria.

Edificou-se uma mentalidade desportiva onde a clubite, o desrespeito pelos mais elementares direitos humanos foram palavra de ordem e, mais, pretendeu-se fazer crer que o desporto nada tem a ver com a política, processo através do qual a classe dominante procurou esconder as ligações que o desporto mantém com o contexto social, para melhor se servir dele como forma de diluir, tanto quanto possível, os antagonismos de

classe, de o utilizar como máquina publicitária e, sobretudo, como meio de opor trabalhadores contra trabalhadores.

Não admira, portanto, que mergulhados na alienação do dia-a-dia e bombardeados, ainda, por uma imagem incorrecta veiculada pela esmagadora maioria dos órgãos de comunicação social, os trabalhadores portugueses possuíssem uma ideia de prática desportiva que chocava profundamente com os seus interesses de classe.

O esforço gigantesco desenvolvido ao longo dos sucessivos governos provisórios, cujas linhas de força assentaram fundamentalmente na reconversão da mentalidade desportiva herdada do fascismo, mobilizou a população de forma a que consciencializasse e descobrisse os verdadeiros valores socioculturais do



desporto e, sobretudo, para a criação progressiva de condições que consagassem o direito da criança à actividade lúdica. No entanto este esforço gigantesco sofreu uma paragem significativa, e em muitos aspectos um retrocesso, com a entrada em funções do I Governo Constitucional e seguintes.



A política de recuperação capitalista atinge igualmente o desporto, começando a desenhar-se um quadro infelizmente aproximado do anterior ao 25 de Abril. O sector desportivo volta a ser palco privilegiado da luta ideológica, onde a classe dominante divulga os seus valores, sector que muitos democratas, infelizmente, têm descurado.

O problema agrava-se mais quando se sabe que a maioria dos trabalhadores se encontra privada de alguns meios de apreciação crítica do fenómeno desportivo, o que conduz consequentemente a uma consciência incorrecta dos seus verdadeiros interesses nesse domínio, mesmo naqueles trabalhadores sensíveis aos problemas sindicais e por isso sempre atentos à defesa dos seus interesses de classe.

A Constituição portuguesa, nomeadamente nos artigos 64.º, 79.º e 70.º, expressa um conjunto de intenções consagrando o direito ao desporto, à cultura física, à saúde e à qualidade de vida, o que constitui já um facto de inegável significado — ao responsabilizar os poderes públicos pela sua promoção e desenvolvimento —, mas que por si só é insuficiente.

Na verdade, a cultura física e o desporto só poderão alcançar os seus verdadeiros objectivos na formação, saúde e cultura do povo se o desenvolvimento desportivo corresponder a uma estrutura que reconheça no homem a maior riqueza da sociedade e na sua capacidade de luta e criatividade as fontes de todo o progresso e bem-estar.

Do mesmo modo, não vivendo isolado das restantes actividades sociais, o desporto só atinge uma expressão total quando um conjunto de condições prévias estão preenchidas, isto é, «quando há tempo livre, quando se atribui valor social e educativo à prática desportiva, condições que resultam, afinal, de projectos cujas medidas apontem decisivamente para a melhoria das condições de vida e de trabalho; resolvam progres-

sivamente os problemas da saúde, do urbanismo e do equipamento social; que suscitem, estimulem e apoiem a participação da população na resolução dos problemas locais regionais e nacionais».

Há quem continue a defender, a partir do acima exposto, que o desenvolvimento desportivo deverá aguardar a resolução dos problemas básicos. Uns por deficiência de informação. Outros por manifesta má-fé, isto é, utilizando uma argumentação que, sendo parcialmente correcta, pretende no fundo manter ou recuperar privilégios perdidos, ou tão-somente mudar o estritamente necessário para que tudo fique na mesma, cavando, ainda mais fundo, as desigualdades existentes entre os diversos estratos sociais.

O desporto possui capacidade mobilizadora com grande expressão no associativismo e na cooperação que, se correctamente aproveitada e se coordenar com outros sectores uma ordem de prioridades através da qual sejam progressivamente satisfeitas as carências mais elementares das populações, constituirá um importante contributo para a democratização do País.

A acção cultural no desporto é, pois, também uma necessidade da actual sociedade portuguesa tendo em vista a sua transformação visando um projecto de desenvolvimento progressivo e progressista, o qual deverá, na minha perspectiva, atender aos seguintes aspectos:

— Lutar contra o processo de instrumentalização do desporto como meio de recuperação capitalista, que pretende, de uma forma hábil e velada, atingir os objectivos inconfessáveis da alienação do homem e da comunidade;

— Considerar que não basta beneficiar de bens culturais ou a eles estar exposto para que se ponha em marcha um processo de desenvolvimento sociocultural, e que é bem mais importante que as populações se consciencializem na luta pela conquista e benefício sistemático desses mesmos bens;

— Privilegiar o intercâmbio que se oponha a bairrismos e a conflitos explorados e fomentados pelas forças obscurantistas e ciosas de privilégios;

— Considerar a revitalização do fenómeno associativo, tão ferozmente reprimido no tempo do fascismo, como forma de quebrar o isolamento dos cidadãos e de estimular a construção de verdadeiros objectivos colectivos;

— Apontar para a transformação da vida associativa e cultural das pequenas colectividades de desporto, cultura e recreio de modo a que a actividade desportiva sirva, efectivamente, os interesses das massas trabalhadoras e responda às suas necessidades reais:

- necessidades de vivência associativa;
- necessidades de manutenção da saúde e da higiene física;
- necessidades educativas e formativas da infância e da juventude;
- necessidades de ocupação do tempo livre e da educação permanente;
- necessidades de actividades que preencham os

anseios de criação artística e da expressão individual ou colectiva;

- necessidades de aperfeiçoamento e de desenvolvimento.

— Lutar pela criação de uma *Estrutura* local que se responsabilize pela elaboração, coordenação e execução de um plano de animação e desenvolvimento sociocultural da população, em estreita conjugação de esforços com as escolas, clubes, órgãos de vontade popular, etc.;

— Fomentar a criação de Uniãoes de Clubes Desportivos e de Colectividades de Cultura e Recreio sem perda da personalidade associativa de cada uma, promovendo o aproveitamento e utilização plena de todas as instalações e recursos num espírito de cooperação e coordenação de esforços, combatendo-se, assim, as rivalidades mesquinhas e a clubite exacerbada;

— Suscitar e apoiar a criação de grupos de animadores desportivos voluntários capazes de dinamizar e enquadrar as actividades das crianças e dos adultos;

— Lutar por uma política de equipamentos socio-culturais que possibilite a criação de zonas de recreio, parques infantis, zonas verdes, recintos desportivos, etc.

A acção cultural no desporto procurará, em suma, aproveitar os valores que este encerra de modo a que responda ao conjunto das carências da população, que neste domínio da actividade social se traduzem por:

- consciencialização das suas necessidades;
- satisfação das mesmas no sentido da sua própria formação;
- criação de estruturas e formas de organização, visando a participação efectiva da população na transformação das suas condições de vida por forma a ascender a uma existência qualitativamente mais evoluída e justa.

Só nesta perspectiva o desporto poderá cumprir a sua função cultural e não ser transformado num simples instrumento de consumo, alienante das condições de existência do próprio homem.



o professor

SEPARATA

PLANEAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

PREÇO: 120\$00

PROFESSORES SEM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL(*)

ANÁLISE QUANTITATIVA

J. Salvado Sampaio

1. O título da comunicação elucida sobre o seu objectivo, que se reporta a uma análise quantitativa que determine o número de professores sem habilitação profissional existentes em 1978/1979 nos ensinos preparatório e secundário e faça a previsão do número de professores necessários nos anos próximos.

Deste modo, não nos pronunciamos sobre os objectivos e a formação inicial dos professores, que ainda hoje não sofrem grandes rupturas com a tradição. Na grande maioria, a preparação pedagógica adquire-se nos estágios pedagógicos que se sucedem à aquisição da habilitação científica. Esta, normalmente, realiza-se em estabelecimentos que apesar de formarem quase exclusivamente diplomados que entram na docência não se consideram vocacionados para o seu objectivo social prioritário, estabelecendo radical corte entre a habilitação científica ministrada com a requerida para a docência, como se esta fosse uma tarefa menor, num país que tem a mais diminuta taxa de escolarização da Europa. Esclarece-se desde já que a referência à formação de professores, nos termos em que decorre, de modo algum representa anuência ao que se tem feito.

Por não ser quantitativamente significativo, não mencionamos as Universidades de Aveiro, do Minho e Instituto Universitário dos Açores, que, em 1977/1978, no conjunto, apenas registaram três conclusões em engenharia de comunicações, em que se manifestam inovações na formação de professores.

O intento de utilizar os mais recentes dados disponíveis força-nos, conforme os casos, a recorrer ora a 1977/1978 ora a 1978/1979, quando, em princípio, seria desejável centrarmo-nos em 1978/1979.

Embora o nosso exame se reporte primordialmente ao ano lectivo de 1978/1979, para se compreender a extensão do problema referimos anos lectivos anteriores.

A quase extinção dos regentes escolares, docentes cuja preparação "científica" inicial se reduz à habilitação concedida pelo exame da antiga 4.ª classe do ensino primário, leva-nos a excluir o ensino primário do nosso estudo. Em 1960/1961, em 24 331 professores do

ensino oficial primário são regentes 6422, ou seja, 26,4%. Em 1977/1978, há 360 em 37 645, menos de 1%. Com efeito, o ensino primário a nível de docência constitui o ramo mais homogêneo do nosso ensino por a formação inicial de quase todos os professores ser afim.

O nosso exame reporta-se aos ensinos ministrados entre o 5.º e o 11.º anos de escolaridade, com exclusão de uma pequena franja, de mui débil dimensão quantitativa. Para se aquilatar com mais rigor do que se afirma, em relação a 1977/1978, dos 793,6 milhares de alunos inseridos entre os 5.º e o 11.º anos de escolaridade englobam-se 785,5, isto é, 99%.

Precisando questões de terminologia, entende-se por professor com habilitação profissional ou completa o que associa a habilitação científica e a pedagógica. Os restantes de formação incompleta têm habilitação própria se possuem a necessária para terem acesso à habilitação pedagógica, e sem habilitação própria os que não preenchem este requisito.

2. Para compreender a génese da problemática mostra-se a variação de qualificação dos professores do 5.º ao 11.º anos de escolaridade entre 1940/1941 e 1973/1974. Restringimo-nos ao ensino oficial, por não se possuírem dados sobre a qualificação dos professores do ensino particular. Escolhemos 1940/1941 por ser o primeiro ano de que dispomos *Estatística da Educação* e 1973/1974 por ser aquele em que ocorre a revolução democrática de Abril.

A falta do ensino particular é menos importante do que se pode julgar, porque o ensino oficial representa no conjunto dos ensinos preparatório e secundário liceal, comercial e agrícola 83,3% do total, 30 779 em 36 951.

(*) Comunicação apresentada no Seminário sobre Formação dos Professores, 9 e 10 de Novembro, organizado pelo Sindicato dos Professores da Grande Lisboa.

	1940/1941	Índice	1973/1974	Índice
1 - Professores	1755	100	27499	1567
2 - Com habilitação completa	1294	100	6420	496
3 - Percentagem 2/1	79,4	100	23,4	29
4 - Sem habilitação completa	461	100	21069	4570
5 - Percentagem 4/1	20,6	100	76,6	371

Fonte: José Salvado Sampaio, Portugal, a Educação em Números, Livros Horizonte, Lisboa, 1979.

Esclarece-se que em 1940/1941 o ensino preparatório é inexistente, iniciando-se o ensino liceal e o comercial e industrial no 5.º ano de escolaridade.

Entre os anos em confronto, o número de professores aumenta 15,7 vezes, com um acréscimo dos de habilitação completa de quase 5 vezes apenas e dos falhos desta habilitação de 45,7 vezes. Deste modo, os primeiros, que atingem 79,4% do total em 1940/1941, declinaram para 23,4% em 1973/1974, diminuindo do índice 100 para 29. O facto que apontamos, em sintonia com as perspectivas antidemocráticas do sistema político, mostra que a expansão quantitativa do sistema escolar, ainda que notória, não significa necessariamente uma melhoria, podendo até contribuir para a sua deterioração.

Se se tivesse em consideração o ensino complementar primário inexistente em 1940/1941, a deterioração era ainda mais pronunciada. Em 1940/1941, concluído o exame de 4.ª classe da instrução primária, entra-se no 1.º ano do ensino liceal ou do industrial e comercial, não existindo o ensino preparatório integrado nos 5.º e 6.º anos da escolaridade. A frequência do ciclo complementar sobe então a 27,8 milhares, o que significa, numa relação 1 professor/20 alunos, mais 1390 professores. Deste modo, a percentagem de professores sem habilitação completa aumenta para 22 459 em 28 889, ou seja, para 77,7% (em vez de 76,6%), subindo do índice 100 para 337.

3. Atente-se agora na variação registada na qualificação dos professores, como fruto da Revolução de Abril, para o conjunto de professores dos ensinos preparatório directo e secundário, oficial.

	1973/1974	Índice	1978/1979	Índice
1 - Professores	27499	100	43639 (*)	155
2 - Com habilitação profissional	6420	100	20041	312
3 - Percentagem 2/1	23,4	100	45,9	196
4 - Sem habilitação profissional	21069	100	23598	112
5 - Percentagem 2/1	76,6	100	54,1	71

(*) Não inclui os professores de Religião e Moral do ensino preparatório, nem os das ilhas adjacentes do ensino secundário.

A falta de dados sobre professores das ilhas dos Açores e Madeira no ensino secundário não altera de modo notório os dados contidos no quadro. Com efeito, em 1977/1978, os professores do ensino secundário oficial das ilhas restringem-se a 921 em 45 126 dos

professores dos ensinos preparatório directo e secundário, ou seja a 2,0%.

Como se verifica, em cinco anos de sistema democrático houve uma recuperação sensível. A percentagem de professores com habilitação profissional quase duplica, aumentando do índice 100 para 196, enquanto a de professores sem habilitação profissional diminui 29 pontos, declinando de 76,6% para 54,1%.

4. Será o momento de encarmos o ensino preparatório oficial em 1978/1979.

O número de professores, de 19 863, inclui 612 professores de Moral e Religião, pelo que os restantes somam 19 251. Destes, 8014 (41,6%) têm habilitação profissional, 8750 (45,4%), habilitação própria, e 2487 (12,9%) não possuem habilitação própria. A aceitar-se que dos 2093 professores do ensino preparatório particular existentes em 1978/1979 5% teriam habilitação profissional, 45% habilitação própria e 50% nem uma nem outra habilitação, os primeiros perfazem 105, os segundos 942 e os últimos 1046.

Deste modo, em 1978/1979, para o conjunto do ensino oficial e particular, dos 22 956 professores 8119 (35,3%) têm habilitação profissional, 10 092 (44,0%) habilitação própria e 4745 (20,7%) não têm uma nem outra habilitação. Atribuimos aos 612 professores de Moral e Religião do ensino oficial habilitação própria a 400 e não habilitação a 221.

Se aditarmos 3237 professores da Telescola e atribuírmos habilitação própria a 30%, ou seja, a 971, e falta desta formação aos restantes, 2267, o quantitativo total sobe para 26 193, dos quais têm habilitação profissional 8119 (31,0%), habilitação própria 11 063 (42,2%) e nem uma nem outra habilitação 7011 (26,8%).

Se é fácil detectar a carência de professores habilitados em 1978/1979 e o número de professores que necessitaria então de adquirir habilitação profissional e a própria, a questão torna-se mais complexa em perspectiva dinâmica que encare a evolução futura e aceite pressupostos que se passam a enunciar.

a) A existência de uma via única nos 5.º e 6.º anos de escolaridade, o que implica a supressão do ensino preparatório TV (que em 1977/1978 reúne 47 inscritos, 15,7%, em 299,1 milhares, somando o ensino oficial e particular) e do ciclo complementar primário, em vias de supressão, com 4,8 milhares de inscritos no mesmo ano.

b) Idêntica formação para professores do ensino particular e oficial, somando aqueles 2093 em 1978/1979.

c) Garantia do cumprimento efectivo dos 5.º e 6.º anos de obrigatoriedade escolar, que provocaria um aumento de frequência de início, no mínimo, 25 000 crianças (em 1977/1978 registam-se 144,4 mil conclusões, no ensino primário e 27,5 abandonos, ou seja 19%).

d) Acréscimo do afluxo aos 5.º e 6.º anos de obrigatoriedade escolar, como reflexo do combate ao analfabetismo. No ano de 1970, cerca de 3,2 milhões de habitantes maiores de 13 anos, não possuem qualquer



grau de ensino (49,8%), dos quais 1,8 milhões são analfabetos literais (28,1%).

A manter-se a relação 1 professor/12,4 alunos existente em 1977/1978 no ensino preparatório directo, a efectivar-se o acréscimo de 25 000 alunos, como reflexo do cumprimento integral da obrigatoriedade escolar, o número de professores aumentaria 2016 unidades.

Sem estimar a percentagem de inscritos resultante do eficaz combate ao analfabetismo e da total extinção do ensino complementar primário, sugerimos, estes quantitativos ultrapassariam a diminuição de frequência resultante do decréscimo demográfico e de uma eventual melhoria da taxa de aproveitamento escolar.

De qualquer modo, desde que o processo de democratização da sociedade portuguesa não sofra recuo acentuado, em prazo curto haverá cerca de 28 200 professores do ensino preparatório.

Seria razoável conseguir que 14 100 professores (50%) tivessem habilitação profissional, 11 280 (40%) habilitação própria, e os restantes 2820 (10%) não possuíssem esta habilitação. Cumpria planejar que, em período curto, os professores com habilitação profissional atingissem os 80% e os com habilitação própria 20%, deixando de surgir professores sem habilitação própria e diminuindo de modo sensível os sem habilitação profissional. É óbvio que esta redução só seria legítima se se proporcionasse aos professores em exercício sem habilitação profissional a sua conquista, sem lesar o seu estatuto financeiro.

5. Examinemos agora as três modalidades de ensino

secundário de maior expansão, o unificado, o liceal e o técnico profissional, que em 1977/1978 totalizam 486,4 milhares de inscritos em 494,5, ou seja, 98,4%.

Em 1978/1979, o ensino oficial, excluindo os Açores e Madeira, reúne 24 388 professores, dos quais 12 027 (49,3%) com habilitação profissional, 8024 (32,9%) com habilitação própria e 4337 (17,8%) sem esta habilitação. Se supusermos que os professores dos Açores e Madeira se mantêm como em 1977/1978, deparemos com mais 975, dos quais 280 (28,7%) com habilitação profissional, 350 (35,9%) com habilitação própria e 345 (35,4%) sem uma nem outra habilitação. Uma pequena melhoria que entretanto se tenha realizado não afectará, de modo sensível, os números obtidos.

Somando os dois quantitativos, obtém-se 25 363 professores, dos quais 12 307 (48,6%) têm habilitação profissional, 8374 (33,0%) habilitação própria e 4682 (18,5%) não possuem habilitação profissional nem própria.

Para estimar o número de professores, pressupõe-se:

a) Idêntica formação para professores do ensino público e do particular, somando estes 4109 em 1978/1979;

b) A expansão do sistema escolar e a próxima institucionalização de uma obrigatoriedade escolar de 9 anos, o mínimo de um país desenvolvido;

c) O afluxo ao ensino secundário resultante da progressiva resolução do combate ao analfabetismo e do concomitante acesso ao ensino preparatório directo.

A estimativa desdobra-se em duas fases, a da qualificação dos professores existentes em 1978/1979, mantendo no ensino particular percentagens idênticas às atribuídas no ensino preparatório. Daqui resulta 5% com habilitação profissional, 205; 45% com habilitação própria, 1849; 50% sem habilitação profissional nem própria, 2055. Deste modo, em 1978/1979, no conjunto do ensino secundário oficial e particular, que perfaz 29 472, possuem habilitação profissional 12 512 (42,5%), habilitação própria 10 223 (34,7%) e não têm uma nem outra habilitação 6737 (22,9%).

Contudo, o problema não se resolve numa perspectiva estática, convido atender à sua expansão. Se supusermos a plena escolarização do grupo etário dos 7 aos 14 anos, atribuindo a cada ano 170 000 potenciais estudantes, o grupo dos 12 aos 14 anos que em 1977/1978 registou cerca de 372 milhares de inscritos no sistema escolar passaria a reunir 510 milhares, ou seja, mais 138 milhares. Sabemos que grande parte deste quantitativo, devido às repetências, seria absorvido pelo ensino preparatório, mas não desconhecemos também que haveria um maior afluxo no ensino secundário em idades posteriores que não se considerou. Deste modo, a incentivar-se a democratização do sistema escolar, não será ousado estimar em 150 000 o aumento de inscritos no ensino secundário. A manter-se a relação 1 professor/16,6 alunos, a existente em 1978/1979, significaria um acréscimo de 9036 professores.

5.1. Em 1977/1978 adquiriram habilitação profissional no ensino secundário 1388 professores, que cumpre aditar 93 conclusões nos Institutos Superiores de Educação Física, optando a maioria dos diplomados do ISEF pelo ensino secundário. Cumpria aditar o número de conclusões nos ramos educacionais, que desconhecemos. A aceitar 1700 para o conjunto de conclusões, estas corresponderiam, mantendo-se a relação 1 professor/16,6 alunos, a 28 220 alunos escolarizados, o que representa apenas 18,8% dos 150 000 a escolarizar. A situação piora se se considerar os abandonos da profissão, inevitáveis quando resultam do limite de idade, doenças graves ou morte.

Numa perspectiva dinâmica do sistema escolar, no aspecto quantitativo, há o risco, contrariando a inflexão registada até 1978/1979, de a qualificação dos docentes se vir de novo a deteriorar. A melhoria, encarada numa perspectiva estática, só o será aparentemente, porque o actual nível de qualificação escolar da população activa portuguesa é incompatível com a melhoria significativa da produtividade.

6. Em relação ao conjunto dos ensinos preparatório e secundário, em 1978/1979, a qualificação dos docentes, se nitidamente melhorada em relação a 1973/1974, não atingiu nível que garanta o exercício, em boas condições, de uma actividade tão complexa e exigente como é a da docência.

Em relação a 1978/1979, como verificámos, incluindo o ensino particular, a situação exprime-se em valores que não distarão muito dos contidos no quadro seguinte:

	1. Profes- sores	2. Com habi- litação profissional	Porcentagem 2,1	3. Com habi- litação própria	Porcentagem 3,1	4. Sem habi- litação	Porcentagem 4,1
1 - Ensino preparatório	26 193	8 119	31,0	11 063	42,2	7 011	26,8
2 - Ensino secundário	29 472	12 512	42,5	10 223	34,7	6 733	22,9
3 - 1 + 2	55 665	20 631	37,1	21 286	38,2	13 744	24,7

No conjunto dos ensinos preparatório directo e TV e secundário, em 55 655 apenas 20 631 têm habilitação profissional. Carecem desta habilitação 35 034, dos quais cerca de um quarto do total não possui habilitação própria.

Em 1977/1978 concluíram os estágios pedagógicos, principal meio de acesso à habilitação profissional, apenas 2833 professores, 1445 para o ensino preparatório e 1388 para o ensino secundário. Alargando as conclusões para 3000, contando com o ramo educacional e os Institutos Superiores de Educação Física, demoraria sete anos a conclusão de habilitação profissional dos professores com habilitação própria, espaço que se dilata se se considerar a aquisição de habilitação

própria por professores ao tempo sem esta habilitação.

7. A situação mencionada em 6 toma dimensão mais vasta, se se considerar o aumento de escolarização nos ensinos preparatório e secundário e que será dilatada pela institucionalização do 12.º ano de escolaridade. Em projecto pouco ambicioso, se se tiver em conta as necessidades do País, o número de professores passaria de cerca de 55,7 para 66,5 (+ 2000 no ensino preparatório e 9000 no secundário), o que implicaria que o quantitativo de professores a conquistar habilitação profissional e própria se alargasse substancialmente.

Não será oportuno formular uma estimativa por, sem dúvida, vir a ser rectificada e também por se não ter definido as taxas de escolaridade a perfazer nos ensinos preparatório e secundário. Contudo, ressalta a magnitude da tarefa a empreender, que não admite tibiezas por se reportar à imperiosa necessidade de valorização do património humano a utilizar.

8. Embora esta comunicação não verse os objectivos e modalidades de formação dos professores em exercício, não silenciámos alguns pontos.

Não importa, quanto a nós, por medidas meramente administrativas conceder habilitação a quem a não possui. Interessa sim que tanto no âmbito da formação científica como no da pedagógica, que se devam associar, ministrar uma habilitação real que conduzissem a uma valorização do professor e uma melhoria da prática docente.

Também não se deve pôr de lado uma realidade: milhares de professores sem habilitação não conqui-

tam a habilitação plena por o ME não lho permitir, ao abrir vagas para o estágio que ficam muito aquém da procura.

Entre os professores sem habilitação própria muitos deles garantem o exercício da escolaridade, principalmente nas zonas mais desfavorecidas, o que dificulta ou impede rápido acesso à habilitação própria, sendo vítimas duma situação de que não têm a mínima culpa.

Também não será possível, sem gravíssimos prejuízos para a expansão do sistema escolar, afastar uns e outros da docência, por um ano que seja. Deste modo, impõe-se efectivar uma formação em exercício que o seja de facto, mantendo-lhes remuneração, que, em muitos casos, é condição de sobrevivência.

LINGUAGEM SOCIEDADE E INSTITUIÇÃO ESCOLAR (IV)

Graça Serra e Santos

1. PROCESSOS DE ELOCUÇÃO E DE REDACÇÃO OFICIALIZADOS. FALAR E ESCREVER COMO OS LIVROS.

A acção da escola exerce-se sobre crianças cujo modo de vida e educação são extremamente diversos. Com efeito, se os alunos que provêm das classes privilegiadas vão assimilar o contributo da escola à maneira de uma herança que lhes é familiar, que faz parte do seu elemento natural, para os outros, para os que provêm das classes ditas desfavorecidas, trata-se de uma conquista muito cara, de certa maneira de uma reeducação.

Analizando a cultura extra-social, a cultura dita livre, somos levados a reconhecer-lhe a importância no triunfo escolar e a extrema desigualdade nos modos de aquisição, nas oportunidades de a adquirir. «Só as famílias material e culturalmente dominantes possuem um património próximo da cultura inculcada pela escola — e transmitem-no aos seus filhos como um hábito evidente: por exemplo, viajam com eles, acostumam-nos pouco a pouco, nem que seja pelo exemplo, pela observação, por uma simples exclamação, a prestar atenção aos monumentos, à harmonia das paisagens; em breve saberão o que é contemplar um quadro, distinguir as famosas cores da floresta no Outono, e é este modo de sensibilidade que vai firmar um acordo com as expectativas da escola.»⁽¹⁾ Aqueles que não beneficiaram desta formação bem cedo ficam desarmados perante a cultura escolar, e os próprios alunos não são alheios ao problema, como prova o texto que se segue:

«O aluno que vê televisão, que lê bastante ou que conhece até alguns museus, está muito mais apto a colaborar nas aulas do que um aluno que nunca fez isto. Este é em geral o que não tem carinho em casa, o que vive numa casa onde só se grita, o que tem muitos irmãos, o que tem de tomar conta dos irmãos. Este é o que não participa nas aulas, porque não fala nem escreve com tanta facilidade como os que têm boas classificações».

Madalena Carvalho, aluna do 8.º C
Liceu Infanta D. Maria, Coimbra, 1977-1978

É isto, no fundo, o que Mário Dionísio pretende lembrar-nos, nesta passagem do seu livro *O Dia Cinzento e Outros Contos*:

«— Bem — disse Serafim, pousando o cinto em cima da mesa. — Sabes agora o que fizeste?

Fernando fita o chão, as tábuas esfregadas de fresco, os muitos sinais de pregos em que nunca tinha reparado.

— Sabes agora o que fizeste?

Fernando deixou de perceber o que se passa. Tem dores por todo o corpo, as pálpebras pesam-lhe, a cabeça também. E, apesar disso, continua a fixar as tábuas esfregadas de fresco. [...] Mas tábuas e pregos giram lentamente. Lentamente. Vai cair?

— Falas, ou não? — grita o pai, estendendo a mão para a mesa, onde está o cinto. — Um dia rebento contigo, estás a ouvir?

A mão parou antes de tocar no cinto. Voltou atrás. Desistiu. [...] A última vez que o pai lhe bateu com o cinto, Fernando perdeu os sentidos e um médico do hospital disse-lhe que um dia podia matar o rapaz e ser chamado à responsabilidade. «Ora essa?», protestou o pai mal-humorado, «eu ser chamado à responsabilidade? Por educar um filho?». [...]

Então Serafim deixa-se cair numa cadeira, pega no cinto, volta a pô-lo na mesa, cruza os braços, vencido.

⁽¹⁾ Georges Snyders, *Escola, Classe e Luta de Classes*, Moraes Editores, Lisboa, Janeiro de 1977, p. 24.

— Bonitos tempos estes. Um homem já não pode nem educar um filho.

[...] Os olhos de Fernando desviam-se das tábuas do soalho, procuram, a medo, os do pai. Terá tudo acabado? Está com medo de rebentar comigo, pensa Fernando, quase feliz. Ele também tem medo... E ouve a voz do pai, contrariada:

— Eu a querer fazer dele um homem, eu a querer metê-lo na ordem, eu a gastar o meu dinheiro...

Ele também tem medo... Terá tudo acabado? Mas Serafim irrita-se de novo, a própria voz o excita, brande o caderno no ar.

— Há quantos dias fizeste este exercício?

— Há quinze.

— Há quinze quê?

— Há quinze dias.

— Há quinze dias quê?

— Há quinze dias, senhor.

Ainda levou poucas, pensa Serafim, enervado. Devia ter levado o dobro. Já um homem não pode educar um filho.

— Bem, hoje não te bato mais, mas isto não fica por aqui, estás a ouvir? Não fica por aqui, entendes?

Serafim está de novo em pé. De novo grita:

— Quantos valores tiveste no exercício, meu velhaco?

Fernando volta a fixar os três grupos de pregos na tábua ligeiramente mais larga do que as outras, os dois pregos isolados a seguir, os outros grupos de pregos, ilhas, pequenos arquipélagos, mais adiante. Conhece bem o pai. Não tarda que a mão grossa e certa se estenda de novo para o cinto.

— Não ouves? Mas tu não ouves?! Quantos valores tiveste?

— Quatro.

— Quatro quê?

— Quatro valores.

— Quatro valores quê?

— Quatro valores, senhor. »

Na diferença de resultados atrás mencionada, a linguagem tem um papel de relevo: a escola impõe uma linguagem, uma norma linguística, um certo tipo de domínio da língua. Não há qualquer exercício escolar em que o estilo não acabe por ser tomado em consideração. Esta linguagem está desigualmente repartida pelas diversas classes sociais. Assim, temos de um lado o português escolar, o «bom português». Do outro lado, a linguagem das classes populares.

Enquanto, para as crianças da burguesia, o discurso escolar, o «bom português» se situa na continuidade, mais ou menos directa, dos discursos proferidos e ouvidos no meio familiar de origem (elas não se sentem deslocadas), para as crianças de origem popular o discurso escolar não faz sentido.

O professor deve pois evitar dar um lugar privilegiado àqueles que se exprimem de acordo com as leis do texto escrito (que falam como falam os livros), com certos requintes do vocabulário, com frases intermináveis e afectadas, e permitir que as crianças falem e escrevam como se fala nas suas casas, levando em conta o que se introduz de vivacidade e realidade.

Essa recusa de ter em conta a linguagem e, portanto, a experiência dos alunos, está directamente ligada à escolha, como modelos educativos, de autores e temas sem relação com a vida. Quando, por exemplo, se enaltecem os estudos gregos e latinos, é porque a familiaridade com os antigos afasta os alunos das preocupações e das discussões do quotidiano. Esta

pedagogia esforça-se por fazer viver os alunos no recinto fechado de uma escola fechada sobre si, no artifício de um universo diferente do mundo quotidiano. E é precisamente esta pedagogia que vai levar a cabo a oposição entre as duas linguagens, a escolar e a espontânea. Estas duas linguagens constituiriam dois blocos comunicáveis, o primeiro dos quais — o português da escola — permitiria ler apenas «bons autores». Ora, o papel da escola consiste em assegurar uma continuidade que levará a criança, da sua linguagem e experiência habitual, até à leitura, digamos, do jornal ou do programa de um partido político.

2. A ESCOLA CONFIRMA PRIVILÉGIOS MAS NÃO OS INSTITUI.

NECESSIDADE DE APROPRIAÇÃO POR TODOS DO CÓDIGO ELABORADO

Segundo Illich, a escolaridade é a responsável pela reprodução social e pelas desigualdades. São dele as seguintes palavras: «o sistema da escolaridade obrigatória conduz inevitavelmente a uma segregação no seio da sociedade» ⁽¹⁾ e «a escolaridade criou uma nova espécie de pobres, os não escolarizados» ⁽²⁾. Por sequência, seríamos levados a afirmar que num mundo em que não houvesse escola, não existiriam barreiras entre os que a frequentaram e os que a ela não tiveram acesso. Ficamos com a impressão de que a escola desempenharia um papel determinante, ou mesmo um papel decisivo, na divisão em classes. As classes sociais seriam definidas pela posse ou não de um capital cultural, seriam classes escolares.

«O que se faz é inverter a ordem dos factores, imputando à escola desigualdades que, sem dúvida, também se processam nela, mas pelo menos outro tanto cá fora, e que de forma alguma lá nasceram. Na verdade, a escola é tanto um efeito como uma causa. É certo que há nela uma margem de iniciativa, e é possível, sobretudo necessário, aumentar essa margem. Mas é ilusório atribuir-lhe propriamente um desmedido poder de criação: não é a escola que gera as desigualdades, apesar das aparências; não é ela que transforma em incapacidades as situações desfavorecidas.» ⁽³⁾ A escola confirma mais os privilégios do que os institui e esses privilégios têm uma relação directa com os meios de produção. Uma coisa é a escola não ser capaz de suprir os privilégios, outra é acusá-la de os ter provocado. «Antes de tudo, a escola é constrangida a constatar fracassos cuja responsabilidade não lhe cabe — e eles foram-se desenvolvendo essencialmente fora dela, longe dela, por vezes antes dela.» ⁽⁴⁾

Não é fácil a tarefa da escola. De facto, é mais cómodo declarar: todos falam bem, bem de harmonia

⁽¹⁾ Illich, *Une Société sans école*. Transcrito de Snyders, ob. cit.

⁽²⁾ Illich, *La convivialité*. Transcrito de Snyders, ob. cit.

⁽³⁾ Georges Snyders, *Escola, Classe e Luta de Classes*, p. 81.

⁽⁴⁾ *Ib.*, p. 83.

com as suas próprias normas, com os seus próprios hábitos, do que colaborar num melhor domínio da língua. A linguagem popular tem valor, mas não escapa a deficiências. Por isso, há efectivamente um papel a desempenhar por uma escola progressista: separar, por um esforço quotidiano, na linguagem escolar e na sua utilização, o que represente uma armadilha que impedirá a tomada de consciência duma certa categoria de crianças — e os termos, as expressões e as construções que auxiliarão essas mesmas crianças a libertarem a sua palavra de clichés imprecisos.

«A tarefa de uma escola progressista consistirá em constituir uma linguagem escolar que seja um passo em frente da linguagem dos alunos, que mantenha contacto com a linguagem das crianças do povo, mas permitindo-lhes um avanço em direcção à linguagem elaborada.» ⁽¹⁾

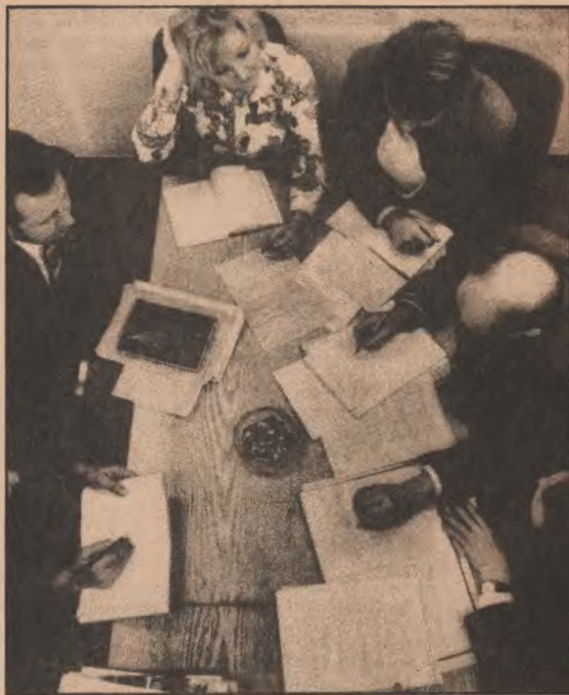
É a presença da linguagem da criança do povo que deve impedir a linguagem escolar de se constituir em código hermético, de cair em requintes fictícios. Não desprezar a ortografia, não menosprezar a correcção, mas não confundir a ortografia e a correcção com o interesse e a vivacidade das ideias expressas. Por outro lado, deve-se atribuir à linguagem culta o seu devido valor. «De forma alguma uma escola que pretenda negar a superioridade da linguagem culta, da linguagem dos escritores e o facto de ela estar à disposição das crianças sob a forma de linguagem escolar; pois de contrário considerar-se-ia a linguagem das crianças do povo como tendo atingido a perfeição — convidando-as a recusar, em bloco, a herança cultural e o seu veículo: a linguagem.» ⁽²⁾ A escola deve ser o local em que a linguagem popular se apura pela impregnação da linguagem culta. O contacto entre as duas linguagens deve ser um enriquecimento, deve ser sentido como tal e não como uma ameaça.

As crianças das classes populares são absolutamente capazes de utilizar o código elaborado, com a condição de que o tipo de perguntas feitas, o género de exercícios propostos e sobretudo o contexto das provas a isso as convidem. De começo, estas crianças não adoptam espontaneamente o código elaborado como fazem as outras: é indispensável uma incitação por parte do professor. Para elas, «o não verbal, gestos, mímicas e de maneira geral a acção, desempenham um papel muito mais importante do que no meio favorecido. É por isso que a sua linguagem mantém uma relação mais directa, mais imediata com o código restrito, isto é, com as condutas em que o indivíduo é guiado mais pela corrente afectiva, pelos desejos, pela satisfação imediata dos desejos, do que pela objectividade de conhecimento» ⁽³⁾. É pois necessário que o professor facilite a todos os alunos o acesso à linguagem elaborada. Ele consegui-lo-á, não através de processos retóricos, mas fazendo-os viver situações pedagógicas cada vez mais complexas e ricas, tais como inquéritos, debates, em

que eles experimentarão a necessidade de modos de comunicação capazes de ultrapassar as primeiras impressões. Eles conseguirão um progresso real ao aprenderem a servir-se de termos em relação aos quais se não deve apenas afirmar que são mais polidos, mais civilizados, mas sim que conotam tonalidade e exactidão. «Semelhante esforço é possível porque a linguagem popular possui o seu valor, a sua riqueza específica — e não está separada por um abismo da linguagem dos escritores. Trata-se de uma 'extensão', e não de uma 'conversão'.» ⁽⁴⁾

Falar bem e escrever bem é condição de libertação e de afirmação do homem enquanto ser individual e social.

Os alunos têm a intuição deste facto. É necessário transformar a intuição em consciência crítica.



⁽¹⁾. *Ib.*, p. 358

⁽²⁾. *Ib.*, p. 360

⁽³⁾. *Ib.*, p. 361

⁽⁴⁾. *Ib.*, p. 362

ALGUMAS NOTAS

SOBRE A OPINIÃO DOS ALUNOS

Por Vítor Duarte Teodoro

Pretende este trabalho apresentar algumas reflexões sobre o que pensam os alunos do ensino secundário sobre a escola, os professores e as actividades escolares.

Não se pretendeu fazer um estudo exaustivo com vista à determinação da atitude e dos factores que a condicionam, por insuficiência de meios e de tempo.

Estamos convictos que as conclusões esboçadas no presente trabalho podem ser bastante úteis para os professores, facilitando-lhes o conhecimento das atitudes dos seus alunos.

Notas sobre a técnica utilizada

A opinião corresponde à manifestação da atitude, a qual por sua vez pode ser definida de acordo com Thurstone como «o grau de sentimento positivo (amor, ser favorável) ou negativo associado a um objecto psicológico».

A identificação da atitude (posição na atitude) foi realizada utilizando uma técnica derivada do método de Likert (*summated ratings*) que se baseia essencialmente em solicitar ao inquirido que situe a sua atitude em relação a uma proposição numa escala contendo as posições «concordo totalmente», «concordo parcialmente», «não concordo nem discordo», «discordo parcialmente» e «discordo totalmente». A cada posição na escala é atribuído um valor numérico, de 1 a 5, correspondendo 1 à posição «concordo totalmente» e 5 à posição «discordo totalmente».

Para cada proposição foi determinado o número de indivíduos por posição na escala e a posição média, resultante da média ponderada das posições em relação a cada proposição. A média ponderada, que designamos por posição na atitude, permite a construção de perfis, que são apresentados para a totalidade da amostra.

Além da posição na atitude consideramos, quando necessário, a distribuição das opiniões, isto é, o valor absoluto dos inquiridos por posição na escala, a qual pode indicar nitidamente dois grupos de indivíduos com atitudes diferentes.

Composição da amostra e aplicação do teste

A composição da amostra foi determinada apenas por facilidades de aplicação do teste o que, em certa

medida, poderia indicar uma insuficiente validade. No entanto, devido ao facto da posição na atitude ser bastante semelhante para quase todas as proposições em todas as turmas em que foi aplicado o teste, leva-nos a admitir uma razoável validade deste, excepto em algumas turmas em que o número de inquiridos, nomeadamente de um dos sexos, era insuficiente.

O teste foi aplicado no fim do ano lectivo, em Junho de 1978, tendo sido sempre preenchido na sala de aula e perante o autor do presente trabalho, que esclarecia as dúvidas que pudessem surgir e fazia uma pequena introdução oral que consistia essencialmente na reprodução do que estava escrito na introdução do teste.

Dum modo geral o teste foi bem aceite, não tendo surgido grandes dificuldades no seu preenchimento.

Estamos convictos que as posições na atitude que foram determinadas correspondem, de facto, às posições da população escolar do ensino secundário na zona urbana de Lisboa.

A análise dos Quadros 3 e 4 e do perfil obtido permite-nos afirmar que na maior parte dos aspectos considerados a atitude não varia significativamente, quer com o sexo dos alunos, quer com a escola que frequentam. Contudo, parece-nos haver algumas tendências na atitude que vamos procurar esboçar.

Podemos afirmar que os grandes pontos de concordância manifestaram-se em relação às proposições 1, 8, 16, 17, 20, 24, 25 e 28. Por outro lado, as proposições em que se observou uma nítida discordância foram as proposições 5, 12 e 21.

Muito mais alunos do que à primeira vista podíamos admitir, encaram a escola como uma instituição útil e indispensável (proposições 1, 5 e 21) mantendo, no entanto, uma atitude não isenta de crítica

e manifestando insatisfação, insatisfação essa expressa na posição em relação à proposição 29.

Uma das propostas dos alunos (proposição 20), a necessidade da escola propiciar formação profissional, ou melhor, a distribuição por escola da posição na atitude, permite-nos notar a diferença de preocupações entre os alunos do Pedro Nunes e das restantes escolas. Nestas, a preocupação da formação profissional na escola é significativamente mais importante do que naquela, o que traduz claramente as diferentes situações socioeconómicas entre os alunos das escolas em que foi aplicado o teste. Algumas outras posições na atitude indicam-no igualmente, nomeadamente as posições em relação às proposições 1 e 5.

As atitudes em relação às actividades escolares são as que mais variam significativamente de escola para

(A composição da amostra está indicada no Quadro 1)

Quadro 1
Composição da amostra

	Turmas	M	F	MF	
Escola Secundária do Laranjeiro	8.ºQ	9	9	18	62
	8.ºT	7	14	21	
	9.ºI	6	17	23	
Liceu Nacional de Almada	1.ºA	17	9	26	26
Liceu de Passos Manuel	9.ºC	14	10	24	51
	1.ºA	11	16	27	
Liceu de Pedro Nunes	8.ºB	13	10	23	51
	1.ºB	24	4	28	
		101	89	190	

Um esboço na análise dos resultados

As proposições propostas (Quadro 2) abrangiam diversos aspectos que indicamos a seguir:

- (i) Utilidade da escola (proposições 1, 5, 20, 21 e 29).
- (ii) As actividades escolares (2, 4, 8, 10, 11, 12, 17, 22, 28 e 30).
- (iii) A imagem dos professores e as suas relações com os alunos (3, 6, 7, 14, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 25, 26 e 27).
- (iv) As relações entre os alunos (9 e 13).

Os resultados obtidos falam por si e são apresentados nos Quadros 3 a 5. No entanto, como é evidente, vamos tecer algumas considerações.

escola o que, em certa medida, é uma prova da fidelidade do instrumento utilizado, devido às diferentes condições de trabalho nas diferentes escolas.

Citemos, por exemplo, a posição em relação à proposição 11, que é dependente nitidamente da escola, tendo um resultado expressivo na Escola do Laranjeiro que se encontrava, na altura em que o teste

Quadro 2

Proposições

1. Aprende-se muita coisa útil na escola.
2. A escola não tem condições para se estudar.
3. Os professores não estão à altura das suas funções.
4. Na escola o trabalho dos alunos resume-se a ouvir os professores.
5. A escola só serve para nos aborrecermos.
6. Os professores não conseguem compreender os interesses dos alunos.
7. Os professores só se preocupam em despejar matéria.
8. Os alunos deviam ter um papel mais activo nas aulas.
9. Os alunos da turma são pouco amigos uns dos outros.
10. As aulas de Química só são interessantes quando há experiências com explosões.
11. A escola tem um aspecto agradável.
12. Não há interesse algum em participar nas aulas.
13. Os colegas manifestam capacidade de aceitação dos outros.
14. Os professores dão atenção aos alunos.
15. Os professores mostram-se abertos às ideias dos alunos.
16. É importante que os professores se mostrem abertos às ideias dos alunos.
17. Na escola, além de se estudar, devia-se trabalhar com as próprias mãos.
18. Os professores não têm espírito de equipa.
19. Os melhores professores são do sexo masculino.
20. A escola devia preparar os alunos para uma profissão.
21. Não devia de haver escolas.
22. A escola mais agradável é sempre a escola primária.
23. Para se ser professor é preciso ser um pouco maluco.
24. Os melhores professores são os que compreendem os alunos.
25. Os melhores professores são os que ensinam bem a matéria.
26. Os professores são muito exigentes.
27. Os professores não dão atenção aos alunos mais fracos.
28. Na escola devia de haver mais actividades além das aulas.
29. A escola tal como está não interessa à juventude.
30. Na escola há muito pouca liberdade para os alunos.

Quadro 3
Posições na atitude
(por escola e por sexos)

	Laranjeiro			Almada			Passeo Manuel			Pedro Nunes		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
1.	1.3	1.3	1.3	1.9	1.3	1.7	1.2	1.3	1.3	1.7	2.0	1.8
2.	1.7	2.0	1.9	2.8	2.2	2.6	2.4	2.3	2.4	2.2	2.2	2.2
3.	2.8	3.2	3.0	2.6	2.7	2.6	3.3	3.0	3.2	3.1	2.5	2.9
4.	3.5	3.2	3.4	3.6	3.9	3.8	3.7	3.9	3.8	3.6	3.3	3.5
5.	4.6	4.3	4.4	4.2	4.3	4.3	4.3	4.6	4.5	3.9	3.4	3.7
6.	3.1	2.9	3.0	3.1	2.6	2.9	2.6	3.1	2.8	2.8	2.1	2.6
7.	3.2	2.9	3.0	3.0	2.3	2.8	3.0	3.3	3.1	3.1	3.0	3.1
8.	1.4	1.4	1.4	1.5	1.4	1.5	1.3	1.4	1.3	1.5	1.2	1.4
9.	3.3	3.5	3.4	2.5	3.7	3.0	3.1	3.6	3.3	3.2	2.4	2.9
10.	4.0	3.4	3.6	3.4	3.7	3.5	3.8	3.8	3.8	3.8	3.3	3.6
11.	4.0	4.1	4.1	3.0	2.2	2.8	3.3	2.8	3.0	3.7	3.0	3.5
12.	4.1	4.2	4.2	4.6	4.4	4.6	4.4	4.7	4.5	4.2	3.7	4.1
13.	2.8	2.4	2.6	3.0	2.8	2.9	2.3	2.3	2.3	2.4	3.1	2.6
14.	2.3	2.2	2.2	2.5	2.1	2.4	2.0	2.2	2.1	2.6	2.6	2.6
15.	2.2	1.9	2.1	2.4	2.3	2.4	2.1	2.2	2.1	2.7	2.2	2.6
16.	1.1	1.1	1.1	1.1	1.0	1.1	1.0	1.1	1.1	1.1	1.1	1.1
17.	1.3	1.7	1.5	2.0	2.0	2.0	1.6	1.6	1.6	1.8	1.2	1.7
18.	3.0	2.7	2.7	2.5	2.9	2.6	3.4	3.4	3.4	2.6	2.9	2.7
19.	3.6	3.5	3.5	4.2	3.8	4.0	4.0	4.2	4.1	3.4	4.1	3.5
20.	1.3	1.2	1.3	1.9	1.4	1.7	1.1	1.6	1.4	2.2	1.4	2.0
21.	4.9	4.9	4.9	4.6	4.7	4.7	4.9	4.9	4.9	4.8	5.0	4.8
22.	4.1	4.0	4.0	3.4	3.2	3.3	3.5	3.9	3.7	3.8	3.9	3.8
23.	3.5	3.2	3.4	3.7	3.2	3.5	3.5	3.3	3.4	3.1	2.7	3.0
24.	1.6	1.4	1.4	1.6	1.3	1.5	1.2	1.3	1.3	1.7	1.2	1.6
25.	1.7	1.8	1.7	1.5	1.6	1.5	1.7	1.7	1.7	1.8	2.2	1.9
26.	3.0	2.9	3.0	3.2	2.3	2.9	3.0	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9
27.	3.3	3.0	3.1	2.8	2.8	2.8	3.2	3.4	3.3	2.9	2.7	2.8
28.	1.0	1.1	1.1	1.2	1.3	1.2	1.4	1.5	1.5	1.8	1.4	1.7
29.	2.2	2.4	2.3	2.6	2.0	2.4	2.3	2.7	2.5	2.8	1.9	2.6
30.	3.3	3.2	3.2	3.5	3.4	3.5	3.3	3.0	3.2	2.9	2.6	2.9

foi aplicado, em obras nos acabamentos exteriores e que, das quatro que compõem a amostra é a que é inferior esteticamente. O mesmo sucede na posição da atitude em relação à proposição 2.

Os alunos encaram que as actividades escolares não se devem resumir apenas às aulas (28), manifestando inclusivamente opinião de haver trabalho manual na escola (17), mesmo em escola em que à primeira vista tal não seria de esperar, como é o caso do Pedro Nunes. A actividade parece ser de facto um ponto importante (8), mostrando-se os alunos dispostos a participar (12). É curioso notar que as propostas de actividade são responsáveis, como se pode deduzir da posição da atitude em relação às aulas de Química (10).

A liberdade na escola divide nitidamente os alunos: enquanto uns acham que há pouca liberdade, outros são claros a afirmar que existe liberdade. Um aspecto interessante, que seria de aprofundar, nomeadamente na determinação do conceito de liberdade.

Quanto à atitude em relação aos professores, os alunos mostram-se cuidadosos nas suas opiniões, não

manifestando categoricamente as suas atitudes, isto é, tomam posição de concordância ou discordância parcial, o que é significativo quanto ao facto de sentirem que os professores não podem ser todos classificados de um só modo (3, 6, 7, 14, 15, 18, 26 e 27). É praticamente unânime a opinião da necessidade de abertura dos professores em relação às ideias dos alunos (16) que já se encontra parcialmente realizada (15), o que, de facto, é estimulante para nós, professores.

As qualidades humanas do professor parecem ser ligeiramente mais valorizadas (24 e 25) do que as qualidades técnicas, o que confirma que os alunos são mais sensíveis àquele aspecto do que a este último.

As opiniões manifestadas sobre as relações entre os alunos sugerem que a atitude é variável, havendo, no entanto, indícios de relações positivas (9 e 13), mais fortes em algumas turmas do que em outras. Para a determinação da atitude neste aspecto, o instrumento a utilizar devia ter mais proposições, o que de facto não aconteceu porque não estava nas nossas preocupações centrais.

Quadro 4
Posições na atitude
(total)

	M	F	MF
1.	1.5	1.4	1.5
2.	2.3	2.1	2.2
3.	3.0	3.0	3.0
4.	3.7	3.5	3.6
5.	4.2	4.3	4.2
6.	2.9	2.8	2.8
7.	3.1	3.0	3.0
8.	1.4	1.4	1.4
9.	3.1	3.4	3.2
10.	3.7	3.5	3.6
11.	3.6	3.4	3.5
12.	4.3	4.3	4.3
13.	2.5	2.6	2.5
14.	2.4	2.3	2.3
15.	2.4	2.1	2.2
16.	1.1	1.1	1.1
17.	1.7	1.6	1.7
18.	2.9	2.9	2.9
19.	3.7	3.8	3.8
20.	1.7	1.4	1.5
21.	4.8	4.9	4.8
22.	3.7	3.9	3.8
23.	3.4	3.2	3.3
24.	1.5	1.3	1.4
25.	1.7	1.8	1.7
26.	3.0	2.9	2.9
27.	3.0	3.0	3.0
28.	1.4	1.3	1.4
29.	2.5	2.4	2.4
30.	3.2	3.1	3.1

Quadro 5
Posições na atitude
(por sexos e total)

	Masculino					Feminino					Masculino-Feminino				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	57	38	2	4	-	61	21	4	2	-	118	59	6	6	-
2.	28	44	9	15	5	25	38	15	7	3	53	82	24	22	8
3.	2	44	17	28	10	-	41	20	16	11	2	85	37	44	21
4.	10	18	10	22	41	9	19	9	22	30	19	37	19	44	71
5.	2	7	12	26	52	1	8	5	28	46	3	15	17	54	98
6.	5	45	13	29	7	5	39	18	24	3	10	84	31	53	10
7.	3	38	15	36	8	9	29	18	23	10	12	67	33	59	18
8.	72	21	3	3	1	65	18	3	1	2	137	39	6	4	3
9.	17	32	6	16	29	15	17	9	13	34	32	49	15	29	63
10.	13	10	12	20	45	10	18	7	23	31	23	28	19	43	76
11.	4	23	18	23	32	5	23	19	16	25	9	46	37	39	57
12.	2	5	13	21	59	-	10	6	21	52	2	15	19	42	11
13.	14	42	24	13	6	15	29	24	13	4	29	71	48	26	10
14.	16	50	17	12	5	13	53	11	9	2	29	103	28	21	7
15.	11	60	11	14	4	20	53	7	7	2	31	113	18	21	6
16.	92	9	-	-	-	85	2	1	-	1	177	11	1	-	1
17.	63	20	9	4	5	55	19	11	3	1	118	39	20	7	6
18.	4	42	22	27	6	6	30	21	28	4	10	72	43	55	10
19.	11	6	30	9	45	5	8	25	11	39	16	14	55	20	84
20.	65	20	6	4	6	64	17	5	1	1	129	37	11	5	7
21.	1	-	7	2	90	-	-	4	3	80	1	-	11	5	170
22.	8	13	20	19	41	3	9	18	22	35	11	22	38	41	76
23.	16	19	14	17	35	9	27	17	12	24	25	46	31	29	59
24.	65	24	7	4	1	64	21	2	1	-	129	45	9	5	1
25.	52	33	11	5	-	42	34	7	1	5	94	67	18	6	5
26.	6	33	26	30	9	5	35	25	16	8	11	68	51	42	17
27.	9	38	14	26	11	8	30	17	17	16	17	68	31	47	27
28.	78	10	7	4	2	73	9	6	1	-	151	19	13	5	2
29.	20	40	13	19	6	23	28	16	10	6	43	68	29	29	12
30.	17	20	13	26	22	8	24	16	16	17	25	44	29	42	39

Linguística geral e Formação de Professores

Por J. Vivier

Proponho-me expor algumas das dificuldades que encontro enquanto membro de uma equipa de formadores que enquadra o estágio de formação de professores do ensino primário para crianças inadaptadas em Caen. A divisão de tarefas no seio da equipa conduziu-me a preocupar-me muito particularmente com problemas da linguagem. O programa de um Centro como o nosso exige que sejam estudadas questões de linguística geral ou de «psicolinguística» (por exemplo: «que é um signo?, tipologia dos signos, génese da linguagem, etc...»). O meu problema pode, portanto, resumir-se ao de estabelecer uma ligação entre as Ciências Humanas que se ocupam de tais assuntos e os professores do estágio.

O mal-entendido começa quando os professores esperam das ciências humanas respostas concretas aos seus problemas práticos. Seria necessário que as ciências da linguagem e da língua dessem solução a problemas práticos tais como: «como aprender a ler?, a escrever?, a calcular?; como adaptar uma criança à sua escola?, à classe?, etc.,...». Era preciso que as informações sobre investigações (informações relativas à sua problemática, ao método e aos resultados) resolvessem também todas as dificuldades que encontram um professor na sua classe de aperfeiçoamento ou um reeducador num GAPP. Em consequência, não me parece possível evitar o diálogo de surdos sem um mínimo de reflexão epistemológica: importa que os práticos compreendam o interesse, mas também os limites, do recorte rigoroso que necessita a definição de um objecto de investigação. Compreenderão imediatamente que o problema não surge por se esperar dos linguistas respostas concretas aos seus problemas práticos, mas em começar por procurar se há uma correspondência entre as questões especializadas dos investigadores e aquelas que o prático deve definir a partir da sua perspectiva. Com efeito, encontramos alguns obstáculos:

a) Por exemplo: os estagiários veiculam uma imagem do saber que nada tem a ver com a prática de investigação numa dada ciência humana. Esta imagem é a de um saber constituído e transmitido. O tecnicismo dos artigos e das obras especializadas contribui para alimentar o carácter hermético de um saber reservado

a uma casta e interdito a estes «subintelectuais» que são os professores. Assim, a imagem que estes mesmos professores dão do saber assemelha-se mais a um dogma religioso (dogma venerado ou contestado) que àquela, por exemplo, duma obra realizada com utensílios adaptados.

b) Além disso, enquanto práticos os estagiários têm alguma dificuldade em libertar-se de uma formulação normativa das questões e, por consequência, em compreender a problemática de uma ciência humana. O seu problema é o de agir, e agir como é preciso. E também o de demonstrar que têm razão em fazer como fazem. É por isto que lhes pode parecer interessante apropriarem-se de alguns discursos tendo ao menos uma aparência científica, para os utilizarem como caução capaz de garantir a norma que querem defender. Logo que se sente na impossibilidade de escapar ao discurso normativo, o estagiário recupera toda a nova informação para justificar a sua prática. É preciso reconhecer que esta função justificativa não é sempre explicitada pelo interesse. Na maioria das vezes, ela manifesta-se e dissimula-se sob a forma de confusões e reduções *a priori* que, longe de serem acidentais, constituem, em nosso entender, expressões características desta tendência para a teorização justificativa.

Procurar uma informação em linguística continuando a reduzir os problemas da linguagem aos problemas que põe a aprendizagem da linguagem escrita sem mesmo se perguntar se aprender significa o mesmo quando se trata da oralidade ou da escrita, ou ainda pescar

algumas informações fonéticas continuando a defender um método de aprendizagem da leitura que confunda as unidades fónicas e gráficas, este género de redução e de confusão pode, com efeito, traduzir uma preocupação de utilizar novas informações linguísticas como uma fonte de argumentos cuja função será justificar a prática existente e reforçar o discurso encarregado de a defender.

Cabe ao «formador de formadores» ajudar os estagiários a ultrapassarem todos estes obstáculos. Sem pretender, num ano de estágio, transformar em licenciados os professores — dos quais um certo número põe reticências em voltar aos livros de estudo — parece-nos possível pedir aos estagiários que adquiram os conceitos de base que lhes permitam por um lado aproveitar de uma informação precisa em linguística ou em psicologia da linguagem e, por outro lado, renovar a formulação dos seus problemas ligando-os aos problemas que põem os investigadores das ciências humanas.

EXEMPLO N.º 1

É possível enriquecer a análise de uma situação pedagógica investigando se as funções desta situação podem corresponder a uma (ou várias) função da linguagem, tais como as explicitadas por um linguista como Jakobson ⁽¹⁾... É verdade que de há dez anos para cá a utilização da análise de Jakobson se tornou trivial ⁽²⁾. Mas continua a ser interessante para um professor compreender com a ajuda desta análise que uma situação que ele acreditava sobretudo servir para transmitir informações aos alunos (função cognitiva) funciona numa maneira um pouco mais complexa: a mensagem pode, com efeito, servir simultaneamente para exercer sobre os alunos um poder de dominação (função conativa), etc. ... Apropriando-se dos conceitos da linguística geral um professor pode substituir por uma tentativa de análise a série de anedotas que constitui habitualmente o conteúdo duma descrição de situações pedagógicas vividas.

EXEMPLO N.º 2

Existem outras apropriações onde uma reflexão metodológica de «psicolinguística» pode estar na origem da definição dum problema pedagógico. Aos 4 anos as crianças observadas por H. Sinclair ⁽³⁾ compreendem todos os enunciados passivos com o verbo *casser* e aos 7 anos todos os enunciados passivos ainda não estão compreendidos com o verbo *suivre*. Descobrimos assim a importância que tiveram, nos trabalhos de H. Sinclair e de E. Ferreiro sobre a transformação do activo em passivo, as diferenças de ordem semântica entre verbos tais como *casser* e *suivre*, os que ensinam francês são levados a reflectir sobre o facto de que a prática de uma regra de sintaxe numa criança pode, por vezes, depender muito dos significados veiculados nos exemplos escolhidos.

EXEMPLO N.º 3

Reservando um tempo, de trabalhos práticos sobre a imagem sonora e visual, a uma análise da especificidade deste tipo de signos, convido os estagiários a modificar o seu sistema de valorização escolar e não somente a privilegiarem as actividades fundadas sobre a produção e a compreensão dos signos arbitrários (linguagem escrita, cálculo, etc...).

Se todos concordam facilmente quanto a *la palissade* do género «somos manipulados pela imagem», «atenção nos efeitos da imagem televisiva sobre a criança!», é muito mais difícil modificar a expectativa dos professores em não privilegiarem a linguagem escrita em detrimento da cultura da imagem.

EXEMPLO N.º 4

Quando peço aos estagiários para filmarem uma situação com uma câmara de *video*, não é raro que as imagens dos indivíduos filmados se reduzam às cabeças... Abrir os olhos para a diversidade dos tipos de sinais que podem intervir nas trocas ⁽⁴⁾, indicar a especificidade do funcionamento de cada um desses tipos, eis um exemplo onde a utilização dos trabalhos de linguística geral podem ajudar os professores a ver de outro modo situações que lhes são familiares.

Acontece que tendo aprofundado uma parte do funcionamento da linguagem, a tentação do professor seja a de a transformar em chave universal capaz de resolver todos os problemas práticos da pedagogia do francês. Alguns, por exemplo, fizeram do sistema fonológico a chave da aprendizagem da leitura, da reeducação da linguagem, etc. Na realidade não se trata de ceder a uma moda, mas de adoptar a atitude crítica daquele que quer fundamentar as suas opções práticas. Não é, portanto, uma questão de se fechar nos limites estreitos duma moda, ainda que toda uma hierarquia superior vos encorage a isso. Existe também (ou existiu) na formação dos professores certas opções de que podemos discutir a parcialidade. Para quê precipitarem-se sobre os fonemas, os monemas, os sintagmas e as árvores? Porquê adoptariam os pedagogos «renovados» *a priori* uma análise de enunciados que, por princípio, põe entre parênteses as condições da produção e do reconhecimento desse mesmo enunciado? Para uma tal opção encontram-se eliminadas todas as espécies de informação, tais como as que levam ao acto de enunciação, as modalidades e os aspectos que

⁽¹⁾ Jakobson, *Elementos de Linguística Geral*, Ed. de Minuit, Paris, 1963.

⁽²⁾ Exemplo de um estudo recente: «O teatro de marionetas e os signos», *Le langage et l'homme*, Janeiro de 1977, Bruxelas.

⁽³⁾ H. Sinclair e E. Ferreiro, «Estudo genético da compreensão, produção e repetição de frases no modo passivo», *Arquivos de Psicologia*, vol. XI, n.º 60, 1970, Geneve.

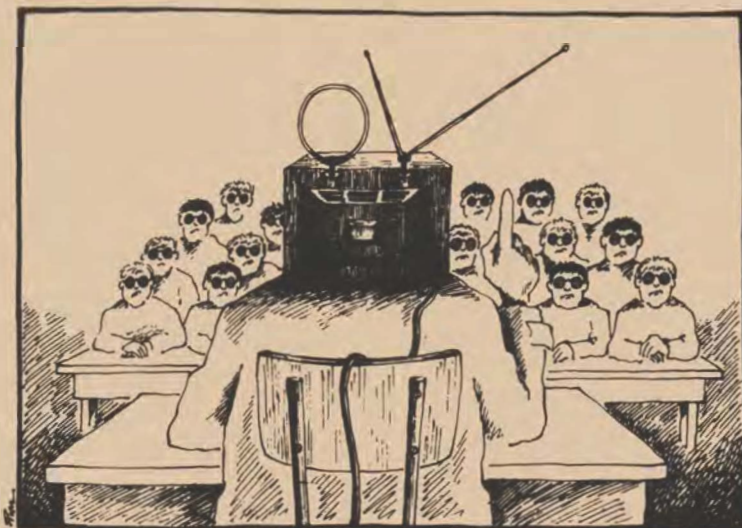
⁽⁴⁾ *Langages*, n.º 10, Junho de 1968, Larousse, Paris.

modulam o valor de um mesmo enunciado segundo o modo como ele é entendido por aquele que o pronuncia.... Ora trata-se aí de um exemplo de informação linguística cujo estudo é indispensável aos professores na medida em que ela pode ajudar a notar como as crianças modulam os seus enunciados, como eles compreendem as referências dos professores e as modalidades que caracterizam a linguagem escolar. Porquê escandalizar-se com a função segregativa da linguagem da escola se não sairmos das generalidades para explorar com paciência as ligações subtis entre o discurso próprio da escola e o das crianças que respondem, repetem, falam, tagarelam ou muito simplesmente se calam? É evidente que não progrediremos nesta exploração fabricando um discurso pedagógico inspirado numa vulgarização linguística que põe os interlocutores entre parênteses. Para quê, na verdade, «envernizar» a prática pedagógica com a simplificação de um discurso constituído por linguística para linguistas sem perderem tempo na procura da formulação das relações entre uma problemática de pedagogo e os trabalhos conduzidos pelos investigadores das ciências humanas?

Mas esta nota, como algumas das reflexões que a antecedem, arriscam-se a ser interpretadas como contra-senso. Não se trata, mais uma vez, de pedir a um estagiário que, por um lado, exerça o trabalho de professor e, por outro lado, se aproprie de toda a cultura de um investigador em ciências humanas. Preciso a possibilidade deste contra-senso porque me sucede ouvir testemunhos de estagiários que perderam a coragem, querendo enfrentar a sua prática quotidiana de

professor e um trabalho aprofundado nas ciências da educação. Mal vislumbravam uma questão interessante para aprofundar, era-lhes necessário reconhecer que se sentiam sem bases e isolados. Tomavam consciência de que lhes faltavam os utensílios de análise e que o trabalho regular da classe não lhes deixava nenhuma possibilidade.

Quando um professor decide quebrar o muro que o separa da investigação pensa muitas vezes quer na justa posição dos dois estatutos (ser professor e investigador) quer na substituição (fugir do ensino, tornar-se investigador). Na verdade, sem abandonar a sua tarefa de professor nem pretender exercer dois trabalhos simultaneamente, um professor deveria, pela sua formação, poder constituir por si próprio o discurso no qual poderia indicar aos investigadores todos os problemas que teria podido referenciar como interessantes para serem aprofundados. A partir de então não será como perguntador mas como interlocutor que se dirigirá aos investigadores profissionais. É necessário que o professor compreenda que, enquanto prático, está melhor colocado que ninguém para indicar as correspondências entre as suas próprias questões e as definidas pelos diferentes contextos de investigações que lhe são contemporâneos. Tendo experimentado pôr os estagiários em condições de trabalho em que eles pudessem abrir-se a perspectivas de investigadores onde poderão tentar compreender a função e os limites dos «utensílios conceptuais» que os últimos utilizam nas suas investigações, não escondo que sonho um professor intelectualmente maior, capaz de se encarregar do discurso da sua prática.



Património cultural popular e identidade nacional

Por: Helder Pacheco

A arte popular de um país constitui um complexo formado pelas diversas particularidades culturais representando a integração de cada região num conjunto nacional e revelando a especificidade de cada uma delas, repartida por múltiplas áreas de criação.

As expressões daí resultantes, longe de assumirem um aspecto uniforme, reflexo mecânico de uma realidade própria são, pelo contrário, a resultante da acção criativa do homem que vive em determinados contextos geográficos e constituem os signos de um sistema etnográfico multiforme, elaborado ao longo da história das comunidades, através de objectivações sensíveis de ideias, crenças e sentimentos comuns, que estão na origem do que podemos designar por culturas locais.

As características formais ou estéticas inerentes às produções populares, não constituindo portanto um padrão cultural uniforme, não podem apresentar-se como um mostruário estandardizado (de que o aberrante tipo de «arquitectura» escolar designado por «Plano dos Centenários» com soluções iguais para todo o País é exemplo flagrante) de produtos que se pretendem e proclamam representativos de um determinado «espírito» ou «estilo» nacionais. As produções estéticas populares podem sim apresentar-se como expressão de soluções diferenciadas e significativas das relações dos homens de uma determinada época, com o seu meio ambiente (natural, social, económico) e com os outros homens (e o seu passado) que os influenciavam e são por eles transformados, numa interacção provocada pela necessidade do encontro de soluções eficazes para os seus problemas materiais ou espirituais.

A percepção de um objecto de arte ou artesanato populares conduz-nos ao reconhecimento da sua função, material em grande parte dos casos mas também espiritual, pois não poderemos esquecer o valor dos elementos subjectivos e afectivos na concepção de muitas obras. A função é assim a razão fundamental que presidiu à criação daquelas produções. Elas não podem, por isso, considerar-se à partida como representações de uma beleza independente da sua funcionalidade, tal como a observação da arte

erudita é frequentemente realizada, isto é, a partir de valores puramente estéticos e individualizantes, abstraindo toda e qualquer perspectiva social.

Na análise burguesa das produções populares, faz-se geralmente uma classificação em termos de padrões ideológicos que nada têm a ver com elas, catalogando-as e definindo-as numa perspectiva descarnada da sua verdadeira dinâmica criadora, sem compreender que a arte popular é antes de mais utilitária, funcional e social. Ao contrário daquela análise teremos que considerar que, tal como aconteceu com a escrita que implicou nas suas origens a passagem do sistema pictográfico ao ideográfico, tendo os objectos, os gestos e os sons adquirido dessa forma uma conotação significativa, podemos identificar em muitas criações estéticas populares um código de comunicação diferente do dos padrões culturais burgueses (embora possa ser influenciado por eles) repleto de imagens visuais e sonoras, ritmos e melodias, que actuam como substitutos da transmissão escrita normalmente privilegiada nos sistemas de comunicação «escolarizada», código que pode também ser observado nos elementos da tradição oral.

Em todos estes aspectos da expressão popular se manifesta uma concepção sensível e ideológica da realidade, que dá forma a valores estéticos e à sua visualização através de objectos e ambientes (espaços urbanos e rurais, arquitectura, etc.) criados pelas populações, alfabetizadas ou não, escolarizadas ou não, definidora de uma cultura de classe e, para além disso, de uma visão nacional assente na conjugação de várias influências: relações entre povos diferentes, interpenetrações culturais, raiz cultural local própria, apropriação da tradição cultural erudita e das características mais relevantes em cada época do pensamento burguês. Estas influências, conjugadas ou separadas, são visíveis em muitas das manifestações culturais populares presentes e passadas, que pressupõem, elas sim, os fundamentos de uma identidade nacional coerente com as características multifacetadas das diferentes condições sociais, geográficas e económicas do País.

Marx na sua *Introdução à Crítica da Economia Política* escreveu: «A arte grega supõe a mitologia grega, isto é, a natureza e as formas sociais modeladas já de uma maneira inconscientemente artística pela fantasia popular. Estes são os seus materiais e não qualquer elaboração inconscientemente artística da natureza (o termo implica aqui tudo o que é objecto, assim, pois, também a sociedade). A mitologia egípcia não teria podido ser nunca o terreno ou o seio materno da arte grega.» Daqui poderemos deduzir que nenhuma cultura por muito «prestigiosa» que seja e apesar da sua inspiração em modelos clássicos e da sua penetração na maior parte das culturas europeias (caso da cultura greco-latina) não poderá constituir o substrato quase exclusivo e fundamental para a compreensão da identidade das culturas nacionais desses países e, ainda menos, no caso dos países como o nosso onde, para além do fundo cultural europeu, existem fortes e nem sempre assumidas interpenetrações das culturas árabe, africana e até do Extremo Oriente (não temos nós brinquedos e elementos de arquitectura popular de presumível origem chinesa?) na cultura popular.

A limitação das influências que animam as nossas raízes culturais a uma tradição clássica é uma consequência do predomínio das correntes históricas burguesas que, por motivos óbvios, escamoteiam a ideia de que na base do trabalho de criação estética dos diversos povos coexistem elementos que poderíamos situar a um nível estrutural, exterior, adquirido, em correspondência estreita com os motivados pelas características económicas de cada comunidade ou região (relações de produção prevalentes, meios de distribuição e comercialização, matérias-primas disponíveis ligadas predominantemente às fontes de obtenção local dos materiais necessários à criação das formas dos objectos, bem como o grau de desenvolvimento da tecnologia alcançada para os transformar).

Ao expressar-se, um artista ou artesão populares, além de uma cultura estética de raiz multissecular, fruto de uma decantação do fundo cultural próprio misturado com aquisições doutras fontes, transmite ao material que transforma indicadores precisos acerca de uma determinada personalidade ambiental, formas de pensamento e ideologias aí dominantes e estrutura sociocultural existente. Por isso, as expressões de cultura, historicamente aparecidas em conjugação com determinadas particularidades sociais e geográficas, possuem um carácter específico, elaborado ao longo de séculos de desenvolvimento da produção material, conjugado com os factores de natureza espiritual elaborados e conservados na dependência directa daquela («[...] o modo de produção da vida material condicionou o processo social, político e espiritual em geral. [...]» Marx, *Ibidem*). A cultura popular é assim o elemento integrante da cultura nacional, democrática, e alimenta-se nas raízes de que se formou a própria nacionalidade. Incorporou ao longo do tempo novas influências, mantendo, apesar disso, um carácter e uma personalidade que definem uma identidade.

Mas tanto as obras de arte como a criação de

artefactos exprimem uma determinada concepção do mundo, própria de uma classe social determinada, pelo que a chamada «cultura nacional» na sociedade de classes não é homogénea. Nela se reflectem também e por vezes agudamente as condições inerentes à sociedade que a produz, e portanto ao falar-se na defesa de uma cultura e uma identidade nacionais (como está muito em voga em certos quadrantes), de que se está realmente a falar? Terão essas pessoas para além do discurso a noção exacta daquilo que efectivamente pretendem defender?

Poderemos dizer que a ideia de N. Voronov, «[...] cada povo soube à sua maneira expressar o geral. A ligação complicada e às vezes contraditória do nacional e do internacionalista, a sua mútua penetração e enriquecimento recíprocos é um dos problemas actuais das artes [...]» (o internacionalista e o nacional em arte) se aplica também no campo da cultura popular. Realmente as artes populares de um país situam-se, indubitavelmente, dentro de muitas características de uma produção cultural universalista, embora contendo componentes e um desenvolvimento específicos de determinado povo. É no entanto insuficiente e representa talvez a limitação de uma perspectiva fechada sobre o chauvinismo nacionalista ainda prevalente entre nós caracterizar a cultura do País apenas como síntese feita por acumulação num percurso histórico, como uma «herança cultural» passiva, isto é, como uma abstracta «cultura nacional» mais ou menos neutra. «Um povo é o reflexo das suas experiências na sua consciência social e nas práticas que a manifestam, é uma entidade social estruturada pelas relações de produção historicamente adquiridas e desenvolvidas, é uma entidade social composta por classes sociais. A dinâmica e as formas da sua história estão determinadas pelas lutas entre essas classes sociais e os seus resultados em cada etapa» (Nils Castro em *Cultura Nacional e Cultura Socialista*). E daqui a questão: quando se fala em identidade nacional pensa-se no que se pretende apresentar como tal? Concretamente, aceita-se sem reticências políticas quanto à sua «qualificação» a incorporação como elemento primordial dessa identidade, diríamos como componentes básicos da sua personalidade, dos elementos da cultura popular do País; isto é, aceita-se a cultura dos explorados, das massas trabalhadoras como a manifestação mais autêntica da nossa cultura, assume-se essa identidade «[...] como a mais autêntica criação das massas, onde se refugiaram algumas das melhores tradições da luta do povo frente à política de penetração cultural estrangeirante promovida pelas oligarquias nacionais, para servir os interesses imperialistas» (Martinez Furé em *Diálogo sobre o Folclore*)? Pensamos que em muitos discursos sobre identidade nacional não é isso que se está a pensar, porquanto sabemos que os componentes populares são normalmente esquecidos por grande parte dos teóricos políticos que falam da cultura que nos representa, ou então muito «altruisticamente» fazem-lhe a concessão de os considerar em designações mais ou menos pitorescas, tais como «a parte ingénua»,

«primitiva e espontânea, sã», «bom povo», etc., da nossa cultura. Estas categorias derivam de uma perspectiva elitista e paternalista da apreciação estética e, embora se apresentem, em certos casos, acompanhadas de menções «patrióticas» sobre a «independência nacional» são, no plano económico e social, a expressão dos representantes (disfarçados de nacionalismo) da penetração ideológica do imperialismo que avilta e mercantiliza a produção cultural identificada com as características e as formas de expressão, elas sim, nacionais, enquanto populares. Daqui que, em função dos interesses dos monopólios culturais e dos seus correspondentes interesses económicos internos, se promova a estandardização de imagens, objectos e ambientes, prostituindo e subvertendo as mais legítimas e autênticas tradições das populações.

A noção de patriotismo tem uma ligação científica (e afectiva) com o passado nacional e, por outro lado, existe uma relação íntima entre o conceito de nação e a questão da classe dominante que, em muitos aspectos, dá forma a esse conceito segundo a sua imagem e de acordo com os seus interesses. Os fenómenos de nacionalismo estreito ou de indiferença perante o que é nacional assentam na mesma base: são a negação inequívoca do princípio progressista da correlação inseparável entre patriotismo e internacionalismo, «como uma árvore da qual as raízes, o tronco, os ramos e a folhagem são inseparáveis na unidade do seu organismo vivo» (György Aczel, em *Culture et démocratie socialiste*). Segundo este autor, «[...] a questão nacional toca profundamente e ocupa permanentemente toda a vida intelectual [...] a cultura e todo o sistema educativo».

A não se integrar o problema da cultura e identidade nacionais, numa dupla perspectiva do reforço da consciência do que é próprio perante a agressão ideológica imperialista e o entranhar de uma solidariedade democrática e o respeito pela cultura dos outros povos, qualquer intenção ou campanha para reforçarem a identidade e as tradições, não serão mais do que uma caricatura de patriotismo e de independência, com fins turisticamente demagógicos e (com novas roupagens) a continuidade da apropriação das culturas populares para utilização dileitante das burguesias nacionais ou internacionais. Embora muitas vezes os mentores políticos destas formas de recuperação das tradições e de defesa da nossa identidade se apresentem como defensores (únicos) da pureza dos sentimentos patrióticos contra as «ideologias antidemocráticas», etc., utilizando ladainhas muito conhecidas, a verdade é que os principais vendilhões da nossa personalidade como povo, de destruidores e poluidores da identidade profunda das massas populares, são os detentores e defensores do capital que corrompe e degrada os sentimentos, as culturas e o próprio ambiente físico das populações, condicionando-as aos estímulos aviltantes dos *mass media* nos seus aspectos mais mistificadores e alienadores que essas forças controlam e, finalmente, através de um aparelho educacional eficaz na prática seleccionadora em termos de classe e elitista em termos

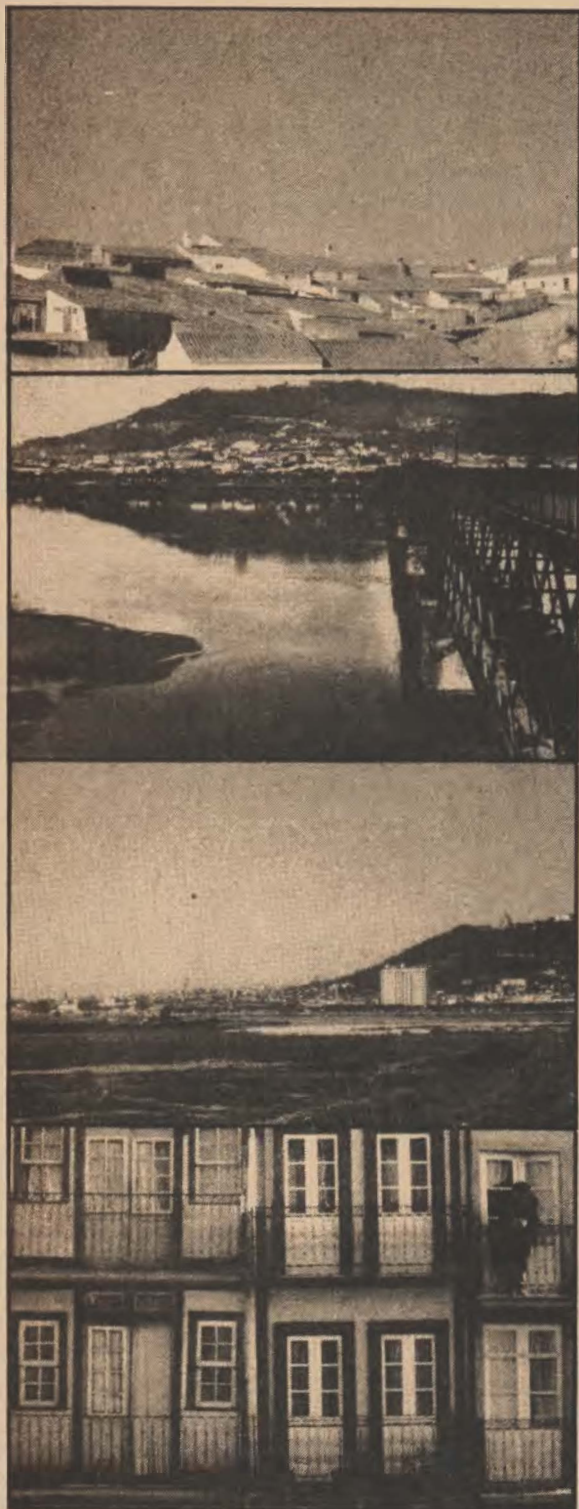
dos padrões culturais veiculados, impõem ao País uma sistemática despersonalização e uma indigência cultural consumística, acrítica e submissa aos ditames ideológicos do imperialismo.

Esta série de fotografias exemplifica o problema da destruição do património-identidade culturais levantado pelo texto.

1 — A primeira mostra como na aldeia da Carrapateira no Algarve a arquitectura do local no seu conjunto urbano corresponde a um todo harmonioso e coerente, adequado de maneira integrada, diríamos organicamente no envolvimento natural, com uma coerência, fruto da preservação dos valores ambientais tradicionais pela população através da utilização de meios tecnológicos simples, da exploração dos recursos locais e do aproveitamento dos materiais disponíveis, que conduziram a uma produção cultural que, além de observar as condições físicas estabelecidas pela Natureza (protecção em relação aos ventos dominantes), organiza um ambiente pleno de sensibilidade e intimidade na sua dimensão humana. («[...] cada aldeia é uma entidade relativamente autónoma, estável, especializada em certa forma de actividade económica concreta e solidarizada com os seus homólogos através de uma rede de intercâmbios e empresas comuns; os costumes, as variantes dialectais, a religião, as técnicas produtivas e as expressões artísticas revestem modalidades específicas para cada comunidade; os habitantes experimentam um alto grau de identificação com o seu envolvimento geográfico e ecológico e uma importante parcela da sua espiritualidade assenta nessa unidade com o pequeno universo que os rodeia.» Nils Castro, em *Cultura Nacional e Cultura Socialista*).

2 — A segunda fotografia mostra uma vista da cidade de Viana do Castelo muito aproximada do aspecto que nos transmitiu o século XIX. O conjunto urbano é ainda coerente e harmónico em conjugação com a paisagem envolvente. Embora não possamos falar de cultura especificamente popular, o padrão arquitectónico de Viana mostra-se nesta altura com muitas das características e componentes daquela, que dão forma, personalidade e identificam uma cultura ambiental que nos é própria, na sua simplicidade, dimensão e escala humana.

3 — A terceira fotografia apresenta a mesma vista na actualidade. A construção de um edifício de grandes proporções, mamarracho que constitui autêntico atentado cultural ao ambiente, destruiu o equilíbrio visual e o carácter arquitectónico da cidade, degradando e agredindo os mais puros componentes de uma tradição urbana e a própria identidade local. Porquê? Porque os interesses económicos das minorias dominantes e da classe social detentora do poder económico (e político) tiveram (e pretendem voltar a ter) meios e força suficientes para impor o «monstro» poluidor do equilíbrio estético e do património constituído pela beleza da paisagem, herança cultural que é exemplo de um humanismo e de uma capacidade para



construir a realidade, próprios do povo português. Esta como outras destruições são consequência da prossecução de objectivos económicos baseados no lucro e na especulação desenfreada dos solos, da ausência de planeamento e da ignorância cultural dos responsáveis oficiais que, muitas vezes mascarados de «desenvolvimentistas», não tendo em conta a necessidade da qualidade de vida inerente a um ambiente que nos identifica, destroem de forma irreparável séculos de cultura.

4 — As duas fotografias finais representam os pólos de um antagonismo cultural e de classe. De um lado o padrão arquitectónico de influência retintamente popular das casas de uma rua da zona antiga de Guimarães, onde as construções se definem numa conjugação sensível de elementos onde o rigor geométrico, a intimidade, o sentido do colectivo, a referência humana são bem patentes. Do outro lado, a concepção «arquitectónica» de uma zona residencial do Porto «planificada» há poucos anos. A ausência de cultura, a negação da harmonia, a destruição da identidade são evidentes nesta manifestação agressiva de um urbanismo desumanizante, de um retrocesso estético e ambiental.



A luta dos professores peruanos na década de setenta (*)

Omar Zilbert Salas

Com os anos 70 iniciou-se um período apaixonante no movimento sindical dos professores peruanos, um período simultaneamente da maturação e de intensa luta. Vamos em seguida descrever as diversas fases e os principais aspectos desse período.

1) Alterações na composição e situação do corpo docente

Deve referir-se em primeiro lugar o crescimento numérico do corpo docente. Nos últimos dez anos (1968-1978) entraram para os diversos graus de ensino, oficial e particular, cerca de 40 000 novos professores. Trata-se de um aumento muito importante, pois representa, em relação a 1958, mais de 300%. Este número é ainda maior se tivermos em conta o número crescente de professores titularizados que tendo terminado os seus cursos nos diversos estabelecimentos de formação não conseguem encontrar colocação no ensino.

É precisamente este facto que nos leva à seguinte constatação: a ausência de planificação ao nível da formação de professores levou as universidades a formarem anarquicamente um número demasiado elevado de professores, dos quais só uma pequena parte pode encontrar colocação nos diversos estabelecimentos de ensino. O resultado de tudo isto foi uma vaga importante de desemprego no sector docente, facto que tem constituído uma das maiores preocupações dos sindicatos.

Um outro aspecto que, de certo modo, deriva das observações precedentes, e que teve grande influência no corpo docente quer qualitativa quer ideologicamente, é o facto de a maioria dos professores formados pelas universidades possuírem um elevado nível teórico-profissional aliado a uma importante experiência política prática, o que lhes permite desempenharem nas escolas um papel determinante.

Uma última observação, que deriva igualmente das precedentes, diz respeito à origem social dos professores e ao agravamento do seu desnível salarial relativa-



Aspecto de uma das novas escolas de Lima, com as suas salas de aula claras, alegres e bem equipadas. No entanto, a maioria das escolas são demasiado velhas e não possuem as mínimas condições para o funcionamento das aulas

mente a outras camadas da população. Acentua-se a origem pequeno-burguesa da maioria dos professores e o seu afastamento dos meios da alta burguesia em virtude das diferenças de classe serem cada vez mais marcadas no plano económico. Esta situação contribuiu para que os professores, sobretudo os mais jovens, se apercebessem da necessidade de coordenarem a luta

(*) Este artigo foi publicado no n.º 3/79 da *Révue Internationale des Enseignants*.

das suas organizações com as da classe operária, fenómeno que já se tinha começado a esboçar nos anos 60.

2) Consequências das alterações unificadas

Naturalmente que estas modificações na constituição e na consciência do corpo docente não podiam deixar de ter consequências nas suas organizações sindicais. Enumeramos as principais:



Muitas crianças peruanas são obrigadas a frequentar as aulas em condições semelhantes, outras nem sequer têm possibilidade de ir à escola. Cerca de um terço da população é analfabeta

a) Surgiram entre os professores sectores de opinião representativos das tendências dominantes no movimento estudantil universitário. Esses sectores, constituídos na generalidade por jovens professores do ensino secundário, que se mostram mais interessados na luta político-partidária do que no trabalho sindical, tomaram a direcção do movimento docente em 1972 e ainda a conservam.

b) O descontentamento e a pauperização dos professores agravam-se, pois as suas reivindicações continuam a não ser atendidas.

c) O ardor combativo dos professores fortalece-se, criando condições para uma unidade de acção com objectivos comuns, nomeadamente a nível económico, e isto no momento em que a política do general Velasco Alvarado sofre uma oposição cada vez mais viva por parte da extrema-esquerda e da APRA.

Estes diversos factores desempenharam um papel determinante na elaboração da linha político-sindical das organizações de professores e em especial na linha político-sindical da sua organização nacional maioritária, o SUTEP (Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação do Peru). Isto é igualmente válido no que se refere à tática e à estratégia desta Central. A sua estratégia orienta-se em duas direcções principais: oposição à política geral do governo e luta pela Reforma do Ensino. As táticas usadas têm sido a greve e os boicotes, para o que se tem procurado a colaboração do movimento estudantil universitário e das organizações de trabalhadores de sectores afins.

3) Factores externos intervenientes na luta dos professores

As lutas dos professores nos anos 60 desenrolaram-se numa situação diferente daquela em que se têm desenrolado as lutas da presente década. A revolução de 1968 operou transformações importantes na nossa realidade socioeconómica, no campo específico do ensino foi empreendida uma reforma. Estas transformações de carácter progressista, além de renovarem a atmosfera ideológica envenenada pela dependência ao imperialismo, permitiram elevar o grau de consciência da população e tornaram possível a sua participação em numerosos sectores da administração e do governo outrora reservados à oligarquia burguesa nacional.

Estas novas condições contribuíram para que os professores apresentassem as suas reivindicações de melhoria de nível económico e profissional e para que se tornassem o motor da Reforma do Ensino. As diversas propostas enviadas em 1969-1970 ao governo pela Federação dos Educadores atestam a maturidade do movimento docente organizado.

Infelizmente o governo praticou uma política hostil aos professores que fez do factor positivo que poderia ter sido a combatividade dos professores no avanço da revolução um factor negativo, habilmente utilizado pelos partidos e grupos reaccionários ao serviço do imperialismo. A recusa do governo em resolver os

problemas dos professores e a incompreensão que mostrou quanto ao papel que poderiam desempenhar na Reforma do Ensino fizeram desencadear a primeira crise grave entre os professores e o governo. Esta crise conduziu à greve de 1971. Esta greve não atingiu os seus objectivos e a direcção do Sindicato foi tomada por grupos contrários ao processo revolucionário, encabeçados pela extrema-esquerda e o APRA. Por seu lado, o governo pôe em prática uma política repressiva e tenta, paralelamente, dividir o corpo docente alimentando as querelas ideológicas no interior das suas organizações e criando uma nova organização dirigida pelo Ministério do Interior.

4) A greve de 1978: Resultados e perspectivas

Entre 1971 e 1978, o conflito entre o governo e os professores não amorteceu. Pelo contrário, as condições agravaram-se ainda mais, pois os problemas gerais dos professores foram substituídos pela luta ideológica entre os dirigentes do SUTEP, por um lado, e, por outro, os sectores do governo hostis aos professores interessados em quebrar a unidade do movimento docente.

Esta situação aliada à crise económica particularmente aguda a partir de 1976 fez com que o conflito entre os professores e o governo aumentasse.

É assim que, em Julho de 1978, começa a segunda grande greve de professores da presente década. Esta greve, que durou 81 dias, foi não só a mais longa greve realizada pelos professores peruanos mas uma das mais longas greves de professores de toda a América Latina. Este movimento grevista teve como característica mais positiva o facto de ter conseguido o apoio das classes trabalhadoras e das suas Centrais Sindicais. Outra característica positiva foi a combatividade demonstrada pelos grevistas, que souberam fazer face aos métodos violentos usados pelo governo para quebrar o movimento e a sua unidade.

No entanto, estes factores positivos não foram suficientes para que a greve saísse vitoriosa. Desta experiência de luta podemos tirar as seguintes conclusões:

a) A greve de 1978 marcou um avanço pelo alto grau de unidade dos professores que sustentaram e orientaram a partir da base todo o movimento.

b) Apesar da unidade alcançada a greve não saiu vitoriosa e as reivindicações dos professores não foram atendidas. Torna-se pois necessário fazer um balanço crítico que mostre os erros cometidos a fim de que possam ser ultrapassados e corrigidos.

c) As perspectivas que se abrem são evidentes: prosseguir a luta até que os seus objectivos sejam alcançados, pois representam as reivindicações sentidas por todos os professores, e preservar a unidade alcançada, que será a nossa melhor arma em futuras batalhas.

na escola com **editorial CAMINHO**

Dois livros fundamentais para o ensino secundário. E como estudante (ou professor) prevenido vale por dois... compre já antes que esgote de novo!

ALIMENTAÇÃO E SAÚDE
DE EMÍLIO PERES
(3.ª edição)



MANUAL DE JORNALISMO
DE RICARDO CARDET
(2ª. edição aumentada)



CD a distribuição

Na estrada do futuro

editorial CAMINHO

REVISTA CIÊNCIAS SOCIAIS

n.º 4 • 1979

252 págs.

50\$00

Desde 1970 que a Secção de Ciências Sociais da Academia das Ciências da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas publica trimestralmente esta revista, dando conta dos principais trabalhos que, neste campo, vão surgindo no vasto e importante mundo científico soviético. Do seu Conselho de Redacção fazem parte conceituados nomes soviéticos, sobejamente conhecidos e considerados no chamado «mundo ocidental», como Afanassiev, Sóbolev, Gúriev, Komkóv, Semiónov, etc., embora no nosso país esta inequívoca realidade científica clássica possa apresentar um certo toque de novidade mesmo de coisa de muito espanto («Vêm aí os russos!»).

Abrangendo um vasto campo (Filosofia, História, Política, Economia, Sociologia, Filologia, Psicologia, Direito, Etnografia, Arqueologia) a revista **Ciências Sociais** tem vindo a ganhar um público internacional crescente levando à sua publicação em inglês, francês, espanhol e alemão. Desde 1978 que aparece também em português, ao cuidado de «Edições «Avante!», com a apresentação sóbria e o rigor científico a que esta Editora e o seu qualificado colectivo já nos habituaram.

Do presente número da revista, relativo ao último trimestre de 1979, passamos a destacar alguns dos artigos que mais directamente podem interessar os colegas:

Filosofia:

«Importância metodológica do conceito de civilização», por M. Mtchédlov: analisa o conteúdo teórico do termo «civilização», o seu significado metodológico e as suas funções, devotando especial atenção ao tipo comunista de civilização, como novo fenómeno social.

«O estruturalismo francês: notas metodológicas», por M. Avtonómov: trata as peculiaridades do estruturalismo francês, revelando o seu lugar no sistema do conhecimento humanístico contemporâneo.

Metodologia da História:

«Sobre o problema da periodização da história», por E. Júkov: sobre a noção de «época histórica»,

estritamente ligada à concepção das formações socioeconómicas, que pode ser utilizada para a periodização científica da história mundial.

Literatura:

«O romance latino-americano na literatura mundial», por V. Kutéichtchikova: levantamento de problemas relativos ao florescimento do romance latino-americano no último quarto de século, natureza da sua inovação original e a sua contribuição para a literatura mundial.

Pesquisas interdisciplinares:

«Lendo Einstein», por E. Feinberg: por motivo do centenário do nascimento de Einstein; analisam-se as obras científicas de Einstein editadas na União Soviética.

«Linguística, psicologia e psicolinguística», por R. Frúmkina: a especificidade da psicolinguística como novo ramo da ciência social, que se ocupa do estudo da língua como fenómeno psicológico.

«O modo de vida urbano e a ecologia», por O. Ianítski: sobre a importância do estudo complexo da interacção entre a cidade, como organismo social, e a natureza.

Etnografia:

«Os processos étnicos na África Tropical contemporânea»: resumo das intervenções sobre este tema feitas numa das últimas sessões do Praesidium da Academia das Ciências da URSS.

A revista inclui ainda, além de muitos outros artigos, a sua habitual secção de bibliografia e informações sobre encontros científicos soviéticos (bilaterais, regionais e internacionais), notas críticas sobre novos livros de cientistas soviéticos, etc.

M. A.

Ponto de mira

1. O Governo Mota Pinto atribuiu às despesas com o MEC em 1978 cerca de 32,5 milhões de contos em 283,4 milhões do Orçamento Geral do Estado, ou seja, 11,5%. Em 1978 gastaram-se 28,9 milhões em 227, o que representa 13,9%. Sabendo-se que um dos vícios da nossa administração é a não valorização dos dispêndios com o ensino, não é difícil avaliar os efeitos perniciosos do recuo.

1.1. Ainda em 1978, a uma dotação inicial de 107,4 milhares de contos à rubrica de *formação de pessoal docente e actividades de inovação pedagógica*, prevista no PIDDAP (Plano dos Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração Pública) corresponde a 65,7 milhares de contos (61,1%) de pagamentos. De duas uma: ou a formação de pessoal docente é de tal modo qualificada que não é necessário gastar a verba que lhe é atribuída, ou os serviços não dão resposta às prementes necessidades de formação de professores. Não cremos que alguém perfilhe a primeira alternativa...

Para 1979, prevê-se uma dotação para a mesma rubrica de 130 milhares de contos, mais 21% do

que a prevista para 1978, o que significa uma diminuição do valor real, por a taxa de inflação ter excedido os 21%. Mas o problema, como vimos, não está apenas na atribuição das verbas. Encontra-se também no seu gasto, num gasto racional e eficiente, que não represente mero desperdício.

2. Que se passa com a inspecção do Ensino Primário? No último número de *Escola*, revista do Sindicato de Professores da Grande Lisboa, refere-se do seguinte modo:

«No início deste ano lectivo tem-se assistido, nomeadamente no ensino primário, a um incremento da actividade da inspecção.

«É uma situação que por si só não nos parecia negativa. De facto, [...] com todo um conjunto de factores que dificultam, ou mesmo impedem, uma actividade docente plenamente assumida e realizadora pensamos que a actividade da inspecção, se virada para a orientação pedagógica e para a resolução dos problemas concretos das escolas, seria até um factor positivo.

«Todavia, o que se está a verificar parece não corresponder ao que seria de esperar e que os professores e o seu Movimento Sindical reclamam desde há vários anos.

Efectivamente está-se a insistir, e o número de casos não nos permite acreditar na coincidência, a uma actividade de inspecção preferencialmente orientada para uma acção de tipo policial. Sucedem-se os inquéritos disciplinares, as repressões, etc., a um ritmo pouco habitual.

«O SPGL não compreende nem aceita esta situação. A moralização da actividade escolar pressupõe uma capacidade de actuar de forma pedagógica por parte dos inspectores-orientadores, e não uma intervenção disciplinar meramente administrativa. O SPGL irá actuar de forma a que esta situação não venha a assumir outras proporções e desde já lembra a todos os professores que quando sócios do SPGL deverão recorrer ao contencioso e aos advogados do sindicato sempre que surja algum procedimento disciplinar contra eles.»



2.1. Professores queixam-se de que tinham acções de formação combinadas com o(a) orientador(a) da área, que se não podem concretizar por os inspectores-orientadores não dis-

porem de liberdade para as realizar.

Pretende impor-se um sistema burocrático de inspecção, que afecta a criatividade dos inspectores e professores, o que lhes limita recomendável liberdade, aumentando a papelada, os livros e quejandas inutilidades. Pretende-se, em suma, voltar a um autoritarismo sedição e anacrónico, que começara a entrar em crise mesmo antes do 25 de Abril.

Cremos que a actual Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário (escrevemos em 2 de Dezembro), se tiver conhecimento deste projecto antidemocrático, não o ratificará.

3. Um leve apontamento. Em Dezembro de 1973 os reformados por velhice e invalidez somam 228 milhares, dos quais 85 % recebiam pensões mensais entre 250 e 1500 escudos.

Em Agosto de 1979, a Caixa Nacional de Pensões processa 1462 milhares de pensões, 6,4 vezes mais.

Em Dezembro de 1979, a pensão de invalidez ou velhice sobe o regime geral para um valor mínimo de 3 100\$00 e máximo de 3 600\$00; as do regime rural, pensão social e de sobrevivência (mínima) por viuvez passam para 1 800\$00.

4. Quase em simultâneo, com diferença de um dia, realizaram-se um seminário «Formação de Professores em Debate», promovido pelo Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, e o Encontro Nacional de Professores por Um Sindicalismo Livre, em que desempenha papel primordial a «chefe» do Sindicato dos Professores do Norte. O primeiro, franqueado a todos os professores, decorre em edifício público. O segundo, restrito a um grupo minoritário, em hotel poliestrelado. No primeiro, a inscrição é gratuita, com transporte e alojamento à custa dos participantes. No segundo, por 200\$00 compra-se transporte de porta a porta, refeições e dormida, não se garantindo despesas de cabeleireiro nem frequência de boife.



Que no primeiro houve debate sério dos problemas, pondo-se de parte a retórica, confrontando-se opiniões dispares, é facto visível para os participantes, de leque ideológico diferenciado.

O que ocorreu no segundo, só é testemunhável por quem a ele teve acesso.

Quem satisfaz as despesas com o primeiro, sabemos nós. E não será difícil supor quem custeou as do segundo...

Para alguns engraçados, o Encontro foi uma organização democrática. Democrática?!?!?

4.1. A propósito das conclusões do Encontro Nacional de Professores...

Estamos a compulsar *Le Financement de l'Enseignement Primaire et les Objectifs Fondamentaux de l'École*, vol. III, OCDE.

Na Itália, país em que os democratas-cristãos conservam o Poder desde 1945, há 34 anos: «*La Constitution n'autorise pas le financement direct de l'enseignement privé*», p. 171. Não é preciso traduzir, pois não?

Não é de estranhar que na Itália a frequência do ensino primário particular se cifre em 7%, pouco excedendo o valor português, de 6,2%.

5. A questão persa. É sabido que a religião islâmica não é por todos os crentes interpretada monoliticamente. A própria situação da mulher é encarada em várias, e antagónicas, perspectivas. Em linhas globais, poderiam detectar-se duas correntes, quanto à identidade política e religião. Uma, integrista, de que Khomeini é intérprete, que as faz coincidir, defendendo uma teocracia fanática. Outra, que distingue os dois aspectos e propõe, como o faz a Organização de Libertação da Palestina, a separação entre o Estado e a Igreja, com respeito pela crença ou não crença dos cidadãos.

Em Portugal, a uma linha de cunho inquisitorial que tenta fazer coincidir as opções religiosas com as de determinada força política, opõe-se uma outra, que não subordina a religião à política, nem a política à religião. No Funchal, em Braga e em certas figuras da Igreja que não levantaram a voz contra a guerra colonial, é onde é mais viva a linha integrista, que incide nas práticas litúrgicas e sobrevaloriza as práticas evangélicas.

6. Contas são contas. Votos são votos.

Resultados das eleições para o continente e ilhas:

Votos na AD, 45,0%

Votos no PS e APU, 46,4%.

Aditando-se 2,2% de votos na UDP, soma tudo 48,6%.

Custo médio de um deputado da AD (quociente do número de votos pelo de lugares) — 21 127 votos.

Custo médio de um deputado PS — 22 056 votos.

Custo médio de um deputado APU — 23 703 votos.

Custo médio de um deputado UDP — 127 825 votos.

Lugares são lugares.

A 45% dos votos da AD correspondem 125 lugares.

A 48,6% dos votos PS, APU, UDP correspondem apenas 121 lugares.

Jornadas Pedagógicas em Coimbra

O Executivo Distrital de Coimbra do Sindicato dos Professores da Zona Centro realizou em Outubro de 1979 umas jornadas pedagógicas. **o professor dá conta das questões apresentadas nas sessões sobre «Programação/Avaliação do Ensino Primário», orientadas pelo inspector Martins Grácio, nas sessões «Questões do Ensino da Matemática no Ensino Primário», orientadas pelo Prof. Vítor Ferreira.**

Programação/Avaliação no Ensino Primário Orientador: Inspector Martins Grácio

Em duas sessões, realizadas no Liceu Nacional Infanta D. Maria, em Coimbra, nos dias 3 e 4 de Outubro de 1979.

No tema que aceitou tratar (programação/avaliação no ensino primário), e que desenvolveu em dois dias com dois grupos de cerca de duzentos professores inscritos, o inspector Martins Grácio – colaborador assíduo destas jornadas – considerou vários aspectos cujo desenvolvimento motivou e habilitou os participantes para um exercício de aplicação prática feita em grupos e discutida em plenários finais.

Começando com uma referência concreta e circunstanciada aos novos programas do ensino primário, em experiência nalgumas escolas do País por quatro anos, e estabelecidas as oportunas conexões com os que actualmente estão em vigor, situados já num trajecto intencionalmente renovador da respectiva prática pedagógica e numa correspondente perspectiva sociocultural democrática, crítica e inovadora, passou-se à análise conceptual da pedagogia por objectivos que aqueles programas insinuam na sua estrutura e nos seus enunciados, feitos a vários níveis.

Considerando, depois, os programas como instrumentos objectivamente orientadores dos processos de aprendizagem e exigentes de adequada metodologia e opinando que aqueles que agora se ensaiam poderiam melhorar-se no seu desenvolvimento temático, selecção e ordenação (há metas finais misturadas com metas parciais e actividades, além dum duvidoso propósito «cientificante» na sua formulação, agrupamento e sequências), Martins Grácio deteve-se então nas questões da planificação e da programação. Citando bibliografia e dando exemplos práticos, diferenciou aqueles dois instrumentos de trabalho, situando o primeiro num quadro temporal mais vasto da organização do trabalho escolar e o segundo numa dimensão temporal mais próxima das mesmas preocupações. Considerando especialmente este último (programação), apresentou diagramas das respectivas

tarefas elementares, detendo-se na definição ordenada dos conteúdos exigida por cada objectivo programado. A partir desses conteúdos, material prévio que considerou a «chave» de toda a programação, sintetizou os seguintes enunciados estruturais dispostos ou não em «grelha»: objectivos específicos (finais e/ou parciais) – actividades – recursos – objectivos comportamentais (operacionais ou de conduta). Por serem de maior novidade para a prática escolar dos presentes, os objectivos comportamentais foram longamente analisados e exemplificados, surgindo, na exposição feita, como elementos cuja formulação é indispensável à avaliação continuada ou formativa e consequente diagnóstico das situações da aprendizagem, envolvendo todos os implicados na relação.

Com efeito, o que Martins Grácio pretendeu foi ainda implicar a avaliação na própria programação, por forma a colocá-la numa prática correcta e coerente, quando são tantas as dificuldades e tantos os erros cometidos a comprometerem os próprios critérios finais do aproveitamento compatível.

Finalmente, associada à programação feita, e por transporte dos objectivos específicos desta, foram apresentados vários gráficos para avaliação-diagnóstico (avaliação continuada).

Dos exercícios que interessadamente os participantes realizaram em grupo, na parte final do encontro, que decorreu em franco colóquio, ficou a convicção duma nova tentativa que vai iniciar-se na organização do trabalho escolar, centrado nas crianças, participado pelas crianças, determinado pelas crianças, onde se potencializam os valores de amanhã que terão de construir porque o terão de viver.

No ar ficou o desejo de que em futuras «jornadas» se volte ao tema – como quem programa para avaliar e... diagnosticar.

Questões de Ensino da Matemática no Ensino Primário

Orientador: Prof. Vítor Pereira

Em duas sessões, realizadas no Liceu Nacional Infanta D. Maria, em Coimbra, nos dias 9 e 10 de Outubro.

No âmbito destas jornadas realizou-se um encontro de professores do ensino primário da zona de Coimbra para análise de problemas inerentes à iniciação matemática na escola primária.

O encontro, com a duração prevista de duas jornadas (9 e 10 de Outubro), foi encurtado para possibilitar a todos os professores inscritos a participação nos trabalhos.

Foram, assim, constituídos dois grupos de cerca de setenta professores, cada um dos quais esteve no Liceu Infanta D. Maria apenas um dia, tempo manifestamente escasso para análise de alguns dos mais prementes problemas que hoje se colocam aos professores deste grau de ensino, desejosos de aprofundar conhecimentos e melhorar a sua prática docente.

Dentre os temas propostos para estudo destacamos:

- as diferenças entre operação, resultado e algarismo;
- a construção do conceito de número e os problemas ligados à introdução dos racionais;
- a construção de sistemas de numeração e posição;
- a construção do conceito de medida, os sistemas de unidades usuais e suas relações com a prática efectiva da medida; representação de medidas.

Foi, uma vez mais, reconhecida pelos professores do ensino primário a necessidade de melhorar substancialmente a sua preparação matemática e manifestado o desejo de ver criada uma estrutura que lhes proporcione apoio continuado e eficiente no sentido de alterar toda a prática actual na iniciação matemática.

Direcção-Geral de Educação de Adultos

Segundo informação prestada pelo Prof. Aldónio Gomes, secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário do V Governo, na reunião do Conselho de Ministros de 11 de Dezembro de 1979, estaria agendada a criação da Direcção-Geral de Educação de Adultos. Segundo o Prof. Aldónio Gomes, essa Direcção-Geral vai "apoiar o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos e tornar-se uma ponte para uma efectiva educação permanente".

E já que falamos em alfabetização, aproveitamos para informar que o Movimento Sindical Unitário aprovou, por unanimidade, para o seu representante ao PNAEBA, o Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, tendo a direcção deste sindicato, por sua vez, indigitado o colega Vasco Graça.

Listas unitárias vencem eleições escolares

Listas unitárias democráticas ganharam na Escola Secundária Mário Sacramento e no Liceu José Estêvão, de Aveiro, as eleições para os corpos gerentes das Associações de Trabalhadores-Estudantes.

No primeiro caso, a lista era única e obteve 96 votos dos 111 entrados na urna, dos quais 15 foram considerados nulos.

No Liceu José Estêvão concorreram duas listas. A "A" (unitária de esquerda) que obteve 97 votos e a "B", conotada com os partidos de direita, que somou 41 votos, tendo sido anulados 6 num total de 138 entrados na urna.

Também nas eleições para a Comissão Disciplinar nocturna (2 professores e 2 alunos) da Escola Mário Sacramento a única lista (unitária) concorrente obteve larga margem de votos.

Curso de Biologia

O curso de Biologia, particularmente o da Faculdade de Ciências de Lisboa, ameaça ser «o caso» deste ano lectivo no ensino superior. Apesar de várias promessas feitas pelo Ministério da Educação, e só muito parcialmente cumpridas, os alunos de Biologia aguardam que superiormente lhes indiquem como, quando e onde vão iniciar-se as suas aulas.

A comissão de curso aguarda que a reunião com o secretário de Estado do Ensino Superior possa fornecer dados novos. Entretanto, e com a finalidade de pôr os alunos do futuro 1.º ano ao corrente da situação, a Associação de Estudantes convocou uma reunião.

“Numerus clausus”

Como forma de protesto contra a instauração do *numerus clausus* no ano do Ramo Educacional, estudantes da Faculdade de Ciências, por deliberação de RGA, ocuparam os serviços da secretaria-geral da Universidade do Porto.

A medida que originou o protesto implica a aprovação integral do bacharelato como condição necessária para o ingresso no 4.º ano.

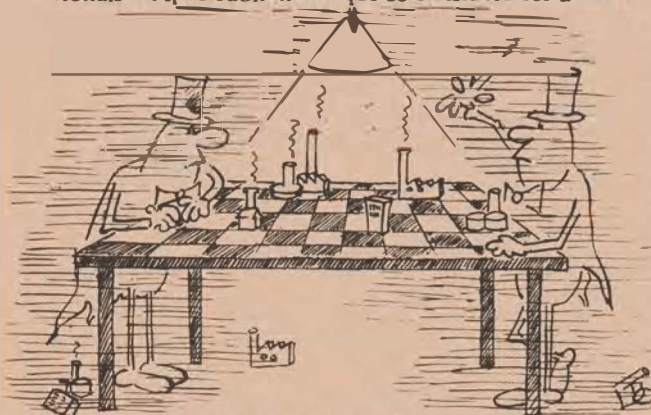
O secretário de Estado do Ensino Superior entrou em contacto telefónico com a Reitoria, onde se encontravam representantes dos estudantes, e marcou uma audiência conjunta com o reitor e presidentes dos Conselhos Directivo e Científico da Faculdade.

Para análise do problema, a Direcção da Associação de Estudantes, por seu turno, convocou uma RGA.

Plenário de Institutos Superiores condena ingerência do Banco Mundial

Os estudantes e professores dos Institutos Superiores de Contabilidade e Administração e de Engenharia de Lisboa e as direcções das Associações de Estudantes dos Institutos Superiores de Contabilidade e Administração de Aveiro, Coimbra, Lisboa e Porto reafirmaram mais uma vez, em reuniões recentemente realizadas, as suas posições sobre o ensino superior curto/politécnico e a ameaça de reconversão que pesa sobre as suas escolas.

O plenário conjunto do ISEL e do ISCAL criticou, de novo, o lançamento – e, sobretudo, a forma como está a ser feito – do ensino superior curto/politécnico e acusou o Ministério da Educação de submissão ao Banco Mundial, condenando “a dependência económica e tecnológica de grandes consórcios internacionais”. Após sublinhar o que se considera ser a nula



capacidade do ME para construir escolas, afirma-se no comunicado aprovado no plenário que, “na sua incompetência e, ao mesmo tempo, no desejo de não a demonstrar, a Direcção-Geral do Ensino Superior optou pela solução mais fácil – reverter escolas, beneficiando de estruturas já montadas e em funcionamento, satisfazendo as pretensões do Banco Mundial”. Mas – acrescenta-se – “se o Banco Mundial pode ‘fazer correr’ o director-geral, contudo este pode ter a certeza de que nunca obterá a passividade dos estudantes no assassinio ilegal e ilegítimo dos ISCA’s e dos ISE’s”.

Os estudantes e professores das duas escolas repudiam, mais uma vez, a reconversão forçada das escolas, opõem-se à promulgação de legislação que extinga o bacharelato, exigem a aplicação do estatuto da carreira docente universitária, defendem a criação dos cursos pós-bacharelato e de licenciatura e condenam a subordinação ao Banco Mundial/FMI.

Estudantes dos ISCA’s exigem licenciatura

A exigência de licenciatura para o actual curso de Contabilidade e Administração, é a principal reivindicação expressa pelas Associações de Estudantes dos Institutos Superiores de Contabilidade e Administração de Aveiro, Coimbra, Lisboa e Porto, que reuniram recentemente no Porto.

Na ordem de trabalhos estava, também, incluída a exposição e análise dos elementos surgidos após a reunião que as AEs tinha efectuado em Lisboa, além do estudo das acções a desenvolver com vista à concretização da referida licenciatura em Contabilidade e Administração.

As reivindicações dos estudantes têm por base a existência de um diploma legal que institucionaliza aquela licenciatura. No entanto, como se afirma no comunicado distribuído, após a reunião, “por motivos que muito têm a ver com os compromissos governamentais assumidos com o Banco Mundial, o Ministério da Educação tudo tem feito para obstar a que o referido diploma seja integralmente aplicado”. Segundo os estudantes, esta atitude determina a asfixia gradual daquelas escolas.

Assim, as AEs decidiram, na reunião, esclarecer a opinião pública sobre a importância do curso de Contabilidade e Administração, contactar os partidos com assento parlamentar, para que se pronunciem sobre a questão, e realizar uma nova reunião das direcções das Associações de Estudantes em 12 de Janeiro de 1980, em Aveiro.

As AEs decidiram, ainda, chamar a atenção das autoridades competentes e da opinião pública para a recomendação da Union Européenne des Experts Comptables, Économiques et Financiers, segundo a qual é necessário estabelecer em Portugal o ensino da Contabilidade, a nível de licenciatura, ao mesmo tempo que expressaram a sua solidariedade com a luta do ISEL contra a integração no ensino superior curto/politécnico.

Licenciaturas na área das Ciências Sociais já têm programas

De acordo com uma portaria publicada no *Diário da República*, o nosso país volta a ter licenciaturas na área das Ciências Sociais e Humanas. Recorde-se que foi em Dezembro de 1976, num golpe de força que hoje ainda continua por explicar, que o então ministro

Cardia mandou ocupar *manu militari*, o Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, primeiro passo para o encerramento daquela escola vocacionada para as Ciências Sociais.

Desde então que se esperava pelo cumprimento da promessa ministerial de criação de uma 'modelar' escola que licenciasse e investigasse na área das Ciências Sociais e Humanas.

Três anos depois, o *Diário da República* anuncia que são criados os seguintes cursos, distribuídos pelas seguintes escolas:

— *Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*: da Universidade Nova de Lisboa: Sociologia, Antropologia e Comunicação Social.

— *Universidade do Minho*: História e Ciências Sociais (ensino) e Relações Internacionais.

— *Instituto Universitário de Évora*: Sociologia.

— *Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa*: Sociologia.

Estas licenciaturas desdobram-se, em alguns casos, em dois ou mais ramos de especialidade. Os cursos compreendem um ciclo de base e um ciclo de formação específica (a especialidade). O ciclo de base corresponde aos dois primeiros anos e o ciclo de especialidade tem dois ou três anos escolares.

O diploma que possui como distintivo o título de Portaria n.º 663/79 e vem publicado na I Série, inclui igualmente os planos de curso das diversas licenciaturas.

Greve de Professores na Faculdade de Ciências de Lisboa

A adesão dos docentes da Faculdade de Ciências de Lisboa à paralisação das aulas foi praticamente total. A greve tinha como objectivo desbloquear os entraves burocráticos, ou outros, que têm impedido, desde 1976-1977, que os professores recebam os vencimentos devidos pelas horas extraordinárias e regências teóricas.

A Comissão Sindical tinha proposto uma greve progressiva, isto é, um dia no final do primeiro período, dois dias na semana seguinte à reabertura das aulas, e assim sucessivamente.

Com efeito, quer no Ministério das Finanças (10.ª Delegação da Direcção-Geral da Contabilidade Pública), quer o Ministério da Educação (serviços da Reitoria) anunciaram publicamente a intenção de

processar os pagamentos dos anos 1976-1977 e 1977-1978 ainda durante o corrente mês.

Essa intenção foi confirmada pelo Conselho Directivo da Faculdade de Ciências. O seu presidente, Prof. Barroso, sublinhou que a Faculdade não era responsável, absolutamente em nada pela situação existente, que, de resto, lamentava. "Infelizmente — acrescentou — os Conselhos Directivos têm um poder de acção muito delimitado, podendo até dizer-se que pouco mais somos do que meras delegações da Direcção-Geral do Ensino Superior."

É na contabilidade central da Reitoria que se processam os vencimentos e, de acordo com informações colhidas pelo CD, "estava feita a requisição e havia autorização" para efectuar os pagamentos em atraso. Em relação aos débitos de 1976-1977, eles processar-se-iam muito em breve. Para o ano de 1977-1978 estavam a desenvolver-se todos os esforços para realizar o seu pagamento ainda este mês.

A Comissão Sindical recebeu iguais garantias e indicou que a Reitoria informara que o processo relativo a 1977-1978 começaria a ser elaborado em 20 de Dezembro esperando-se que esteja encerrado nos oito dias seguintes.

Quanto aos anos de 1978-1979 e o actualmente em curso, a situação apresenta-se mais favorável.

Em todo o caso — sublinhou o Conselho Directivo — os mapas desses vencimentos foram processados em devido tempo pela secretaria da Faculdade, e é muito aborrecido verificar que é a escola, que cumpriu o seu dever, que sofre as consequências de insuficiências de outros sectores.

A Comissão Sindical, por seu turno, explicou que a situação não era tão grave para estes dois anos, pois havia, pelo menos, a certeza de que a verba para os vencimentos estava consignada no orçamento da Faculdade. O recurso à greve, acrescentou o porta-voz



sindical, foi motivado precisamente por esse facto. Se os vencimentos relativos a 1976-1977 e 1977-1978 não forem efectuados até ao fim do ano vai ser preciso recomeçar com o processo burocrático desde o início. Com efeito aqueles vencimentos estão a ser processados através de uma verba concedida a título extraordinário, e, se não for utilizada até 31 de Dezembro de 1979, é de imediato anulada. Se tal acontecer é preciso recomeçar as negociações com o Ministério da Educação, com o Ministério das Finanças e... também com a greve.

Para evitar que se agrave desnecessariamente esta situação a Comissão Sindical vai encontrar-se com a Reitoria a fim de lhe solicitar que interfira para assegurar que todo o processo relativo aos anos de 1976-1977 e 1977-1978 estará concluído antes do fim do ano.

A nível interno da faculdade foi convocada uma reunião para a primeira semana de Janeiro, na reabertura das aulas, e os docentes vão analisar o evoluir da situação.

Centro Cultural de Almada

Não temos noticiado a actividade deste Centro Cultural, apesar da informação regular que nos enviam e de os encontrarmos "em todas" e a cada passo, sempre que contactamos Almada. Muitos dos encontros populares da popular cidade de Almada têm sido recheados de humor e grande alegria para miúdos e graúdos, graças à frequente actuação de rua deste dinâmico grupo de jovens, que já tem um trabalho realizado "de respeito", à medida das tradições culturais da sua cidade e que ultrapassa muito o concelho.

Mas passemos a clarificar: dando especial atenção às actividades com e para crianças, realizaram até Novembro de 1979 mais de 150 sessões integradas nas comemorações do Ano Internacional da Criança. Colaboraram em iniciativas como a Festa da Primavera, Feira do Livro e do Disco Infantil e Juvenil, Dia Mundial da Criança, Dia Mundial da Música, Comemorações do 25 de Abril, etc., etc. Apoiam regularmente alguns Centros de Actividades de Tempos Livres do concelho, ciclos de teatro, etc. Simultaneamente, preocupam-se em divulgar os seus conhecimentos fomentando e dinamizando a formação dos mais diversos animadores nos mais variados campos: encontramos frequentemente notícia de cursos de serigrafia, expressão corporal, técnicas de teatro, animação cultural, etc. — mais uma vez etc., porque não nos é possível enumerar *tudo*, de facto, quanto já realizaram.

Porque estes infatigáveis companheiros não são para loas, aqui lhes deixamos uma sugestão, que nos parece o melhor voto para o seu trabalho: porque não

divulgar a nossa História em Teatro de Rua? Há tempos assistimos a uma representação em Lisboa, junto aos Jerónimos, de um grupo polaco que muito nos fez pensar no grupo de Almada e nas suas grandes possibilidades, visto que já fazem "teatro de rua" e "teatro na rua"... Aqui vos deixamos o "desafio"!



Divulgação do bailado

A Companhia Nacional de Bailado realizou durante o mês de Dezembro em Lisboa, no Teatro S. Luís, uma sessão dedicada a professores e alunos de vários estabelecimentos de ensino. A sessão enquadra-se numa campanha de divulgação do bailado.

Daqui enviamos os nossos votos de que esta campanha consiga atingir os fins que se propõe e de que, "em boa hora", consiga ultrapassar Lisboa. Estamos certos de que em muitos lugares inesperados encontrarão o apoio caloroso de muitos e muito ignorados alunos e professores.

Seiva Trupe

Continuando a sua inquebrantável opção, Seiva Trupe vai animando e renovando o seu exemplar trabalho cultural: na sua sede no Porto, e também em Barcelos, tem em funcionamento um Curso de Iniciação à Prática Teatral. Paralelamente, mantém a actividade da sua Escola de Teatro, enquanto o seu elenco anda em digressão com a peça de Bernardo Santareno Restos.

Cantar as janeiras – uma velha nova tradição

É possível transformar uma velha tradição popular que cristalizou a «pedincha» nacional num acto sério de reflexão político-social, carregado de valores muito queridos ao Povo português.

O Cénico – Grupo de Teatro Popular de S. Pedro do Sul, tem vindo a cantar as «suas» «janeiras» desde 1976, de porta em porta e durante vários dias.

Com esta actividade, que tem recebido um forte acolhimento popular, o Cénico virou a antiga tradição numa outra mais viva e actuante.

Porque a experiência do Cénico pode servir de exemplo a outros grupos de «janeiras», por esse país fora, aí vão as letras das três últimas «janeiras» cantadas:

Jaime Gralheiro

JANEIRAS DE 1977

Vamos cantar as janeiras,
Camaradas, companheiras,
A quem nos quiser escutar.
Nós somos trabalhadores
E a quem for trabalhador
Boas festas queremos dar.

JANEIRAS DE 1976

Boas festas, companheiro!
Boas festas, camarada!
Porque o Deus menino está
Connosco nesta jornada.

Viva o filho de Maria
A mulher do Carpinteiro,
Irmão dos trabalhadores
Que lutam no mundo inteiro.

Boas festas é Natal
E o Natal será engano,
Enquanto não for Natal
Todos os dias do ano.

Boas festas! boas festas!
Com alegria cantemos!
Boas festas, companheiros
Que um novo mundo faremos.

Estamos aqui para ir;
Se quiseres podes vir
Construir um mundo novo,
Um mundo de quem trabalha
Pois esta é a nossa batalha
A favor do nosso Povo.

Boas festas é Natal!
E é bem singelo, afinal,
O fim da nossa canção.
Mas não pode haver Natal
Enquanto em Portugal
Uns comerem; outros não!

JANEIRAS DE 1978

Vamos cantar as janeiras
Sem pedir nada a ninguém.
Janeiras de um Abril novo
Que ao Povo dá o que tem.

Vamos cantar as janeiras
Debaixo desta sacada.
Damos um raio de Esperança
E em troca não queremos nada.

Cantai janeiras connosco!
É uma forma de vencer
E dizermos ao passado
Que o Futuro está a crescer.

Nota: As músicas são as músicas populares das «janeiras» ou outras músicas populares que se coadunam à letra e à quadra.

As crianças na Checoslováquia socialista

Nada Mikusová

As crianças e os jovens até aos 19 anos de idade representam quase um terço (4,6 milhões) de toda a população da Checoslováquia. Nos últimos anos o número de crianças nascidas vivas aproxima-se de 290 000 por ano. Com o seu elevado índice de natalidade a Checoslováquia conseguiu avançar, nos últimos cinco anos, do 15.º para o 3.º lugar entre 25 países europeus.

A Constituição da República Socialista Checoslovaca assegura a todas as crianças e jovens todas as possibilidades de um desenvolvimento geral das suas capacidades físicas e mentais. A sociedade assegura uma plena protecção dos interesses das crianças e dos seus direitos, incluídos na Declaração dos Direitos da Criança (1958).

A assistência dedicada a cada criança começa antes do seu nascimento, dentro do quadro do sistema dos cuidados dedicados às mulheres grávidas: 97% das mulheres grávidas são examinadas pelo médico antes da 16.ª semana de gravidez e o número médio dos exames de cada mulher grávida, durante a gravidez, subiu de 7 (1970) para 10. Melhoraram igualmente os cuidados dedicados às mulheres cuja gravidez é considerado como «gravidez com risco». Os cuidados dedicados às futuras mães manifestaram-se na redução da mortalidade dos recém-nascidos, assim como por uma melhoria geral das suas condições de saúde. A mortalidade dos recém-nascidos, que era de 117,4 por 1000 crianças nascidas vivas em 1937, reduziu-se para 22,2 em 1968 e para 18,5 em 1977. A partir de 1960 quase todas as crianças nascem nos estabelecimentos sanitários equipados com camas. Nas secções de pediatria dos hospitais existem unidades especiais para cuidados intensivos dedicados às crianças recém-nascidas com deficiências de peso ou que apresentam sintomas de poderem falhar as funções fundamentais dos seus órgãos.

O número de pediatras aumentou nos anos de 1970-1976 27,3%, ou seja, mais 2475 médicos. A assistência sanitária dedicada às crianças é continuada nas creches (dos 6 meses aos 3 anos de idade), nos jardins-de-infância (dos 3 aos 6 anos) e nas escolas primárias, onde já inclui exames preventivos regulares e o tratamento inicial das afecções que possam surgir.

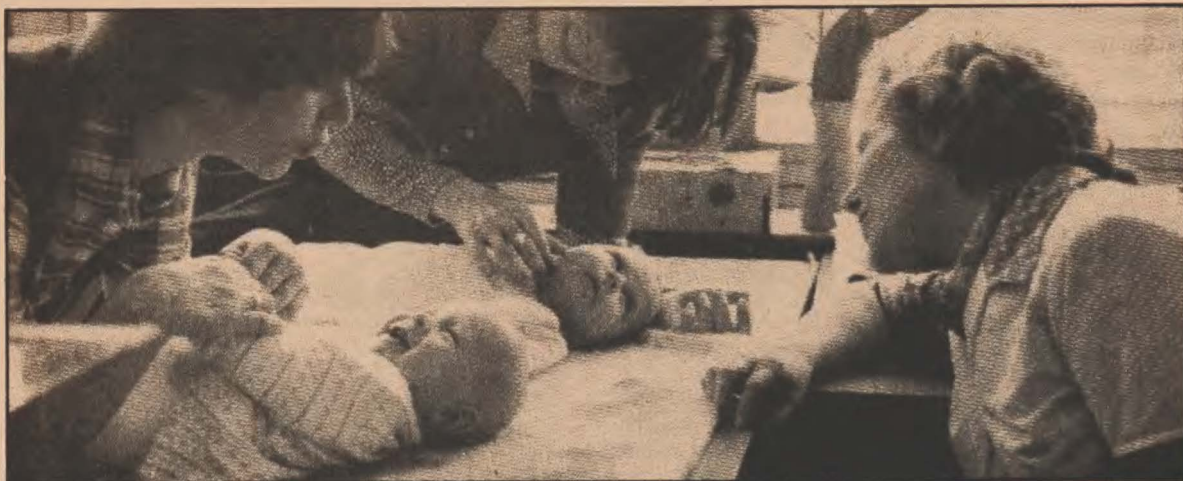
A Checoslováquia conta-se entre os primeiros Estados que organizaram o registo de todas as crianças com afecções congénitas, o que facilitou o começo imediato do tratamento, ou a sua prossecução, vindo assim a obter-se melhorias no estado dessas crianças. A partir



de 1974, por exemplo, passaram a registar-se as afecções congénitas metabólicas das crianças recém-nascidas.

A assistência sanitária e médica é completamente gratuita, inclusivamente as operações mais complicadas, os tratamentos nos hospitais, nos sanatórios ou nas estâncias balneares. Os métodos de prevenção e o progresso atingido no sector da nutrição dos recém-nascidos e infantil tiveram como consequência positiva o desaparecimento da paratirofria, do raquitismo, e de diarreias. Igualmente se conseguiu limitar ou extinguir a maioria das doenças infecciosas da idade infantil. Graças à vacinação obrigatória a Checoslováquia tornou-se o primeiro Estado onde se conseguiu acabar com a poliomielite.

A personalidade duma criança forma-se sobretudo na família. Levando em conta este facto, o objectivo principal da política social do Estado é o de criar as condições materiais favoráveis para a vida das famílias com filhos. Em 1971 foram adoptadas medidas sociais em prol das famílias com filhos, como por exemplo a de se estabelecer, paralelamente ao sistema de assistência financeira existente, o abono de maternidade de 500 coroas mensais às mulheres com dois e mais filhos, e que



As escolas especiais fazem parte do novo sistema de educação: numa escola de Praga para as crianças surdas

é pago até aos 2 anos de idade da criança. Este *abono de maternidade* já foi aumentado, tal como aumentaram igualmente os *abonos familiares* anexos aos vencimentos mensais. Em 1977 gozavam deste abono 2 310 000 pais para 4 204 000 crianças. Ao vencimento, cuja média é de 2500 coroas na Checoslováquia, juntam-se os *abonos familiares*, que são de 90 coroas para a primeira criança, 430 coroas para dois filhos, 880 coroas para três e 1280 coroas para quatro filhos. Tem igualmente aumentado o apoio financeiro para o nascimento da criança — de 1000 para 2000 coroas. Os casais jovens gozam de empréstimos cujo montante pode atingir 30 000 coroas, além da contribuição estatal no nascimento de cada filho. Setenta e cinco por cento dos casais jovens gozam destes empréstimos.

O montante total das despesas estatais com a assistência social às famílias com filhos é de 30 biliões de coroas, mas na realidade este apoio representa o dobro deste montante devido às reduções nos preços dos serviços (creches e jardins-de-infância) e às reduções no imposto sobre vencimentos, etc.

A licença de parto com vencimento é de 26 semanas e pode atingir, no caso do nascimento de gémeos ou das mães solteiras, as 35 semanas. A mulher tem direito a ficar em casa para educar os filhos até aos 2 anos de idade deste, sendo a empresa obrigada a guardar-lhe o emprego.

O facto de 100% da população com capacidade para trabalhar ter emprego ocasiona, consequentemente, um crescimento permanente das receitas e do nível de vida. Mas paralelamente surgem problemas como a necessidade de assegurar um número suficiente de lugares nas creches e jardins-de-infância para os filhos das mães empregadas. As creches são frequentadas actualmente pela minoria (15%) das crianças dos 6 meses aos 3 anos, visto que nesta idade as crianças precisam sobretudo de cuidados maternos. Os jardins-de-infância deveriam ser frequentados, segundo as

previsões, até 1980 por 100 000 a 120 000 crianças — ou seja 70% das crianças dos 3 aos 6 anos. Contudo, no terceiro ano do 6.º plano quinquenal (1978) eram frequentados por 150 000, ou seja 75% das crianças dessa idade.

Terminado o jardim-de-infância aos 6 anos, as crianças transitam à escola primária, que tem por tarefa dar-lhes os conhecimentos básicos necessários para a vida, de desenvolver o seu raciocínio e as suas capacidades para resolver individualmente os problemas. Estes objectivos são determinados pela nova concepção do sistema checoslovaco de ensino e educação, válido a partir do ano lectivo de 1978-1979, que determina a escolaridade obrigatória de dez anos e, simultaneamente, a instrução média como a instrução mínima para todos. Evidentemente que o sistema de ensino é completamente gratuito.

As crianças passam os tempos livres em salas de estudo (do 1.º ao 4.º ano) e nos clubes (do 5.º ao 8.º ano). No ano lectivo de 1977-1978 os clubes foram frequentados por 350 000 crianças. Duzentas mil crianças frequentavam, nesse mesmo ano de 1977-1978, as Escolas Populares das Artes, para aprender a tocar um instrumento musical.

As crianças e a juventude têm à sua disposição milhares de campos de desportos, centenas de estádios e de instalações desportivas. Trezentas e quarenta mil crianças gozam anualmente de estadas para aulas na natureza em regiões de recreio e de excursões organizadas pelas escolas.

Uma característica do novo sistema de ensino checoslovaco é a existência de disciplinas de aprendizagem cujos estudos terminam por exame final no curso secundário e que oferecem aos operários a possibilidade de continuar os estudos numa escola superior. Existem na Checoslováquia 39 possibilidades de estudo de disciplinas deste tipo que actualmente são aproveitadas por 160 000 estudantes.

OS PROFESSORES FRANCESES

LUTAM POR MELHORES CONDIÇÕES DE VIDA E DE TRABALHO

O Sindicato Nacional (Francês) do Ensino Secundário (SNES) reivindica a manutenção do poder de compra e a sua progressão geral diferenciada, para o que aconselha uma escala móvel de salários, baseada num índice de preços adaptado a esse objectivo e submetido a controlo sindical.

O pessoal docente, de orientação, de educação e de documentação, profissionalizados ou provisórios, faz parte, na sua grande maioria, da categoria a que pertencem os quadros da Função Pública francesa, isto é, à categoria dos funcionários recrutados na base de uma formação universitária e encarregados de funções de concepção e de direcção. Os seus vencimentos devem pois obedecer às mesmas condições que os dos funcionários públicos da mesma categoria.

No respeitante à unificação da formação e do recrutamento dos professores, à profissionalização dos provisórios e à reforma de categorias, para uma melhoria das carreiras dos docentes, o SNES reivindica:

- a incorporação completa e definitiva dos provisórios;

- a revalorização dos índices da função docente no seio da Função Pública;

- a automatização e uma maior rapidez na promoção de escalão;

- a promoção de posto pelo desenvolvimento da promoção interna a todos os níveis;

- um aumento mais importante dos ordenados de início de carreira, de forma a que estes atinjam, em todos os corpos docentes, os $\frac{2}{3}$ dos ordenados de fim de carreira (deduzidos os impostos de rendimento);

- a redução da idade de reforma.

O SNES luta também pelo respeito, o aumento, e a melhoria das garantias estatutárias e das liberdades profissionais, por uma reforma da inspecção, por uma transformação do regime disciplinar dos docentes e pelo reforço do controlo sindical e das prerrogativas dos representantes eleitos dos docentes no seio das instâncias paritárias.

A hierarquia das remunerações é comandada pela dos empregos, isto é, pela definição e organização dos postos de trabalho e pela afectação dos trabalhadores a esses postos.

O SNES pretende a unificação, no topo, das categorias de docentes, baseada na importância da função social do ensino e na elevada competência exigida aos docentes. Rejeita a utopia igualitarista e denuncia a campanha demagógica do Poder para uma redução das desigualdades, pois ambas conduzem a um nivelamento, por baixo, sem consideração nem pela qualificação do trabalhador, nem pelo trabalho realiza-



do, e ambas favorecem, consequentemente, a exploração capitalista.

A hierarquia das remunerações deve ser definida exclusivamente em função de quatro critérios: a qualificação geral e profissional, a experiência ou a antiguidade, a responsabilidade e a dificuldade.

Natureza e definição do serviço

A função do docente é, antes de mais nada, a de transmitir conhecimentos fundamentais. O SNES (Sindicato Nacional do Ensino Secundário) opõe-se à transformação dos docentes em animadores.

O serviço dos docentes deve ser definido exclusivamente em horas de ensino, integrando-se as outras tarefas no trabalho a título de redução do número de horas.

O trabalho assim definido deve excluir as tarefas educativas, actualmente da competência do pessoal de vigilância e de educação.

Para os professores de disciplinas científicas e tecnológicas, o trabalho deve excluir as tarefas de manutenção e conservação das máquinas e de materiais, de preparação e de entrega do material de trabalho para os TP e os exames, tarefas essas que devem ser efectuadas por um pessoal técnico qualificado.

A noção de voluntariado não pode ser, em caso algum, um álibi que permita utilizar um docente em condições de inferioridade. A duração da sequência pedagógica deve ser mantida em uma hora.

Máximo de serviço

O trabalho do docente deve ser definido por um máximo de horas de ensino semanal.

O SNES pede:

- o nivelamento do máximo de trabalho dos professores não agregados de todas as especialidades e de todas as disciplinas pelo dos agregados (15 horas semanais);
- a supressão de qualquer imposição sistemática de horas suplementares;
- a supressão dos acréscimos de trabalho por turmas com efectivos ditos «insuficientes» e o abaixamento dos mínimos de redução de serviços;
- a atribuição dum serviço moderado —podendo ir até ao meio serviço— para os docentes durante o primeiro ano de exercício e para os de mais de 55 anos;
- um máximo de 27 horas de trabalho para os bibliotecários-documentalistas;
- a atribuição, para todas as categorias de pessoal, de redução de serviço para tarefas específicas: concertação com a equipa pedagógica, apoio, informação dos alunos, experimentação e investigação pedagógica, formação contínua, actividades socio-educativas, exercício do direito sindical...;
- reduções de serviços generalizados, para preparação para os concursos de recrutamento.

Efectivos das turmas. Desdobramentos

O SNES pede:

- diminuição progressiva dos efectivos das classes até um máximo de 25 alunos por turma;
- generalização a todas as disciplinas e extensão a todos os níveis (incluindo o segundo ciclo) do desdobramento das turmas durante as horas de trabalho dirigidos e de trabalhos práticos (com um mínimo de desdobramento) conduzindo a turnos de 15 alunos (ou de 8 ou 10 nas disciplinas tecnológicas industriais).



**para os filhos dos homens
que nunca foram meninos**

ESTEIROS

Soeiro Pereira Gomes



Uma das mais importantes obras
do neo-realismo

Agora em 4ª. edição, com introdução
de Isabel Pires de Lima

Um livro indispensável na sua biblioteca

**edições
Avante!**

CDL a distribuição

URSS

1. Em 1918, o governo soviético promulgou um decreto sobre as «regras de admissão aos estabelecimentos de ensino superior» que facilitavam a entrada de jovens operários e camponeses na Universidade. Para acelerar a sua formação cultural foram então criadas as Universidades Operárias que acabaram por ser encerradas nos anos 30, quando a composição social dos estudantes do ensino médio passou a reflectir a nova estrutura da sociedade.

Em 1969, reorganizaram-se as Universidades Operárias que passaram a chamar-se Faculdades Preparatórias. Estas novas Faculdades destinam-se a preparar e apoiar muitos jovens que, uma vez terminado o ensino médio, decidiram começar a trabalhar e que, anos volvidos, desejam voltar a estudar.

2. A intensificação da vida cultural nos campos soviéticos é revelada por alguns números estatísticos: 45 milhões de rurais estão inscritos em bibliotecas públicas; cada habitante dos campos vai, em média, 17 vezes por ano ao cinema; mais de $\frac{1}{3}$ das famílias possuem televisão; existem 120 000 clubes, 200 000 bibliotecas públicas e 128 000 cinemas ou salas de projecção de filmes. Existem quase tantos círculos de amadores artísticos como nas cidades.

Na recente Conferência Nacional de Personalidades da Cultura, organizada pelo Ministério da Cultura e pelo Conselho Central dos Sindicatos da URSS, muitos oradores fizeram sugestões para melhorar os serviços culturais e o apoio cultural às populações rurais e chamaram a atenção para o papel que desempenham os estabelecimentos com vocação cultural na solução dos problemas socioeconómicos do campo.



PALESTINA

As autoridades de Israel continuam a sua política abertamente discriminatória no domínio da educação contra os jovens palestinianos.

Aos jovens árabes que querem receber uma formação técnica, é proibida a entrada nas faculdades de Engenharia, de Ciências da Natureza e nos institutos israelitas. Nos exames de admissão aos institutos pedagógicos (*Magistério Primário*), onde os árabes têm formalmente direito de inscrição, são-lhes feitas maiores exigências que aos outros estudantes, e ainda são obrigados a responder em hebreu e não na respectiva língua materna.

Segundo o jornal *Ach-Charcal Ansat*, que se publica em árabe em Londres, o número de árabes que consegue passar nos exames não ultrapassa 1% de todos os estudantes. No entanto os estudantes árabes descobrem muito rapidamente que os exames não são a etapa mais difícil entre os obstáculos ao ensino superior contra eles criados pelo ocupante israelita: os proprietários recusam-se a alugar-lhes alojamentos, os empregadores recusam-se a dar-lhes trabalho qualificado — único meio de sobrevivência para estudantes árabes. A intimidação, a chantagem, por vezes mesmo as punições, são coisas correntes contra os indesejáveis estudantes árabes — futuros professores.

O poder israelita de ocupação prossegue assim o seu deliberado plano de diminuir o número de estudantes árabes a fim de enfraquecer o sistema de ensino primário nos territórios ocupados e eliminar o «perigo» de existirem professores palestinianos na Palestina ocupada.



EUA

Existem nos EUA 9,2 milhões de habitantes de origem latino-americana, os quais são vítima de discriminação de toda a ordem, vivendo na sua maioria em guetos ou como assalariados rurais no Sul do país.

Em média, apenas 40% das crianças destas famílias terminam a instrução obrigatória. Em média recebem pelo seu trabalho um salário inferior (para as mesmas tarefas) em um terço em relação ao dos seus colegas anglo-saxões.

Os chicanos representam em certos estados – como o Colorado, o Texas ou o Arizona – mais de $\frac{1}{10}$ da população.

RFA

«Tento guardar intacta a minha personalidade, no aspecto exterior. Mas, interiormente há algo se rompu.» São palavras de um professor de Nuremberga, Henrich Haberlaian, a propósito dos traumas psicológicos provocados pelas práticas das interdições profissionais na RFA. Este professor continua: «Viver sabendo que nos encontramos como numa vitrina, que é registado tudo o que fazemos ou dizemos, torna-se insuportável.»

E, referindo-se ao seu processo de interdição (um professor ou um funcionário público pode ser impedido de exercer a sua profissão por razões ideológicas) refere: «Só o interrogatório perante tribunal durou cinco horas; os debates duraram oito horas. À noite estava completamente esgotado.»

URUGUAI

A repressão sobre o povo uruguaio continua a exercer-se pela junta fascista. Em particular os professores são alvo de perseguições, prisão e tortura. As organizações internacionais de professores (e muito especialmente a FISE) chamaram ultimamente a atenção para mais dois casos de professores sujeitos a torturas nos cárceres uruguaiois: o matemático José Luis Massera e o decano da Faculdade de Arquitectura Júlio Ricaldoni.

INTERVENÇÃO

revista
de animação
sócio-cultural

ÓRGÃO DAS ASSOCIAÇÕES E ANIMADORES CULTURAIS

**COR • 13 NÚMEROS PUBLICADOS
• É**

A única publicação periódica portuguesa totalmente virada à problemática da acção cultural entendida como um processo global ao serviço da acção e transformação social

NAS SUAS LINHAS DE ORIENTAÇÃO, PROCURA-SE:

Divulgar as acções e experiências de âmbito cultural que são levadas a efeito nas associações, grupos, organismos de base, centros culturais, sindicatos, etc.

Fomentar a união e aproximação entre a prática e a sua reflexão.

Contribuir para uma prática em que a acção cultural não seja encarada como entidade autónoma e distinta mas antes que se manifesta e está implícita em todos os domínios da actividade humana (no trabalho, escola, tempos livres, habitação, saúde, etc.).

**CONHEÇA E PARTICIPE NESTA
REVISTA/PROJECTO**

Apartado 21064 – 1127 Lisboa Codex
Assinatura anual: 150\$00

Legislação

No passado mês de Dezembro de 1979 chegou à nossa Redacção uma carta de um colega pedindo esclarecimentos sobre legislação. A informação não nos era fácil, pelo que recorremos ao Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL) que se encarregou de informar directamente o colega.

Porque a resposta do SPGL pode ser útil a outros colegas, o professor publica, na íntegra, a carta do colega Eleutério Alves da Silva (Rio Tinto - Porto) e a resposta do SPGL.

Sr. Director:

Sou leitor assíduo da v/ Revista e entendi que me poderia esclarecer sobre o seguinte:

1 - tenho o Curso Complementar dos Liceus e lecciono Educação Visual numa Escola Secundária da zona do Porto;

2 - Fui colocado pelos serviços do Ano Propedêutico na Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa no Curso de Arquitectura;

3 - Estou vinculado ao MEIC.

Pergunto: não haverá legislação que me permita ingressar na Escola de Belas-Artes do Porto, considerando a minha situação de professor?

Peço que se digne informar-me sobre o que posso fazer e a quem me dirigir para conseguir o ingresso no Curso de Arquitectura do Porto.

Eleutério Alves da Silva

RESPOSTA DO SPGL:

Os diplomas legais que regulamentam a situação dos trabalhadores-estudantes, na função pública, são os seguintes:

a) Resolução n.º 72/78 de 5 de Abril (DR n.º 115, 1 Série). Esta resolução só esteve em vigor até ao fim do ano lectivo transacto, mas julga-se que dentro em breve será publicado novo diploma de teor muito semelhante (concessão de dois dias de faltas para realização de cada prova de exame).

b) Decreto-Lei n.º 409/77, de 26 de Setembro. Para além de outras regalias, concedidas a **agentes de ensino**, este diploma estabelece, no n.º 1 do seu artigo 4.º, **condições especiais de transferência**, o que responde concretamente à sua questão. No entanto, como o Colega não nos esclarece completamente sobre a sua situação profissional, enviamos-lhe uma fotocópia do citado decreto. Para usufruir das regalias especiais que ele concede, será necessário que não tenha habilitação própria e que no ano lectivo transacto tenha obtido aproveitamento (artigo 3.º).

c) Lei n.º 47/79, de 14 de Setembro. Esta Lei, ainda não regulamentada, refere-se também ao complemento de habilitações. Aplica-se a professores com o vínculo ao MEC e sem habilitação própria, prevendo a possibilidade de tais docentes poderem ser dispensados de serviço durante o período máximo de 2 anos sem perda de remunerações.

Concluimos pois que o único diploma ao abrigo do

qual poderá requerer a transferência para o Curso de Arquitectura no Porto é o Decreto-Lei n.º 404/77. Caso não preencha os requisitos exigidos por este Decreto-Lei, deverá igualmente pedir a transferência, mas em condições análogas às dos restantes estudantes.

Lei n.º 47/79, de 14 de Setembro (Complemento de Habilitações) - cf. o professor, n.º 23, Dezembro de 1979.

Decreto-Lei n.º 409/77, de 26 de Setembro

Considerando a premência que há em promover a aquisição de habilitações próprias por parte dos agentes de ensino que, nos ensinos preparatório e secundário, exercem funções docentes sem possuírem o diploma de ensino superior exigido;

Considerando que a legislação anterior, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 264/72, de 31 de Julho, se encontra desactualizada, carecendo grande parte do que nela se dispõe de ser alterado;

O Governo decreta, nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o seguinte:

Art. 1.º - São concedidas condições especiais para a realização de provas de exame e para a frequência de cursos conducentes à aquisição de habilitações próprias aos agentes de ensino que não possuam qualquer grau académico concedido por estabelecimento de ensino superior.

Art. 2.º - 1 - Para beneficiar das disposições constantes do presente decreto-lei, os agentes de ensino têm de, nos actos de matrícula e inscrição no ensino superior, fazer prova da sua vinculação ao Ministério da Educação e Investigação Científica, nos termos dos n.ºs 2 e 3 do artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 262/77, de 23 de Junho.

2 - O documento de prova será requerido, anualmente, em impresso próprio, à Direcção-Geral de Pessoal e Administração.

Art. 3.º - 1 - Os agentes de ensino beneficiam do disposto no presente diploma durante o número de anos necessários ao complemento de cursos conducentes à aquisição de habilitação própria em que se encontrem inscritos à data da publicação deste decreto-lei, acrescida de dois anos.

2 - Para terem direito ao disposto no presente diploma, os agentes de ensino têm de obter aprovação em duas disciplinas anuais e dela fazer prova, em cada ano, junto da Direcção-Geral de Pessoal e Administração.

3 – Para efeito do número anterior, duas disciplinas semestrais consideram-se como equivalendo a uma disciplina anual.

Art. 4.º – 1 – Os estabelecimentos de ensino superior considerarão em regime especial os pedidos de inscrição e matrícula, bem como de transferência, apresentados pelos agentes de ensino dentro dos prazos legais e nos termos fixados para cada um dos cursos.

2 – A inscrição e matrícula são idênticas às de qualquer aluno do respectivo estabelecimento de ensino, implicando iguais direitos e iguais deveres, ressalvado o disposto no presente diploma.

Art. 5.º – 1 – Os agentes de ensino inscritos ao abrigo das disposições deste decreto-lei são dispensados da frequência de aulas das disciplinas que sejam indicadas pelos conselhos científico e pedagógico e serão admitidos a exame final em quatro épocas em cada ano lectivo: Fevereiro, Abril, Julho e Outubro.

2 – Nas escolas em que vigore o regime semestral, as épocas de Julho, Outubro e Fevereiro coincidirão com as épocas normais da escola; nas escolas em que vigore o regime anual as épocas de Julho e Outubro coincidirão com as épocas normais da escola.

3 – A inscrição realizada em qualquer disciplina é válida até à época de Abril do ano civil seguinte ao ano lectivo a que respeita.

4 – Cada agente de ensino só pode inscrever-se em cada ano lectivo em quatro disciplinas anuais ou seu equivalente, fixado no n.º 3 do artigo 3.º, ressalvado o regime legal de precedência.

Art. 6.º – A classificação nas disciplinas é obtida nos termos da legislação em vigor, só podendo os agentes de ensino apresentar-se a exame depois de terem terminado o ano lectivo ou o semestre em que são leccionadas as disciplinas em que estão inscritos.

Art. 7.º – 1 – Os estabelecimentos de ensino superior poderão organizar durante o período de férias cursos especiais destinados aos agentes de ensino não portadores de habilitações próprias e que se encontrem matriculados no ensino superior.

2 – Para efeitos do número anterior, pode haver transferência de estabelecimento de ensino para frequência das disciplinas que sejam ministradas em regime especial.

Art. 8.º – A Direcção-Geral do Ensino Superior, mediante prévio acordo com os estabelecimentos de ensino superior, indicará, anualmente, até 1 de Junho, as disciplinas que podem vir a ser ministradas em regime especial em estabelecimentos de ensino superior.

Art. 9.º – 1 – A matrícula para a frequência dos cursos especiais faz-se entre 15 e 30 de Junho.

2 – No acto da inscrição os agentes de ensino pagam uma propina correspondente à propina anual da cadeira em que se inscrevam.

Art. 10.º – A frequência de cursos especiais não dispensa de apresentação a exame final, a prestar nas condições fixadas neste decreto-lei, após o termo da respectiva frequência.

Art. 11.º – 1 – Os agentes de ensino podem inscrever-se nos cursos especiais em duas disciplinas anuais, ou seu equivalente, por ano.

2 – Excepcionalmente, e quando tal possibilite o complemento da respectiva habilitação, os agentes de ensino podem inscrever-se em três disciplinas anuais, ou equivalente.

Art. 12.º – 1 – A cada disciplina dos cursos especiais corresponde o número de aulas semanal triplo do que estiver fixado no respectivo plano de estudos.

2 – Só podem apresentar-se a exame final os agentes de ensino que tenham assistido, pelo menos, a quatro quintos do número de aulas dadas nas respectivas disciplinas e realizado trabalhos correspondentes.

Art. 13.º – 1 – Os professores ou assistentes encarregados da regência dos cursos especiais são escolhidos pelo conselho científico do respectivo estabelecimento de ensino, nos termos da legislação em vigor para os cursos regulares.

2 – Os professores ou assistentes ou encarregados de regência dos cursos especiais têm direito, durante o período de funcionamento dos mesmos, a uma gratificação igual ao triplo das gratificações normais de regência dos cursos teóricos.

3 – A gratificação a que se refere o número anterior é acumulável com quaisquer outras remunerações a que os interessados tenham direito.

Art. 14.º – O expediente dos cursos especiais é assegurado pela secretaria do respectivo estabelecimento de ensino superior.

Art. 15.º – Os estabelecimentos de ensino superior inscreverão anualmente nos seus orçamentos uma verba destinada ao funcionamento dos cursos especiais.

Art. 16.º – As faltas dadas pelos agentes de ensino por motivo de apresentação a prova de exame, devidamente comprovada pelo estabelecimento de ensino superior onde for prestada, só serão consideradas para efeitos estatísticos, o mesmo acontecendo às dos dias anterior e posterior, desde que a distância o justifique.

Art. 17.º – Os agentes de ensino inscritos nos cursos de regime intensivo são dispensados do serviço docente durante o período de 15 de Julho a 15 de Setembro, devendo fazer prova documental de frequência junto da Direcção-Geral de Pessoal e Administração.

Art. 18.º – Os agentes de ensino matriculados em cursos cujas aulas exijam a sua presença podem requerer redução de serviço, com horário incompleto, percebendo os vencimentos correspondentes ao serviço docente que lhes for distribuído, situação que dependerá da conveniência do estabelecimento onde se encontre colocado e da concordância da respectiva Direcção-Geral do Ensino e da Direcção-Geral de Pessoal e Administração.

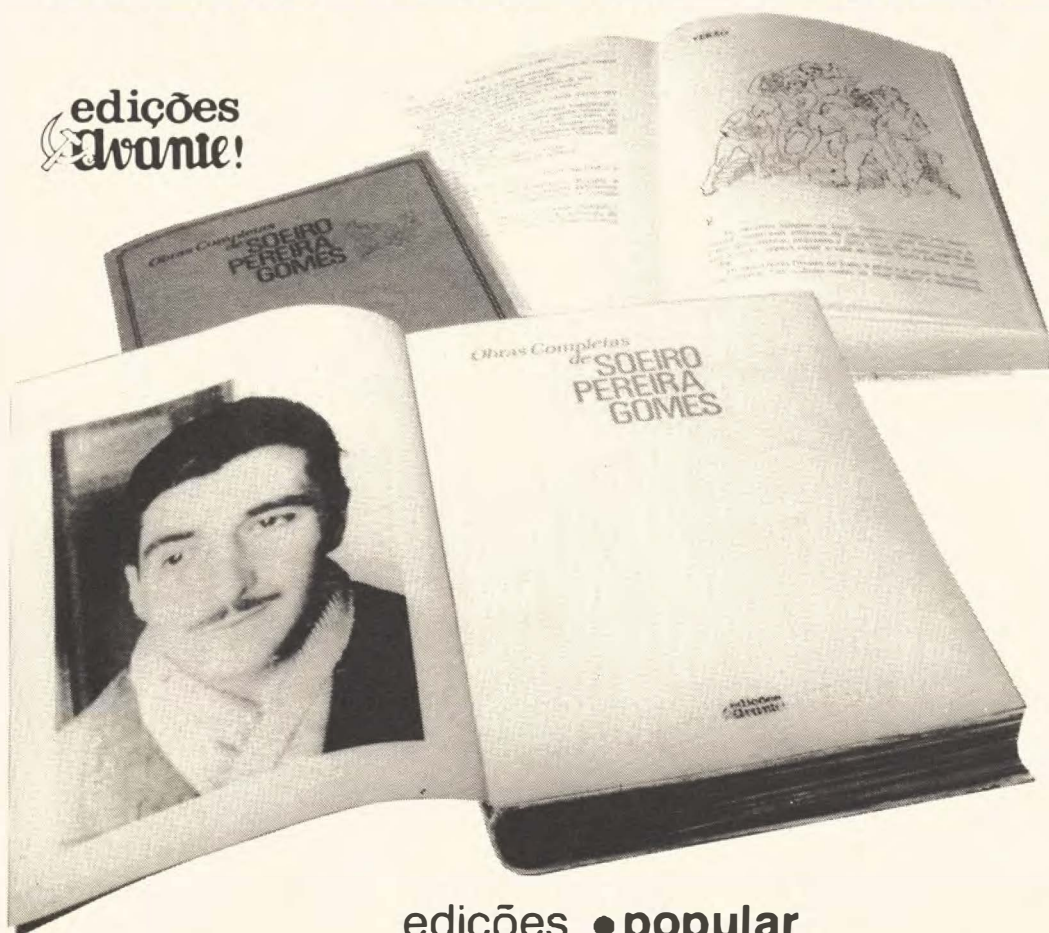
Art. 19.º – As dúvidas surgidas na aplicação deste decreto-lei serão resolvidas por despacho do ministro da Educação e Investigação Científica.

Art. 20.º – É revogado o Decreto-Lei n.º 264/72, de 31 de Julho.

O grande
acontecimento
editorial

Obras completas de **SOEIRO PEREIRA GOMES**

edições
Avante!

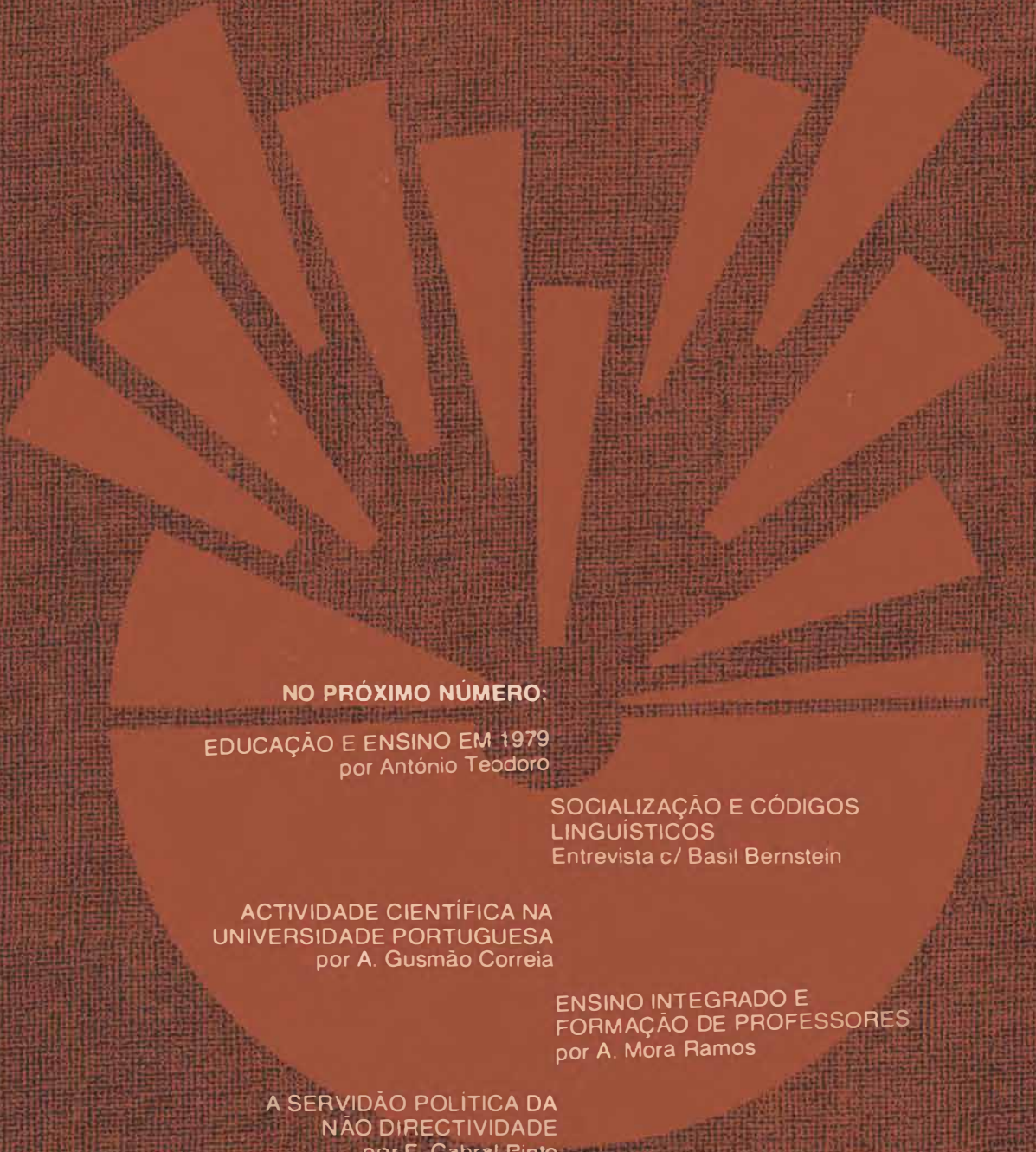


edições • popular

• especial para
coleccionadores

CD a distribuição

o professor



NO PRÓXIMO NÚMERO:

EDUCAÇÃO E ENSINO EM 1979
por António Teodoro

SOCIALIZAÇÃO E CÓDIGOS
LINGUÍSTICOS
Entrevista c/ Basil Bernstein

ACTIVIDADE CIENTÍFICA NA
UNIVERSIDADE PORTUGUESA
por A. Gusmão Correia

ENSINO INTEGRADO E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
por A. Mora Ramos

A SERVIDÃO POLÍTICA DA
NÃO DIRECTIVIDADE
por F. Cabral Pinto