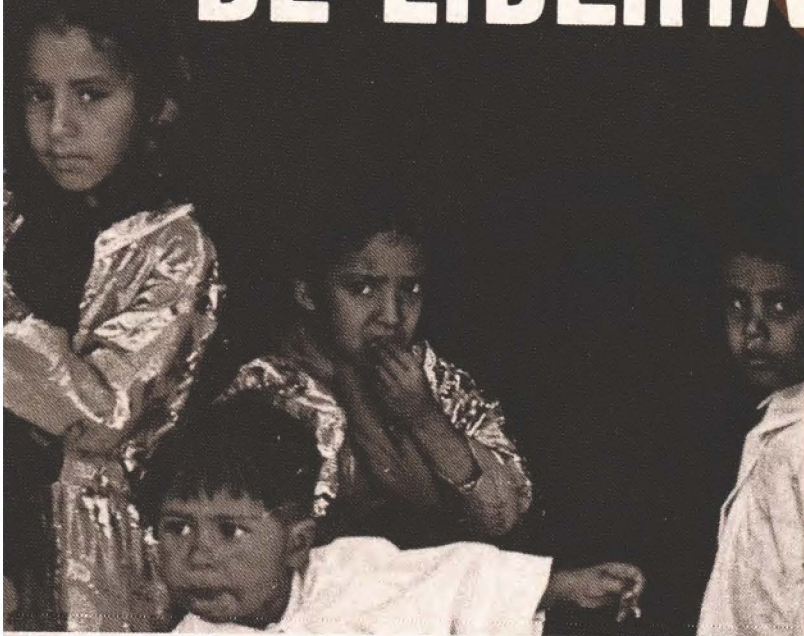


o professor

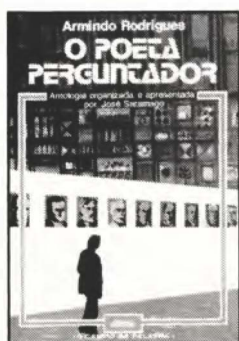
OS PROFESSORES PALESTINIANOS NA LUTA DE LIBERTAÇÃO

**APARELHO
ESCOLAR E
AUTARQUIAS**

**O ENSINO
A CULTURA E O DESPORTO
EM ÉVORA**



Últimos
Lançamentos



INFORMAÇÃO

Colecção
"O Campo da Palavra"

Canto Civil
Orlando da Costa

...« Nos dedos do vento
o sonho dos amantes
os cabelos voando
nos dedos do vento
o carrocél levando
o riso dos feirantes
e a alegria do mundo
em mealheiros de barro»

**O poeta
perguntador**
Armindo Rodrigues

A primeira antologia da
poesia de Armindo Rodrigues
organizada e apresentada
por **José Saramago**

**Do fundo
do tempo**
Miguel Urbano Rodrigues

Do **Fundo do Tempo** é uma
reunião de três histórias muito
diferentes que transmitem ao
leitor o mesmo entendimento
da vida.

Marrocos, a Espanha
e o Brasil aparecem como
cenários. Mas os países
poderiam ser outros.

Na estrada do futuro

**editorial
CAMINHO**



o professor

REVISTA MENSAL · N.º 22 · NOVA SÉRIE · NOVEMBRO 1979

PONTO DE MIRA	2
ACTUALIDADE	
SOUSA LOPES Uma política que estimule a produção nacional de equipamento e material didáctico	4
D. COIMBRA III Encontro de Animadores culturais	5
Comissão de Comemorações 40.º Aniversário de Gaibéus	8
ANSELMO ANÍBAL Aparelho Escolar e Autarquias em Portugal	9
Carta aberta sobre Educação Especial	16
ENTREVISTA	
MANUEL MATOS Universidade de Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores	18
OPINIÃO	
J. CABRAL CORDOVIŁ Inglaterra: Integração ou segregação para a criança deficiente	20
Educação Física: uma experiência em Beja	23
EM DEBATE	
RENATO MACEDO ÁVILA Novo Programa para o Ensino Primário	27
Novos Programas e Fase Única	29
Fases no Ensino Primário	30
ESTUDOS	
J. SALVADO SAMPAIO A Qualificação dos Professores do Ensino Preparatório	31
VITOR DA FONSECA Linhas para a elaboração de relatórios de investigação	37
COOPERAÇÃO/SOLIDARIEDADE/UNIDADE	
JAMIL SHIHADA Os professores pal estinianos na luta de libertação	40
DOCUMENTOS	
C. M. de ÉVORA O Ensino, a Cultura e o Desporto em Évora	43
UM POVO, UMA CULTURA	
Sobre a Arte Popular	47
A LEITURA E A CRIANÇA	
SERGEI OBRAZTSOV A Cultura e as crianças	49
LIVROS & REVISTAS	
DULCE REBELO "Uma Revolução na Arte de Aprender"	51
M. A. "Recado — Textos escolhidos de Língua Portuguesa"	53
NOTÍCIAS/COMENTÁRIOS	
• Perspectivas sobre Educação na R. P. de Moçambique	56
• Algumas sugestões a realizar no âmbito do AIC	57
Nas Terras Férteis da Prática Pedagógica	58
Bienal de Arte para Crianças	60
Uruguai: Degradação no Ensino	61
LEGISLAÇÃO	
Síntese da Legislação de 1978	62

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 • Elizabeth Oliveira • Elsa Oliveira

• Helder Pacheco • Inês Borges • João Alpiarça • J. Salvado Sampaio • 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 • **Delegação:** 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-

Ponto de Mira

1. Reconhece-se, e congratula-mo-nos com o facto, que houve uma melhoria no processo de provimentos de professores no ano lectivo de 1979-1980. Contudo, há falhas a vencer, sendo uma delas a que não garante a realização do «miniconcurso» antes do início das aulas. Resta-nos aguardar que em 1980-1981 todos os professores, todos, possam iniciar as suas actividades no momento próprio.

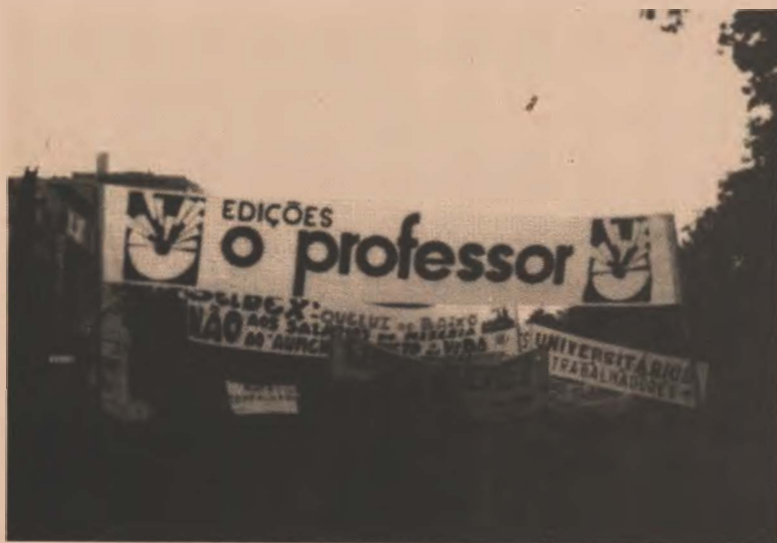
2. O problema das instalações escolares veio a ter maior relevo que nos anos anteriores. Contudo, constitui erro grave subestimá-lo e centrá-lo nas áreas do Porto e da Grande Lisboa.

No ensino primário, o que tem sido omitido, constitui um problema extremamente grave na medida em que no *Plano a Médio Prazo 1977-1980* se regista a falta «de quinze mil salas de aula até 1980-1981», se estimam em «cerca de seis mil as que é lícito pensar venham a ser construídas».

Em 1976, ao rever-se o plano de construções para o ensino primário, estima-se ser necessário construir 8221 salas, «de necessidade imediata», 6603 a curto prazo, 2870 a médio prazo, num total de 17 694. Entre 1976 e 1979, constroem-se 2006 salas de aula, ou seja 11,3% do total previsto e 27,0% das «de necessidade imediata».

Não é o silêncio que torna estes números impressionantes, pois não?

3. Nos ensinos preparatório e secundário também o funcionamento das escolas não implica, de modo algum, que as instalações sejam bastantes e adequadas. Há escolas, e muitas, muitas, a funcionar em condições deploráveis, fora da Grande Lisboa e do Grande Porto. Ao mesmo tempo, há falta



acentuada de instalações, mesmo em relação aos poucos seis anos de escolaridade obrigatória exarados na lei. O que será em confronto com as necessidades futuras?

Não é aceitável a permanência de seis anos de obrigatoriedade escolar não cumpridos integralmente. Em 1977-1978, não transitaram ao 5.º ano de escolaridade 27 500 crianças dos 144,4 milhares que concluíram com aproveitamento a 2.ª fase do ensino primário. Quase 20%, em rigor 19,0%.

De qualquer modo, é extremamente ampla a carência de instalações no ensino básico, e não só neste sector. Urge consciencializar entidades oficiais e a opinião pública da dimensão destas falhas e pretender ultrapassá-las com firme decisão.

4. O Orçamento de 1979, infligido pelos motapintistas, implica o corte de uma verba de 400 000 contos, para apoio escolar a prestar pelo IASE. Resultou daqui que em muitas escolas, designadamente na da Moita, só 20%, **um quinto**, das crianças matriculadas possam frequentar a escola. O corte das verbas ao IASE constitui uma medida objectiva contra a obrigatoriedade escolar que discurso algum pode desmentir.

Decisão posterior do 5.º Governo concede um crédito de emergência ao IASE que terá contribuído para atenuar a antidemocrática decisão motapintista.

5. Ainda o problema das instalações escolares. A TV decide debater a questão, em 20 de Outubro, em pouco mais de 15 minutos.

Por um lado o alheamento da TV dos grandes problemas nacionais, designadamente o do ensino. Por outro lado, o filme, que deveria constituir aperitivo, absorve quase todo o tempo atribuído ao debate,

e este preenche o tempo de fugaz aperitivo. Debate prejudicado também pela indecisão do representante da Direcção-Geral de Construções Escolares e pelo «representante» das Associações de Pais, que não conseguiu discernir aspectos pontuais de aspectos fundamentais. O que, acrescente-se, não estranhámos.

Pergunta-se: porque é que um problema desta latitude, que directa ou indirectamente envolve toda a população portuguesa não merece à TV a atenção que, de facto, **merece?**

Pobre RTP que se esgota em tarefas menores, faltando-lhe o fôlego para as questões de real fôlego!

6. 2,5% ou 5,0%? As despesas públicas com o ensino, que em 1975 atingiram 4,9% do Produto Nacional Bruto, foram reduzidas pelo Orçamento motapintista a 2,5%. O Ministro da Educação, e bem, tem denunciado nos meios de Comunicação Social, a impossibilidade de se resolverem os problemas do ensino com esta pobre dotação orçamental. O mínimo será de 5%. Se assim não for, é totalmente inviável, admitamos, um projecto de ensino e de sociedade democráticos, inviabilizando-se, no mínimo, o combate ao analfabetismo, a difusão da educação infantil, a extinção do regime triplo no ensino primário, a extinção de vias paralelas nos 5.º e 6.º anos de escolaridade. Mais se devia apontar, mas ficamos por aqui, o que não é pouco...

7. É curioso confrontar quanto à extensão do genérico e ao andamento das histórias, as telenovelas brasileiras e as séries inglesas. As primeiras têm um genérico exuberante, próximo da riqueza da vegetação amazónica. As segundas reduzem-se ao essencial, contendo

o mínimo, sem qualquer desperdício. Nas primeiras a acção arrasta-se, pouco importando a perda de um ou mais episódios. Nas segundas a acção corre célere, mas sem omitir qualquer momento fundamental.

As telenovelas brasileiras são produto de um país pouco industrializado, em que o tempo não vale muito, e dirigidas também a uma população disposta a imobilizar-se mais de meia hora diária durante nove meses perante o televisor. As séries britânicas obedecem à eficiência de uma sociedade industrializada que cria obras de arte, sem se esquecer que *tempo... é dinheiro*. Atingiu-se uma outra intensidade, dada numa linguagem mais sóbria e rica.

8. O Sindicato dos Professores da Grande Lisboa deu este ano nova dimensão à formação de professores através das Jornadas Pedagógicas, efectuadas em Setembro/Outubro.

Suprindo actividades que cabem ao MEIC, as Jornadas, se outro valor não tivessem, mostraram que os professores estão interessados na sua valorização profissional. Oxalá do MEIC brote a limpada fonte que lhes sacie a sede.

9. Não vamos sublinhar a importância da realização em Lisboa da Conferência Mundial de Solidariedade com o Povo Árabe e a Palestina. A Organização de Libertação da Palestina, com o apoio do Povo Palestiniano e de todos aqueles que apoiam o direito à autodeterminação dos povos, **vencerá**. A seu lado encontram-se os que contêm o futuro. Contra, os indiferentes e os que querem perpetuar o que está... morto.

Atirador

Uma política que estimule a produção nacional de equipamento e material didáctico

Sousa Lopes (*)

1. Introdução

A importância do equipamento audiovisual e do material didáctico para a qualidade e a eficiência do ensino não precisa de ser realçada; em muitos casos não é mesmo possível ensinar sem esses meios.

No entanto, é grande a pobreza das nossas escolas — em todos os graus de ensino — neste tipo de equipamento. Do material que existe, muito é obsoleto ou inapropriado e a sua utilização é frequentemente dificultada pela falta de instruções adequadas. Uma fracção importante do material existente destina-se a ser utilizado apenas pelos professores; a realização de experiências e observações pelos próprios alunos não é, geralmente, possível.

Grande parte do material existente e, em particular, do material didáctico para o ensino das ciências, é importado do estrangeiro. Assim, está muitas vezes desajustado às nossas condições, além de que não é pela utilização quase exclusiva de material estrangeiro que se transmite à juventude confiança na capacidade nacional.

2. Expansão do ensino e apetrechamento das escolas

Nos finais da década de 50 tornou-se claro que, para o seu

próprio desenvolvimento, o capitalismo monopolista precisava de mão-de-obra mais especializada; para defender os interesses das classes que representava o regime fascista via-se obrigado a expandir o sistema de ensino. E, assim, os Ministérios da Educação e da Indústria, em colaboração com o das Finanças, estabeleceram as condições para a criação de Escolas Técnicas (Comerciais e Industriais), sendo depois instituído o Ciclo Preparatório. Ao nível central foram criadas uma Comissão de Apetrechamento e, mais tarde, as Direcções-Gerais de Equipamento e de Construções Escolares.

Perante esta expansão, e na perspectiva de produzirem e comercializarem o equipamento didáctico para as novas escolas e para o apetrechamento das antigas, surgiram várias firmas dispostas a darem a sua contribuição técnica e produtiva. Simplesmente, mesmo quando mergulhado em processos que contrariam a sua própria natureza, o fascismo mantém a sua lógica. E assim, com concursos públicos ou sem eles, o material foi adquirido preferencialmente a determinados fornecedores, e não se incentivou a produção nacional — os termos dos concursos, de facto, impossibilitavam-na — e o material importado (por vezes obsoleto aquando da sua aquisição) constituía cerca de 90% do material adquirido.

3. Apetrechamento e substituição de importações

É de facto urgente apetrechar as nossas escolas com material didáctico e equipamento audiovisual. O custo é elevado (talvez 5% a 10% do custo das construções); para que as escolas possam ser efectivamente equipadas há que produzir esse material em Portugal. Desta forma haverá poupança de divisas e a criação de um número significativo de postos de trabalho.

É nossa convicção que quase todo o material para fins didácticos pode, de facto, ser produzido em Portugal satisfatoriamente, quer do ponto de vista técnico quer do ponto de vista económico. Todavia, para que esta produção se torne realidade — e, consequentemente, as nossas escolas possam ser equipadas — é necessário que se cumpram certas condições, das quais se referem adiante algumas que consideramos essenciais.

Antes, porém, devemos referir uma tímida tentativa no sentido de promover a produção nacional e que, por não atacar os problemas principais, poucos ou nenhuns resultados conseguiu. Esta tentativa, iniciada pelo MIT há pouco mais de um ano, pela criação de um Grupo de

(*) Físico nuclear, assistente da Faculdade de Ciências de Lisboa.

Fomento de Substituições de Importações, que se propunha «incrementar a produção nacional, quer criando alternativas a materiais e equipamentos até à data importados quer aumentando os níveis das exportações». No que aqui nos interessa, o referido Grupo afirmava que «foi decidido incluir os assuntos que se relacionam com os equipamentos materiais para o sector da educação, para o que já está em desenvolvimento um programa específico». Este grupo chegou mesmo a enviar uma circular urgente aos comerciantes, importadores e produtores de material didáctico, solicitando resposta a várias questões a fim de «identificar os materiais e equipamentos que têm sido importados», «analisar as razões que têm conduzido às importações», «formular, em relação a cada material e equipamento importado, as possíveis alternativas de produção nacional, bem como as condições a criar para que as mesmas sejam efectuadas». Foram lindas palavras, mas os actos não vieram e deixou de se ouvir falar do grupo.

Refira-se, de passagem, que, apesar do volume do material importado, a experiência com a Alfândega — pelo menos, a experiência das pequenas empresas — continua a ser frustrante. Há que definir o que pode e o que não pode ser importado, e criar as condições para que o despacho alfandegário possa ser eficiente, evitando prejuízos desnecessários — em que o prejudicado final é, frequentemente, o próprio Estado.

4. Produção nacional de equipamento didáctico

Reconhecem-se vários tipos de vantagens na produção nacional do equipamento audiovisual e do material didáctico. Do ponto de vista estritamente económico deve referir-se o abaixamento dos custos,

a poupança de divisas, a manutenção e a criação de postos de trabalho. Do ponto de vista do sistema educativo devem referir-se a maior rentabilidade pela publicação de manuais de instrução e aplicação apropriados à situação educacional portuguesa e pela facilidade de assegurar eficientemente os serviços de reparação, a vantagem do contacto dos alunos com material produzido em Portugal, o estímulo ao professorado no desenvolvimento de equipamento original. Reconhece-se também a possibilidade de exportar algum do equipamento produzido para diversos países, designadamente para os países de expressão portuguesa.

Todavia, a possibilidade de uma resposta efectiva da indústria, mesmo quando apoiada por departamentos do Estado no que respeita ao desenvolvimento de protótipos, exige um plano de aprovisionamento anunciado em tempo útil para, de facto, se poder projectar e construir e, ainda, na maioria dos casos, para encontrar os necessários meios de financiamento. Por outro lado, e dada a importância relativa dos custos de comercialização, dever-se-ia estudar a conveniência do eventual estabelecimento de uma empresa unificada de comercialização com o objectivo de minimizar os custos e de promover a exportação. Por sua vez, uma forma centralizada de aquisição do grosso do equipamento — o que não impede, antes pressupõe, uma ampla discussão sobre o que deverá ser adquirido — contribuirá também para uma diminuição das despesas globais. Será também necessário fazer certos reajustamentos entre as empresas actualmente interessadas na produção destes bens, de maneira a evitar formas inúteis de concorrência e proceder à aglutinação prática de algumas empresas (o que pode, por

exemplo, revestir a forma de subcontratação). Esta necessidade é ainda mais premente face às pressões da CEE sobre o nosso mercado — para não referir a possibilidade de o Banco Mundial, ou de outros representantes do capital monopolista, se lembrarem de forçar concursos internacionais, como já está a acontecer nalguns sectores.

Parece-nos, pois, que o apetrechamento das nossas escolas em equipamento audiovisual e material didáctico terá que ser feito com base na produção nacional destes bens. Entre outras, consideramos necessárias as seguintes medidas de apoio estatal a este sector da indústria:

1.º — Estabelecimento de um plano de aprovisionamento anunciado em tempo útil e estabelecido por forma a que a indústria possa laborar de maneira estável, em particular com um plano de entregas permitindo um volume constante de produção ao longo do ano;

2.º — Desenvolvimento de protótipos por departamentos do Estado, incluindo departamentos universitários e laboratórios de investigação, sempre com a participação activa de professores do grau de ensino a que se destina;

3.º — Estabelecimento de um efectivo sistema centralizado de aquisições, e colaboração no eventual estabelecimento de uma empresa unificada de comercialização.

A tarefa de apetrechar as nossas escolas é urgente e complexa. Neste campo, como em outros, o ITE não tem cumprido a sua missão; há que, sem mais perda de tempo, desenvolver no seu âmbito, ou de maneira independente, um Departamento de Equipamento Didáctico que possa promover e coordenar o apetrechamento das nossas escolas com base na produção nacional.

III encontro de animadores culturais

De 20 a 22 de Julho realizou-se em Coimbra, no edifício Chiado, que uma feliz e oportuna iniciativa recuperou para a vida da cidade, este III Encontro sobre Animação Cultural.

O nosso país viveu uma revolução económica e social que não teve uma acção correspondente no plano cultural. As tentativas das Campanhas de Dinamização Cultural ficaram marcos isolados no mar da generalizada indiferença oficial, e por isso é de louvar e incentivar o esforço dos grupos que estiveram presentes em Coimbra.

A animação cultural é uma das formas de educar ou, mais correctamente, de auto-educação, e o professorado não pode nem deve ficar à margem de qualquer processo educativo. Pensamos que o professor é, pela própria natureza da sua profissão, um animador cultural com uma acção importante no seio da comunidade da qual são oriundos os seus alunos. Acção esta que terá os seus reflexos na sala de aula, ou seja no rendimento escolar dos seus alunos; alunos provenientes de um meio social culturalmente dinamizado não sentirão a escola como ruptura e, em regra, estarão mais motivados para os trabalhos escolares. Mas não se pense que a dimensão de animador cultural compete só ao professor primário, como, por vezes, se ouve; de igual modo os professores do ensino preparatório e do secundário devem assumir a sua quota-parte de responsabilidade e de trabalho nas acções que visam tornar o nosso povo mais culto ou mais consciente da cultura que já possui. A expansão do ensi-

no preparatório e do secundário levou à abertura de escolas em centros populacionais relativamente pequenos e isolados e, quase sempre, estagnados culturalmente. Houve e há uma tendência do

reflexão o tema: da acção à formação/da formação à acção, tendo como pressuposto que a animação é «um campo de acção social», e não uma disciplina que produza conhecimentos, mas não esquecen-



professorado para fugir desses centros, e um dos motivos mais frequentemente invocado é a ausência de vida cultural local. Pois bem, para romper o círculo há que dinamizar culturalmente as populações e os professores, sob pena de serem lançados ao ostracismo pela comunidade, não podem auto-excluir-se desse processo.

Inscreveram-se 83 associações e grupos, dos quais cerca de 66 se situam na orla costeira e industrializada. Isto reflecte logo um facto empiricamente vivenciado: onde mais necessidade há de dinamização cultural é onde menos ela se exerce, isto é, nas zonas rurais e do interior.

O Encontro teve como centro de

do que «a formação deverá proporcionar o debate sobre a ideologia dos animadores». Reconheceu-se que o «grande defeito da acção cultural é a sua superficialidade» servindo até, por vezes, para «incentivar obras de fachada», disto decorre a exigência de a formação do animador ter de proporcionar «o recuo e a distanciação» possibilitadores da «arrumação de ideias», de modo a evitar a gratuidade de algumas intervenções culturais.

Um dos grupos de reflexão chamou a atenção para o facto de a animação ser uma acção de comunicação, o que levanta o problema da linguagem usada, em especial a nível do espectáculo, que deverá criar «uma linguagem comum

a todo o País». Por outro lado, se é certo que «os meios de comunicação são também um veículo importante da animação» — função que não nos parece ter sido assumida pelos *mass media* oficiais, que mais parecem apostados em alienar o povo português do que em despertá-lo e em incentivá-lo — a verdade é que é em «muitas colectividades que se levam a cabo iniciativas de vulto no interior das populações», até porque estas são instituições que permitem «mobilizar e consciencializar as pessoas para a transformação da realidade para alcançarem a sua própria autonomia». Em nossa opinião as colectividades, pelo contacto aberto e desinteressado que estabelecem entre as pessoas, pelo diálogo espontâneo que nelas se trava, permitem que o animador conheça os hábitos das comunidades, faça pouco a pouco um estudo do meio no qual quer penetrar e intervir. Como se disse num grupo de reflexão, o animador deve «partir dos locais de encontro das pessoas (tasca, lavadouro, barbeiro)» por ser neles que conhece e compreende o meio, visto que a sua acção transformadora tem como contraponto o «respeitar os valores e o querer dos grupos».

Os trabalhos centraram-se depois nos seguintes centros de interesse: Alfabetização; Animação Musical; Expressão Dramática; Fantoches; Fotografia e Audiovisuais; Informação Cultural e Livro Vivo.

Quanto à alfabetização, salientamos a conclusão de que «só se pode entender a alfabetização e praticá-la enquadrando-a num conjunto de acções desenvolvidas pelo colectivo social», o que talvez signifique

a constatação de que a boa vontade e o voluntarismo, mais ou menos individualizado, mais ou menos grupal, não resolvem o problema da alfabetização. É imperioso que à escala nacional e a nível oficial se dê início a uma campanha nacional de alfabetização que entusiasme e mobilize o «colectivo social», dando-lhe, ao mesmo tempo, o indispensável suporte orgânico e financeiro.

Duas finalidades essenciais foram atribuídas à Expressão Dramática:

- «ser um instrumento que permite aproximar as pessoas e ser um elemento de coesão»;
- «criar situações para que as pessoas vão sentindo que a realidade pode e deve ser mudada».

Finalidades que poderão ser alcançadas se se partir das necessidades espontâneas aproveitando-as para «dramatizar situações vividas».

Quanto a nós, um dos pontos mais salientes deste encontro residiu na contestação do sistema de informação e na reflexão sobre a informação cultural. Destacamos as seguintes passagens: «Ao verificar-se o crescente controlo dos meios de informação pelos poderes económico e do Estado, impõe-se a necessidade de criar **novos circuitos de comunicação** que se baseiem na realidade concreta das comunidades que visam servir. Assim apontam-se entre outros:

- «jornais sindicais;
- «jornais sonoros (local);
- «jornais de parede, onde predomine a imagem;

«— jornais ou boletins policopiados;

«— imprensa local;

«— rádios livres (amador, a nível nacional).

«Estes meios devem articular-se de modo a formarem um circuito paralelo capaz de fornecer uma alternativa global e comum ao sistema vigente na informação».

Apesar do interesse, entusiasmo, do ambiente de viva participação e até da motivação reforçada pelo conhecimento do muito trabalho positivo já realizado, nós, o professor, ficamos com um ligeiro «amargo na boca». É que, parecem-nos, por vezes se caiu em análises teóricas, sem dúvida argutas, mas demasiado afastadas da realidade quotidiana; em alguns grupos tendeu-se mais para a reflexão abstractizante do que para uma reflexão orientada para a solução de problemas concretos, por isso chamamos a atenção para a observação do professor Ettore Gelpi (Observador da Unesco). «Os relatórios são um pouco gerais. Há necessidade de desenvolver teorias das práticas quotidianas no campo, na comunidade e na escola.»

Como professores também pensamos que é indispensável «investir todas as instituições educativas na problemática da animação cultural» (Ettore Gelpi), aspecto, aliás, a que não se deu o devido relevo.

Este III Encontro de Associações e Animadores Culturais significou que, apesar das dificuldades e limitações, a renovação cultural do povo português se vai processando sobretudo graças ao trabalho esforçado de um militantismo generoso.

D. Coimbra

40^o aniversário de "GAIBÉUS" de alves redol



GAIBÉUS

Em Dezembro de 1979 comemora-se o 40.^o aniversário da publicação de **Gaibéus**, de Alves Redol, ao mesmo tempo que se assinala a 29 de Novembro o 10.^o aniversário da morte desta figura basilar da literatura portuguesa contemporânea.

Estas comemorações visam pôr em evidência, em todos os seus aspectos, a vida e a obra do grande português e escritor que foi Redol, e destacar a importância que ambas tiveram na luta contra o fascismo, pela libertação do nosso povo.

Na altura em que surgiu, **Gaibéus** teve grande sucesso entre o público: não só porque era o primeiro romance do movimento neo-realista que então despontava, mas também porque abria o caminho à liberdade de leitura e de interpretação. O interesse pelo livro era tão grande que nos meios camponeses alguém que sabia ler era escutado pelos camaradas alfabetos que se lhe juntavam. **Gaibéus** respondeu, pois, à intenção do autor ao publicá-lo: «Este romance não pretende ficar na literatura como obra de arte. Quer ser, antes de tudo, um documentário humano fixado no Ribatejo. Depois disso, será o que os outros entenderem.»

Para estas comemorações vão ser levadas a cabo pela Comissão «Legado Alves Redol» várias iniciativas, de que destacamos:

a) **Edição das obras de Redol** — Integrada na Coleção Obras Completas de Alves Redol serão reeditados em 1979, inícios de 1980, os romances **Porto Manso** e **Gaibéus** e o estudo etnográfico **Glória**, com prefácio crítico.

b) **Promoção de estudos sobre a obra de Redol, em especial de Gaibéus e divulgação deste romance.** Neste domínio salientam-se os seguintes aspectos:

— Organização de um volume de **Testemunhos**, a ser elaborado até 31 de Dezembro de 1979, que incluirá depoimentos de pessoas que conviveram com Redol e que inspiraram personagens dos seus livros, além da colaboração pedida a nomes significativos da nossa vida cultural. Com este volume se visa divulgar a biografia de Redol, o seu perfil de homem, de cidadão e de escritor.

— Lançamento do **Prémio Alves Redol** em três domínios:

Fotografia — a preto e branco, com base em assuntos ou extractos de **Gaibéus**. O prazo de entrega dos trabalhos termina a 29 de Novem-

bro. Os prémios são no valor de 15 000\$00 (1.^o), 7 500\$00 (2.^o) e 5 000\$00 (3.^o).

Artes plásticas — também com prazo até 29/11, sendo de 40 000\$00 o valor do prémio para o melhor trabalho.

Ensaio — Os trabalhos poderão analisar o livro sob perspectivas diversas que não só a literária: etnográfica, linguística, sociológica, psicológica, ideológica, história do trabalho, etc. O prazo de entrega termina a 31 de Dezembro, sendo o prémio no valor de 30 000\$00.

Todos os trabalhos deverão ser remetidos para: Comissão «Legado Alves Redol», ao cuidado da Associação Portuguesa de Escritores (Rua do Loreto, 13, 2.^o, 1200 — Lisboa).

Os trabalhos recebidos serão expostos e seleccionados os mais significativos para edição de dois volumes, a editar em meados de 1980.

c) Oferta de alguns milhares de exemplares dos livros **Constantino**, **Guardador de Vacas** e de **Sonhos e Gaibéus** a escolas do MEC e a colectividades e associações.

d) Edição de um cartaz comemorativo e autocolante, com a ilustração de Manuel Ribeiro de Pavia

para a edição popular de **Gaibéus**.

e) Organização de uma exposição itinerante subordinada ao tema «**Gaibéus**» e o seu tempo, incluindo materiais com valor documental para o estudo da época em que **Gaibéus** foi publicado, bem como das origens deste romance e do movimento neo-realista, que ficará à disposição de colectividades e associações. Esta exposição será acompanhada da realização de sessões ou colóquios, de leitura de textos, intervenção teatral, musical e etnográfica, projecção de diapositivos e outras manifestações, que contarão com o apoio da Comissão Nacional. Prevêem-se manifestações com a participação de crianças, dado que a produção literária infantil de Redol é bastante significativa.

f) Foram iniciados contactos para realização de um filme sobre **Alves**

Redol, Vida e Obra, a qual poderá contar com o apoio de especialistas na obra do autor de **Gaibéus** e de amigos seus. Este filme destinar-se-á a ser exibido na RTP e nos locais onde se deslocar a exposição itinerante, se a RTP apoiar esta iniciativa.

Respondendo ao interesse e valor destas iniciativas, já a Câmara Municipal de Vila Franca de Xira decidiu, por votação unânime dos seus membros, associar-se às comemorações que estão a ser promovidas a nível nacional. Foi elaborado, em conjunto com professores das escolas do concelho, um programa visando a divulgação da obra do escritor ribatejano, de que daremos informação detalhada no próximo número.

Também a Faculdade de Letras de Lisboa leva a efeito, na semana de 18 a 24 de Novembro, um

conjunto de actividades de que destacamos uma sessão a realizar no dia 22, a partir das 16 horas. Na primeira parte dessa sessão haverá um colóquio com professores do Departamento de Literatura e com escritores amigos de Redol, sobre a sua vida e obra. Na segunda parte intervirão homens — trabalhadores rurais e operários — que conheceram bem e viveram o problema dos gaibéus. Finalmente, haverá uma demonstração de fandango e a colaboração já confirmada de Carlos Paredes.

Que os professores amantes da Liberdade que hoje se vive em Portugal não deixem cair no silêncio o exemplo de **Alves Redol** e desenvolvam actividades enquadradas no espírito que anima as comemorações do 40.º aniversário da publicação de **Gaibéus** — este o apelo que aqui fica...

Aparelho escolar e autarquias em Portugal

Anselmo Aníbal (*)

Aqueles que têm da vida social uma visão algo grosseira porque demasiado simplista, «já não toleram» uma avaliação histórica exigente acerca dos temas que nos preocupam e entre os quais se situa o da problemática autárquica. Salientam mesmo que ir olhar para a história do antes do 25 de Abril como meio explicativo fundamental do ponto actual da situação em Portugal nos diversos domínios da vida social e económica é, no fundo, revelador de ausência de imaginação e de fraqueza de argumentação. Não é assim que o entendemos: as repercussões da ausência de investimentos em certos domínios têm, clara e obviamente, consequências

e sequelas que perduram para além daqueles que as promovem.

1. Um recuo histórico

1.1.

a) Não há qualquer dúvida que durante os decénios de 30, 40, e 50 no nosso país houve uma sistemática fuga ao dispêndio em educação por parte do aparelho de Estado, que fazia opções de investimento que não tinham a ver, defendendo os interesses de quem defendia, com a criação duma sociedade mais instruída, mais informada, mais culta; pelo contrário: a longa lista de medidas «inovadoras» da 1.ª fase do regime autocrático e obscurantista, isto é, a abolição do ensino pré-primário infantil, o encerra-

mento por 6 anos das Escolas de Magistério, o recurso a «regentes» e a «postos escolares», a abolição do ensino primário superior, tem, evidentemente, repercussões diferidas que são mais nítidas à medida que as crianças, então potencialmente escolarizáveis, chegam à vida activa com a impreparação e a ausência de informação que quase sempre acompanham uma menos demorada e cuidada escolaridade.

b) A escola foi para muitos, para a grande parte de todos nós, uma obrigação formal reduzida ao mini-

(*) Vereador da Câmara Municipal de Lisboa.

mo de «ensinar a ler, escrever e contar». Nunca esteve nas intenções do fascismo a educação integral. Os edifícios escolares revelam as insuficiências de toda a política que a eles presidiu, política inequivocamente de fachada que impunha/determinava que a escola ficasse divorciada da comunidade onde se deveria inserir e que deveria servir. As escolas aliás foram sempre feitas em número que se divorciava das necessidades que se reconheciam e mesmo os planos traçados eram, no essencial, incumpridamente satisfeitos (¹). O Estado suportava os encargos da edificação das escolas, e em relação a escolas feitas por ocasião do Plano dos Centenários foi depois reembolsado de 50% do seu montante, em vinte anuidades, pelas câmaras municipais respectivas, que forneciam também os terrenos.

É útil recordar a quem hoje, esforçadamente, reconhece talentos em quem degradou, de facto, o País, que a «política do espírito» dessa época defendeu a ignorância e as sequelas que esta traz a ela associadas e que tão úteis podem ser ao silenciamento dos problemas e ao viver em «santa paz»; é também útil recordar que a maioria dessa população que frequentou a «Escola» a que teve direito, foi, de tal modo condicionada negativamente por esta, que uma boa parte de preocupações culturais ficaram para sempre sepultadas, coincidindo com um tempo que, como Brecht definia magistralmente, era uma época em que «a estupidez não se calava e a miséria não tinha outro remédio senão escutar».

c) Entretanto, a nível central, os Ministérios reforçaram a sua implantação na Administração, eram possuidores de poderes de defesa e de decisão que determinavam, na prática, que a Administração Local fizesse apenas simples figura de terminal das ordens do Terreiro do Paço. Mesmo sendo da confiança política, e assumindo o papel de polícia local e de representação/emanção do Poder Central, as Câmaras esvaziavam-se de funções na medida em que eram «pobres de recursos e de engenho» e na medi-

da em que as direcções-gerais alargavam o seu raio de acção a todas as parcelas, empenhando-se numa política de pretendida uniformidade. As câmaras e as freguesias, à mingua de recursos, baixaram-se ao servilismo para com o Poder Central e viram-se reduzidas a palco de actuações de um caciquismo menor em «dimensões» mas de vigorosa e activa expressão para com os administrados. Algumas «conseguiram» mais e melhor: influências mais conseguidas, alguma capacidade de eficácia melhor aproveitada, trabalho anónimo capaz. Mas de uma forma geral poder-se-á dizer que **a prática dos actos significantes a nível escolar e noutros domínios foi completamente dominada pela mão forte do Poder Central; «servido»** pelos zelosos ministros e directores-gerais, que assim podiam dar largas, em todo o País, à generosidade de uma distribuição de dinheiros que eram públicos e cuja outorga a estes ou àqueles se baseava em critérios de puro arbitrio.

1.2.

a) Nos anos 60 e 70, até ao 25/4/1974, continua a «política do espírito», mas com as adaptações ideometodológicas então consideradas ajustadas sob os Ministérios Galvão Teles, Hermano Saraiva e Veiga Simão, com os seus diversos colaboradores, servidores e consultores. Interessa notar, particularmente, que a tendência para aumentar o peso do Ministério e das Direcções-Gerais centrais para resolver os problemas do aparelho escolar (que vê aumentada a procura por parte das populações que desejam ver as filhas e os filhos mais escolarizados do que foram os seus pais e que vêm na Escola importante factor de promoção social, factor indispensável na «fuga» para o chamado trabalho limpo que o terciário proporciona) é cada vez maior. As Direcções-Gerais crescem, criam-se, aliás como é hábito, gabinetes para controlar o planeamento de actividades e ouvem-se as «autoridades administrativas» para organizar a máquina operacional, chamada de «administrativa».

Há por esses anos — que vão formando uma geração que via diante de si, aliás, a «prestação do serviço militar obrigatório» em África nas guerras coloniais — um conjunto de medidas que alargam formalmente a escolaridade obrigatória para 6 anos, que expandem a rede dos ensinos preparatório (tornado obrigatório, nas três vias diferenciadas que lhe dão a fisionomia ainda hoje conservada) e do secundário e que criam novos centros de ensino superior que têm funções de propaganda e preservação do regime e de desesperado indicador de «dinamismo» e «abertura» de uma política totalmente bloqueada noutros sectores. A educação parecia querer «mexer», particularmente com M. Caetano/V. Simão, equipa ministerial que procurava «arejar» e ir ao interesse das necessidades de formação que os grandes grupos económicos e as grandes empresas tinham. A própria equipa dirigente de então salientou que a «batalha do futuro» era travada sem grandes reservas, porque se tinham malbaratados os recursos existentes. Em 1962, por exemplo, criava-se o Fundo de Desenvolvimento de mão-de-obra e os «serviços de formação profissional acelerada», criados na orgânica do então Ministério das Corporações e Previdência Social. Isto sublinhava, como tivemos ocasião de escrever no *Diário de Lisboa* de 30/10/1971, que esta «divisão explícita se não um designio, pelo menos uma intenção: a da «formação profissional» ser fundamentalmente informação sobre as técnicas e métodos em uso na(s) profissão (ões) e de ser posta de lado qualquer matéria além-profissão. Se salientarmos que a criação de tais serviços de formação profissional se deve à tentativa de radicar mais mão-de-obra em Portugal e de iniciar especializações necessárias a certas indústrias, teremos ainda outra conclusão a tirar: o ensino médio não chegou quantitativamente a formar a mão-de-obra necessária às necessidades do aparelho produtivo. Isto é, e quase por via silogística, o aparelho de Estado não funcionou em termos pros-

pectivos e não formou escolarmente a mão-de-obra necessária às unidades produtivas que se foram constituindo e crescendo». Esta problemática da «formação profissional» reapareceria aliás nos chamados «Planos de Fomento», que, iniciados em 1953, tinham como motor fundamental o crescimento e fortalecimento dos Grupos industriais predominantes.

b) Tudo isto acontece durante os anos que vão moldar grande parte da fisionomia económico-social do País. Recuperam-se e preservam-se estruturas socioeconómicas arcaicas; pratica-se uma política inequívoca de Estado rico em País pobre; opta-se por prática de fachada nas obras de equipamento social; acentuam-se os desequilíbrios regionais pela concentração indevida das populações em torno de dois únicos grandes pólos atractivos, com toda a especulação urbana que isso determina, com a ausência reiterada de equipamentos sociais suficientes, com a desertificação dos campos, que a emigração também acentua. Não são auscultadas as populações, sobrepondo-se, muitas vezes, aos interesses destas as das «personalidades» locais afectas ao regime e seus (do regime) representantes, que se servem dos lugares que ocupam para benesses e opções que os favorecem.

Acresce o esgotamento verificado nos órgãos de administração pública pela escassez de verba com que os sectores da área do «social» foram dotados (resultado do plano secundaríssimo para que eram remetidos e das despesas com a manutenção das guerras e das políticas). Tudo isto acentua atrasos e «soluções» facilitadoras e rápidas (recurso, por exemplo, a pavilhões prefabricados).

Tudo isto ao mesmo tempo que o Ministério Central continua a ter todos os cordéis de toda a estrutura administrativa e pedagógica do aparelho escolar, que, apesar de tudo, continua a crescer; os municípios continuam a sua prática de «forças vivas» que solicitam as obras ao Ministério distante, omnipotente e onnipotente, que facili-

tam o terreno e o cedem, algumas vezes após morosos circuitos necessários à expropriação, mesmo à conta da «utilidade pública».

c) Alguma da caracterização possível da situação existente, no que nos concerne, acentua que a rede do ensino primário serviu muitas vezes à consolidação do que se poderá chamar o desordenamento do território na medida em que reflectiu o escasso dimensionamento de alguns dos estabelecimentos (uma boa parte apenas com uma sala) e não arranjou outras soluções alternativas mais conformes e que, naturalmente, poderiam ser organizadas se poderes próximos dos problemas e das populações os pudessem decidir. Para além da distribuição do povoamento que a rede tendeu a replicar, esta situação reflectiu a incapacidade de se promover o ordenamento e de se incentivar a reestruturação racional do povoamento, povoamento também impeditivo do usufruir por parte das populações de alguns benefícios. Lembramos aliás que a dispersão e o isolamento de escolas constituem obstáculo a qualquer política educacional séria e implicam, entre outras coisas, o antipedagógico ensino de várias classes numa só turma.

d) Também as três vias de acesso ao Ensino Secundário, isto é, o Curso Complementar do Ensino Primário, o Ciclo Preparatório, TV-Telescola e o Ciclo Preparatório Directo, constituiu — e ainda constitui — uma prática discriminatória que pressupõe o ensino em piores condições para as massas escolares das populações que já se encontram desfavorecidas. O papel das câmaras e freguesias nessa área do equipamento social foi sempre muito diminuto, embora passasse por vezes pelo arranjo/adaptação de edifícios, em resolução casuística e *a posteriori* (muitas vezes entre a decisão ministerial e o início das aulas), decisão que os serviços do sempre presente Ministério e da DGCE do MOP não tomavam e que se arrastava indevidamente.

Conhece-se ainda que na fixação da rede de estabelecimentos dos ensinos normal, secundário, médio

e superior os critérios variaram e a sistemática e prematura diferenciação que se estabelecia entre ensino técnico e liceal era fonte de assimetrias graves no domínio das oportunidades e esquema de selecção que se abria entre zonas do País e a que os concelhos eram, bastantes vezes, alheios. A educação foi considerada não como um direito, mas como um bem de consumo, sujeito às leis de oferta e procura, sendo a própria rede escolar um reflexo das assimetrias do poder de consumo dos potenciais utilizados da educação. Assim, as escolas que dão uso à escolaridade prolongada, elemento fundamental para a selecção determinante, estão mais presentes nos centros urbanos e, particularmente, nos grandes. Ao interior e aos centros suburbanos restavam os «restos» do orçamento, os professores menos preparados (em muitos casos) e as escolas menos bem construídas e mantidas.

e) As estruturas então existentes dos municípios e freguesias não tinham palavra a dizer no que entretanto se foi implantando nas suas **áreas de influência**, representando tais entidades **uma verdadeira face local do Poder Central**. O aparelho escolar qualquer que fosse a escola e o local onde se situasse, e **na ausência de estruturas regionais com poderes decisórios, reportava-se, cada um de per si, às diversas direcções-gerais em Lisboa, em modelo de que se conhecem os gravíssimos inconvenientes em qualquer estrutura organizacional descontinua**.

A coordenação que se toma possível quando o número de organismos periféricos é pequeno, torna-se cada vez mais difícil e desastrosa à medida que o aparelho escolar atingiu mais zonas. O aparelho, aliás, continuou a crescer, reportando-se no directo, com entrada organigramática e dependência decisória de diversas direcções-gerais, o que contrariava as regras de mínima gestão administrativa correcta que se conhecem.

Sabemos que Veiga Simão e os seus colaboradores (entre os quais deveremos destacar Freitas do Amaral, como consultor adminis-

trativista, e Amaro da Costa, como director do Gabinete de Estudos e Planeamento do então MEN), se preocuparam com as estruturas organizacionais e com os circuitos administrativos de procedimentos no aparelho escolar *versus* Ministério. Conhecem-se as palavras de Freitas do Amaral, falando das estruturas do Ministério da Educação: considerava tal administrativista em 1972 que a reorganização dos serviços do Ministério «feita por métodos e em escala até hoje nunca adoptados em Portugal; e um exemplo feliz de coordenação da reforma administrativa com o desenvolvimento [...]» etc., etc. (2).

Amaro da Costa, pelo seu lado, ao tomar posse do cargo de director do Gabinete de Estudos e Planeamento do então MEN, para além de afirmar ir levar a bom termo o desempenho da sua missão «num clima de profunda lealdade ao Estado», salientara que nos dois anos «escassos» (refere-se a 1971-1973) «foram criados os instrumentos jurídicos que originam uma nova feição as estruturas do ensino escolar e do Ministério da Educação».

A boa maneira dos estruturadores dos anos 40 e 50 pensavam esses lidimos repensadores no exterior do regime marcelista que um Ministério se reorganiza em Lisboa, reorganizando, «apetrechando e viabilizando as direcções-gerais», esquecendo (omitindo toda a estruturação regional que desconcentrada ou descentralizada promovia coordene incentive as actividades locais nas estruturas municipais e de freguesia. Os municípios e as freguesias eram entendidos como simples terminais do Ministério do Interior, não representavam qualquer veleidade de Poder Local e os governos civis dos distritos, à boa maneira que Marchueta celebrizou, distribuíam subsídios que eram benesses do regime, não tendo esses distritos qualquer função intermédia de instância decisória.

2. A grande viragem do 25 de Abril de 1974

a) Com as tropas do dia 25/4/1974 desceu à rua e entrou no

palco da história todo um conjunto de camadas sociais e de grupos de cidadãos que pareciam silenciados espectadores do tempo histórico. As **autarquias** «sofrem» aquilo que alguns consideraram um assalto. Foram substituídos os dirigentes, procurou-se atender e resolver o que poderia ser solucionado, inventariaram-se carências (inventário que alguns, apressadamente, definiram como promessas) e romperam variadas formas de expressão e acção política, social e cultural que organizaram muitas e muitas iniciativas por esse País fora. Os novos responsáveis das **autarquias começaram a entender, na generalidade, como problemas das autarquias todos os problemas que decorriam na sua área e respeitavam ao conjunto dos cidadãos.** A actuação de muitas dessas comissões administrativas caracterizou-se por contacto interno com as populações, em fazer caso muitas vezes com elas e em fazer urgir ao Aparelho de Estado Central soluções que aguardavam há decénios.

Este despertar activo e forte não se fez — o que é natural — sem criar problemática nova no relacionamento Poder Local nascente-Poder Central (que alguns procuravam reverter numa situação de Poder Político muito instável). Mas:

- 1) A população ganhou, em muitos casos, uma consciência da importância das autarquias para a defesa dos seus interesses colectivos, para a satisfação das suas necessidades colectivas. Cadernos de carências que, então, são expressos e sintetizam um «global» de problemas, integrando-os na vida das populações: o aparelho escolar e as suas omissões, carências, já estão;
- 2) A população ganhou também, em alguns casos, a consciência de que quanto mais forte é o movimento popular mais sucedidas são as realizações. Ultrapassa-se, aliás, o simples bairrismo tacanho e a «problemática do chafariz», conseguindo projectar problemas de nível maior.
- b) O Poder Central, entretanto,

para além das naturais perturbações, dos poucos quadros preparados, da dificuldade institucional em «esvaziar» competências, poderes de defesa, «concursos de âmbito nacional», «planificações nacionais» e todo um conjunto de medidas que acompanhavam qualquer centralização «modernizante», não conseguiu tomar exequível, a não ser em poucos casos, uma descentralização consequente. A partidarização muito rápida, o espaço conflitual que rapidamente se criou mesmo entre aqueles que podiam fazer um longo caminho em conjunto, ainda acresceu os problemas.

Nota-se então, mais do que em qualquer outra altura, a inexistência de um escalão intermédio da Administração que assegurasse a «economia de escala» em tantos problemas, evitasse o constante referencial aos 304 municípios e às 4000 freguesias. O Ministério de Educação e Cultura vai procurar responder às preocupações das localidades em muitos casos, promove e acelera, em conjunto com as representações locais, o incremento e a extensão do ensino em muitos estabelecimentos. Os ministérios sucessivos, e particularmente os de Emílio da Silva e Vítor Alves, procuram, através das várias direcções-gerais, um esforço acelerado de ligação às estruturas municipais, aos GATs criados em meados de 1975, aos gabinetes coordenadores das Obras Municipais (GCOM), e tudo isso de uma forma que, na observação histórica que já nos permitimos, é sinal de uma aceleração muito positiva na vida da generalização e democratização do ensino no nosso país.

Poderíamos salientar alguns dos pontos mais destacáveis:

i) Através das insistências do Poder Local nascente, o Poder Central reconhece os «acrescentamentos» em muitas escolas dos anos de ensino, promove melhorias, tenta ultrapassar problemas;

ii) O Unificado é, de alguma forma, criado como resposta às exigências de todos os que consideravam que não se podia aceitar apenas a escolaridade dos 6 anos sem sequência possível em grande

numero de municípios do País;

iii) Algumas das direcções-gerais do então MEIC aceleravam uma desconcentração que levou à criação das estruturas regionais que em alguns casos fizeram — e, em alguns casos, até continuaram a fazer com os Ministérios Cardia — e fizeram fazer muita coisa de positivo (3). As autarquias revelaram-se a essas estruturas do MEIC como órgãos impulsionadores, quando tinham meios e recursos;

iv) Numa afirmação talvez generalizante em demasia mas que expressa uma certa realidade vivida, o Ministério e as direcções-gerais descobrem ao longo desses meses que há um nascente Poder Local e que as «coisas» não se poderão continuar a passar como se as câmaras e as freguesias fossem os simples terminais dos Ministérios do Interior do fascismo. Mesmo quando em 1974/1975/1976 o Ministério pensa que resolvendo os seus problemas de organização interna resolve os problemas do Aparelho Escolar (pensamentos que, infelizmente, ainda se arrogaram como os correctos), há já, claramente, a intenção de para ajudar a diminuir tais problemas ser necessário, pelo menos, a desconcentração em estruturas regionais de Apoio Pedagógico e Administrativo (Vitor Alves despacha a criação de estruturas regionais que no domínio da educação conduzam a uma efectiva descentralização de competências, e que tais estruturas devem assentar numa definição clara dos futuros esquemas organizacionais do Ministério — tanto a nível central como regional). Tais Centros Regionais, que chegaram a iniciar a sua existência (1.º semestre de 1976) seriam estruturas com dotação própria, poderes de gestão, intervenção e despesa; não se pretendia com eles regionalizar todo o Ministério, mas seria um passo sério para o **apoio próximo** à prática docente, o apoio próximo, documentado e constante à inovação pedagógica e à formação de professores em exercício, tendo em conta «as urgências locais, as possibilidades de execução e o plano geral do

Ministério», como foi definido na sessão de encerramento do Seminário sobre os Centros Regionais de Apoio Pedagógico pelo secretário de Estado de Orientação Pedagógica.

c) Poder-se-á então dizer que no decorrer de 1974/1975 e ainda no ano lectivo de 1975/1976 a transformação se operou no sentido de o Ministério vir ao encontro das estruturas autárquicas, que, entretanto, se tinham libertado num número significativo de casos dos cânones/ditames do fascismo. E de as estruturas autárquicas promoverem, de forma muito clara, os interesses das populações que pretendiam servir, pressionando as soluções que lhes pareciam mais correctas. A ausência de estruturas regionais foi um dos elementos mais negativos, já que nem o município muitas vezes tinha dados suficientes (até em relação ao espaço de municípios vizinhos) para julgar e definir prioridades, nem o Ministério estava minimamente próximo para julgar correctamente. Mas muito se avançou na cooperação das autarquias com o Aparelho Escolar em geral.

3. Nos anos de 1977/1978/1979. Perspectiva para o futuro

As orientações da Constituição de 1976 e o período de acção dos governos que exerceram funções pós-Constituição de 1976 não têm um espaço de convergência neste e noutros aspectos. A Constituição criou um Poder Local forte. As concepções dos Ministérios Cardia, por exemplo, aliás comuns a outros Ministérios de Mário Soares — são, um pouco por toda a parte, as mesmas. «Organizar primeiro centralmente para depois descentralizar é a palavra de ordem infeliz que então se ouve, reveladora de uma falsa sabedoria de quem nunca viveu a vida de organizações utilitárias descontinuas é a palavra de ordem que vai fazer crescer, em Lisboa, os ministérios e as suas direcções-gerais (4). Palavra de ordem que não tem em conta, entretanto, a Constituição aprovada pela Assembleia Constituinte eleita em 25 de Abril de 1975 e promulgada a 2 de Abril de 1976.

a) De facto a Constituição não baliza as áreas de intervenção do Poder Central e do Poder Local em termos de os «problemas maiores serem tratados pelo Estado e os problemas menores pelas autarquias locais». Tal seria uma divisão simplista que muitos, entretanto, fazem por sua conta e risco, que não é conforme àquilo que constitucionalmente se define e também àquilo que a Assembleia da República, já nos finais de 1977, veio a aprovar como Atribuições e Competências do Poder Local (Lei n.º 79/77). Os órgãos autárquicos — as regiões, os municípios, as freguesias — visam «a **prosecução dos interesses próprios das populações respectivas**», e daí que todos os problemas que se vivem no espaço geográfico e humano de cada autarquia são, por alguma forma, problemas que à autarquia e aos órgãos autárquicos dizem respeito. A Lei n.º 79/77 explicita claramente que as autarquias são «pessoas colectivas, territoriais dotadas de órgãos representativos» que defendem os interesses próprios das respectivas populações. Vital Moreira salientou que as autarquias existem para «**realizar interesses específicos da respectiva população**», e não «para realizar interesses gerais da organização central do Estado». Não há limite definível para o que são os interesses autárquicos e, como dissemos antes e parafraseando, «tudo o que diz respeito às populações é do domínio autárquico», **não se podendo o município desinteressar de certas áreas de actividade apenas porque elas se reportam aos vários ministérios e direcções-gerais centrais, constituindo dentro do «território municipal» a já referida face local do Poder Central.**

Mesmo nestas áreas e, melhor dizendo, em todas elas, a perspectiva constitucional e a da legislação da AR é a de que deve existir um **Poder Local** com as implicações, os recursos, as responsabilidades que daí advêm.

A Lei n.º 1/79, das Finanças Locais, enquadra-se na mesma sequência e ao trazer recursos acrescidos à esfera de acção das autar-

quias (designadamente dos municípios) permite/impõe que tais autarquias, também com o apoio técnico e administrativo dos GATs, analisem o conjunto das acções necessárias à promoção e melhoria em todos os domínios da vida dos municípios. Para tal é necessária a fixação de delimitação de competências e atribuições entre a Administração Central, a Regional e a Local, por forma a não se cruzarem indevidamente e não se «empatarem» indevidamente. Não nos envolveram aqui na problemática do organizacional — a que estruturas reportar os vários estabelecimentos. Há que estabelecer claramente quem faz o quê e dar à estrutura que melhores condições tem para fazer os meios para tal. Entre os vários grupos parlamentares, o GP do PCP apresentou propostas (quando das propostas de lei sobre Poder Local) para uma redefinição da política de competências em relação às várias áreas de Ensino: salientava-se que ao município deve caber «a construção e manutenção das escolas para o ensino pré-primário, primário e preparatório; e à região, para deliberar sobre a construção e manutenção de escolas para o ensino secundário e médio». Urge concretizar este tipo de distribuição de competências, evitando-se o caricato de várias entidades «andarem ao mesmo tempo» em várias áreas funcionais do Aparelho de Estado. Ao município também caberia, de acordo com projecto do PCP, «a organização e manutenção de redes de transportes escolares e a construção e manutenção de cantinas escolares» entre outros. Como se pode ver é uma perspectiva de um enorme passo em frente que urge concretizar.

b) As autarquias locais devem ser escola de dinamização das populações e do controlo dos actos administrativos praticados. A dinamização das populações, a sua presença e participação numa rede de estruturas, comissões e encontros é factor decisivo para a destruição do caciquismo, praga secular da nossa vida pública, grande baluarte do fascismo e que ainda hoje se man-

tém nas regiões onde as forças democráticas têm tido dificuldades no trabalho político de esclarecimento e dinamização.

Essa escola de dinamização das populações cria-se muitas vezes quando as autarquias contactam as estruturas (particularmente as de equipamento social) existentes e com elas têm diálogo regular e alargado. Perante pequenas estruturas de Poder Central que ainda se reportam ao longínquo Poder Central, como é a generalidade do Aparelho Escolar, o relacionamento autarquias-escolas pode e deve ser feito também com a intervenção das populações que, concretamente, estão ligadas à utilização dessas escolas.

Aliás as próprias escolas mesmo enquanto se continuam a reportar centralmente, podem ser mais utilizadas colectivamente, ser centro de encontro e ponto de reunião em muitos casos e, através dos problemas concretos que se suscitam, ser motivo para tomadas de posição. Lembramo-nos, por exemplo, da Lei de 5 de Fevereiro de 1977, que veio ao encontro das necessidades sentidas por todos no que respeita à urgência do funcionamento oficial e generalizado do ensino pré-primário e que, em cada caso, pode e deve ser objecto de análise de exequibilidade nas autarquias onde as escolas se situam.

c) Entretanto não há dúvida que as autarquias em geral e, em particular, aquelas que são geridas pelas forças democráticas, têm da vida na localidade uma compreensão geral, preocupando-se com o conjunto do que para lá se passa. Os Encontros Distritais, por exemplo, dos representantes da Aliança Povo Unido nos municípios e freguesias analisam, crescentemente, as situações do parque escolar e das iniciativas culturais levadas a efeito no «território» em análise, fazendo levantamentos circunstanciados, em alguns casos, tendo nas concepções de urbanização, e por forma crescente, incluído o parque escolar e tendo uma sensibilidade bastante mais desperta em geral no fim deste primeiro mandato do Poder Local (Janeiro de 1977-Dezembro

1979). A Lei de Finanças Locais foi considerada por Veiga de Oliveira como um «marco histórico» nas alterações entretanto acontecidas em Portugal. **De facto ela traz condições que impõem, mais cedo do que mais tarde, uma efectiva descentralização, uma cadeia de responsabilização mais nítida e mais próxima de onde surgem os problemas, o fortalecimento das estruturas de decisão próximas dos problemas concretos**, isto sem impedir a função normalizadora geral, evitadora de bairrismos isolacionistas, que o Estado Central deve continuar a ter. A Lei de Finanças Locais permitirá, de facto, que as autarquias melhor que no passado recente possam ser elemento fundamental na definição da rede escolar, nas grandes iniciativas populares de alfabetização que decorrem da aprovação da Lei n.º 3/79, na acção social escolar, e em todos os aspectos de estimulação real das actividades das escolas.

Um inquérito feito pelo MEIC para elaborar «proposta de Lei de Base do Sistema Educativo a apresentar à Assembleia da República», ao sublinhar «as principais áreas em relação às quais é importante que se definam princípios, metas e objectivos» indicou (porque só o fez em **índice**) a indicação de que há a pensar o «sistema educativo e a organização político-administrativa da sociedade». Pediu aos municípios uma indicação geral sobre o que tinham a dizer do tema. O Município de Lisboa salientou, entre outros dados, que o papel dos municípios será — terá de ser — **um papel activo na promoção de acções culturais e educativas entre a sua população, de integração da autarquia na responsabilidade da vida da educação na sua área, e de quem também espera:**

1.º Na intervenção do planeamento global da actividade da educação no País, que haja adaptação dos conteúdos do ensino às necessidades socioeconómicas das regiões.

2.º Que as escolas dêem, propiciem, em cooperação com as estruturas de vida social a todos os níveis, uma educação cívica, sentido do

bem comum, capacidade de resistir à prepotência e opressão, e uma preparação para entender os valores do património comum, físico ou espiritual das comunidades em que se insere.

Estão aqui reflectidas algumas das linhas dum relacionamento das autarquias com o Aparelho Escolar. Como se definia recentemente no **Manual de Gestão Democrática das Autarquias** (Vol. II — Os sectores de actividade) ⁽¹⁾, importante e decisivo é que as autarquias consigam «dar a conhecer às escolas os objectivos previstos no Programa de Actividades da Autarquia para todos os sectores e especificamente para o sector de educação e cultura, infância, juventude, etc., mobilizando também as escolas para assegurar a sua integração nessas acções e objectivos». Isto com «melhor aproveitamento dos recursos humanos e materiais da Escola», isto com «participação da Escola em campanhas culturais destinadas à população», isto com «participação da Escola em campanhas sanitárias de vacinação, jar-

dinagem, etc.» isto com «participação em campanhas agrícolas» ou outras de divulgação e esclarecimento, isto com «mobilização sucessiva da Escola, dos pais e população para a discussão dos problemas relativos ao sector do Ensino», «consciencializando para a necessi-

(¹) Numa «famosa» série de opúsculos sobre «25 anos de Administração Pública», editados em 1953 pela Presidência do Conselho de então (Lisboa, Imprensa Nacional, 1953), naquele que relatava a actividade do Ministério das Obras Públicas, salientava-se (p. 57 e seguintes):

«a) Até 1941 as obras realizadas para o ensino primário limitaram-se a realizações isoladas e a trabalhos de conservação de alguns edifícios existentes;

«b) Depois do Despacho do Conselho de Ministros de 15/7/1941 foi aprovado o chamado Plano dos Centenários para a construção de 7180 edifícios escolares, com 12 500 salas de aulas, e bem assim de cantinas, sempre que seja assegurada a sua sustentação pela beneficência particular ou por entidades oficiais reconhecidas para o efeito idóneas pelo Ministério das Finanças [...]».

O relatório também salienta que se entrou em 1945 no campo das realizações e que em virtude «da grande dispersão desta obra» tem-se lutado com as maiores dificuldades para a levar a cabo. Em

dade de exigir o cumprimento da Constituição no que respeita à regionalização, autonomia administrativa e financeira das autarquias, numa palavra, ao **exercício do Poder Local como expressão dos interesses das comunidades locais e das suas iniciativas e recursos**».

Março de 1953 tinham-se constituído «1460 edifícios com 2999 salas de aulas e 29 cantinas».

(²) In revista *Observador*.

(³) De grande significado me parece ser o intenso movimento de expansão do desporto no nosso país e dos hábitos desportivos, de 1974 a 1976. A regionalização das estruturas da DGD, um conjunto de iniciativas com as autarquias e outras estruturas, incentivou a prática e permitiu uma obra que dificilmente pode ser travada.

(⁴) Um dos objectivos primeiros dos «sa-neamentos» de Cardia é o de atingir as estruturas regionais de apoio que tinham sido moldadas; nos termos referidos em 2. b) (CRAPs e estruturas administrativas).

(⁵) Obra colectiva de que é o primeiro autor Carlos Costa, do Comité Central do PCP, Editorial Caminho, Lisboa, 1978.

Ricardo Cardet

Manual de Jornalismo



DE NOVO À VENDA

2.^a EDIÇÃO

AUMENTADA

Preço: 80\$00

CDL a distribuição

CARTA ABERTA

sobre Educação e Ensino Especial

Senhora Primeiro-Ministro
Senhor Ministro da Educação
Senhor Ministro dos Assuntos Sociais

O Portugal democrático herdou um legado dramático no âmbito da deficiência, cujas proporções exactas se desconhecem.

Os Sindicatos de Professores das Zonas da Grande Lisboa, Norte, Centro, Sul, Madeira e Açores, a Federação dos Sindicatos da Função Pública, o Sindicato dos Psicólogos e Sindicato dos Enfermeiros, certos de exprimir uma importante preocupação quer dos professores, quer ainda de outros técnicos, vêm alertar V.Ex.^a para o seguinte:

1 – Mesmo com dados estatísticos insuficientes, a situação global é dramática

Os dados insuficientes fornecidos pela Direcção-Geral do Ensino Básico apontam para mais de 94 000 deficientes com menos de 16 anos de idade. Destes, só cerca de 13 000 são abrangidos pelos serviços de Educação e Ensino Especial, ficando por analisar a qualidade do atendimento e localização, quase restrita aos grandes centros populacionais.

Mais de 80 000 crianças e jovens, provenientes, na maioria, das camadas sociais mais desfavorecidas, não obtêm qualquer forma de atendimento.

A lista de espera de crianças que procuram um atendimento aumenta assustadoramente.

O movimento das cooperativas que, depois de 1974, partindo da iniciativa de pais de crianças deficientes, procura suprir as graves carências locais, vive um clima de instabilidade constante, sem base jurídica e administrativa sólida e sem apoios financeiros estáveis. Os pais e profissionais que às cooperativas estão ligados esperam com ansiedade a legislação que os apoie financeira e tecnicamente.

Os colégios particulares, que poderiam desempenhar uma importante função supletiva, praticam preços que ficam além das possibilidades económicas da maioria das famílias portuguesas.

É este, em traços gerais, o quadro da Educação e Ensino Especial, no nosso país, em profunda contradição com as características e objectivos do regime definido na Constituição de 1976.

2 – A ausência de uma política global é um factor de agravamento da situação

Desde 1974 os docentes, técnicos e restantes trabalhadores de Educação e Ensino Especial fizeram o levantamento dos problemas e apresentaram propostas concretas, para uma progressiva solução das carências mais gritantes. No entanto, a definição correcta de uma política global de educação e ensino de deficientes, exigida por aqueles trabalhadores, tem sido adiada, de governo para governo, e relegada para o plano dos problemas meramente secundários.

A dispersão dos serviços da Educação e Ensino Especial por vários ministérios, nomeadamente MEC, MAS, MJ, tem provocado efeitos altamente lesivos aos interesses dos deficientes, suas famílias e profissionais. A ausência de planificação, a descoordenação e duplicação de acções e serviços têm levado à aplicação desordenada e com baixo rendimento dos poucos recursos económicos, técnicos e humanos existentes, verificando-se uma deterioração progressiva em alguns serviços, gravemente acentuada a partir de 1976/77.

A insuficiência das verbas atribuídas à Educação e Ensino Especial limitando-se à manutenção das acções existentes, não permitindo a sua expansão, nem comportando a criação de outras estruturas de resposta foi agravada pelo IV Governo com um corte substancial.

3 – A situação profissional dos professores e educadores, e a sua participação na resolução dos problemas da Educação e Ensino Especial têm sido desvalorizadas

Os professores e educadoras de infância, dependentes do MAS, algumas exoneradas do MEC, situação a que foram compelidas, viram-se

durante o I Governo Constitucional, privados de direitos adquiridos: os horários de trabalho foram alterados, com inclusão de mais tempo lectivo, abaixamento de letra por recusa de aplicação das Fases a quem as auferia e por completamento de tempo de serviço, com a consequente classificação, no Escalão C, para efeitos de concurso às escolas do Ensino Regular. Entre estes profissionais incluem-se alguns com 15 e 20 anos de serviço.

O arbítrio, a indefinição e a instabilidade profissional que vêm afectando gravemente este sector, leva um número grande de docentes especializados e experientes a procurar o ensino regular.

Em contrapartida os cursos realizados no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, foram sujeitos a estranhas vicissitudes pelo que é diminuto o número de profissionais que se especializaram desde 1974.

Os estabelecimentos em regime de internato atendem em muitos casos, crianças com uma política problemática que envolve várias deficiências. Para além do tempo lectivo, estas crianças são atendidas por pessoas na grande maioria jovens, sem qualquer preparação específica que em vão têm reclamado uma formação em exercício que lhes permita desempenhar cabalmente as importantes funções que lhes cabem.

A gestão democrática, ratificada por legislação e institucionalizada noutros sectores de ensino, por experiência em várias escolas e departamentos ligados à Educação e Ensino Especial, mas não teve continuidade, pelo contrário, foi desapojada pela ausência de legislação que directamente se lhe aplicasse.

Para inúmeros cargos de responsabilidade foram nomeadas pessoas estranhas a este sector de educação e ensino. Esta situação permitiu que no Centro de Educação Especial de Lisboa a actuação dominante passasse a ser marcada pelo autoritarismo, pela burocratização e pelo espírito tecnocrático.

4 – Algumas questões que exigem uma resposta inadiável

A falta de estruturas e a necessária articulação a nível de serviços de Saúde, Educação, Segurança Social e Trabalho, tem como consequência a não existência de protecção Materno-Infantil, rastreios sistemáticos, despiste precoce, medidas profiláticas intensivas, etc.

Os profissionais de Educação e Ensino Especial têm alertado e tomado posições quanto à situação existente pois sabem que:

- uma grande parte das lesões são evitáveis;
- a grande maioria de alterações patológicas necessita ser detectada precocemente para que uma intervenção seja eficaz;
- a taxa de repetência na 1.ª fase do Ensino Primário vai até 30% e recai sobretudo nos meios socioeconómicos desfavorecidos;

- o desemprego atinge a maioria dos jovens deficientes.

Outro aspecto largamente apontado pelos profissionais de Educação e Ensino Especial incide em:

- formação qualificada de pessoal;
- formação permanente e em exercício de pessoal tendo particularmente em conta a dupla e a multideficiência e a debilidade profunda.

5 – A Lei 66/79 define um quadro institucional positivo e capaz de superar a actual situação. A sua regulamentação deve ser considerada prioritária.

A Assembleia da República aprovou um projeto-lei que procura responder institucionalmente à organização do sector da Educação e Ensino Especial, de forma a que a unificação, a coordenação do planeamento e o desenvolvimento das acções seja finalmente uma realidade.

A Lei n.º 66/79 já promulgada foi publicada em «Diário da República» em 4 de Outubro.

O Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, recebeu do ME, a informação de que a regulamentação desta lei poderá ser adiada para o próximo governo, ficando assim mais uma vez coarctada a expectativa de todos os implicados na prossecução dos objetivos da Educação e Ensino Especial.

Senhora Primeiro-Ministro,
Senhor Ministro da Educação,
Senhor Ministro dos Assuntos Sociais,

Porque, com crianças deficientes, adiar significa tornar irremediável; porque milhares e milhares de crianças, por esperarem demasiado, viram ultrapassado o tempo próprio para a sua recuperação; porque, para os profissionais da Educação e Ensino Especial a situação é insustentável, os sindicatos subscritores desta carta aberta dirigem-se por este meio a V.Ex.ª reclamando a regulamentação da Lei n.º 66/79, como uma prioridade inadiável para o País.

Conscientes da importância que o Instituto de Educação e Ensino Especial virá a desempenhar na definição de uma política de Educação e Ensino Especial coerente e baseada nas aquisições das Ciências médico-pedagógicas, estes sindicatos, consideram urgente a nomeação da respectiva Comissão Instaladora, alertando para a necessidade de esta ser constituída por uma equipa de reconhecida competência e isenção deontológica, e incluir as estruturas sindicais representativas dos profissionais do sector.

Com os nossos melhores cumprimentos.
estruturas sindicais representativas dos profissionais do sector.

Com os nossos melhores cumprimentos.

**Pelas Direcções Sindicais
ass) Regina Silveira e Sousa**

Universidade de Aveiro

Centro Integrado de Formação de Professores

Entrevista conduzida por **Manuel Matos**

Como é geralmente sabido, a formação inicial de professores dos níveis básico e secundário, se exceptuarmos as experiências limitadas da Universidade do Minho e a que corresponde aos chamados «Ramos Educacionais» das Universidades de Ciências, não existe entre nós. O que significa que a maioria esmagadora dos docentes ora em exercício e dos que no futuro imediato virão a leccionar não tem preparação específica para a docência, a não ser aquela que resulta dos estágios clássicos, meio reconhecidamente insuficiente, aliás, quer qualitativa, quer quantitativamente, para aquela preparação.

O Decreto-Lei n.º 432/78, de 27 de Dezembro, que cria na Universi-

dade de Aveiro um centro de formação de professores para a educação pré-escolar e para os ensinos básico e secundário, parece destinado a alterar significativamente esta situação.

Com que alcance? Em que sentido?

O professor, cujas páginas tem frequentemente abrigado intervenções relativas a este tema, não poderia ignorar o aparecimento do referido diploma.

Valendo-se da presença em Aveiro dum elemento do seu Conselho de Redacção, o professor encontrava-se em boas condições para saber algo mais do que aquilo

que os termos do Decreto-Lei revelam.

Não é que tal documento revele pouco. Por ele sabemos, na verdade, que o Centro Integrado de Formação de Professores «reveste a natureza de uma instituição piloto», que é gerido por uma comissão individualizada formada por representantes da Comissão Instaladora e de docentes da Universidade de Aveiro, a par de representantes da Direcção-Geral do Ensino Superior, que as suas finalidades vão desde a promoção de cursos de formação inicial de professores até ao fomento, apoio e desenvolvimento da investigação no domínio das ciências da educação e que a Comissão Coordenadora tem uma competência muito vasta: elaborará regulamentos do Centro, estudará e proporá à Comissão Instaladora da UA os planos adequados ao desenvolvimento do Centro, coordenará os planos curriculares dos vários cursos, proporá planos tendentes à formação de pessoal docente, técnico e administrativo, bem como a admissão de pessoal docente, investigador, técnico e administrativo.

Há, porém, aspectos que o diploma em causa não refere, nem em boa verdade seria de esperar que referisse, já que se situam para além da sua natureza. Aspectos que o professor tem como importantes para a determinação do alcance e sentido desta inovação centrada na UA.



Para dimensionar alguns destes aspectos, o professor contou com a prestimosa colaboração do Senhor Reitor da UA, Prof. Doutor José Ernesto Mesquita Rodrigues, que amavelmente acedeu em prestar-nos o seu depoimento.

o professor — O Decreto-Lei n.º 432/78, ao criar na UA o Centro Integrado de Formação de Professores, caracteriza-o como instituição piloto, ao mesmo tempo que diz que, com ele, «se promoverá pela primeira vez em Portugal numa mesma Escola a formação inicial de professores para a educação pré-primária, ensinos básico e secundário.

Como interpreta o Senhor Reitor, a partir do conhecimento que tem das condições da UA, a distinção que é conferida a esta Universidade?

Prof. Mesquita Rodrigues — Não diria que se trata de uma distinção...

Trata-se sim de uma decisão tomada com fundamento em estudos realizados com a intervenção de especialistas nacionais e estrangeiros, os quais, no seu conjunto, levaram o Governo a escolher a Universidade de Aveiro para a realização desta experiência.

Suponho que o facto de a Universidade de Aveiro ser uma Universidade nova, com uma localização favorável, inserida numa zona de grande densidade de população escolarizada e escolarizável, possuindo já alguma experiência em métodos modernos de formação de professores e que se mostra dotada de um certo dinamismo e abertura à inovação, terá contribuído para a escolha feita.

A este respeito e como estará recordado, não posso deixar de referir-me que após estudos preparatórios bastante detalhados efectuados pela Comissão Instaladora, logo em 1975/1976, foram lançados na Universidade de Aveiro Cursos de Formação de Professores (então ao nível de bacharelato) para os Ensinos Preparatório e Secundário.

Já nessa altura os cursos foram organizados numa perspectiva inovadora, pois programavam um desenvolvimento curricular integrado no qual se incluía a componente científica nas áreas da futura docência, a componente psicopedagógica e um estágio pedagógico orientado.

o professor — O facto de se tratar de uma instituição piloto, concebida para funcionar como centro de formação destinado a habilitar docentes para três níveis de ensino, parece, à primeira vista, recomendar taxas de frequência suficientemente baixas para não ficar comprometido o êxito previsto. A ser isto verdade, em que medida o Centro em lançamento contribuirá para resolver o problema da formação inicial dos professores em Portugal?

Prof. Mesquita Rodrigues — Parece-nos claro que o Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade de Aveiro não foi criado com o objectivo de «resolver o problema da formação inicial de professores» em Portugal. Do que se trata é de uma experiência — aliás integrada num contexto global mais vasto — para a introdução de uma nova metodologia de formação dos agentes educativos.

Esta metodologia insere-se na linha das novas concepções pedagógicas e sociológicas nesta área da formação e pode, eventualmente, vir a ter efeitos reprodutores, se os seus objectivos forem alcançados.

É evidente que se a experiência resultar, pode vir a ser generalizada, tendo assim um efeito directo sobre a mudança dos métodos de formação de professores tradicionalmente praticados entre nós.

Se isso resolver o problema de formação inicial de professores em Portugal...

o professor — O Decreto-Lei em referência cria uma comissão individualizada para os trabalhos de instalação do Centro, que designa por Comissão Coordenadora para a instalação do Centro, à qual

é conferida autonomia científica e pedagógica. À face do texto do decreto, o carácter dessa Comissão deriva do facto de a criação do Centro se inserir «num plano global de renovação ou lançamento de novas instituições de formação», pelo que «importa salvaguardar que a sua estruturação e instalação seja realizada de harmonia com esse plano, a fim de garantir a coerência no que respeita aos princípios gerais de formação».

Poderá o Sr. Reitor traçar, no essencial, as linhas que definem esse plano global de renovação ou lançamento de novas instituições, bem como materializar alguns dos princípios gerais de formação a que se submete o Centro em perspectiva?

Prof. Mesquita Rodrigues — Tanto quanto é do meu conhecimento, já desde a vigência do I Governo Constitucional está em estudo um plano de renovação e lançamento de novas instituições de formação de professores.

Aliás, os Cursos de Formação de Professores em funcionamento em alguns dos novos estabelecimentos de ensino superior, criados em 1973 (Universidades e Institutos Politécnicos) constituem já uma renovação nesse sentido. Posteriormente, foram criadas as Escolas Superiores de Educação e o próprio Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade de Aveiro.

Espera-se, ao que julgo para breve, a publicação de legislação que defina globalmente as funções e competências destas instituições e mesmo das próprias Universidades ditas «clássicas».

Isso, porém, como se deixa ver, é do âmbito e responsabilidade do Governo, e não me cabe a mim pronunciar-me sobre o assunto.

o professor — O texto introdutório do Decreto-Lei refere financiamentos externos obtidos por Governos anteriores «com vista não só à realização de estudos como à criação de novas instituições de formação de professores...» Fala-se em

que alguns desses financiamentos procederão do Banco Mundial. Se o Centro integrado da UA beneficiou deles, em que medida poderá o Centro definir um modelo de formação eminentemente comprometido com as necessidades do País?

Prof. Mesquita Rodrigues — É evidente que quer a Universidade de Aveiro quer a Comissão Coordenadora do Centro Integrado jamais abdicariam das suas responsabilidades em tal matéria.

É a estas entidades que compete propor ao Governo os planos de desenvolvimento da instituição, e o que de bom ou mau se fizer será da responsabilidade das autoridades portuguesas.

É claro que os especialistas que trabalham no estudo daqueles planos têm, naturalmente, de tomar em linha de conta o que de mais avançado se está a fazer por esse mundo fora, tanto no que se refere a modelos como a estruturas, mas a sua preocupação e o seu objectivo tem de ser o de traduzirem tudo isso em programas que respondam o melhor possível às necessidades e características da sociedade portuguesa.

o professor — As finalidades cometidas ao Centro são, além de profundas, bastante diversificadas — englobam a implantação de cursos de formação inicial, promoção de cursos de especialização em áreas educacionais específicas, prestação de apoio pedagógico e técnico-didáctico aos docentes de todos os níveis de ensino, formação permanente dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, realização de cursos de licenciatura e de pós-graduação em Ciências de Educação, de acordo com o programa geral da Universidade, e ainda o fomento e apoio da investigação nos domínios das Ciências da Educação.

Tais atribuições implicam uma grande capacidade de resposta por parte do Centro em termos humanos e materiais. A UA está naturalmente apta a dar essa resposta.

Como resolveu o Centro o problema do pessoal docente especializado num domínio onde cronicamente o nosso país apresenta tão graves carências?

Prof. Mesquita Rodrigues

— O Centro Integrado de Professores da Universidade de Aveiro é de facto uma estrutura extremamente complexa, pois que engloba tudo o que uma moderna escola superior de educação deve fazer: formação inicial de agentes educativos (professores, psicólogos escolares, administradores escolares, animadores culturais, etc.), formação continuada desses mesmos agentes, formação em regime de complemento de habilitações, animação cultural sobretudo de escolas e de educadores e, além de tudo isso, investigação educacional a todos os níveis, quer como fundamento dos programas de formação (investigação para o desenvolvimento curricular), quer como base do desenvolvimento educativo em geral, quer, ainda, como desenvolvimento da criação científica em sentido estrito.

Para poder alcançar, com um mínimo de eficiência, estes objectivos é, de facto, necessário dispor de recursos humanos e materiais, em qualidade e em quantidade de alguma monta.

Pelo que respeita aos recursos humanos, queria começar por deixar-lhe um breve apontamento.

Algumas pessoas pensam, por vezes, que os problemas relativos à formação e investigação em Ciências da Educação são assuntos que apenas respeitam aos considerados especialistas nesta matéria. Parece-nos que se comete um erro, e erro tão grave como pensar-se que se pode formar um professor conferindo-lhe um grau académico que incida apenas na especialidade que ele vai ensinar.

Ora, a formação de professores respeita ao âmbito epistemológico das Ciências da Educação porque se trata (se é que verdadeiramente se trata) da formação de um agente educativo; porém, o perfil científico deste agente é por essência de natureza interdisciplinar, exigindo

por consequência a intervenção de especialistas com formações diferentes que tem como objectivo comum colaborar num projecto ou programa de formação que se identifica pela especificidade de formar pessoas que, a algum nível, vão intervir no processo educativo.

Fiz este parêntese para dizer-lhe que os recursos humanos que a Universidade já dispõe — docentes qualificados de Matemática, de Física, de Química, de Línguas, etc. — devem ser contabilizados para julgar das possibilidades de desenvolvimento dos programas de formação do Centro Integrado.

É claro que apesar disso é ainda necessário fazer um grande esforço para formação de docentes qualificados, em particular no que se refere aos especialistas em Ciências da Educação, tomada esta designação em sentido estrito.

Todavia existe já na Universidade de Aveiro um Departamento individualizado de Ciências da Educação que possui 11 docentes, três dos quais doutorados, e até ao início do ano lectivo de 1979-1980 admitiremos mais 8, três dos quais são também doutorados. Por outro lado, a partir de Outubro próximo teremos no estrangeiro 8 docentes desta área a prepararem o seu doutoramento, dos quais três já iniciaram a sua especialização no ano lectivo anterior.

Isto independentemente dos planos de formação que estão a desenvolver-se no interior da própria Universidade.

Não é ainda o suficiente, mas creio que representa já alguma coisa.

o professor — Finalmente, Sr. Reitor, haveria interesse em saber-se a partir de que momento se pode contar com o funcionamento efectivo do Centro. O Decreto que o cria é omissivo quanto a prazos.

Poderá o Sr. Reitor sugerir datas ou adiantar elementos a partir dos quais se possa fazer um juízo, ainda que aproximado, acerca do arranque?



INGLATERRA

Integração ou segregação para as crianças deficientes

«A criança que é física, mental ou socialmente deficiente, deverá receber tratamento, educação e cuidados especiais devido à sua condição.»

(Princípio 5. *Declaração dos Direitos da Criança*, das Nações Unidas)

A discussão desta questão é vasta. As palavras adquiriram significados particulares. Integração não é apenas a colocação numa escola primária, qualquer, nem segregação a colocação numa escola especial. A integração já existe para a grande maioria de alunos que necessita de ajuda extra. Continuará a caber às escolas a maior responsabilidade.

A integração e a segregação não se excluem mutuamente; todas as situações comportam elementos de ambas. Uma classe especial colocada numa escola primária pode estar isolada. A libertação das pressões e as relações pessoais numa escola especial «segregada» podem levar mais tarde a uma integração perfeita.

Padrões de mudança social

Inevitavelmente, o equilíbrio na proporção de crianças deficientes, tanto nas escolas primárias como nas especiais, altera-se. As escolas são um microcosmo da sociedade e reflectem as suas mudanças. A maior parte da recente reorganização das escolas tem uma base sociológica e está ligada à importância dada à qualidade de vida e ao lugar do indivíduo na sociedade. O direito irrefutável do deficiente de desempenhar o seu papel integral na sociedade é reconhecido de uma nova maneira.

Este clima de opinião leva a uma simplificação excessiva do problema: «integração» de crianças deficientes é sempre bom e, por oposição, «segregação» é sempre mau.

Os objectivos e provimento de escolas especiais

As primeiras escolas, tanto para surdos como para cegos, foram criadas em primeiro lugar como protecção contra um ambiente cruel. Mais tarde o acento modificou-se no sentido da necessidade de uma resposta mais económica e eficiente às necessidades específicas de educação do deficiente. A evolução dos objectivos é contínua. Actualmente, as escolas especiais procuram adaptar-se ao número sempre crescente de crianças com deficiências graves e múltiplas.

As escolas especiais existem:

- I) Para fornecerem instalações concebidas especialmente para crianças deficientes.
- II) Para fornecerem um conjunto de equipamento especializado relativamente económico.
- III) Para serem fontes de informação especializada sobre deficiências específicas.
- IV) Para desenvolverem e utilizarem técnicas de ensino especializado sempre que necessário.
- V) Para fornecerem mais facilmente, pela concentração das crianças deficientes, serviços especializados no campo médico e outros.



Prof. Mesquita Rodrigues –

É difícil, neste momento, ser muito preciso em datas, tanto mais que há questões que nos transcendem. Há projectos de construção a concluir, adjudicação de obras a processar; há a própria

construção do edifício em que terá de instalar-se o Centro; há, também, por outro lado, equipamento a adquirir, bibliografia e material didáctico a encomendar...

Em suma, um enorme trabalho a levar a cabo por vezes em con-

dições difíceis.

Em todo o caso a programação prevê a entrada em funcionamento do Centro no ano lectivo de 1981-1982.

Vamos a ver se se poderá cumprir...

Auxiliadas por uma menor frequência e menos alunos por professor, as escolas especiais têm podido prestar uma maior atenção ao desenvolvimento individual. Puderam ir ao encontro das necessidades destas crianças deficientes, cuja graduação de aprendizagem e desenvolvimento social, físico e emocional exigiram grupos mais pequenos, dentro dos quais o professor podia efectivamente dar atenção às necessidades individuais. Puderam aceitar e ajudar melhor as crianças perturbadas e agressivas, enquanto as escolas primárias tinham grande dificuldade no seu acolhimento.

Os objectivos últimos das escolas especiais têm sido sempre os mesmos que os das escolas primárias — ajudar os alunos a desempenhar um papel na sociedade e reconhecer e respeitar os interesses de cada indivíduo.

Os direitos da maioria

Uma compreensão mais perfeita e uma aceitação dos deficientes começa a surgir; simplesmente, discursos idealistas e tostões de caridade não representam a realidade do peso dos deficientes na vida das pessoas. Integração também requer a aceitação pela maioria, desde que a afecte pessoalmente. (O pai de uma criança não deficiente numa escola primária, na qual tinha sido recentemente aberta uma secção para crianças com deficiências auditivas, perguntou-me: «Porque é que os põem aqui? Afinal de contas, há aqui uma escola para surdos — isto é chocante para as outras crianças.») A presença da deficiência ou os problemas que dela resultam nem sempre são aceitáveis para os pais cujos preconceitos são muitas vezes transferidos para os filhos.

Também, nem todos os professores desejam ensinar crianças deficientes, nem sentem ter capacidade ou temperamento para o fazer.

Os directores e os corpos docentes das escolas que funcionam em regime normal têm como seu mais importante dever a satisfação das necessidades da maioria. As necessidades da minoria deficiente só são satisfeitas com a introdução de um intensivo auxílio especializado. Desde que não exista este auxílio, o ensino especial tem de ser ministrado noutro sítio.

A grande maioria das admissões nas escolas especiais são de crianças transferidas de escolas onde o sistema normal não resultou, ou que são deficientes demasiado profundos para aí serem aceites.

A organização da integração

A educação integrada completa para os deficientes pode ter vários aspectos:

- I) Integração total.
- II) Classes dentro das escolas.
- III) Uma escola especial utilizada como base para apoios complementares.
- IV) Apoio de um serviço itinerante e/ou classe de apoio externa.

Educação completamente integrada

Em última análise todas as escolas poderiam ser especiais. Isto traria a necessidade de mais professores, equipamento e instalações especiais, parte integrante de um sistema unificado.

Mas a transferência de todos os alunos das escolas especiais envolve mais de cerca de 32 000 crianças só em Inglaterra.

Como dão as escolas primárias resposta aos alunos que já lá estão? O grupo maior é de crianças de aprendizagem lenta. O relatório do DEE 5 (Departamento do Ensino Especial) considerou que:

- I) Embora as escolas tenham sido convidadas a fornecer mais recursos para as crianças que não acompanham o ensino primário, poucas o fizeram.
- II) Em 158 escolas observadas, só 54% das crianças consideradas pelos directores como tendo necessidade de educação especial estavam a recebê-la, e 5,4% eram tidas como necessitando de transferência para escolas especiais. A amostragem de escolas secundárias representadas no relatório era pequena, somente 5,8% das *moderns schools* e 7,6% das *comprehensive schools*, porém 682 crianças foram consideradas mal colocadas.

Há quem considere ser simples integrar as crianças com um pequeno grau de deficiência ou as que não parecem ser deficientes. Isto não é necessariamente verdade para muitas crianças, por exemplo, crianças emocionalmente perturbadas, amblíopes ou com perturbações de linguagem.

Nas escolas primárias, há ainda o perigo da super-protecção. As outras crianças podem ser tentadas a fazer os trabalhos dos colegas deficientes e os professores podem, sem necessidade, esperar menos delas.

As escolas estão envolvidas num rápido período de mudanças pedagógicas, o que lhes torna ainda mais difícil o ajudar completamente as crianças especiais. A boa vontade de uma escola não chega. É indispensável o interesse e a compreensão do director e uma atitude positiva de simpatia e carinho por parte de todos os adultos e crianças da escola. A educação «integrada» pode comportar uma margem de risco.

Em todo o caso, se o nosso objectivo é preparar as crianças para uma completa integração na sociedade, elas têm que estar aptas a misturar-se tanto quanto possível com as outras crianças.

Classes nas escolas primárias

As classes especiais nas escolas primárias podem parecer uma forma prática de educação especial para deficientes, quando o seu número é pequeno. No entanto organizar e estabelecer uma classe implica não

só o provimento das instalações e equipamentos essenciais mas também o desenvolvimento cauteloso de atitudes positivas dentro da escola em que funciona. Sem estas condições, a educação integrada torna-se integração feita à custa da educação.

As classes especiais comportam o perigo de ser a pior de todas as soluções — isolamento numa grande comunidade. Os próprios professores podem estar isolados e sentir a falta de estímulo de colegas com os mesmos interesses. A orientação pedagógica e apoio podem ser insuficientes. A continuidade da classe fica dependente da ausência e transferência do professor. Isto é particularmente verdade em relação à classe única, onde a criança não tem oportunidades para um progresso adequado.

O tipo e a gravidade de deficiência à qual a classe se destina deveriam ser claramente definidos. Esta definição deveria focar as necessidades educativas e sociais das crianças. O relatório 7 (*Aspectos da Educação Especial*. Escolas para as crianças de saúde frágil, classes especiais em escolas primárias) sublinha os riscos potenciais inerentes ao atendimento dos casos especiais, através de classes.

A escola especial como «ponto de partida»

Integração a meio tempo com classe de base na escola especial fornece um sistema de apoio para crianças deficientes.

- I) Recurso de pessoal especializado e de equipamento estão sempre disponíveis nas escolas especiais em qualquer altura.
- II) A escola especial pode sempre dar mais tempo para uma consolidação, uma vez que o problema principal para algumas crianças deficientes é muitas vezes, não o trabalho em si, mas sim a velocidade de aprendizagem.
- III) Os professores da escola primária têm à sua disposição conselhos técnicos.

Outras vantagens são:

- IV) As facilidades da escola especial são extensas, o pessoal técnico e oportunidades de exame mais vastos.
- V) Trabalhando em colaboração com a escola primária, a autoconfiança e estabilidade que os alunos deficientes vão adquirindo podem ser verificadas e mais desenvolvidas.

Para que um sistema deste tipo produza efeito, é essencial que:

- I) Haja pronta cooperação entre os professores e reconhecimento mútuo das suas tarefas complementares.
- II) Os edifícios estejam agregados ou sejam muito próximos.

É necessário ter-se cuidado para que a criança deficiente não perca a «identidade» entre as escolas e sinta que não pertence a nenhuma.

Serviços de apoio externos às escolas

Um sistema de apoio alternativo pode ser dado por pessoal itinerante, com formação e experiência de trabalho com deficientes, que providencie ensino especializado individual, oriente professores não especializados e organize recursos que faltam nas escolas. Este serviço pode ser uma alternativa à colocação em escola especial ou classe destinada a uma deficiência específica, ou à colocação em internato para qualquer criança deficiente que viva em áreas menos populosas. Deve ter-se em conta que não é fácil para os professores itinerantes:

- I) Ter competência técnica para todo o vasto leque de deficiências.



- II) Dar apoio a todas as disciplinas do ensino secundário.
- III) Garantir serviço suficiente e devidamente programado.

Um professor itinerante cumpre uma tarefa de apoio, mas não pode dar uma resposta global a todas as necessidades educativas individuais da criança.

A necessidade de planeamento, recursos e pessoal

A completa integração em escolas primárias, bem planeada, com os técnicos e equipamento suficiente, é um serviço muito mais dispendioso tanto em dinheiro como em pessoal.

Um plano cuidado deve incluir:

- I) A consideração das necessidades das crianças deficientes, na construção de novas escolas ou na adaptação das já existentes.
- II) Fornecimento de equipamento e aparelhagem necessários.
- III) Formação básica e permanente de professores com vista especialmente às técnicas requeridas pelo ensino de um grupo heterogéneo.
- IV) Dar mais oportunidades aos professores para adquirirem um conhecimento especializado das deficiências.

V) O ajustamento da quantidade de alunos por professores de acordo com as deficiências existentes.

VI) Pesquisa constante e grande divulgação dos resultados.

VII) Fornecimento de serviços de apoio num maior grau do que já existe para as escolas especiais.

De nada serve aos deficientes ignorar as suas limitações ou em que medida são diferentes. Porque a necessidade de integração pode diferir segundo a idade, uma variedade de respostas coordenadas é necessária. Poderia ser da maior utilidade uma integração planeada convenientemente orçamentada e com pessoal adequado. Seria desastroso basear a integração numa esperança piedosa.

Artigo publicado nos *Cadernos de Documentação*, 5, do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Inicialmente, o artigo fora publicado em 1975 numa revista inglesa de que se não dispõe a referência.

Educação física uma experiência em Beja

José Cabral Cordovil

1. Introdução — Parece-nos fundamental explicar as razões que levam à elaboração deste artigo e, em primeiro lugar, o que nele pretendemos abordar.

O objectivo do artigo é a análise dos problemas que se colocam no plano global e individual a quem se debruça, voluntária e obrigatoriamente, sobre a possibilidade de trabalho em Educação Física nas zonas do chamado «interior» do País. Estamos certos de que as perspectivas avançadas no artigo serão entendidas como elementos de natureza global, embora reconheçamos as grandes diferenças entre os problemas específicos vividos nas localidades do interior do País. É ainda necessário afirmar que as considerações apresentadas não pretendem esgotar ou sequer delinear grandes linhas de orientação do tratamento do assunto. O que se visa é acima de tudo lançar algumas

interrogações, tal como sugere o título do artigo, que possam suscitar um estudo mais detalhado e concreto do problema.

Sendo este artigo destinado à revista *o professor*, natural se torna a nossa preocupação de enfoque da questão no meio escolar, embora sem uma delimitação exclusiva.

Na origem deste artigo estão razões de natureza pessoal e socioprofissional. No que respeita às primeiras, elas relacionam-se com a nossa experiência de trabalho numa escola do interior e com o contacto com outros colegas da mesma zona (Baixo Alentejo); no caso das segundas, elas radicam-se na frequência com que estas situações se colocam no caminho dos professores em geral e dos de Educação Física em especial.

Para além disto haverá razões que se relacionam com o ponto seguinte (**Raízes da assimetria portuguesa**) e com as suas dramáticas consequências no nosso País.

2. **Raízes da assimetria portuguesa** — poderá parecer despropositada neste artigo a referência a questões de natureza genérica que poderão ajudar a compreender a dicotomia litoral/interior. Esta referência é nele incluída, embora de modo muito sumário, para que se possam analisar as questões específicas da Educação Física sem cairmos em riscos de simplificações abusivas do assunto.

Os termos acima referidos (**litoral e interior**) são utilizados com as acepções mais vulgarizadas de distritos que estão em contacto directo com a costa marítima e distritos sem costa (inclui-se neste caso o Baixo Alentejo).

Pela natureza do artigo seria descabido irmos desenvolver este ponto com a profundidade que ele sem dúvida merece, daí se explica o facto de ignorarmos propositadamente uma análise evolutiva de natureza histórica que nos poderia ilustrar mais eloquentemente o estudo da questão.

Os aspectos que vamos referir como «raízes da assimetria portuguesa» constituem pois um conjunto de traços de natureza genérica que demográfica, económica, geográfica, cultural e politicamente contribuem para a situação existente. Dessas referências transparecerão em alguns pontos as alterações reais ou aparentes ocasionadas pelo 25 de Abril de 1974.

a) Aspectos demográficos: Os fenómenos de emigração e migração cujos caudais se originam nas zonas do interior e estão relacionados com a asfixiante situação socioeconómica dessas zonas;

b) Aspectos económicos: Na ausência de redes de comunicação que possibilitem o desenvolvimento dos sectores produtivos nas regiões do interior e aproveitem as facilidades de consumo e escoamento das zonas do litoral, verifica-se a concentração de investimentos nas zonas do litoral;

c) Aspectos geográficos: Aspectos dificilmente generalizáveis mas que se associam a condições climáticas mais agrestes e a solos geralmente menos ricos nas zonas do interior;

d) Aspectos culturais: A notória asfixia à cultura popular desenvolvida pelo Estado Novo e a concentração de escolas médias e superiores nos centros do litoral. A evolução positiva verificada após Abril de 1974 é visivelmente insatisfatória porque nunca foi apoiada pelos diversos organismos oficiais a ela ligados, elaborando uma política de descentralização cultural consequente e articulada. Para além disso verifica-se uma progressiva paralisação da acção dos organismos públicos que, embora isolados e com diversos erros, desenvolveram acções nesta área;

e) Aspectos políticos: Agrupam-se neste ponto diversos aspectos que explicam muitos dos problemas já referenciados (especialmente económicos, culturais e demográficos). Não podemos ignorar que o regime



deposto em 25 de Abril de 1974 se caracterizava pela ditadura evidente, ou dissimulada (pós-69-marcelismo), a centralização, anarquia e burocracia administrativa, ausência de acções de descentralização porque incompatíveis pela própria lógica do sistema.

A evolução verificada após o 25 de Abril de 1974 é, em vários momentos, positiva, mas os seus efeitos são muito ténues no campo da descentralização e ainda mais no da ultrapassagem da assimetria litoral/interior. A tal inéxito não é estranha a constante alteração da situação política, ao nível das relações de força entre os partidos políticos e demais organizações sociais, e a permanente substituição dos governos.

Daí se compreende que este assunto, apesar de frequentemente referido e, por vezes, equacionado, não tenha sido resolvido na sua expressão global ou pontual (saúde, autarquias locais, cultura, educação, economia, etc.), são casos diferentes mas concordantes neste ponto).

Recusamos assim todas as posições que tendem a explicar a assimetria do desenvolvimento regional no nosso país por razões de natureza mais ou menos fatalista e apontam para situações impossíveis de solucionar.

Pensamos que estas referências poderão permitir a passagem ao tratamento dos aspectos específicos da nossa experiência e às considerações que daí ressaltam.

3. Educação física: descentralização necessária — Tomamos como base para as considerações que fazemos em seguida a nossa experiência na Escola Industrial e Comercial de Beja e o trabalho realizado nessa zona entre 1976 e 1978.

a) Aspectos do trabalho na Escola: Não havendo neste trabalho espaço para uma caracterização da Escola Industrial e Comercial de Beja diremos que é uma escola com apreciáveis condições humanas e materiais, possuindo um bom clima geral de trabalho entre os membros da escola (docentes, discentes, restantes trabalhadores).

● Meios humanos — Os meios humanos situam-se em dois tipos de questões: os alunos e os professores de Educação Física. No primeiro caso houve que considerar aspectos relacionados com as experiências anteriores (muito diferenciadas) e a atitude face à Educação Física — a aceitação, interesse, participação ou recusa, desinteresse, etc. No levantamento deste aspecto detectou-se grande aceitação, interesse e desejo de participar, associado a um grande desconhecimento. Muitos alunos apenas tinham tido Educação Física uma ou duas vezes e havia casos de alunos que nunca a tinham tido. Verificaram-se problemas de natureza especial com os cuidados higiénicos e a discussão do funcionamento das aulas mistas, que permitiram uma alteração significativa do comportamento dos alunos.

No segundo caso, há que considerar a composição do grupo e a sua preparação para o trabalho. Pelas condições ocasionais verificadas foi reunido um grupo de profissionais de Educação Física, o que permitiu um

trabalho colectivo e um debate frequente das perspectivas de cada elemento.

Visando a sua informação e actualização o grupo desenvolveu esforços para a constituição de uma biblioteca própria, a par da valorização da biblioteca da Escola.

O número de elementos do grupo permitiu a cobertura de todas as turmas da Escola num ano e de mais de 90% no outro.

● Meios materiais — No que respeita a materiais e instalações a Escola dispunha de meios em quantidade e qualidade de excelente nível para o número de alunos existentes. O trabalho desenvolvido consistiu em recuperar algum material, adquirir material inexistente e maximizar a utilização das instalações e material.

Algumas beneficiações mais significativas nas instalações foram solicitadas e parecia haver perspectivas optimistas de apoio da parte de organismos oficiais, quando terminou o ano lectivo de 1977-1978.

● Actividade curricular — O trabalho realizado com cada ano foi planeado colectivamente e programado pelo respectivo professor, sendo o programa analisado pelo grupo. Os programas estabelecidos foram razoavelmente concretizados.

● Actividade extracurricular — Desenvolveram-se actividades de animação e especialização envolvendo os alunos, em colaboração com a Associação e os professores. No campo de contactos com outras escolas foi estimulado o convívio com as escolas da cidade e do concelho. Para além disso realizaram-se convívios com outras escolas (Évora, Portalegre, Estremoz, Loulé, Serpa, etc.).

● Actividades interdisciplinares — Foram realizadas acções com os grupos de História, Ciências da Natureza e Português, revelando-se possibilidades interessantes no trabalho articulado realizado na sequência das reuniões. Foi um ponto em que se verificou uma reacção positiva dos nossos colegas e uma participação significativa dos alunos.

b) Aspectos do trabalho no meio: O meio envolvente necessita dum tratamento muito alongado. Dado que não dispúnhamos de tempo para o fazer, referiremos que a cidade de Beja e as zonas próximas do seu distrito (donde provinha elevada percentagem dos alunos da escola) são dominadas pela importância do desenvolvimento do sector primário e têm no aspecto de Educação Física e Desporto uma perspectiva muito limitada no assunto, centrada numa actividade muito irregular no meio escolar e na prática quase exclusiva do futebol como actividade desportiva de competição organizada (federada).

● Dinamização dos profissionais de Educação Física através da realização de encontros regulares para debate dos problemas do meio escolar e de questões relativas à Educação Física no plano nacional e regional (as reuniões limitaram-se aos docentes da cidade).

● Elaboração de documentos-proposta sobre as acções a realizar no âmbito da construção de instalações para as actividades de Educação Física e Desporto

entregues à Delegação Distrital da DGD e à Câmara Municipal de Beja.

● **Empenhamento individual em acções de índole desportiva e actividades de lazer e manutenção visando um alargamento do reduzido leque de modalidades desportivas praticadas no plano competitivo.**

Desta forma resumida apresentamos os traços fundamentais do trabalho realizado. O desenvolvimento do mesmo é objecto de relatórios do grupo de Educação Física, que possibilitarão aos interessados uma análise mais profunda do trabalho realizado.

De uma forma geral queremos referir que os aspectos do trabalho desenvolvido na escola nos permitiram entrever alguns dos problemas que se põem com mais frequência neste tipo de trabalho.

Assim, podemos referir que foi possível desenvolver um trabalho dos profissionais de Educação Física nas zonas do interior.

4. Descentralização possível? -- Para que aos profissionais de Educação Física seja possível a tão necessária fixação em zonas do interior do País torna-se fundamental resolver as seguintes questões:

a) De ordem genérica:

● Aplicação prática dos diplomas legais já elaborados que conduzem à generalidade e descentralização de serviços e organismos oficiais;

● Desenvolvimento de acções que no plano económico, cultural, político, etc., promovam o desenvolvimento dessas regiões de uma forma progressiva que permita aos professores de Educação Física uma acção consequente com os diversos planos de evolução regional e a existência de estímulos e condições necessárias para a sua fixação nessas zonas.

b) De ordem específica:

● Definição de linhas globais de acção educativa e consequentemente de práticas específicas para a Educação Física que, desde o planeamento aos programas, generalizem os objectivos da acção dos profissionais no meio escolar e permitam avaliar os resultados das acções programadas e realizadas;

● Superação da situação de marginalização cultural, científica, técnica e pedagógica em que a Educação Física se encontra no nosso País;

● Criação de condições para a formação de maior número de profissionais, dada a carência existente, em situações que sejam cada vez mais elevadas nos aspectos referidos no ponto anterior;

● Estímulo ao acesso às escolas de formação para habitantes das regiões do interior, criando, quando possível, salvaguardadas as condições exigíveis em termos de qualidade do trabalho a desenvolver;

● Desenvolvimento de acções de informação e reciclagem, criando ainda condições para a formação permanente;

● Generalização progressiva da Educação Física a todos os ramos de ensino, nomeadamente ao ensino primário;

● Criação de condições materiais e de continuidade de trabalho nos locais onde funcionam as escolas (este



problema não se verifica apenas nas zonas do interior, parecendo-nos mesmo mais grave nas zonas urbanas do litoral);

● Por último, a participação activa de todos os profissionais colocados nestas zonas na criação de uma nova imagem da Educação Física nessas regiões e na conquista de condições para a dignificação da acção educativa no plano genérico e no plano específico.

5. Conclusões -- Destas afirmações produzidas poderá ressaltar a ideia de que o problema do trabalho nas zonas do interior se encontra seriamente limitado e de que a acção dos professores de Educação Física é estéril nesses meios.

Pelo contrário, e à guisa de comparação com os meios urbanos do litoral, diremos que existem mais condições de natureza material e instalações e ainda uma receptividade acentuada dos alunos nos meios do interior.

Aquilo que nos parece poder comprometer a nossa acção são os aspectos que se prendem com o envolvimento no plano social e cultural, muitas vezes hostil e avesso à prática da Educação Física enquanto fenómeno social e cultural fundamental no desenvolvimento global da personalidade de qualquer ser humano.

Daí que nos pareça que a resolução do problema estará em termos genéricos estreitamente ligada ao desenvolvimento da nossa sociedade e à supressão das raízes da assimetria regional e, no plano pontual, às condições locais e à capacidade de acção dos profissionais ou grupo de profissionais colocados nesse meio.

Novo programa para o ensino primário

Como é do conhecimento dos nossos leitores, **o professor** publicou na íntegra o programa do Ensino Primário — 1978 (ver n.ºs 13, 14 e 15, respectivamente de Dezembro de 1978 e Janeiro e Fevereiro de 1979). Tal programa, aprovado por despacho ministerial durante o II Governo, foi aplicado em cerca de trinta escolas «como ensaio pedagógico».

Na altura, anunciámos a intenção de proceder à realização de um debate aberto sobre os referidos programas. Nesse sentido, elaborámos um pequeno inquérito (que a seguir se transcreve) que enviámos para todas as Escolas do Magistério, movimentos pedagógicos e alguns professores.

Infelizmente, a quase totalidade das instituições e colegas contactados não foram sensíveis a tal debate. A Escola do Magistério de Coimbra e, muito em especial, o colega Renato Macedo de Ávila foram uma excepção. É natural que, para tal desinteresse, tenha contribuído as informações vindas a público (ver neste número as respostas do Ministério ao Sindicato dos Professores da Grande Lisboa e a um deputado) de que tal programa não seria generalizado nos anos próximos.

Pensamos, todavia, que esta é uma questão ainda em aberto, particularmente a tentativa de fazer adoptar um sistema de fase única para o ensino primário, pelo que decidimos continuar a envidar esforços para prosseguir o necessário debate sobre tão importante questão.

o professor

INQUÉRITO:

1. Que diferenças mais significativas nota entre os programas do Ensino Primário em vigor em 1975 e os publicados em 1978?
2. Atendendo à formação dos professores e à sua experiência pedagógica, como interpreta a aplicação deste novo programa?
3. Entende que seria preferível:
 - a) Aprofundar a prática dos programas em vigor;
 - b) Proceder à sua remodelação.
4. Parece-lhe que a fase única é:
 - a) Em princípio defensável?
Se assim for:
 - a) Entende que há condições para a aplicação?
5. Que comentários lhe sugere a eventual introdução de novos programas do Ensino Primário?

1. São mais de forma que de conteúdo as diferenças que notamos entre os programas de 1975 e de 1978.

Mantém-se a mesma base psicopedagógica e que se traduz na interdisciplinaridade, numa atitude de pesquisa, na observância do ritmo da criança e no seu comprometimento activo no processo educativo e de transformação da realidade social. De novo, e salutar, a fase única.

Os programas de 1975, os de capa alaranjada, como vulgarmente se diz, abertos, de conteúdos genéricos, davam ao professor mais espaço de manobra, sugeriam criatividade. Essa abertura, porém, nem sempre foi bem aproveitada e, em muitos casos, a falta de bom senso originou demagogia. E foi pena que os professores não os soubessem aproveitar da melhor maneira; foi pena que, a partir deles, os professores, *a priori*, se considerassem «naufragados» e aspirassem um «paternalismo» que, com reflexão e «garra», muito bem teriam dispensado.

O programa de 1978 apresenta-se como uma reacção a essa demagogia, a essa ansiedade. Os seus autores procuraram pormenorizar os conteúdos, definir especificamente os objectivos, preencher e transformar em lei lacunas deixadas em aberto nos anteriores programas.

Não foram felizes ao fazê-lo. Numa análise global, fica-se com a impressão duma falta de unidade, mais evidente no que se refere às áreas de expressão e da psicomotricidade (educação física). Por outro lado, sugere-se no início o despertar do pensamento científico, o método indutivo; formalmente preconiza-se até uma pedagogia por objectivos. Na definição dos objectivos programáticos esses propósitos confundem-se por uma caótica arrumação de objectivos e sugestões de actividades. O «método de apresentar o método» falhou.

Como expressão duma pretensa pedagogia por objectivos, este programa peca pela falta de lógica estrutural e sequencial; como instrumento de orientação, apresenta-se demasiado confuso; como dinamizador da criatividade, mais que uma criatividade de acção este programa solicita uma criatividade de interpretação.

Injustos seríamos se não destacássemos elementos bastante positivos que o programa apresenta. Quem ler o preâmbulo e o capítulo dos objectivos metodológicos encontrará algo de muito proveitoso e que requer séria reflexão. A tentativa de objectivação abre novos horizontes a uma pedagogia mais «exacta» quer nos aspectos de programação, quer nos de avaliação. Apesar das imperfeições e da falta de unidade, os objectivos programáticos sugerem novas metodologias, novas técnicas, novas concepções e colocam os professores perante questões de grande actualidade, quer no campo eminentemente cognitivo quer no psicopedagógico. Porém, o seu maior mérito é sem dúvida a consagração do regime de fase única.

2. A aplicação deste programa apresenta-se à partida difícil, não tanto por falta de preparação dos professores, mas mais por deficiência do instrumento legal.

Por outro lado, as orientações que deveriam fazer luz sobre os pontos obscuros do programa apresentam-se divergentes, não se vislumbrando uma linha coerente e definida quanto à sua aplicação.

O que está em causa neste momento, repetimos, não é propriamente a suficiente ou insuficiente preparação dos professores, mas sim a clareza, a coerência dos dados e das orientações complementares absolutamente necessárias à prática de tal programia.

3. Não temos dúvidas em afirmar que, apesar da sua extrema abertura, da falta de precisão dos conteúdos, os programas de 1975 são mais acessíveis aos professores. Entendemos até que o seu desejo era que os mesmos fossem aperfeiçoados: pela especificação de conteúdos e pelo preenchimento das suas lacunas.

Achamos que essa teria sido a melhor solução. Uma evolução sensata, bem apoiada na experiência dos professores, que melhor que ninguém conhecem as realidades da nossa escola; paralelamente, uma solicitação, uma motivação daqueles para o que de novo há no campo da psicopedagogia, das ciências naturais, da matemática, das expressões, da psicomotricidade, da programação, da avaliação, etc.

Este programa de 1978 só deveria aparecer muito mais tarde, quando:

1.º — a pedagogia por objectivos tivesse sido aceite por vantajosa, face a resultados claros e significativos;

2.º — os professores, após acções de sensibilização e informação, feitas com seriedade e eficiência, em tempo suficiente para o amadurecimento das questões, estivessem minimamente aptos e motivados a entrar num esquema desta natureza.

4. A fase única, quanto a nós, não só é defensável como recomendável. Não vai ser fácil, é certo, a sua prática. Ela exige do professor muita dedicação e saber na organização do trabalho, especialmente quando conta com as paupérrimas infra-estruturas da nossa escola.

Mas a criança exige-a. Não podemos continuar a traumatizá-las com inconcebíveis repetências, a chamar «nomes» aos alunos que no fim do ano não corresponderam àquilo que desejávamos. Cada criança tem o seu ritmo próprio — pode ser mais ou menos veloz, mas nunca mais ou menos «burra». Para a criança não há fim de ano ou de fase, mas sim de etapa. (Aqui, fase, refere-se à 1.ª fase consignada nos programas de 1975.)

5. Os ensaios a que tem sido submetido o novo programa têm fornecido abundantes pontos de reflexão. O que aqui se tem dito é fruto dessa mesma reflexão.



Novos programas e fase única

A Direcção do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa solicitou à Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário em Maio do corrente ano um conjunto de informações consideradas necessárias à fundamentação da sua opinião, como organização de classe representativa dos professores.

o professor transcreve tal ofício, bem como a “resposta” da referida Secretaria de Estado.

No final do ano lectivo de 1977/1978 os professores primários responderam a um inquérito sobre os programas actualmente em vigor.

Em 1978/1979 novos programas vigoraram em regime experimental em algumas escolas do País, bem como uma nova estrutura de escolaridade numa fase única de 4 anos.

O ano lectivo de 1979/1980 parece destinado a ser o ano em que tais novos programas irão entrar em vigor.

Quais os critérios presentes nesta revisão de programas?

Em que medida o inquérito efectuado foi tomado em consideração?

Assim o nosso Sindicato, como órgão representativo da classe, colocou ao MEIC uma série de questões a que considerou que deveria ser dada uma resposta objectiva:

Nestes termos, em relação aos Programas, exigiu-se ao MEIC que esclarecesse:

1 - Quais os resultados dos inquéritos a que os professores responderam.

2 - Quais os critérios que orientaram a revisão dos actuais programas.

3 - Quais os resultados da experiência a decorrer com os novos programas.

4 - Que tipo de apoio pedagógico e material foi dispensado aos professores envolvidos na experiência.

5 - Qual a versão definitiva dos programas.

Quanto à institucionalização do sistema de fase única e considerando que esta põe problemas de ordem económica, pedagógica e administrativa, o Sindicato dos Professores pôs respectivamente três tipos de questões:

1 - De que verbas dispõe o MEIC para aumentar a sua estrutura, prática-



Entendemos que a burocracia e a pedagogia de secretaria têm prejudicado o decorrer dos ensaios e o sereno tratamento que eles têm fornecido. Os programas só chegaram às mãos dos professores no princípio de Novembro e já em Janeiro se exigiam pareceres; a sua publicação definitiva estava prevista para Setembro de 1979 e só em Julho os professores se poderão debruçar sobre os resultados globais deste primeiro ano de ensaio. Pergunta-se: em que medida é que as sugestões daqueles que dia a dia sentiram as dificuldades de interpretação e execução dum texto que tardiamente lhes foi entregue vão influir nas alterações que lhe vão ser feitas?

Avisadamente se procedeu ao prolongar o ensaio por mais um ano. Entendemos, todavia, que os elementos já obtidos — e os professores têm de ser sinceros quando afirmarem se seguiram ou não o novo programa — são suficientes para afirmarmos que neste momento o programa de 1978 não é o que convém à nossa escola.

Sugerimos aos seus mentores que vão aos arquivos da DGEB e procedam às seguintes investigações:

1.º - Estatística dos professores que se diplomaram;

- a) até à reabertura das EMP;
- b) desde esse tempo até 1974;
- c) em 1975 e 1976;
- d) em 1978.

2.º - Currículo e programas das EMP naqueles períodos.

3.º - Acções de formação e seus conteúdos levadas a efeito durante os mesmos.

4.º - Bibliotecas e documentos postos à disposição dos professores.

5.º - Vencimentos dos professores do ensino primário naqueles períodos.

6.º - Solicitações programáticas desses tempos.

7.º - Condições socioprofissionais do exercício do magistério primário.

É preciso, primeiro que tudo, conhecer, saber esclarecer, motivar, informar, e, só depois, apresentar um programa deste tipo e com as transformações que ele exige.

Renato Macedo de Ávila

Coordenador de metodologia na Escola do Magistério Primário de Coimbra

mente inexistente, de apoio aos professores.

2 - Que verbas estarão à disposição das escolas para:

- a) meios audiovisuais;
- b) bibliotecas escolares;
- c) documentação e ficheiros de trabalho;
- d) Outro material necessário.

3 - Como e quando pensa o MEIC alargar a rede do ano preliminar e pôr em funcionamento a educação pré-escolar.

II

1 - Que tipo de estruturas de formação de professores em serviço tenciona o MEIC organizar.

2 - Que meios de apoio e orientação pedagógica estarão à disposição dos professores (documental, audiovisual... etc.)

3 - Quais as estruturas de apoio médico-pedagógico a que poderão recorrer os professores para ajudar as crianças com dificuldades de aprendizagem.

4 - Sendo o tempo da fase única de 4 anos, qual o conhecimento que terão as crianças que no fim deste ciclo estejam em condições de entrar no CPES.

5 - Pensa o MEIC manter os regimes de horário triplo.

6 - Que tipo de apoio terão as escolas, em actividades como:

- a) Educação;
- b) Bibliotecas escolares;
- c) Movimento, Música e Drama.

III

1 - Que medidas administrativas serão tomadas para:

a) Manter o grupo de crianças com o mesmo professor, durante quatro anos.

b) Qual o número de alunos previstos pelo MEIC para a criação de uma turma em fase única.

2 - Quais as implicações que terá a institucionalização da Fase Única na carreira do professor do Ensino Primário.

a) A nível de concursos.

As respostas a estas questões ou a ausência de resposta ditarão a actuação dos professores. Para que ela seja actuante e eficaz necessário se torna que todos nós nos mantenhamos informados e esclarecidos, sem o que será possível ao MEIC ultrapassar a nossa vontade e infringir os nossos interesses, os dos alunos, os do ensino.

A "resposta" da Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário:

Em resposta ao ofício ref. SP-1/179/79, de 21-5-1979, incumbe-me o senhor secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário de comunicar a V. Ex.^{sa} que os novos programas do ensino primário se encontram em fase de experiência em cerca de três dezenas de escolas.

A experiência continuará e considera-se que só deverá ser possível uma decisão depois de se ter procedido à devida avaliação da inovação em causa, o que acontecerá quando as crianças participantes na experiência tiverem concluído os quatro anos de ensino primário.

O inquérito, alguns trabalhos de revisão e apoio pedagógico são apenas momentos de uma experiência em curso e que nesta data não se sabe se resultará ou não, ou se poderá ser generalizada ou não.

Fases no ensino primário

Em resposta a um requerimento de um deputado, à Direcção-Geral do Ensino Básico, comunica-se (*Diário da Assembleia da República*, II Série, 25/6/1979): «Ainda não está determinado o ano lectivo em que o actual regime de fases possa sofrer (se vier a sofrer) alterações. Sabe-se, no entanto, que no próximo ano lectivo não está prevista, neste momento, qualquer alteração ao regime actual de duas fases.» (Sublinhados da Redacção.)

Eis uma notícia com que congratula a grande maioria do professorado primário.

J. S.



A QUALIFICAÇÃO

dos Professores do Ensino Preparatório (*)

J. Salvado Sampaio

A expansão do sistema escolar, em Portugal, até ao 25 de Abril executa-se à custa da diminuição de qualificação dos docentes, associando-se razões de estreita índole financeira às que integram o sistema no reforço da selectividade social.

Do que se afirma constitui exemplo o quadro que se transcreve, respeitante aos ensinos liceal, comercial e industrial, e ensino preparatório directo, sendo este inexistente em 1940-1941.

QUADRO V 6

Qualificação dos Professores do Ensino Oficial liceal, comercial e industrial, e Ensino Preparatório Directo. Anos 1940-1941 e 1973-1974

	1940-1941	Índice	1973-1974	Índice
1. Professores	1755	100	27 499	1567
2. Com habilitação completa	1294	100	6 420	496
3. Percentagem 2/1	79,4	100	23,4	29
4. Sem habilitação completa	461	100	21 069	4570
5. Percentagem 4/1	20,6	100	76,6	371

Fonte: José Salvado Sampaio, in *Boletim do Ensino Preparatório*, S.D., publicado em 1975.

Atendendo-se aos valores percentuais, que por si são esclarecedores, a taxa de professores sem habilitação completa, com a expansão do ensino preparatório e secundário, aumenta de 20,6 para 76,6, ou seja, 3,71 vezes. Não será ousado detectar que se subestima a formação do

elemento humano, entregando mais de três quartos da docência a indivíduos não habilitados, além de conceder aos habilitados deficiente formação.

Restringindo-nos ao ensino preparatório directo, examine-se a evolução do grau de habilitação de professores.

QUADRO V.7.

Ensino Preparatório Oficial Directo. Habilitação dos Professores. Anos 1973-1974 e 1977-1978.

	1973-1974	Índice	1977-1978	Índice
1. Professores	11 858	100	18 377	155
2. Com habilitação profissional	21 37	100	6 565	367
3. Percentagem 2/1	18,0	100	35,7	198
4. Com habilitação própria	4 865	100	9 069	186
5. Percentagem 4/1	41,0	100	49,3	120
6. Sem habilitação própria	4 856	100	2 743	56
7. Percentagem 6/1	41,0	100	14,9	36

Fonte: José Salvado Sampaio, in *Boletim do Ensino Preparatório*, S. D., publicado em 1975.

No período restrito de quatro anos, a habilitação de professores do ciclo preparatório directo oficial inflecte, contrariando uma contínua deterioração. Quase duplica, em valores percentuais, o número de professores com habilitação profissional, aumentando do índice 100 para 120 o de professores com habilitação própria (os que possuem habilitações propiciadoras de acesso ao estágio) e diminuindo, para pouco mais de um terço, do índice 100 para 36, os professores sem habilitação própria.

Assinalando um aspecto positivo da política educacional democrática, alicerçado em dados objectivos, importa, quanto a 1977-1978, examinar a distribuição dos professores profissionalizados e não profissionalizados, por distritos e por grupos.

(*) Excerto do livro no prelo *Portugal, A Educação em Números*, Ed. Horizonte.

QUADRO V.8.
Professores profissionalizados e não profissionalizados por distritos. Ano 1977-1978.

	1. Total	2. Profissionalizados	3. Percentagem 2/1	Índice	4. Não Profissionalizados	5. Percentagem 4/1
Aveiro	992	394	39,7	111	598	60,3
Beja	387	71	18,3	51	316	81,7
Braga	1 122	300	26,7	75	822	73,3
Bragança	385	75	19,5	55	310	80,5
Castelo Branco	423	122	28,8	81	301	72,2
Coimbra	844	401	47,5	133	443	52,5
Évora	400	93	23,3	65	307	76,7
Faro	587	195	33,2	93	392	76,8
Guarda	370	79	21,4	60	291	78,6
Leiria	722	181	25,1	70	541	74,9
Lisboa	4 356	2108	48,4	136	2 248	51,6
Portalegre	240	64	26,7	75	176	73,3
Porto	2 942	1350	45,9	129	1 592	54,1
Santarém	815	202	24,8	69	613	75,2
Setúbal	1 353	385	28,5	80	968	71,5
Viana do Castelo	381	105	27,6	77	276	72,4
Vila Real	516	88	17,1	48	428	82,9
Viseu	622	129	20,7	58	493	79,3
Angra do Heroísmo	150	33	22,0	62	117	78,0
Horta	71	11	15,5	43	60	84,5
Ponta Delgada	251	64	25,5	71	187	74,5
Funchal	448	115	25,7	72	333	74,3
TOTAL	18 377	6565	35,7	100	11 812	64,3

Fonte: Gabinete Técnico do Ensino Preparatório, *Estatística*, 1977-1978.

O valor médio de professores profissionalizados de 35,7% apresenta grande disparidade. Assim, enquanto o distrito de Lisboa reúne 48,4% de professores profissionalizados, o da Horta restringe-se a 15,5%, próximo do de Vila Real (17,1%). A posição mais favorável encontra-se à volta dos centros universitários; além de Lisboa, Coimbra (47,5%), Porto (45,9%) e Aveiro (39,79%). Estes distritos são os únicos em que se excede a média global.

No outro pólo, ao da Horta e Vila Real, seguem-se, em plano próximo, os de Beja (18,3%), Bragança (19,5%), Viseu (20,7%), Guarda (21,4%), Angra do Heroísmo (22%), Santarém (24,89%), Leiria (25,1%), Ponta Delgada (25,5%), Funchal (25,7%). Além dos distritos das Ilhas, deparam-se os da zona interior do Continente, excepto Portalegre (26,7%) e Castelo Branco (28,8%), próximos, e um da zona litoral, o de Leiria. Em termos globais, ressalta desta distribuição que o nível profissional da docência de ensino preparatório directo, no ensino oficial, acompanha, em termos próximos, o grau de desenvolvimento económico dos distritos, sendo os alunos das regiões menos desenvolvidas penalizados com outro factor negativo, o de terem professores com menor habilitação. Disparidade que se acompanha de outra com ela corrente, a da dissemetria a nível distrital, juntan-

do os centros urbanos mais importantes uma maior percentagem de professores qualificados do que os de população rural.

O problema mais grave para o País é o de o exercício da docência do ensino preparatório caber, apesar dos progressos registados nos últimos quatro anos, a 64,3% de professores sem habilitação que, em princípio, se deve exigir, sem levantarmos a questão de averiguar se a habilitação ministrada é a mais conveniente. Será desnecessário sublinhar que uma função complexa como a docente, dirigida à formação do elemento humano, não se compraz com empirismos grosseiros, requerendo uma habilitação científica e pedagógica exigentes e profundas, sem o que se lesam a camada discente, o futuro do País e os próprios docentes.

Entre os professores não profissionalizados, deparam-se três grupos: com habilitação própria – os que possuem habilitação científica requerida para a admissão ao estágio pedagógico; com habilitação suficiente – sem possuírem a habilitação anterior, têm a que é considerada, no aspecto científico «suficiente» ao exercício da docência de determinada(s) disciplina(s); sem habilitação suficiente – os que nem a habilitação «suficiente» possuem. Os primeiros somam 9064, os segundos 2394, os terceiros 400.

A facultar-se o acesso ao estágio aos professores com a habilitação própria, a propiciar-se a formação de professores em serviço, muitos dos quais vão adquirindo gradualmente como trabalhadores-estudantes a habilitação própria, é viável ampliar, em período curto, e de modo acentuado, o número de professores profissionalizados em mais 8500, tendo em conta a saída de docentes da profissão. Para os valores de 1977-1978, o número de docentes profissionalizados subiria a 18 377, ou seja, 79,3% contra os 35,7% existentes.

Admitindo que o número de professores aumenta, por acréscimo de inscritos e extinção das

vias paralelas do ensino preparatório TV e ciclo complementar primário, não seria ousado estabelecer como meta a atingir até meados dos anos 80 que 75% dos professores profissionalizados da via única dos 5.º e 6.º anos de escolaridade perfaçam 75% do total, o que representa, em relação a 1977-1978, a subida do índice 100 para o 210.

A disparidade de habilitações entre os professores não profissionalizados manifesta-se também na sua distribuição por distritos. Restringimo-nos a quatro exemplos, não considerando o distrito da Horta por o seu número ser muito reduzido.

QUADRO V.9

Professores do Ensino Preparatório directo oficial não profissionalizados, por habilitações. distritos de Lisboa, Coimbra, Vila Real e Beja. Ano de 1977-1978

Não profissionalizados												
Distritos	1. Profes.	2. Total	3. Perc. 2/1	4. c/Habil. não própria	5. Perc. 4/1	6. Perc. 4/2	7. c/Habil. suficiente	8. Perc. 7/1	9. Perc. 7/2	10. c/Habil. suficiente	11. Perc. 10/1	12. Perc. 10/2
Lisboa	4356	2248	51,6	2094	48,1	93,1	142	3,3	6,3	12	0,3	0,3
Coimbra	844	443	52,5	356	42,2	80,4	80	9,5	18,1	7	0,8	1,6
Vila Real	516	428	82,9	294	56,9	68,7	123	23,8	28,7	11	2,1	2,6
Beja	387	316	81,7	193	49,9	61,1	103	26,6	32,6	20	5,2	6,3

Fonte: Gabinete Técnico do Ensino Preparatório, Estatística, 1977-1978.

Enquanto os professores com mais habilitação, entre os não profissionalizados, os com habilitação própria, atingem 93,1% e 80,4% dos professores não profissionalizados nos distritos de Lisboa e Coimbra, nos de Vila Real e Beja diminuem para 68,7%, e 61,1%, subindo nestes distritos as percentagens relativamente ao mesmo padrão em relação aos professores com habilitação suficiente para 28,7% e 32,6% (declinando nos de Lisboa e Coimbra para 6,3% e 18,1%), e para os sem habilitação suficiente para 2,1% e 5,2% (sendo 0,3% e 0,8% nos distritos de Lisboa e Coimbra). Corrobora-se assim a lógica previsão de que as percentagens de professores profissionalizados se aproximam, na posição rela-

tiva dos distritos, da percentagem de professores não profissionalizados, mais ou menos qualificados. Assim, o distrito de Lisboa, com 48,4% de professores profissionalizados tem 0,3% de professores sem habilitação suficiente, enquanto os de Vila Real e Beja, com 17,1% e 18,3% daqueles atingem, respectivamente, 2,6% e 6,3% destes.

Estas discriminações acompanham-se também de profunda desigualdade, quanto à habilitação dos professores por grupos de docência, como iremos verificar, indicando a distribuição dos professores profissionalizados e não profissionalizados, com habilitação própria e sem habilitação própria.

QUADRO V. 10

Professores do Ensino Preparatório directo oficial. Habilitações por grupos. Ano 1977-1978.

Grupos	1. Total	2. c/Habilitação profissional	3. Percentagem 2/1	4. c/Habilitação própria	5. Percentagem 4/1	6. c/Habilitação própria	7. c/Habilitação	8. c/Habilitação própria	9. Percentagem 8/1
1.º	3 304	1 245	37,7	2 059	62,3	1714	51,9	345	10,4
2.º	2 049	871	42,5	1 178	57,5	538	26,3	690	31,2
3.º	1 671	531	31,8	1 140	68,2	1009	60,4	131	7,8
4.º	4 070	1292	31,7	2 778	68,3	2506	61,6	272	6,7
5.º	1 657	563	34,0	1 094	66,0	659	39,8	435	26,3
Trabalho Manual	3 674	1474	40,1	2 200	59,9	2184	59,4	17	0,5
Educação Musical	629	234	37,2	395	62,8	156	24,8	239	38,0
Educação Física	1 323	355	26,8	968	73,2	298	22,5	670	50,6
Total	18 377	6565	35,7	11 812	64,3	9064	49,3	2749	15,0

H. Profiss. habilitação profissional; H. própria;

Fonte: Gabinete Técnico do Ensino profissional preparatório, Estatística, 1977-1978.

Previamente, cumpre-nos informar quais as disciplinas ministradas de 5 grupos do ciclo preparatório, averiguando-se da leitura do quadro as matérias ministradas nos três restantes. A disciplina de Português integra-se nos três primeiros grupos, associada no 1.º a Estudos Sociais e História, no 2.º a Francês e no 3.º a Inglês. O 4.º grupo abrange Ciências da Natureza e Matemática, restringindo-se o 5.º a Educação Visual. Em relação ao total dos professores, os grupos que reúnem mais elevado número são o 4.º (4070 professores, 22,1% do total). Trabalhos Manuais (3674 professores, 20,0%) e o 2.º grupo (2049 professores, 11,1%). Em situação oposta, depara-se Educação Musical (629 professores, 3,4%), Educação Física (1323 professores, 7,2%) e os 3.º e 5.º grupos (1657 e 1671 professores, correspondentes a 9,0% e 9,1%).

A percentagem média de professores com habilitação profissional, 35,7% tem como pontos extremos o 2.º grupo e o de Trabalhos Manuais, com 42,5% e 40,1%, e os de Educação Física (26,8%) e os 4.º e 3.º grupos (31,7% e 31,8%).

Ultrapassam a média o 1.º grupo (37,7%) e o de Educação Musical (37,2%), não atingindo, embora próximo, o 5.º grupo (34,0%).

Em grupo algum a média de professores profissionalizados ultrapassa 42,5%, bastante distante do grupo mais desfavorecido, com 26,8% apenas. A situação de inferioridade da Educação Física determina que 50,6% dos professores não possuam habilitação suficiente, no que é seguido pela Educação Musical, com 38,0%, o que constituirá indício de se subestimarem disciplinas de índole não intelectualista. O facto de em Trabalhos Manuais se encontrar a mais baixa percentagem de professores sem habilitação própria, 0,5%, não refuta o atrás afirmado, por, neste caso, incidir outra variável, o de constituir o grupo com menos duração do currículo escolar que garante a habilitação própria, o que alarga de modo significativo o número de concorrentes.

É o momento de examinar dados sobre o ensino normal do ciclo preparatório, nos anos que se consignam.

QUADRO V.11
Ensino normal preparatório directo. Anos 1970-1971, 1973-1974, 1976-1977.

Anos	1. Inscritos	Índice	2. Conclusões	Índice	Estabelecimentos	Índice
1970-71	84	100	83	100	5	100
1973-74	584	695	556	669	33	660
1976-77	1414	1683	1359	1637	95	1900

Fonte: «Estatísticas da Educação, 1971», Lisboa, 1972; *idem* 1974; *idem* 1975; *idem* 1977; *idem* 1978.

O incremento de inscrições, conclusões e estabelecimentos entre 1970-1971 e 1973-1974 é facilitado por se partir de valores muito baixos, o que possibilita acentuado aumento de índice, que de 100 passa a 695 (inscritos), 669 (conclusões), 660 (estabelecimentos). Entre 1973-1974 e 1976-1977 o aumento de inscritos e conclusões sobe 2,4 vezes, e o de estabelecimentos 2,9 vezes. A difusão dos centros de estágio propicia a sua frequência, apesar de não corresponder à solicitação dos inscritos, conduzindo a uma posição paradoxal: a da existência de mais de 60% de professores não profissionalizados e o de muitos destes requerem admissão ao estágio, o que não lhes é facultado, apesar de possuírem os requisitos legais para o efeito, garantindo-se-lhes, em termos práticos, a continuação da docência sem habilitação profissional e vedando-se que conquistem a habilitação profissional.

Em contradição com a melhoria de estatuto económico e a dificuldade de emprego em outras carreiras a percentagem de inscritos do sexo masculino nos estágios pedagógicos declina de 36,9 em 1970-1971, para 25,7 em 1976-1977, o que se explicará em parte por as habilitações para a docência recaírem predominantemente em cursos em que a frequência feminina excede a masculina.

Como acontece no ensino primário, após o 25 de Abril registam-se alterações positivas, menos profundas no aspecto económico, no estatuto dos professores. Além da instituição de um estatuto cívico, cria-se a gestão democrática dos estabelecimentos e melhoram os vencimentos.

O quadro que segue elucida das modificações introduzidas nos vencimentos dos professores do ciclo preparatório em Junho de 1975.

QUADRO V. 12
Letras da escala de vencimentos dos Professores do Ensino Preparatório Oficial.

	Decreto-Lei n.º 49 410, 24-10-1969 (Letras:)	Decreto-Lei n.º 290/75, 14-6 (Letras:)
Prof. Efectivo c/2 diuturnidades	G	D
" Efectivo c/1 diuturnidade	I	F
" Efectivo s/diuturnidades	K	H
" Efectivo de Trabalhos Manuais c/2 diuturnidades	K	G
" Provisório c/Hab. própria	L	K
" Auxiliar	L	K
" Efectivo Trabalhos Manuais c/1 diuturnidade	M	I
" Efectivo T.M c/1 diuturnidade	N	J
" Provisório s/Hab. Própria	N	a) K ou L
" Auxiliar Trabalhos Manuais	O	K
" Provisório Trabalhos Manuais	O	a) K ou L

a) Conforme se possui ou não habilitação correspondente a 7 anos de ensino pós-ensino primário elementar. A subida de letras, que, em alguns casos, atinge quatro, vem a ser melhorada com a aplicação do Decreto n.º 74/78, de 18 de Abril, em termos idênticos aos aplicados no Ensino Primário.

O problema do desemprego de professores em exercício depende de múltiplos factores, designadamente: a melhoria das condições de docência e a redução do número de alunos por turma, o acréscimo de escolarização dos alunos no período de obrigatoriedade escolar, de modo a atingir a totalidade dos alunos que por ela devem ser abrangidos, o abreviar da idade de reforma para os 65 anos; a atenuação sensível do problema do desemprego, de modo que minore a atracção

pelo ensino de docentes não vocacionados, que a ele recorrem por não encontrar ocupação no ramo de actividade a que, em princípio, se intentavam dirigir. Quanto ao primeiro aspecto, entre 1970-1971 e 1976-1977 a relação professor/alunos no ensino preparatório directo melhorou de 1/18,5 - 5680 professores e 104 826 alunos para 1/7,3 - 37 639 professores e 274 499 alunos (*Estatísticas da Educação*, 1971 e 1977).



A Regra do Jogo, Edições
Rua Sousa Martins, 5-2.º Dt.º
TEL. 571631 — 1000-Lisboa

Escolar

FILOSOFIA 1

JÁ À VENDA A 2.ª EDIÇÃO

ANTÓNIO JOSÉ MARQUES E LEONEL RIBEIRO DOS SANTOS —
1.º e 2.º volumes para o 10.º ano de escolaridade

O MÉTODO NO ESTUDO

A SAIR EM DEZEMBRO

ADELINO TORRES — Instrumento de Trabalho para
Estudantes do Ensino Secundário e Superior

SOCIOLOGIA E TEORIAS SOCIOLÓGICAS

A SAIR EM DEZEMBRO

ADELINO TORRES — Antologia de Textos para o Ensino
Secundário e Superior

DISTRIBUIÇÃO DIGLIVRO

Linhas para a elaboração de relatórios de investigação

Vítor da Fonseca (*)

As linhas que apontamos pretendem ajudar o estudante pouco experimentado na elaboração de relatórios de investigação. Não são rigorosas nem minuciosas. Procuram apenas dar indicações gerais e fornecer ideias e estratégias simples de organização.

1. TÍTULO

- 1) Indicar o nome total do autor;
- 2) Indicar a escola de formação;
- 3) Indicar a data e o grau obtido.

2. DEDICAÇÃO (opcional)

3. AGRADECIMENTO(S)

Especificar o apoio de outros na realização do trabalho.

4. ÍNDICE

Deve incluir os capítulos, as grandes áreas e as pequenas áreas de conteúdo. A distribuição dos conteúdos deve ser suficientemente detalhada para facilitar a rápida localização dos mesmos. As grandes áreas de conteúdo devem ser escritas em maiúsculas, ao contrário das pequenas áreas de conteúdo, que devem ser escritas em letras minúsculas. A paginação deve ser clara e rigorosamente organizada.

5. LISTA DAS FIGURAS, QUADROS OU TABELAS

A numeração das tabelas deve ser romana e convenientemente paginada.

6. ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Os relatórios de investigação deverão constar, pelo menos, dos seguintes capítulos:

- Capítulo I — Colocação do problema;
- Capítulo II — Revista da literatura;
- Capítulo III — Metodologia de investigação;
- Capítulo IV — Resultados da investigação;
- Capítulo V — Sumário e conclusões;
- Capítulo VI — Bibliografia.

Apêndices:

6. 1. Colocação do problema

A natureza do problema que se vai estudar deve ser abordada logo de início, preferencialmente no primeiro parágrafo. Embora o título aponte esquematicamente o que se vai aprofundar, é fundamental para o leitor que o problema seja estruturado cuidadosamente no



sentido de facilitar a compreensão da subsequente discussão.

Como introdução, o investigador deverá orientar o leitor para a importância e para a necessidade do estudo, indicando inclusivamente as justificações que achar necessárias. Estes aspectos deverão conduzir lógica e progressivamente o problema para uma dimensão cada vez mais integrada e inter-relacionada.

(*) Professor no Instituto Aurélio Costa Ferreira

A finalidade do estudo, bem como os seus objectivos, deverá ser clara e concisamente exposta. Deve indicar-se exactamente o que o investigador deseja fazer. Todo o estudo deve emergir do problema que se coloca. Os pormenores do problema, as suas delimitações e as hipóteses, devem ser colocadas no Capítulo II. Definições de termos devem igualmente ser introduzidas, mas só aquelas que não são geralmente conhecidas ou que podem ser mal compreendidas.

6. 2. Revista da literatura

A literatura (livros, artigos, teses, etc.) da especialidade deve ser revista criticamente e cronologicamente. Não se pretendem descrições exaustivas dos assuntos, mas fundamentalmente sínteses dos resultados mais relevantes. A discussão dos problemas deve incidir nas formulações mais controversas, de modo a que o problema em estudo venha trazer novos dados e subsídios.

6. 3. Metodologia da investigação

Os processos (protocolo experimental) e os métodos utilizados no estudo, devem ser explicados em pormenor. O pormenor deve ser tão claro quanto possível, a fim de, posteriormente, permitir a outro investigador, se o desejar, a sua aplicação rigorosa. Os diferentes métodos utilizados durante a investigação devem ser apresentados e especificados, evidenciando até ao máximo detalhe as circunstâncias experimentais decorrentes da natureza do estudo efectuado.

A avaliação dos dados e a sua crítica, a formulação das hipóteses, os materiais, os instrumentos de registo, a selecção da amostra e das instituições, o método de exposição, tratamento e análise de dados, etc., deverão ser especificados.

Os instrumentos utilizados, as populações observadas e os dados estatisticamente analisados merecem atenção particular no âmbito da investigação científica.

Num **estudo experimental** um só grupo ou vários grupos poderão ser formados. Num **estudo relacional**, um critério de comparação tem de ser empregue e as variáveis escolhidas devem estar inter-relacionadas. Para os **estudos comparativos** os grupos específicos devem ser identificados e avaliados com instrumentos apropriados, etc.

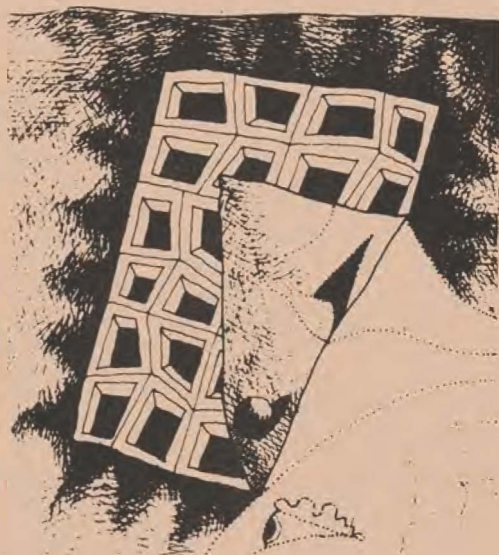
Em todos os estudos científicos, os processos e os métodos devem ser cuidadosamente descritos, incluindo:

- 1) Selecção da amostra (descrições adicionais podem interessar para que as generalizações possam ser limitadas às populações descritas);
- 2) Descrição dos instrumentos (provas, testes, etc.), utilizados (podem incluir desenhos ou fotos);
- 3) Avaliação dos instrumentos utilizados;
- 4) Qualificações e formação dos investigadores;
- 5) Aplicação de um método científico particular (apontar a validade e a fidedignidade do mesmo);

- 6) Especificação dos meios de controlo;
- 7) Explicação do método estatístico aplicado para analisar os dados.

6. 4. Resultados da investigação

Podem ser utilizados um ou mais capítulos para os resultados da investigação, dependendo este aspecto da extensão dos mesmos. Neste caso a grande variedade dos métodos utilizados não permite dar orientações específicas. Assim, num **estudo histórico**, a narração cronológica e temática deve ser desenvolvida. Num **estudo filosófico** as hipóteses e os princípios devem ser apresentados racionalmente de acordo com a evidência de outros dados. Num **estudo de caracterização** ou inventariação (levantamento), as tabelas, os quadros, os mapas, os gráficos, etc., devem ser retratados apropriadamente. Num **estudo experimental e comparativo**, os gráficos deverão conter análises dos dados, bem como a significação da aplicação dos instrumentos ou testes.



O capítulo dos resultados, deve ser apresentado sistematicamente, o que implica uma sequência lógica de informação. Os resultados comparativos deverão ser, abordados no último subcapítulo. A finalidade deste capítulo é a exposição clara dos resultados da investigação.

Quando são utilizados testes, os resultados brutos não devem ser indicados, no entanto alguns investigadores perservam-nos para referências futuras, colocando-os em anexo (apêndice) num volume à parte da tese. Ao contrário, as tabelas e os gráficos devem ser incluídos, bem como as análises estatísticas, salientando as correlações mais proeminentes. O exame das tabelas deve permitir a leitura rápida dos resultados essenciais.

O investigador deve apresentar os factores relevantes emergidos dos resultados, interpretando-os, explicando o significado dos factos encontrados pelo estudo.

6. 5. Sumário e conclusões

O capítulo final deve colocar a perspectiva global do estudo, referindo resumidamente a finalidade do estudo, os métodos utilizados e os resultados encontrados, a fim de que as conclusões sejam apontadas e reforçadas.

Devem utilizar-se neste capítulo comparações com outros investigadores, avançando com novas contribuições para a área de conhecimento que o estudo compreende.

A confirmação das hipóteses deve ser agora indicada. As questões levantadas inicialmente devem agora ser respondidas. Algumas insuficiências metodológicas, se registadas no estudo, devem ser anotadas, bem como quaisquer contradições. As especulações não deverão ser levantadas senão dentro do limite da evidência dos factos. Sugestões para novos estudos podem ser formuladas.

6. 6. Bibliografia

A bibliografia deve ser incluída, a seguir ao último capítulo do relatório de investigação. A bibliografia deve constar de todas as referências que surgem nas notas de pé ao longo do trabalho. As referências bibliográficas deverão abranger apenas aquelas que foram úteis para a solução do problema, evitando listas exaustivas de bibliografia que só superficialmente foram consultadas para o estudo.

A bibliografia deve estar organizada alfabeticamente pelos apelidos dos autores. Se o autor tem mais do que uma referência, elas deverão ser ordenadas alfabeticamente por temas e por baixo do seu nome.

Por último, o **apêndice**, quando necessário, não deve ser um depósito de materiais irrelevantes e mal organizados. Justifica-se quando os dados nele contidos permitem uma melhor compreensão do que se afirma no estudo. Exemplos desses dados podem ser: resultados brutos do teste, questionários, exemplos de folhas de registo e de cotação, descrição dos testes (especialmente quando se utilizam vários), listas da amostra, dados do protocolo, etc.

Publicações recebidas:

- **Cultura e Revolução em Angola**, de Leonel Cosme, Ed. Afrontamento, Col. Bolso/9, Porto.
- **Estudos Sobre a Droga**, por C. Amaral Dias, Ed. Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, Porto, 1979.
- **Avaliação nas Escolas**, por J. L. Hayman e R. N. Napier, Ed. Almedina, Col. Novalmedina/27, Coimbra, 1979.
- **Os Objectivos em Educação**, por L. Vandeveld e P. Vander Elst, Ed. Almedina, Col. Novalmedina/22, Coimbra, 1979.
- **O Alcoolismo**, por P. Harichaux e J. Humbert, Ed. Almedina, Col. Novalmedina/1436, Coimbra, 1978.
- **Trabalhar em Grupo**, por F. Vanoye, Ed. Almedina, Col. Novalmedina, Coimbra, 1979.
- **Estilística, Poética e Semiótica Literária**, por Alicia Yllera, Ed. Almedina, Col. Novalmedina/14, Coimbra, 1979.
- **A Escola e o Problema da Droga**, por Anastásia Salgado e Abílio Salgado, Ed. Multinova, Lisboa, 1978.
- **O Adolescente e a Família**, por J. C. Dias Coelho, Ed. Moraes, Col. Psicologia e Pedagogia, Lisboa, 1979.
- **Nova Escala Métrica de Inteligência**, por R. Zazzo, M. Gilly e M. Verba-Rad, Ed. Livros Horizonte, Lisboa, 1978.
- **Para o Estudo do Analfabetismo**, por R. Barbot Costa, Ed. Brasília, série Estudos Sociais e Filosóficos/13, Porto, 1979.

Professores de Filosofia

Avisam-se os colegas interessados que em virtude de terem sido requisitadas as instalações da Fundação Calouste Gulbenkian para a montagem dos serviços de apoio às eleições intercalares, a Sociedade Portuguesa de Filosofia teve de adiar, provavelmente para Janeiro, o II Encontro Nacional de Professores de Filosofia, programado para o fim deste mês.

Os professores palestinos na luta de libertação

por Jamil Shihada (*)

O nosso povo vivia na Palestina, «Terra de Paz», há milhares de anos, sem conhecer qualquer forma de discriminação. Os conquistadores passaram pelo solo palestino através dos séculos, mas o povo palestino foi sempre uma realidade concreta, que soube guardar os seus traços particulares e fundamentais.

E isto acontece até 1897, quando o Congresso Mundial Sionista reunido em Bâle, na Suíça, decidiu criar «um lar nacional na Palestina para os judeus». Foi o começo de um importante trabalho para a realização desse projecto. A migração dos judeus, organizada em todo o mundo e canalizada para a Palestina, pôs-se em marcha. Na mesma altura começaram a comprar terras utilizando todos os meios de sedução e de terror.

Vinte anos mais tarde, em 1918, a população judia na Palestina constituía apenas 8% da população total e as terras palestinianas de que se tinham apropriado não ultrapassavam 2,5%. O prosseguimento destas operações de migração e de compra de terras, tudo realizado com a ajuda do mandatário britânico, fez com que em 1948, altura da Declaração do Estado de Israel, a população judia se tivesse elevado a 33% da população total, possuindo 5,6% do solo palestino.

Desde a fundação do Estado de Israel no solo palestino que os movimentos sionistas, com a ajuda do mandatário britânico, conquistaram 78% do território palestino e condenaram a grande maioria do nosso povo ao exílio. Em 1967 Israel ocupou o resto da Palestina e também territórios sírios e egípcios. É assim que metade do nosso povo vive no exílio, enquanto a outra metade vive sob a ocupação israelita.

(*) Jamil Shihada é secretário-geral da União Geral dos Professores Palestinos. O presente artigo foi publicado na *Revista Internacional dos Professores*, da FISE.



O Ensino

Tais são as condições de base em que têm de trabalhar os professores palestinos. São 70 000 os que ensinam na Palestina ocupada e nos países árabes; além desses, mais de 1500 professores universitários ensinam nas universidades americanas e britânicas. É por isto que a União Geral dos Professores Palestinos é composta por várias secções que elegem democraticamente os seus representantes. Esses representantes, por sua vez, no Congresso elegem o seu secretariado-geral, com sede em Damas. Este secretariado está sempre em estreito contacto com as suas secções, quer dos países árabes quer da Palestina ocupada e da Jordânia. Estes últimos trabalham, evidentemente, numa completa clandestinidade.

Como se pode compreender a existência de 70 000 professores num povo tão pequeno como o nosso: quatro milhões de pessoas que vivem numa região do mundo subdesenvolvido?



A resposta é muito simples. Quando o nosso povo perdeu o controlo do país e quando as suas estruturas económicas foram destruídas, estava orientado para a educação a fim de poder assegurar o trabalho e a sobrevivência. Com efeito, o nosso povo conseguiu um alto nível de educação. Actualmente temos 90 000 estudantes nas universidades de todo o mundo, temos 25 000 engenheiros especializados e mais de 20 000 médicos que trabalham nos diferentes países árabes.

É necessário notar que isto não resulta de qualquer esforço particular. Reflete uma orientação popular para a educação. No entanto a situação é completamente diferente para a outra parte do povo que vive sob a ocupação.

A primeira realidade a que é necessário olhar, quanto à população que vive sob a ocupação, é que lá a educação é administrada pela força ocupante e que os oficiais responsáveis pela educação intervêm de forma regular e quotidiana nesse domínio, como intervêm também na prisão de um número muito elevado de professores.

A tutela do ocupante

A percentagem de árabes que ficaram na sua pátria depois de 1948 constitui de 11% a 13% da população total, apesar de Israel se vangloriar de ser o bastião da civilização europeia ou ocidental nos países subdesenvolvidos do Médio Oriente. Ora, a realidade com que deparamos nas estatísticas israelitas é a seguinte: a percentagem de professores palestinos é de 7,2% em comparação com a dos professores judeus no ensino elementar, é de 6,6% no pós-elementar, é de 2,8% no secundário. E isto no que se refere à **quantidade**. No que se refere à **qualidade** as fontes gerais, incluindo as israelitas, mostram que 51,7% são professores não qualificados. No que se refere à mulher professora, não ultrapassa 30,4% da totalidade dos trabalhadores da educação. No entanto encontramos grande número de mulheres palestinas trabalhando como professoras no mundo árabe e muitas vezes bem longe da sua família.

Os professores 'palestinos queixam-se das intervenções do governo militar a nível de nomeações, mudanças, despedimentos ou expulsão do país. As estatísticas oficiais israelitas mostram que entre 1959-1960 e 1968-1969 foram afastados 485 professores qualificados. Os não qualificados são ainda mais numerosos; embora os contratem para substituir os qualificados.

O professor palestino trabalha em condições psicológicas atroz e ainda se vê obrigado a ensinar segundo normas que desfiguram a sua História nacional e a História árabe em geral, para além do ensino de conhecimentos contraditórios aos factos bem conhecidos dos seus alunos e familiares. O professor tem de escolher: ou satisfaz as autoridades militares para poder continuar a ganhar a vida e perde o respeito dos seus alunos ao mesmo tempo que vai aumentando o sofrimento da sua consciência pela indignidade diária, ou ensina de acordo com a realidade e os factos históricos, culturais e nacionais do seu país e... perde o emprego, pelo menos.

Obstáculos para os palestinos

Eis mais alguns exemplos que ilustram a situação: a nível da escola pós-elementar, o número de alunos

árabes que ficam fora da escola equivale a seis vezes mais do que o número das crianças judias. No entanto, nas regiões vizinhas, em cada 100 crianças que vão à escola 90 continuam.

Considerando que a proporção de árabes nos territórios ocupados é de 11% a 13%, verificamos que as escolas para crianças inadaptadas só recebem 0,3% de crianças árabes.

A nível do ensino secundário, a percentagem de estudantes árabes em comparação com a de estudantes judeus, e isto até 1967, não ultrapassou 3,3%. Gostaria de vos fazer notar o seguinte: nos territórios ocupados desde 1948, em que a população árabe em números é semelhante à de Gaza, verificamos que sob a ocupação israelita apenas 1846 alunos completaram a escola secundária. Em Gaza, pelo contrário, 13 000 alunos completaram a escola secundária. Se fizermos a mesma comparação entre os árabes dos territórios ocupados e os da Jordânia, que contam com um bom número de beduínos, verificamos as seguintes estatísticas: entre os 14 e os 29 anos, encontramos 16% de árabes que receberam *alguma* instrução; na Jordânia, 36% do mesmo grupo etário obtiveram o seu certificado de curso secundário.

Nas escolas agrícolas a percentagem de estudantes árabes, comparada à de estudantes judeus, não ultrapassa 1%. A mesma percentagem de estudantes árabes é encontrada a nível das escolas profissionais em geral, isto é, 1%.

Relativamente à situação dos que terminaram a escola secundária, é também inacreditável. As estatísticas mostram que em cada 100 alunos que entram no elementar, 57 terminam-no; desses 57 alunos, 23 passam ao secundário; desses 23 alunos, somente 7 terminam o secundário e desses 7 apenas um recebe diploma de fim de estudos. Evidentemente que os que não continuam os estudos servem de mão-de-obra barata, com salários de miséria, nas fábricas israelitas.

Nas escolas normais a percentagem de estudantes árabes é de 1,5%. A nível universitário não ultrapassa 1,8%. Esta percentagem diminui nos cursos superiores até 0,6%. Estes estudantes dirigem-se a cursos teóricos. Na formação politécnica, um estudante árabe em cada 1000 chega a engenheiro.

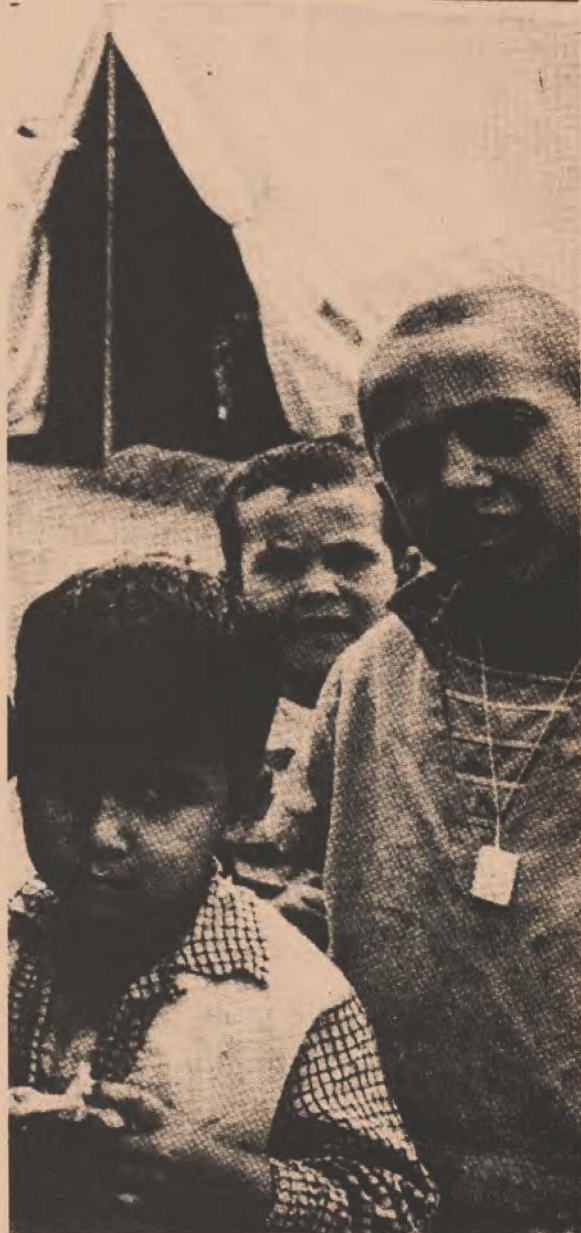
O ministro israelita da Saúde, em resposta a uma pergunta do Kenest israelita, em 23 de Junho de 1964, declarou que entre 1948 e 1964, isto é, em 16 anos, tinham sido diplomados dez médicos árabes.

Discriminação racial

Esta diferença de nível de educação entre a parte do nosso povo que vive sob a ocupação e a que vive no exílio só pode ser resultado da política de discriminação racial que as forças de ocupação sionistas praticam contra o povo árabe.

Nós, professores palestinos, que temos uma grande responsabilidade no desenvolvimento e

libertação do nosso povo, sabemos, por longa experiência, que a única linguagem que os sionistas compreendem é a das acções revolucionárias. Por isso, com todas as camadas do nosso povo e tendo como vanguarda a classe operária, lutamos por todos os meios, incluindo a luta armada popular, para recuperar o nosso direito nacional e para criar o **Estado Democrático Palestiniano na Palestina**, a única solução que consideramos justa e durável para o Médio Oriente.



O ensino a cultura e o desporto

Plano de actividades da Câmara Municipal de Évora

I — INTRODUÇÃO

A elaboração de um plano de actividades pressupõe um aprofundado conhecimento e estudo da área a que se reporta, o que só é viável através de uma recolha de dados, informações e contactos a efectuar ao longo dos meses que o antecedem.

Este um pressuposto fundamental para uma definição tão rigorosa quanto possível dos objectivos a atingir, assim como dos meios para tal disponíveis.

Dado que a Câmara apenas tomou posse no mês de Dezembro e porque se torna urgente a elaboração do presente plano, por razões orçamentais, o pressuposto atrás referido não se tornou exequível, o que tem como consequência a necessidade de se sacrificar o rigor e a objectividade em favor da generalização, bem contra nossa vontade. Assim, somos forçados a abordar um conjunto de intenções, sem podermos concretizar o modo de lhe dar forma, como seria nosso desejo.

Compreender-se-á a nossa posição se atentarmos na natureza dos pelouros da nossa responsabilidade, pois em qualquer deles a programação no tempo de iniciativas está dependente de variadíssimos contactos com entidades, colectividades, grupos de teatro, grupos desportivos, etc., o que naturalmente foi impossível fazer em escassos dias.

Tentaremos minimizar o inconveniente da generalização procurando ao longo do ano estabelecer esses contactos o mais amiúde possível, de forma a pôr em prática o maior número de iniciativas, para o que empenharemos todos os meios de que viermos a dispor.

Um outro aspecto muito importante que queremos destacar é o facto de não existir nos serviços qualquer estrutura de apoio aos Pelouros da Cultura e do Desporto, o que torna extremamente difícil a coordenação e execução de actividades neste domínio. Esta questão vai merecer a nossa melhor atenção, certos como estamos de que para se cumprir com determinação e eficácia a orientação que vier a imprimir-se a estes sectores se torna imprescindível um verdadeiro suporte — meios humanos e materiais —, sem o qual será extremamente difícil dar resposta às solicitações constantes dos munícipes em matéria de desenvolvimento desportivo e cultural do concelho.

Um outro óbice com que estamos a deparar é o facto de neste momento ainda não se conhecer o montante das verbas que virão caber à Câmara, por transferência do OGE, de acordo com a recentemente promulgada Lei de Finanças Locais. Não nos é pois possível quantificar os meios financeiros disponíveis e consequentemente definir as nossas reais possibilidades de intervenção. Assim, outra alternativa não temossenão aguardar a entrada em vigor do OGE para o corrente ano, após o que adaptaremos o presente plano e orçamento às novas realidades.

Futuramente, ultrapassados todos os condicionamentos atrás expostos, pensamos que os Planos Anuais de Actividades devem ser rigorosamente definidos, e os objectivos neles propostos cumpridos exemplarmente.

II — ENSINO

1. ÂMBITO DE INTERVENÇÃO

Tem a Câmara reduzidas possibilidades de intervir nas questões que respeitam ao Ensino Secundário e Superior, dada a sua total dependência do Governo Central.

Porém, sempre que estejam em causa questões que possam afectar os munícipes e os interesses do concelho desenvolveremos todos os esforços no sentido de se conseguir a solução que se vier a considerar melhor salvaguardar esses interesses.

Relativamente ao Ensino Primário está bem definida a responsabilidade desta Câmara, pelo que desenvolveremos esta matéria no ponto 4 do presente capítulo.

2. RESIDÊNCIA PARA ESTUDANTES

Dispõe a Câmara de um terreno que reservou para a construção de um edifício destinado a residência para estudantes.

Tendo já sido encetados contactos com várias entidades, que em princípio estarão interessadas em proceder a essa construção, iremos dar continuidade a essas diligências com a brevidade que o problema requer, dados os inegáveis benefícios que daí resultarão para a população escolar.

3. ALFABETIZAÇÃO

Eliminar o analfabetismo exige um grande esforço de toda a comunidade.

Medidas de fundo deverão ser tomadas a nível de Governo, dado tratar-se de uma questão nacional, mas enquanto tal não acontece não pode esta Câmara ficar inactiva, pelo que nos propomos apoiar todas as iniciativas que venham a ser tomadas por grupos de municípios, quer alfabetizando quer alfabetizadores.

Encara-se ainda a possibilidade de promover cursos de alfabetizadores, para o que se fará campanha de apelo às organizações de jovens estudantes e de professores para que colaborem, pois deles dependerá em boa parte o êxito da iniciativa.

4. ESCOLAS PRIMÁRIAS

4. 1. Visita às escolas

A fim de definir caso a caso as melhorias a introduzir e melhor se avaliarem as prioridades entendemos ser necessário visitar as escolas.

4. 2. Conservação periódica

De imediato realizar-se-ão obras nas seguintes escolas:

— Nossa Senhora de Machede, Foros do Queimado, S. Vicente de Valongo, S. B. do Regedouro, S. Manços, Cantina da Escola n.º 3 de Évora.

4. 3. Conservação corrente

Integralmente da responsabilidade da Câmara, pensamos ser necessária uma descentralização para as juntas de freguesia, no que respeita a pequenas obras, de forma a dar-se resposta imediata às situações comunicadas pelos responsáveis das escolas das freguesias rurais, obviando-se assim a demoras ocasionadas pelas muitas solicitações surgidas.

Conseguir-se-á assim maior disponibilidade para os nossos serviços acorrerem em tempo às solicitações das escolas urbanas e ainda para darem resposta a obras de maior monta em relação às quais as referidas juntas não encontrem possibilidade de execução local.

4. 4. Melhoria de instalações e equipamento

Muito há a fazer neste domínio, dada a antiguidade de certas escolas, com o consequente desgaste ao longo de muitos anos.

Referimos a necessidade do arranjo de recreios, de molde a possibilitar a prática de actividades complementares, tais como educação física e jogos, que muito contribuem para o equilibrado desenvolvimento da criança.

A substituição de mobiliário em más condições é urgente, assim como a melhoria de equipamento didáctico. De referir também a necessidade de melhorar as instalações eléctricas, nomeadamente no cuidado a ter na aplicação de lâmpadas (tipo

e voltagem) a fim de se salvaguardar a saúde das crianças, dada a intensidade da aplicação da vista.

A substituição de estores nas janelas é também urgente, pois em grande parte estão inutilizados por remontarem ao ano de instalação das escolas, portanto sujeitos já a diversos arranjos.

Dado que estas tarefas exigem avultados meios financeiros, no corrente ano executar-se-ão aquelas que se considerarem prioritárias, após a visita referida em 4. 1.

4. 5. Distribuição de merenda nas escolas

Continuaremos a acção de apoio que já vimos desenvolvendo, ao nos responsabilizarmos pelo transporte e distribuição por todas as escolas do concelho do leite fornecido pelo IASE para constituir merenda dos alunos.

4. 6. Aquecimento

As escolas não foram equipadas com aquecimento, nem sequer com instalação eléctrica que viesse a possibilitar este equipamento.

Porque consideramos inadmissível tal situação, por razões óbvias, vamos dotar as escolas de aquecimento, o que implica a remodelação de instalações, tomando-se assim bastante elevado o custo desta acção.

Por esse motivo não sabemos se será possível a sua concretização no corrente ano, assegurando-se porém um grande esforço financeiro no sentido de se avançar o mais possível.

III — CULTURA

A elaboração de um Plano de Actividades neste sector pressupõe ordens de orientação prévias:

— **Em primeiro lugar**, a definição das linhas gerais, das grandes opções do que possa e deve ser uma política cultural no concelho de Évora;

— **Em segundo lugar**, a ideia de que a concretização dessa política não pode esgotar nas actividades e acções programadas para um ano e de que o desenvolvimento cultural no seu conjunto tem necessariamente que corresponder a um projecto de, pelo menos, médio prazo.

Assim:

A) Uma política cultural impulsionada pela autarquia não poderá orientar-se de modo diferente do prescrito na Constituição da República, no seu artigo 73.º

Trata-se de, a nível local, criar as condições materiais, técnicas e humanas no sentido de incentivar e assegurar «[...] o acesso de todos os cidadãos, em especial dos trabalhadores, à **fruição e criação** cultural [...]».

A fruição de bens culturais, por um lado, e o impulso à criatividade popular, por outro, deverão constituir os objectivos prioritários da política cultural municipal.

No caso de Évora, haverá ainda que inscrever, como objectivo simultâneo e igualmente prioritário, uma

atenção muito profunda às riquezas do património histórico, artístico e arqueológico, com vista a intervir na sua conservação, divulgação e aproveitamento como elemento vivo da cultura.

B) A definição de um projecto com reflexos a longo e médio prazo não se choca, pelo contrário, com o fenómeno da substituição periódica das vereações. Não se trata, com efeito, de programar, para o futuro, manifestações e acções culturais específicas que deverão variar e adaptar-se ao longo do tempo, mas sim de lançar bases organizativas, obter os apetrechamentos técnicos indispensáveis e promover a sensibilização e a participação progressivas das populações.

C) Durante o ano de 1979, a Câmara Municipal de Évora propõe-se assim realizar, organizar ou simplesmente dar início aos seguintes pontos e aspectos práticos:

1) Lançar as bases para a criação e organização da **Comissão Municipal de Cultura**, de modo a que esta possa agrupar o maior número possível de organizações, nomeadamente colectividades de cultura e recreio, elementos de estabelecimentos de ensino e das associações de estudantes, representantes dos organismos culturais com importância local, munícipes preocupados com os problemas culturais, etc.

A Comissão Municipal de Cultura deve vir a constituir a estrutura organizativa da actividade cultural do concelho. Para a sua correcta institucionalização torna-se necessária uma fase preparatória de auscultação, contactos, reuniões sectoriais que permitam definir problemas de composição e de funcionamento.

Ao longo do ano será desenvolvido este trabalho, organizando-se simultaneamente o levantamento completo e a inventariação dos agentes culturais locais, assim como dos equipamentos disponíveis.

2) Alargar o âmbito da Comissão Municipal de Arte e Arqueologia, que passará a designar-se **Comissão Municipal de Arte, Arqueologia e Defesa do Património**. É rico o património artístico da cidade, há que encontrar medidas no que respeita à sua conservação e aproveitamento turístico.

Esta Comissão deverá contar com a participação dos vereadores responsáveis pelos Pelouros das Obras, do Turismo e da Cultura, das freguesias urbanas, da Assembleia Municipal, do Conselho Municipal e dos organismos particulares ou oficiais existentes em Évora, cuja vocação própria abranja problemas relacionados com o rico património da cidade.

3) Promover e impulsionar a criação e funcionamento da **Comissão Municipal para o Ano Internacional da Criança**.

Com efeito, pensamos que muitas das nossas actividades do presente ano devem ser dirigidas às crianças do nosso concelho, já que sentimos a responsabilidade de corresponder à iniciativa de âmbito mundial de dedicar o presente ano aos problemas da infância.

4) Encarar como problema da maior importância a questão de **transportes**, em matéria de actividades



culturais. Este é com efeito um problema que condiciona fortemente a expansão das actividades e o desenvolvimento cultural do concelho.

Os grupos de teatro amador, as bandas filarmónicas, os ranchos corais e folclóricos vêem-se muitas vezes impossibilitados de percorrer todas as localidades do concelho, exactamente por falta de transporte que os apoie, quer no que respeita ao pessoal quer pelo menos no caso de grupos de teatro, no que respeita ao transporte do material.

Além dos grupos referidos, salienta-se ainda a grande possibilidade que passaria a haver de colaborar com as escolas no caso de a Câmara ser dotada de um transporte, na deslocação a espectáculos infantis promovidos pelo Centro Cultural e por colectividades, assim como na organização de visitas de estudo e recreativas.

Dar-se-ia, pois, um enorme passo na abertura de novas perspectivas em matéria de natureza cultural, que muito enriqueceriam o concelho.

5) Apoio financeiro, através de **subsídios**, a grupos culturais que manifestem pela sua actividade preocupação em contribuir para que a vida cultural no concelho se intensifique e desenvolva.

6) Estabelecimento de contactos com artistas, orquestras, bandas, grupos de teatro, ranchos folclóricos, grupos corais, etc., com vista à realização de **exposições, espectáculos musicais e outras manifestações artísticas**, para o que se estabelecerá uma estreita relação com o Centro Cultural.

7) Estimular a movimentação de grupos de teatro, corais, folclóricos e musicais entre as freguesias do concelho, tendo em vista não só proporcionar às populações assistirem a essas manifestações como também incentivar a criação dos seus próprios grupos.

8) Continuar o estudo para a recuperação e aproveitamento do Convento de Nossa Senhora dos Remédios.

9) Desenvolver o processo de **geminção** em curso **entre a nossa cidade e a cidade italiana de Florença**, o que, quando concretizado, constituirá acontecimento de grande significado cultural, dadas as características monumentais de ambas as cidades.

10) A **ocupação dos tempos livres da juventude** constitui um problema que muito nos preocupa, só vendo viabilidade de o resolver uma vez criada a Comissão Municipal de Cultura e as estruturas de apoio a que nos referiremos no capítulo dedicado à Introdução.

No entanto, e porque é muito importante, pensamos desenvolver campanha de sensibilização cultural, de que faremos realçar a possibilidade de se oferecer à juventude de se dedicar a actividades bastante diversas, tais como, a título de exemplo, se enumeram — filatelia, fotografia, arqueologia, radioamadorismo, música, teatro, cinema, artes plásticas, etc., dando-lhes pistas sobre a possibilidade de enquadramento que têm, através de colectividades, grupos de teatro, Casa da Cultura da Juventude, associações com fins específicos — casos da filatelia, cine-clube, arqueologia, etc.

11) Prevista que está a futura localização do **Centro de Cultura de Évora** na Quinta da Malagueira, aguardamos a decisão do Tribunal sobre o litígio que envolve aquelas instalações, para de imediato se proceder ao estudo da sua implantação, o que se afigura complexo, exigindo um cuidadoso trabalho e uma participação activa de todos os munícipes que de alguma forma estão ligados aos aspectos culturais no nosso concelho.

12) Muitas das realizações culturais não chegam ao conhecimento dos munícipes por falta de um bom apoio publicitário. Serão executados placardes, a afixar em determinados locais da cidade, onde serão divulgadas todas as iniciativas culturais a realizar, esperando-se que a sua consulta regular passe a constituir um hábito para todos os cidadãos.

13) Estreitar relações com o Centro Cultural de Évora, tendo em vista uma entreeajuda na realização de iniciativas conjuntas.

IV — DESPORTO

Também neste capítulo consideramos fundamental que se tenha em conta o artigo 79.º da Constituição, o qual reconhece o direito dos cidadãos à cultura física e ao desporto, como meios de valorização humana, incumbindo ao Estado promover, estimular e orientar a sua prática e difusão.

A Câmara deve prestar o seu contributo e, condicionada aos meios materiais de que vier a dispor, estimulará a criação de condições para a prática desportiva e sua difusão, principalmente entre os jovens.

Nesse sentido, apontamos as iniciativas conducentes à prossecução dos objectivos acima enumerados:

1) Lançar as bases para a criação e organização da **Comissão Municipal de Desporto**, a qual deve vir

a constituir a estrutura organizativa da actividade desportiva no concelho.

Trata-se de um trabalho que implica uma fase preparatória de auscultação e diálogo com todos os grupos, a decorrer ao longo do ano, através de contactos e reuniões, que permitirão delinear a forma de composição, funcionamento e objectivos da Comissão.

2) Proceder-se-á a um completo levantamento dos grupos e núcleos desportivos existentes, assim como do equipamento disponível no concelho.

3) Incentivaremos o desenvolvimento da recém-criada **Associação dos Desportos Amadores**, pois o associativismo é um meio de fortalecer estruturas e unir esforços num sector tão carenciado.

4) Apoiaremos as populações, na medida do possível, quando estas procuram dotar os seus bairros ou as suas freguesias de condições para a prática do desporto.

5) Estabeleceremos um diálogo permanente com todos os clubes e grupos desportivos, procurando em conjunto a solução para os problemas que mais os afligem.

6) Apoiaremos, **em transporte**, as deslocações que os grupos amadores tiverem que efectuar, atendendo a que este constitui o maior obstáculo ao desenvolvimento das suas actividades, condicionando esse apoio apenas às verbas que para tal se dispuserem.

7) Promoveremos manifestações desportivas que contribuam para estimular o interesse das populações pelo desporto.

8) Faremos avançar o estudo do projecto de construção do futuro **Parque Desportivo Municipal**, junto às piscinas.

9) Desenvolveremos esforços, junto da DGD, para a construção de uma pista de atletismo, na sequência de anteriores contactos, a implantar já no Parque atrás referido.

10) Instituição de **prémios** para determinadas provas de competição.

11) Daremos o maior incremento às actividades realizadas nas **piscinas**, destacando-se:

— Estabelecimento de um protocolo com a DGD, no sentido de se garantir, por um lado, a gratuidade no acesso aos jovens praticantes e, por outro, garantir a plena utilização das instalações durante o dia, através da organização, por parte daquele organismo, de classes e grupos diversos que abranjam a maior parte da população que se venha a interessar.

— Electrificação do campo destinado à prática de hóquei, patinagem artística e futebol de salão, de forma a poder ter utilização nocturna e assim se incrementarem aquelas modalidades.

— Aquisição de moderno equipamento para limpeza das piscinas, o que aumentará consideravelmente o seu grau de higiene, e consequentemente a sua procura.

12) Tendo o **INATEL** uma estrutura que visa apoiar a prática do desporto pelos trabalhadores, entendemos ser de todo o interesse estabelecer-se contactos que visem uma colaboração mútua neste campo.

Sobre a arte popular

o professor tem dedicado nas suas páginas a atenção merecida à valorização da arte popular e à defesa do património cultural do nosso país.

O texto que agora se publica constituía o essencial do folheto de apresentação da Exposição de Arte Popular incluída na Festa do «Avante!», de 1979.

A Arte Popular tem sido entre nós pouco ou nada estudada, raramente apreciada e valorizada no sentido real da sua originalidade e nas particularidades autênticas dos seus cultores.

Assim como não é pretensão dar, no espaço limitado deste certame, uma panorâmica total da capacidade criativa dos nossos artistas populares, não se pretende também dar sequer uma definição do que é a arte popular portuguesa numa perspectiva histórica preferindo-se, neste breve texto, deixar em aberto algumas ideias sobre as quais compete a todos nós trabalhar, mas, sobretudo, aos próprios artistas que viveram e vivem a alegria da criação.

Alguns aspectos fundamentais importa, no entanto, destacar para que, ao percorrermos esta limitada mostra, nos possamos nela integrar e dela participar. Não é por acaso que utilizamos a palavra *participar*. Uma exposição, como um museu, não deve, nem pode ser algo inerte, um amontoado de peças, melhor ou pior expostas, objectos de mera contemplação, como um cemitério de coisas inúteis. O contacto directo entre o visitante e a obra visitada é condição essencial para que entre ambos se estabeleça um diálogo vivo baseado em experiências vividas, reciprocamente reencontradas.

Este diálogo, ou participação, tornar-se-á possível se tivermos em conta quatro propostas básicas a que podemos subordinar a leitura desta exposição.

Uma primeira, a perspectiva histórica, tendo em conta as reais potencialidades do povo português no campo da criação artística, num meio que lhe foi variamente hostil ou propício.

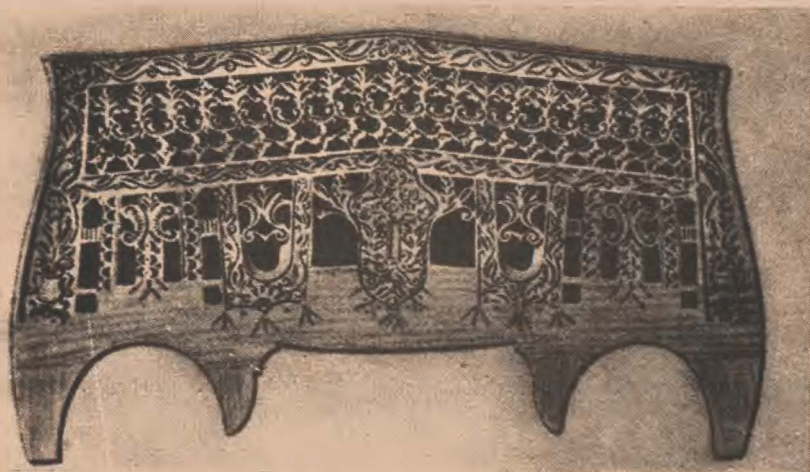
Em segundo lugar, uma reflexão sobre o que foi o aproveitamento demagógico e «folclorista» da arte popular durante o fascismo.

Uma terceira proposta, a da defesa das manifestações artísticas populares dentro do contexto mais amplo da defesa e conservação do Património Cultural do nosso povo.

Uma quarta, o desejo de que esta pequena exposição, a que pela primeira vez assistimos na Festa do «Avante!», seja o arranque para uma manifestação mais alargada com a participação da totalidade do País.

Está, há muito, demonstrado que o povo foi o principal obreiro daquilo que mais tarde viria a ser considerado como arte erudita. A carga classista que esta designação obteve em determinados períodos da nossa história levou, inclusive, ao desprezo pela arte popular ou à deliberada ignorância das origens daquilo a que se convencionou chamar artes maiores ou, mais genericamente, como vimos, eruditas.

Foi, no entanto, do povo que proveio o escultor medieval que, com os seus instrumentos primitivos, cobriu de filigranas de pedra os velhos templos do Norte de Portugal. Os seus temas, por vezes misteriosos no seu significado, outras vezes inspirados no trabalho quotidiano da ceifa ou da vindima, outras tantas na interpretação da natureza ora benigna ora agreste que o rodeava, passaram do monumento religioso para o próprio instrumento de trabalho. Esculpiram-se as pesadas cangas nortenhas com uma inspiração profunda e sabedora, tornando-as verdadeiros poemas plásticos que cantavam ao ritmo do trabalho.



O escultor popular criou uma série de símbolos, figuras às vezes de pesadelo, outras motivos de mofa e riso alegre, imprescindíveis nas barracas das feiras e romarias. Onde se inspirou Rosa Ramalho no melhor período da sua actividade, ao transpor para o barro monstros de seis pernas, diabos de mistério? Os temas do povo medieval regressavam ao povo, porque a ele pertenciam e pertencem.

Mas se olharmos atentamente para as colheres bordadas do Alentejo e penetrarmos nos seus desenhos abstractos, de puro carácter ornamental, logo se nos afigura o antigo resíduo mouro, do povo islâmica, cuja arte não representava, ou raramente o fazia, a figura animal.

É a música, o desejo de imitar o canto, companheiro de jorna, das aves que se repercute nos assobios de Barcelos – os «rouxinóis», os «cucos» com a sua tradição casamenteira:

*«Cuco da gesteira,
quantos anos me dás de solteira?»*

O cuco ansiado no mês de Maio, num rito de Primavera e de libertação:

*«Ailé, meu bem,
retruco, retruco,
lá no mês de Maio
é que canta o cuco»*

Como podemos apreciar, o mais pequeno utensílio de trabalho ou de lazer torna-se, nas mãos do povo, num objecto artístico, cujas origens remontam à tradição oral ou gráfica.

Com o decorrer dos tempos, factores completamente alheios ao real significado da arte popular vieram adulterá-la, minimizando-a no seu valor e transformando alguns dos seus artistas em meros fazedores de objectos em série, destituídos do carácter que encontramos nas obras agora expostas.

O fascismo, que por um lado preferiu cultivar o estudo (ainda que muito deficiente...) da arte dita crudita, colocando-o ao serviço de concepções reaccionárias, por outro procurou rentabilizar a arte popular desvirtuando-a por inteiro. Este produto adulterado passou a integrar-se nos panfletos turísticos do SNI e, mais tarde, do SEIT. Alguns artistas perderam-se, alguns deles, infelizmente, deslumbrados com um lucro fácil. As suas obras passaram a obedecer a normas em função do mercado nacional e estrangeiro, como no caso típico da deformação do «galo» de Barcelos.

Um dos objectivos principais desta pequena e despretensiosa mostra consiste na divulgação da verdadeira arte popular, cujas origens muito brevemente traçamos. Mas é indispensável que, mantendo e retomando o que há de efectivamente característico da capacidade criadora do nosso povo, não se perca a perspectiva de que é o Património Cultural do País que se está preservando.

Importa, também, incentivar o artista popular e a expansão estimulada das actividades criativas, a sua prática pelas mais amplas massas, verdadeira democratização cultural onde frutificará o talento do nosso povo.

Esse talento que no século XIX tanto exaltou o romantismo liberal de um Almeida Garrett, ao afirmar: «Nenhuma coisa pode ser nacional se não é popular.»

A cultura e as crianças

por Serguei Obratzsov (*)

Uma obra de arte deve ter o poder de sensibilizar. Se não o fizer não se trata realmente de arte, ou então não é feita para o público em questão. E não há emoções neutrais: ou são úteis, ou perigosas. Por isso, todo o artista que pode influenciar através da arte deve ter consciência da sua responsabilidade.

É muito importante saber a quem se dirige um espectáculo ou um filme, especialmente quando se trata da arte para crianças. Não chega ser teatro infantil; é preciso ter em atenção a idade do público.

Contos prejudiciais

Normalmente, considera-se que todos os contos são para crianças. Isto é um erro grave. A grande maioria dos contos populares não são de modo nenhum histórias para crianças.

Aconteceu-me, uma vez, assistir, num teatro de marionetas, à representação de um conto para "crianças": "O Capuchinho Vermelho". Entre os espectadores havia crianças desde os 3 anos. Um estremecimento de terror atravessou a sala quando foi representada a cena do lobo a devorar a avó. Olhos amedrontados, gritos... Para uma criança de 3 anos o lobo, mesmo num teatro de marionetas, é um lobo verdadeiro.

É preciso que os pais não se esqueçam que a arte pode ser tão prejudicial como uma caixa de fósforos.

Quer se trate de um encenador de peças para crianças, de um escritor, de um professor, de um desenhador ou simplesmente de um pai ou de uma mãe interessados em desenvolver o sentido estético dos seus filhos, o importante é saber que a educação estética é uma forma de compreender a arte e que a arte é uma forma de educação moral.

A influência da literatura

A literatura, arte com enorme poder sobre a mentalidade e sobre as emoções puramente biológicas, também cria muitos problemas nas crianças e adolescentes.

Esse contacto é feito, geralmente, através dos programas escolares. Mas, ao aplicar esse programa,

o professor esquece muitas vezes que a literatura é mais que uma disciplina, que se limita a fornecer mais uma série de conhecimentos sem agir sobre a mentalidade e as emoções associativas da criança.

A literatura é, antes de tudo, uma forma de arte. A sua força não pode ser dirigida a todos os seres humanos simultaneamente. Há que ter em conta que, se cinco anos não são importantes num adulto, são fundamentais numa criança.

Gostaria de falar a propósito da minha primeira leitura do romance do escritor russo Ivan Gontcharov, *A Falésia*. Nesse romance, Marfinka, uma jovem cândida e pura senta-se ao lado de Raiski, e nem repara que os seus joelhos se tocam. A ideia do mal não existe nela. Nós, estudantes do ensino secundário, tínhamos que resumir, por escrito, o conteúdo da obra. Se nessa altura tivesse 5 anos não teria percebido nada. Se tivesse 20, isso não seria um enigma. Mas, com 13 anos, esses joelhos estragaram todos os jogos inocentes com as miúdas da minha idade. Evidentemente que Gontcharov não escreveu esse romance a pensar nos rapazes da minha idade.

Um professor de literatura deve saber utilizá-la como uma forma de educação. Os programas escolares, por seu turno, deveriam ter em conta não só a cronologia, mas sobretudo a idade das crianças. O objectivo não devia ser obrigá-las a ler, mas ensiná-las a ver, a observar, a descrever e a comparar. Doutro modo não é possível amar a literatura, nem compreendê-la.

O professor de literatura, como um professor de história ou biologia, deve fazer visitas de estudo com os seus alunos. Levá-los ao campo, de modo que os estudantes descubram, por si, os assuntos das suas composições. Que cada um deles escreva o que viu, como viu, compare, descubra.

Se uma nuvem não lembra mais do que isso a um estudante, para que levá-lo a uma exposição de pintura? Se a criança não tem fantasia associativa, fica à margem da arte. É, precisamente, a fantasia

(*) Director do célebre teatro de marionetas de Moscovo e autor de numerosos artigos dedicados à educação estética das crianças e adolescentes.

50/A LEITURA E A CRIANÇA

associativa que tem de estar no início da educação estética. Só assim é possível compreender uma obra de arte.

Que teatro infantil se deve desenvolver

Gostaria agora de lhes falar dos círculos de artistas amadores de arte dramática, coro, dança – que desempenham um papel importante na educação estética das crianças. É aí que surgem os principais perigos para as crianças.

Mais um exemplo. Aos 18 anos tornei-me educador infantil, em Moscovo. Um dia, o director do círculo de teatro organizou uma peça onde figuravam um rei, um bobo, uma princesa. Para o papel da princesa escolheu a criança mais bonita da escola. Zina, era uma miúda de 12 anos, verdadeiramente bonita. É evidente que nem ela nem os rapazes tinham dado por isso. Que espanto quando, na peça, apareceu vestida de branco, uma coroa dourada, bem penteada, as longas pestanas pintadas de negro e as faces rosadas. Mas no dia seguinte já não era a mesma miúda. Brincar com ela, como antes, era impossível. De divertido, tornou-se uma honra. Sim, Zina era uma beldade e sabia-o bem. Como seria a sua vida se aos 12 anos já estava rodeada de admiradores? Resolvi começar a chamar-lhe beldade. “Vem cá beldade, o pote que tu desenhaste não está direito!” Os garotos começaram a emitir-me. Zina zangava-se. Chegou mesmo a haver bulhas. Mas, pouco a pouco, tudo voltou à normalidade. Zina continuou a ser bonita, mas deixou de ser uma beldade.

Aparentemente, a profissão de actor tem duas vias completamente opostas. A primeira pode ser resumida assim: através das mãos, das pernas, dos olhos, mostrar a beleza de Julieta. É a via da arte. A segunda é mostrar através da Julieta a beleza das mãos, das pernas, dos olhos. Então trata-se de uma venda, ou seja, a prostituição da arte. Pode ser inconsciente, pode ter êxito junto do público, mas pouco a pouco o exibicionismo acaba por roer, por completo, o eventual talento do actor. Isto não se refere apenas aos actores, mas também aos encenadores, aos pintores, aos escritores. É importante que todos aqueles que ensinam arte o compreendam particularmente bem.

Escolher os intérpretes, num teatro infantil, segundo a aparência física é um erro grave. É preciso ensiná-los a criar as personagens.

Estes perigos atingem as crianças em todo o tipo de actividades: dança, desenho, pintura.

A vaidade é uma doença grave e, por vezes, incurável. Sobretudo nos círculos de teatro infantil, a vaidade pode reduzir o talento a cinzas. O grande pedagogo Constantin Stanislavski dizia: “É preciso saber amar a arte, e não amar-se através da arte.”

Muitas vezes é exactamente isso que fazemos quando elogiamos as crianças. Os concursos artísticos conduzem inevitavelmente a esse ponto.

Reflectam vinte vezes antes de escolher uma peça para crianças. Quanto aos intérpretes, considerem vinte vezes os prós e os contras de cada candidatura. Não façam concursos. Em primeiro lugar são educadores, só depois encenadores. Atenção quando estão a trabalhar com crianças!

Atenção, pois, quando estão a trabalhar com ou para crianças!



Uma revolução na arte de aprender*

Por Fanny Saféris, Ed. Robert Laffont, Paris, 1978.

Os progressos constantes da Ciência ampliam cada vez mais as áreas do saber, tornando-se uma necessidade para cada indivíduo apreender maior soma de conhecimentos em mais curto espaço de tempo, a fim de poder corresponder às exigências da sociedade que o solicita para actividades dia a dia mais complexas.

A aquisição de diversos saberes implica a intervenção de processos psicológicos variados e a mutualização das funções intelectuais, pondo-se o problema de averiguar que métodos serão mais eficazes para atingir o objectivo pretendido sem prejudicar o ser humano. Psicólogos, pedagogos, fisiólogos, psicoterapeutas e outros especialistas têm-se dedicado a estudar esta questão fundamental, procurando aprofundar o conhecimento das funções essenciais à natureza humana: a percepção, a inteligência, a linguagem, a imaginação, a memória.

Se nos lembrarmos que os homens mais cultivados utilizam apenas 10% das suas capacidades cerebrais, surge o problema de averiguar até onde se pode exigir de cada indivíduo, para total aproveitamento das suas potencialidades, e em que condições.

Os conhecimentos fisiológicos modernos ensinam que o cérebro humano não funciona apenas com as estruturas corticais. Na perspectiva de uma pedagogia humanista convém elaborar um processo de aprendizagem que faça funcionar a imaginação, a afectividade e o poder de abstracção lógica numa unidade indivisível.

Vinte anos de pesquisa e de experiências científicas quanto à utilização da memória deram origem à *sugestologia* e, por consequência, à *sugestopedia*, nova ciência da educação, que apareceu na Bulgária e foi aplicada à aprendizagem das línguas estrangeiras inicialmente.

Fanny Saféris, professora de Inglês na Formação Permanente de Paris III, Sorbonne Nova, dá-nos conta neste seu livro do que é o método pedagógico inovador, relata-nos a sua própria experiência vivida no Instituto de Sugestologia de Sófia, onde fez a sua formação em 1976, e fornece preciosas informações sobre a obra do Dr. Georgui Lozanov, fundador e director do referido Instituto.

Em que consiste a sugestologia? O Dr. Lozanov define-a como «a ciência da arte de libertar e estimular a personalidade». Tendo em conta a forte sugestão, em grande parte inconsciente, que o ambiente exerce no ser

humano, o cientista búlgaro explica que a fraca utilização das possibilidades psíquicas individuais se deve ao condicionamento estabelecido pela norma social sobre o ser humano desde o seu nascimento, limitando o desenvolvimento da personalidade. Numerosos anos de estudo e experimentação conduziram os investigadores búlgaros a avaliar a importância, por vezes decisiva, da sugestão nos actos dos indivíduos, contribuindo para o seu progresso pessoal.

Assim, a sugestopedagogia, ou sugestopedia, é o método experimental do ensino que incorpora os dados da sugestologia.

A autora descreve como durante os cursos sugestopédicos para aprendizagem das línguas estrangeiras, em 100 horas pedagógicas os alunos aprendem 1800 a 2000 unidades lexicais e as estruturas de base da nova língua. Os cursos duram 25 dias, distribuídos por 5 semanas, à razão de 4 horas por dia. Cada hora pedagógica corresponde a um tempo efectivo de trabalho de 45 minutos.

Num curso sugestopédico «o professor é um factor determinante para o sucesso do ensino» (p. 61), pelo que a sua preparação é cuidada. Com relativamente poucos meios: uma sala de ambiente agradável e confortável, música de concerto transmitida por alto-falantes, uma bola, flores artificiais, um manual e a distribuição de papéis sociais diferentes aos alunos, eles conseguem assimilar rapidamente grande quantidade de noções e utilizá-las de maneira criadora.

Um aspecto a pôr em evidência, que se diferencia de outros métodos até agora seguidos, é o facto de no diálogo, na leitura, nas conversações, se passar constantemente de língua materna à língua estrangeira e vice-versa. Não há correcção directa, mas sim aceitação total de o professor de uma produção linguística que se aproxime o mais possível da língua em estudo. A partir da terceira semana nota-se uma melhoria considerável na pronúncia, verificando-se que os diálogos são plenos de significação e emotividade, concretizando-se uma verdadeira intercomunicação.

É evidente, declara Fanny Saféris, que «esta hiper-ménia e esta facilidade para falar uma língua estrangeira são manifestações, entre outras, de um desenvol-

* Próxima edição portuguesa de *Cadernos o professor*.

vimento geral da personalidade de cada um, traduzindo-se por autêntica alegria, confiança em si próprio, juízo crítico mas sereno, ausência de inibição e sociabilidade» (p. 60).

As experiências búlgaras vieram demonstrar que os resultados poderão ser ainda melhores entre os participantes de um curso sugestopédico que conheçam os fundamentos da sugestologia, compreendam os princípios sugestopédicos e saibam o que cientificamente é possível esperar.

O Instituto de Sugestologia de Sófia, fundado em 1971, alia a teoria à prática. Como o objectivo principal do ensino não é a memorização, os psicopedagogos búlgaros esforçam-se por orientar os meios de sugestão no sentido da disposição mental inconsciente, a mais própria para solicitar as capacidades de reserva concernente não só à memória como à percepção, aos interesses, às faculdades criadoras da personalidade, dos seus meios de expressão.

A autora da obra que analisamos informa-nos que os bons resultados obtidos levaram à difusão e aplicação do método sugestopédico em outros países, nomeadamente naqueles onde o bilinguismo é assunto do Estado, como o Canadá. Existem Centros de Sugestopedia em Leipzig, Moscovo, Washington, Budapeste, Viena, Ottawa, que foram fundados entre 1974-1977, com excepção da Hungria, onde as primeiras experiências datam de 1972-1973. F. Saféris referencia a variedade de aplicação do método búlgaro nestes diferentes países, onde foi necessário fazer adaptações impostas pela realidade de cada um deles. No entanto, releva o facto de o Instituto de Sófia ter sido o primeiro no mundo, e talvez ainda o único, onde se tem feito o estudo das reacções fisiológicas do indivíduo durante os cursos sugestopédicos.

O laboratório de psicofisiologia do Instituto possui uma aparelhagem técnica complexa e completa. Cada aluno dos cursos, que são todos experimentais, transporta consigo um minúsculo transmissor de rádio transistorizado mantido com eléctrodos sobre o coração, a nuca ou o pulso. Os aparelhos de medição do laboratório captam assim o grau de transpiração, as pulsações, a dilatação dos vasos sanguíneos, as alterações ou ausência delas ao nível do coração, dos músculos e do cérebro, durante as diversas fases de aprendizagem. Um analisador de ondas cerebrais verifica se há alterações nas ondas cerebrais quando um aluno ouve uma palavra nova da língua estrangeira em aprendizagem. Os resultados obtidos foram sempre positivos. Os electroencefalogramas dos alunos dos cursos sugestopédicos revelaram que o trabalho mental despendido é de fraca intensidade a par da enorme quantidade de informação adquirida. Verifica-se, portanto, uma economia de energia e de fadiga assaz notável.

A obra de F. Saféris, que aplica o método em França, é do maior interesse para professores, educadores, psicólogos, médicos e cientistas em geral, pois não só dá informação abundante sobre as bases científicas do método e as fases em que se processa como nos conta



a sua própria experiência, os contactos havidos com outros centros em grande desenvolvimento, nomeadamente o Sugestopedia-Canadá, sob a direcção do Dr. Gabriel Rocle, igualmente formado no Instituto de Sófia, e quais os progressos da sugestologia na actualidade.

Novas perspectivas se abrem no campo da educação com a sugestopedia, cuja aplicação se ensaia a outras disciplinas em diferentes graus de ensino.

Quando em Outubro de 1978 visitámos o Instituto Tudor Samodunov, em Sófia, tivemos notícia da actividade do Instituto de Sugestologia que colabora estreitamente com o Instituto Central, que se ocupa da investigação em Ciências Sociais. Foi-nos dada também a oportunidade de dialogar, em francês, com jovens estudantes da Escola Juliot-Curie de Wama, que frequentavam o 10.º ano de escolaridade e tinham aprendido o francês pelo método sugestopédico há apenas dois meses. Os jovens exprimiam-se com fluidez, sem inibições, boa pronúncia e satisfação evidente. Tencionavam aprender em breve outra língua, pois, segundo declararam, o prazer que se experimenta durante a aprendizagem e a alegria de em pouco tempo se poder comunicar com povos de nacionalidade diferente, directamente, é um estímulo a novas aquisições.

Por todas estas razões, além de outras não mencionadas, o livro de F. Saféris é uma leitura a recomendar e a reflectir.

Dulce Rebelo

RECADO

Textos escolhidos de língua portuguesa

De Leonoreta Leitão
ed. Plátano

(12 recados a propósito de um recado)

1. Aqueles que por motivos vários se dedicam à formação básica de adultos, sabem à saciedade das muito básicas dificuldades e carências que diariamente se torna necessário ultrapassar – e que diariamente se vão ultrapassando, nem sempre da forma mais correcta, sequer mais esclarecida.

Se o que acima enunciamos é geral tanto no campo das diversas áreas como no dos diversos níveis, casos existem em que as carências se tornam barreiras desmedidas precisamente a essa formação básica que, por inerência de condição humana, deveria ser realidade, concretíssima, de um qualquer possível projecto político educacional.

2. Um dos campos onde se sentem graves lacunas é, precisamente, no ensino da língua portuguesa (língua materna e não madrastra, aqui se recorda), ensino sem o qual dificilmente se poderão atingir quaisquer objectivos em quaisquer áreas ou níveis. Isto, evidentemente, desde que se pretenda de facto um nível de formação que se não restrinja ao mero exercício de fixação da oralidade possuída e a que só por redução poderíamos chamar *escrita*.

Aliás, na língua portuguesa como noutras áreas, se tentá-lo é possível, é-o por pouco tempo: são os próprios voluntariamente-aprendizes que se negam ao colaboracionismo no não-aprender. Porquanto aprender é, para os voluntariamente-aprendizes, coisa infinitamente séria e, como tal, exigente, esforçada.

3. Não existindo resposta oficial às carências educacionais dos portugueses adultos, é evidente que os lesados mais conscientes procuram meios e níveis diversos de contornar a crise. Daí que, com extrema facilidade, uma pequena iniciativa lançada sem

pretensões e a pedido de vizinhos se torne um “movimento” que irá precisamente até ao ponto a que for a nossa capacidade de resposta e que, chegado a essa ponto, mais tempo menos tempo nos ultrapassa. No reverso, ou melhor, em simultâneo com este movimento, há as “desmobilizações” inerentes às muitas solicitações e dificuldades desta vida contemporânea, tanto da parte de aprendizes-receptores como da parte de aprendizes-emissores. Acresce ainda que nem sempre o *canal* foi suficientemente escolhido e provado, que nem sempre o *tratamento da mensagem* é perfeito (onde o é?), que nem sempre a própria *mensagem* foi suficientemente apreendida, vulgo digerida. Isto, se mais não houvera, é já matéria quanto baste para azares e reveses.

4. É neste contexto amarfanhante e épico que se desenrola a educação básica para adulto português em 1979, e é no seu limiar que se adensam, crucialmente, o amarfanhante e o épico. Pensamos agora, evidentemente, na alfabetização, que não podemos deixar de entender como início diversificado de uma formação básica para adultos, e que, por essa mesma qualidade inerente, reputamos de ensino. Considerar a alfabetização à margem do ensino é tirar-lhe a qualidade e a quantidade que se tornam necessárias precisamente para que seja coerente com a sua característica de acesso, de dar acesso a. Pactuar com ausências de programas e metas é, sob falsa capa de não-directividade, marginalizar à partida o direito de integração do indivíduo num esquema de educação que compete ao Estado, constitucionalmente, programar, executar e zelar pelo seu cumprimento correcto – para que os cidadãos possam, em igualdade de circunstâncias, usufruir da educação e cultura.

5. A alfabetização deve atender rigorosa e cientificamente às carências do indivíduo-adulto-cidadão-português-no-mundo, ou seja, ainda que grau elementar deverá ser *integral*. Donde a necessidade de que seja quantitativa e qualitativamente suportada por um *processo* (fenómeno que apresenta contínua mutação no espaço e no tempo; dialéctico) nacional de *aprender a estar exactamente aqui*. A alfabetização não é, não pode ser, catarsis, psicoterapia de grupo, assembleia de tempos livres ou qualquer uma inovação untuosa de campeonato de berlimde, sequer refrigério alívio de piedosas almas. Protelar, diminuir e/ou isolar a alfabetização, início diversificado de formação básica para adultos, alegando que se não deve motivar as pessoas para a aprendizagem sob pena de que as "traumatizemos", não é mais do que pactuar com o usual explorador, dar consentimento e cobertura, explícita ou implicitamente, ao obscurantismo, ao fascismo, ao analfabetismo. A quem interessa isso? Aos analfabetos?! – aqui se recorda aos distraídos que os analfabetos são mesmo analfabetos, que já têm analfabetismo que lhes chegue, que dá mesmo para muitas "reservas".

6. É sobre este conjunto de preocupações – e não passamos aqui de um mero apontar de alguns dos problemas mais gerais surgidos no campo de vastos trabalhos que é a educação básica para adultos – que se insere o nosso encontro casual com o *Recado* de Leonoreta Leitão, e foi também este conjunto de preocupações que nos levou a um folhear breve do *Recado*. Aqui se confessa que o folheamos por pura rotina, ou vício, sem esperança, mesmo sem atenção. Foram as folhas em branco, espaçadamente, que nos despertaram a curiosidade por umas letrinhas (requintes de alfabeto!) penduradas lá no alto. Ai surgiu a dúvida, não metódica: ... será que é? ... Era. Já metódicamente, passa-mos ao índice. Depois aos textos. Lido o que não conhecíamos com mais vagar, passamos ao prefácio. Afinal, era um recado. Consciente, organizado, lúcido, útil e amigo.

Até nestes assuntos a educação básica para adultos é semelhante ao comum da vida: depois de muita canseira descobre-se que afinal estava ali à mão, já pronto.

7. Como já se disse, uma das maiores carências neste ensino de adultos é precisamente o dos textos. Textos já integrados em temas. Textos que facilitem o trabalho do monitor que, voluntariamente, depois de um dia de trabalho, todas as noites segue a caminho de um centro de ensino/aprendizagem. Textos, ainda, que sejam de facto para adultos, que estejam de acordo com os seus variados interesses já revelados em muitas noites de convívio e trabalho conjunto. Textos que tivessem qualidade imediatamente superior ao estágio do seu desenvolvimento – porque, na nossa experiência, tem sido sempre na língua portuguesa que primeiro registamos qualquer variância do processo elaborativo. Textos que, ainda e finalmente, contivessem um visão realista, consciente, animadora (progressista) de um projecto de vida.

Tudo isto fomos encontrar, casualmente, no *Recado* de Leonoreta Leitão. E mais: o livro é ainda útil para uma divulgação correcta dos principais conceitos subjacentes à nossa Lei Fundamental, tornando-a assim ainda mais útil ao povo português.

8. Por quanto até aqui se disse, aqui deixamos mais um recado: aqueles que em matéria de educação básica para adultos tenham preocupações idênticas às nossas, podem recorrer (2.ª fase para uns; 3.º nível para outros; pós-alfabetização ainda para outros!...) a este livro agradável e útil instrumento de trabalho. Para mais, com a garantia que lhe dá a experiência e a formação da autora.

9. O facto de "o grau de compreensão e o nível da língua não se revelarem equilibrados" – segundo expressão da própria autora no prefácio – não nos parece tão incoerente olhando à experiência que temos vivido. Na verdade, se esse "desequilíbrio" se nota no mero percorrer dos textos, a sua introdução é regular nas secções e acompanha de muito perto o ritmo de evolução que temos verificado. Acontece ainda (dentro dos parâmetros já aqui esboçados e que são aqueles que delimitam a nossa apreciação deste livro) que o rigor da ordem metodológica, para lá de ser maior "cavalinho de batalha" de divulgadores do que o é para os seus autores e experimentadores, com os adultos sofre naturalmente esses "desequilíbrios". O ritmo do rever-aprender (aprender/rever) está aqui mais flagrantemente sujeito ao reflexo da vida diária e o nível proposto tanto pode atingir-se muito inesperadamente como no momento em que já nos considerávamos "bloqueados". Com os adultos, a "função em degraus" nunca se sabe muito bem quando e quanto varia a "altura do degrau". Não propriamente por cuidadosa excepção à regra, mas por haver todo o passado vivencial e ritmo quotidiano psicológico que ao fundirem-se no "grupo" actuam sobre ele, lhe dão uma dinâmica própria e o impulsionam a outras metas que são nem onde nem quando se previa. Esta nova realidade por sua vez age sobre o indivíduo levando-o a uma atitude (papel e estatuto) que o motivará de acordo com essa situação.

Aqui se levantam os problemas do interesse/motivação. É por atendermos a esta variável que pensamos positivo, precisamente, esse aparente desequilíbrio na ordenação dos textos de *Recado*.

10. Atendendo também ao facto de que os aprendizes-emissores possuem formação diversificada (e no ensino tudo nos leva a crer que o número destes "estrangeirados" tende a aumentar), atendendo ainda a que o contributo desses "estrangeirados da pedagogia" em muitos campos e níveis é precioso, qualquer ensino que se não pretenda avestruzeiro tenderá a encarar essa realidade de frente, tenderá portanto a complementar a formação nuns casos e noutros a preparar "estradas largas" precisamente a esses aprendizes-emissores que não podem deixar de ser bem-vindos à área do ensino português. Também dentro deste campo o *Recado* de Leonoreta Leitão é positivo: é que, precisamente, orienta e auxilia sem

ditar do aproveitamento do livro. Isto é: por essa qualidade o livro é útil não só para o campo específico da língua portuguesa – se materna e não madrastra.

11. Aqueles que não acreditam que os professores podem e devem contribuir, com o seu esforço e a sua formação, a vários níveis, para as múltiplas tarefas que a alfabetização (enquanto educação básica para adultos) pressupõe, tem aqui neste *Recado* um exemplo de um instrumento de trabalho polivalente, para aprendizes-receptores e aprendizes-emissores.

O senso comum mais elementar faz com que “quem tem dores vá ao médico” e não ao advogado. O mesmo senso comum deveria levar quem tem “problemas pedagógicos” até ao professor.

Mas aqui “outros valores”, nem sempre “mais altos, se levantam”.

12. Leonoreta Leitão, sem se preocupar muito com “gregos e troianos”, ao publicar o seu trabalho veio apresentar uma resposta possível a muitas das nossas interrogações. Esta sua disponibilidade para responder profissionalmente ao senso comum das nossas carências, tão fundamentais quanto um senso comum, fazem deste seu *Recado* um passo precisamente à medida das nossas dificuldades e no momento oportuno. E isto é coisa que não poderíamos deixar sem a justa referência que merece. Daí os nossos recados.

M. A.

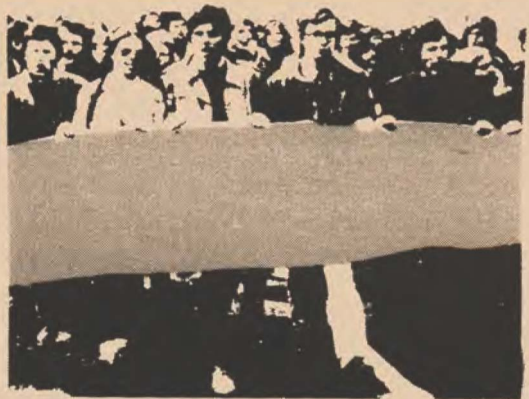
o professor



cadernos
CADENOS

A REVOLUÇÃO PORTUGUESA E A EDUCAÇÃO

ANTÓNIO TEODORO



Na educação também se joga o futuro da democracia portuguesa. Joga-se, em grande medida, o futuro da nossa juventude, o futuro das gerações que hão-de continuar o trabalho de edificação de uma nova sociedade, onde não mais tenha lugar a exploração do homem pelo homem, a sociedade socialista.

cadernos
o professor

Preço 90\$00

CD a distribuição.

Perspectivas sobre educação na R. P. de Moçambique

«Necessitamos de definir, delinear um novo sistema de Educação onde se articulem todos os níveis de ensino, desde o pré-primário à Universidade, se concilie a formação geral com a técnica, a educação de adultos com a formação profissional, onde os conhecimentos científicos adquiridos estejam virados directamente às necessidades da produção, ao nosso desenvolvimento económico e cultural» – afirmou o ministro Graça Machel na sessão de abertura da Terceira Reunião Nacional do Ministério da Educação e Cultura.

Realizou-se em Maputo, entre os dias 23 e 28 do mês de Julho, a Terceira Reunião Nacional do Ministério da Educação e Cultura, em que participaram responsáveis do Ministério da Educação e Cultura a nível de todo o país, responsáveis dos Centros Pilotos e representantes do Partido FRELIMO, Governo e organizações democráticas de massas.

O ministro da Educação e Cultura fez um balanço das actividades desenvolvidas no campo educacional e cultural desde a proclamação da Independência Nacional.

Graça Machel começou por se referir às experiências adquiridas no tempo da Luta Armada de Libertação Nacional, afirmando que o trabalho que hoje se realiza no campo da Educação e Cultura é a valorização dessa rica experiência da Frente de Libertação de Moçambique, acumulada ao longo de dez anos de luta no duro combate contra o colonialismo e as forças retrógradas da sociedade tradicional-feudal.

A criação das quatro Direcções Nacionais, nomeadamente a de Educação, Cultura, Alfabetização e Educação de Adultos e Educação Física e Desportos, assim como a definição das actividades a serem levadas a cabo por cada uma, por forma a criar-se o Homem Novo de Moçambique, foram referidas naquele importante discurso. Sintetizou, igualmente, o trabalho

efectuado até agora, apontando as dificuldades e os sucessos no desenrolar dos trabalhos.

No campo da Alfabetização foi apontado o facto de a meta estabelecida para a presente campanha, que prevê a alfabetização de cem mil adultos, representar já um passo muito importante na implementação das directivas traçadas pelo Partido FRELIMO. Fez referências às dificuldades surgidas durante esta campanha que ainda decorre e a maior parte das quais foram originadas pelo baixo nível de preparação dos alfabetizadores e a falta de sensibilidade das pessoas que deveriam participar.

Ao analisar as falhas e sucessos verificados na primeira campanha, Graça Machel afirmou que isso era importante, pois delas poderiam tirar-se as lições para as próximas etapas, particularmente para a segunda, que se iniciará em Fevereiro do próximo ano e abrangerá duzentas mil pessoas, de acordo com as prioridades que já foram definidas.

As grandes conquistas no campo do ensino, em que se passou de 600 000 alunos que frequentavam as escolas no tempo colonial para 1 600 000, passados cinco anos; o aumento de 30 000 para 80 000 alunos no ensino secundário e o acesso dos moçambicanos ao ensino superior, foram também apontados, tendo-se afirmado que isso foi devido ao facto de haver confiança das massas populares nas orientações do Partido.

A questão cultural

«A cultura é uma das questões que têm merecido maior atenção do nosso Partido FRELIMO, porquanto ela é uma das questões centrais da Revolução, uma das questões fundamentais na edificação do Socialismo, constituindo uma arma importante na educação revolucionária do Povo, particularmente das novas gerações.»

Depois de fazer a síntese das diversas actividades desenvolvidas no campo cultural, Graça Machel falou da necessidade que há em aprofundar-se o debate cultural a todos os níveis, de forma a conhecer-se profundamente o passado e as origens, acrescentando que isso deve ser feito de modo «a conhecermos profundamente o nosso passado e a nossa origem, reencontrarmos e afirmarmos a nossa personalidade, mas, acima de tudo, saber até que ponto as vestígios da sociedade tradicional feudal e colonial-capitalista se reflectem ainda no nosso trabalho, na forma de interiorizar os novos valores da nossa sociedade».

Algumas sugestões de actividades a realizar no âmbito do A. I. C.

No dia 21 de Dezembro de 1976, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou 1979 como o Ano Internacional da Criança.

De harmonia com o então aprovado, o AIC «tem como objectivo reafirmar, de uma maneira concreta, que o bem-estar das crianças é da responsabilidade de todos e que está indissolúvelmente ligado à paz e à prosperidade do mundo de amanhã».

O professor não podia ficar alheado desta importante decisão das Nações Unidas. Desde o seu número de Janeiro de 1979 que tem dedicado a atenção merecida a este importante acontecimento. Publicam-se agora algumas sugestões de actividades que os nossos colegas professores poderão realizar nas suas escolas.

- Iniciar campanhas de higiene, limpeza e alindamento nos recintos escolares;
- Decorar as salas de aula, com motivos alusivos aos Direitos das Crianças, por exemplo;
- Promover leituras de histórias ou contos, nacionais ou estrangeiros, orientados no sentido da compreensão internacional, e da paz e da amizade entre as crianças;
- Realizar sessões de desenho, pintura, modelagem, tapeçaria, etc., alusivas ao AIC;
- Promover campanhas de protecção à natureza, construindo abrigos de Inverno para as aves e/ou plantando e semeando pequenos jardins e/ou hortas;
- Procurar em jornais e revistas notícias e fotografias sobre as crianças de todo o mundo e organizar um dossier sobre a criança no mundo;

ETIÓPIA

A assembleia geral dos educadores das escolas públicas da capital etiope tomou a decisão de reestruturar completamente o seu sindicato para lançar um sindicato pan-etiopeano de educadores.

No decorrer da assembleia geral os participantes declararam que durante o primeiro tempo do processo revolucionário a União dos Educadores tinha estado sob influência de grupos anarco-fascistas, mas que nos últimos tempos, com a agudização da luta de classes, tinha sido possível afastar os elementos antipopulares dos postos de direcção do ensino, tornando-se mais eficaz e efectiva a participação dos educadores na transformação geral do país.

O secretário-geral do Ministério da Educação, Hussein Ismael, que assistiu a toda a assembleia geral como convidado, depois de encerrados os trabalhos da assembleia fez uma intervenção em que sublinhou o importante papel que as organizações de educadores desempenharam durante a abolição do regime feudal-capitalista e na conquista de modificações radicais. Apelou ainda aos educadores para se empenharem cada vez mais na luta pela qualidade do ensino e para que zelem para que todos os cidadãos tenham, na prática real, direito ao ensino.

- Iniciar a troca de correspondência entre alunos de escolas próximas ou distantes;
- Chamar à escola pais que tenham estado emigrados e que falem da vida, dos jogos, da escola, das crianças do país de emigração;
- Comentar com os alunos emissões de televisão transmitidas para as crianças, em intenção do AIC;
- Construir, com materiais recuperados, pequenas maquetas do *habitat* (habitação e ambiente) de crianças de diferentes partes do globo;
- Fazer um jornal com as crianças — utilizando o copiógrafo — e vendê-lo na rua, ou trocá-lo com outras escolas;
- Fazer jornais de parede.

C. E. P. C. P.

Nas terras férteis da prática pedagógica*

Criar para um novo teatro um público novo e diversificado. Um espectador «jovem» e crítico.

Conhecendo as áreas específicas da produção teatral e da animação é tarefa desta companhia, no seu Plano de Descentralização, o desenvolvimento da investigação e da intervenção cultural.

Colocando marcos e fronteiras. Unindo e diversificando práticas tão diferentes como comuns.

Sem abstrair as dificuldades e os efeitos demagógicos e publicitários que movem certas práticas de animação.

Recusando as acções pontuais, procurar com o tempo, em que tudo se cria, despoletar capacidades, transmitir técnicas, fornecer alguns meios de produção.

Clarificando (primeiro) conceitos, não permitindo a navegação em águas turvas, que só favorecem a mediocridade e o obscurantismo.

Sabendo que a investigação e a experiência são as terras mais férteis, encontrar a força dialéctica que a prática e a teoria imprimem ao conhecimento e à criatividade.

Seminários com professores

Nos seminários pretende-se colmatar brechas no campo das expressões que um ensino ultrapassado pelo tempo, e o espírito aberto e interessado da maioria dos professores, que compreendem a sua função de educadores, tem trazido às suas e às nossas preocupações. Pela «Expressão Dramática» como prática pedagógica interdisciplinar, criativa e cooperante, descobrir que a sua pedagogia é «activa» no movimento e no silêncio, entre a acção e a reflexão.

Procurar, paralelamente, através de *ateliers*, ilustrar experiências, não dar receitas, descobrir (contudo) instrumentos e métodos de trabalho. Por outro lado, trabalhar com os jovens, sensibilizando-os para a prática teatral nos seus diversos sectores.

Transformar o ensino

As transformações operadas no ensino depois de Abril de 1974, no campo das expressões, ainda não tiveram o tempo suficiente para o amadurecer de metodologias.

As modificações curriculares não pode corresponder, pela inexistência de quadros, uma prática generalizada ao longo do País e dos diversos sectores do ensino.

De sublinhar, porém, que se não tivesse sido a experiência, única, de renovação do ensino de teatro no Conservatório Nacional, no princípio dos anos 70, quando da passagem pela direcção da Escola do Dr. Mário Barradas — hoje director do Centro Cultural de Évora — nem o primeiro passo estava dado.

A introdução da cadeira de «Movimento e Drama» (por despacho de 31 de Julho de 1975 do MEIC) nas Escolas do Magistério Primário e (agora) a sua extensão às Escolas Superiores de Educação assim como «As Actividades de Expressão Dramática» nas Escolas Primárias e a disciplina de «Teatro» como opção do 9.º Ano do Ensino Unificado, foram factores extremamente positivos.

Ultrapassada a primeira fase, em que uma certa confusão sobre objectivos e fins levantou problemas, pode dizer-se que hoje a expressão dramática é aceite com clareza, no seu domínio globalizante das expressões, como uma disciplina indispensável.

Não ultrapassa contudo áreas geográficas superiores a 50% dos futuros professores, e não abrange 25% no campo da reciclagem permanente dos professores em exercício.

Cabe assim às companhias de teatro, em particular àquelas que apostam num trabalho paralelo de investigação e animação pedagógica, tentar — em colaboração com o Ministério da Educação e da Cultura — eliminar, ainda que de forma transitória, algumas das lacunas existentes.

Algumas experiências exemplares

O Seminário realizado em Setúbal em Maio último constitui um passo significativo, como foi sublinhado pelos professores presentes.

Com a colaboração do Centro Cultural de Setúbal, teve a participação de 56 professores e educadores de infância.

Dividido em dois turnos, um de manhã e outro à tarde, o Seminário teve quatro sessões práticas.

(*) In Boletim do «Teatro Público»

Na primeira sessão foram debatidos os objectivos da expressão dramática tendo-se os professores dividido em subgrupos de trabalho.

Abordados os aspectos técnicos de confecção e manipulação de fantoches, os professores realizaram dramatizações com o seu auxílio.

Passou-se depois à estruturação do jogo dramático e sua realização, tendo como base o jogo corporal e verbal dos próprios participantes.

Foram distribuídos e debatidos textos de apoio.

Seminário orientado por Richard Monod

Para encerrar o trabalho pedagógico no ano lectivo 1978/1979, convidou esta companhia Richard Monod — pedagogo, director do Instituto de Estudos Teatrais da Sorbonne e autor de *Les Textes de Théâtre* — para orientar um seminário sobre «a expressão dramática no meio escolar».

Participaram quatro dezenas de professores, actores profissionais, amadores e animadores culturais.

O Seminário, que teve o apoio da Fundação Gulbenkian, realizou-se no Instituto de Tecnologia Educativa com um horário intensivo, de manhã e à tarde.

Na primeira sessão Richard Monod fez a abordagem teórica do tema, tendo apontado os diversos métodos (Inglês, Canadano e Francês) e a sua evolução nos últimos anos.

As outras sessões foram essencialmente práticas, trabalhando os participantes, durante a manhã, em subgrupos que no último dia «jogaram» sobre os temas escolhidos, e sendo a tarde consagrada aos jogos e exercícios colectivos.

Nos seus relatórios os participantes sublinharam o interesse deste trabalho e as vantagens do mesmo ao poder desenvolver, com continuidade, no próximo ano lectivo.

Animação com trabalhadores e amadores de teatro

Repensar as relações entre o teatro e o público, encontrar uma linguagem nova e comum entre a plateia e o palco, a realidade social e o teatro. Descobrir na experiência o futuro.

No segundo semestre de 1979 vai esta companhia, em colaboração com o INATEL, a APTA e os sindicatos, desenvolver o intercâmbio entre as organizações de trabalhadores e em particular os grupos de teatro amador, com a realização de cursos e encontros formativos.

Tarefa que sempre temos realizado não só através do envio de textos e troca de correspondência como pelo contacto directo durante as digressões e nos seminários realizados.

Papel histórico dos grupos amadores

Os grupos amadores, como organizações de trabalhadores e jovens estudantes, contribuíram antes e depois de 1974 para o desenvolvimento da nossa cultura e tiveram um papel histórico nas transformações da sociedade portuguesa.

São hoje ainda células vivas de um reportório contemporâneo, de uma dramaturgia nova, quantas vezes baseada em factos da sua realidade quotidiana.

Procurando estruturar-se da melhor maneira em torno da APTA, através de delegações regionais, alguns grupos amadores experimentam actualmente uma prática teatral inovadora.

É esta prática que é necessário apoiar e incentivar.

José Gil

IRAQUE

O ano de 1979 decorreu no Iraque sob a palavra de ordem de «Ano de Instrução Geral». Depois de uma longa preparação, foi possível a introdução da instrução primária generalizada nas escolas iraquianas. Foi realizada uma imensa campanha de esclarecimento à população explicando a importância da educação e para persuadir os pais a enviarem os filhos à escola. O Estado tomou a seu cargo a construção de 2300 escolas e a impressão de 90 milhões de manuais, para responder às necessidades mais prementes que se fazem sentir em todo o país.

AFEGANISTÃO

Decorre em todo o Afeganistão uma grande campanha contra o analfabetismo. A campanha foi organizada com base nas fábricas e cooperativas agrícolas, para o que se criaram mais de 2500 cursos especiais. Estes cursos funcionarão durante sete anos, correspondendo ao plano de desenvolvimento económico e social recentemente adoptado.

Bienal de arte para crianças

Em Setembro e Outubro de 1979, em Bratislava, realizou-se pela sétima vez uma exposição internacional das ilustrações de livros para as crianças e a juventude — a Bienal de Ilustrações Bratislava 79. Com esta actividade cultural a República Socialista da Checoslováquia contribui, há catorze anos, para o desenvolvimento da compreensão e colaboração das nações na educação da sensibilidade e moral das crianças.

A cultura do livro checoslovaco em geral, e do livro infantil em especial, têm uma tradição de muitos anos. Só nas duas maiores casas editoriais checoslovacas especializadas no livro infantil, a "Albatroz" de Praga e "Mladé letá" de Bratislava, publicam-se anualmente uns quinhentos títulos de livros para os pequenos leitores. Todas as casas editoriais checoslovacas à semelhança de outras instituições culturais são subvencionadas através de meios sociais.

Uma grande produção de livros, grande quantidade de escritores, artistas plásticos e gráficos interessados no aspecto final do livro infantil, no conjunto, tudo isto deu origem à necessidade de comparar, escolher e publicar do bom o melhor. Para esta comparação regular criaram-se condições próprias, surgiu uma extraordinária exposição internacional, a Bienal de Ilustrações de Bratislava. Durante os catorze anos da sua existência a Bienal transformou-se no encontro dos melhores autores de ilustrações do mundo. Criou-se o ambiente para o desenvolvimento de um diálogo focando a essência da arte, influenciando nas crianças por meio do livro.

Os fundadores desta exposição competitiva partiam da Declaração dos Direitos da Criança, que compromete os países signatários deste documento da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas que se proporcione à crianças e ao jovem tudo o melhor de que dispõe o mundo dos adultos. Para atingir estes nobres objectivos a Bienal tornou-se numa notável acção à escala mundial, organizada sob o patrocínio da UNESCO.

Segundo o número das inscrições recebidas até agora pode esperar-se que o Ano Internacional da Criança seja também o ano da máxima participação dos ilustradores da Bienal. Espera-se que na exposição BIB se reúnam ilustrações de pintores de quarenta países de todos os continentes, que é quase duas vezes mais do que o primeiro ano da BIB. O júri internacional concederá os prémios máximos: Grand Prix BIB 79, Maçãs de Ouro, Medalhas de Ouro e distinções de honra.

O estatuto da BIB possibilita a cada país participante apresentar na exposição nacional independente os trabalhos de vinte autores. Esta possibilidade, assim como no passado, foi aproveitada plenamente pelos organizadores das exposições da União Soviética, Polónia, República Democrática Alemã, Bulgária, Jugoslávia, Japão, RFA, Suécia e ainda outros países. Com exposições independentes fora de concurso apresentar-se-ão os possuidores do prémio máximo para o trabalho vitalício de ilustrações para crianças, do prémio J. C. Andersen: o ilustrador sueco Ulf Löfgren e o dinamarquês Swed Otto Sorensen. A exposição nacional da França será enriquecida por personalidades conhecidas, o pintor de fama mundial Jean Effel, distinguido com uma condecoração pela cooperação cultural checoslovaco-francesa. Em relação aos anos passados espera-se uma maior participação de artistas do continente africano.

Como parte integrante da bienal também este ano haverá o simpósio internacional especializado. No âmbito do Ano Internacional da Criança, os

trabalhadores das editoriais, teóricos, sociólogos e pedagogos dedicar-se-ão ao livro ilustrado para os mais pequenos, livro onde o desenho prevalece sobre o texto, onde o criador primordial é o pintor. A ligação da exposição com o simpósio teórico cria um ambiente propício para a confrontação da arte e da teoria. A Galeria Nacional Eslovaca publicará as conferências num livro em cinco línguas.

Anexo à Galeria Nacional Eslovaca em Bratislava, que é o organizador principal da Bienal, fundou-se o Gabinete Internacional da Ilustração Infantil. Reúne todos os livros infantis cuja parte pictórica inclusa havia sido exposta na BIB, livros de textos, literatura teórica, fotografias e outro material para arquivo. A Galeria forma com ele um centro particular para as necessidades dos artistas, casas editoriais, professores, estetas.

Muitos participantes da Bienal de Bratislava serão delegados ao Congresso Mundial da Organização

Internacional para o Trabalho do Livro Infantil (IBBY), que se celebrará em Outubro deste ano em Praga. No Congresso será concedido o prémio Jean Cristian Andersen.

A Bienal de Bratislava costuma ser uma grande festa das crianças. Encontrarão nela os que escrevem, desenharam e pintam para elas. Têm possibilidade de tomar parte no concurso de desenho, apresentar os seus esboços criativos aos verdadeiros especialistas. A sala de cinema todos os dias se abre com os seus risos, alegria, entusiasmo. Os recantos de repouso acolhem os pequenos visitantes com brinquedos de armar e desarmar ligeiros, cheios de fantasia, que facilitam o desenvolvimento do pensamento criativo da criança. Aqui permite-se tudo — fazer todas as travessuras, folhear um bom livro, jogar. No entanto, acima de tudo, aqui oferece-lhes uma entrada no maravilhoso mundo do conto, à nave interplanetária dos sonhos, ao império da fantasia sem limites.

URUGUAI:

O ministro da Educação e Cultura Daniel Darracq e o reitor nomeado da Universidade, um coronel, propagandearam amplamente nas últimas semanas planos tendentes a entrar e reduzir as carreiras universitárias, sob pretexto de que uma boa parte das matérias ficaria para cursos de pós-graduação, quando os estudantes já teriam adquirido — segundo eles — os elementos básicos da sua formação técnico-profissional. Nos meios estudantis estes planos têm sido objecto de crítica frontal.

Uma publicação juvenil assinala que os planos significam «limitar ainda mais o ingresso no ensino superior» e que a «reestruturação» significa apenas formar uma elite de técnicos dóceis que trabalhem num país que não é aquele que o povo quer e necessita.» Acrescenta ainda que a projectada reestruturação significa de facto «deterioração do nível científico, compressão dos recursos, sacrifício do estudo das ciências básicas, subordinação da investigação nacional». E concluem afirmando que os planos reestruturadores «tentam apenas modelar a universidade de acordo com a 'política saldos' em que se quer transformar o país, o 'mercado' da finança internacional em que converteram o Uruguai».

Simultaneamente dão a conhecer a redução do número de alunos nas diversas esferas da educação pública:

Degradação no ensino

a) População escolar do Ensino Primário

1972	305 000
1975	285 000
1978	269 000

b) População escolar nas Escolas Rurais

1971	52 500
1978	46 000

c) Ingresso no Ensino Secundário

1971	22 000
1978	10 000

d) Ingresso no Ensino Técnico

1968	6500
1976	4067
1977	3480
1978	2826

Síntese de Legislação 1978

A presente síntese, de grande valor para o trabalho dos técnicos de educação e dos professores, foi publicada pelo Gabinete de Estudo e Planeamento do Ministério da Educação no Relatório Anual *PIDDAP/1978. Execução Financeira e Material do MEIC*, valores globais — síntese, 1.º vol., Julho de 1978.

MEDIDAS DE POLÍTICA LEGISLAÇÃO

INCREMENTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

- Despacho n.º 62/78 (DR de 3-10-1978 — II. S.)

Funcionamento do 1.º ano do curso de educadoras de infância, segundo o plano de estudos e os programas aprovados a título experimental em várias escolas do Magistério Primário.

- Despacho n.º 35-A/78 (DR de 1-8-1978 — II.S.)

Criação da Escola Normal de Educadoras de Infância da Guarda, que inicia o seu funcionamento em 1 de Outubro de 1978.

- Decreto n.º 78/78 (DR de 3-8-1978 — I. S.)

Estabelece normas referentes à equivalência dos diplomas de educadoras de infância emitidos por estabelecimentos particulares.

- Despacho n.º 36/78 (DR de 4-8-1978 — II. S.)

Reconversão de várias escolas do Magistério Primário em escolas normais de educadoras de infância.

- Despacho n.º 45-A/78 (DR de 14-8-1978 — II.S.)

Regulamento de funcionamento dos Centros de Educação Pré-Escolar.

- Despacho n.º 50/78 (DR de 15-5-1978 — II. S.)

Define normas sobre as classes de educação pré-escolar e ano preliminar.

- Despacho n.º 209/78 (DR de 9-8-1978 — II. S.)

Define as modalidades a apoiar ao ensino privado dos diversos níveis de ensino não superior.

- Portaria n.º 786/78 (DR de 30-12-1978 — I. S. 14.º supl.)

Criação de Jardins de Infância em várias localidades.

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

- Despacho n.º 174/78 (DR de 6-1-1978)

Aplicação em Janeiro de 1978 dos princípios e normas deferidas para o apoio no ensino especial constantes no despacho n.º 110/77.

- Despacho n.º 25/78 (DR de 9-3-1978)

Até que seja oficialmente definida a reestruturação do sector do Ensino Especial, mantém-se em vigor no ano de 1977-1978 os princípios definidos pelo Despacho n.º 110/78, alterado pelo Despacho n.º 122/77 e ratificado pelo Despacho n.º 174/77, de 28 de Dezembro.

- Decreto-Lei n.º 84/78 (DR de 2-5-1978 — I. S.)

Aplica ao ensino primário os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, sobre o regime escolar dos alunos portadores de deficiências.

- Despacho n.º 53/78 (DR de 1-6-1978 — II. S.)

Regulamento de aulas suplementares para os alunos deficientes do Ensino Secundário.

- Despacho n.º 211/78 (DR de 8-8-1978 — II. S.)

Ajustamento de determinadas verbas atribuídas como apoio ao ensino particular (subsídios).

FORMAÇÃO DE PESSOAL DOCENTE:

- Despacho n.º 148/77 (DR de 3-1-1978)

Orientações ao Instituto de Pedagogia.

- Despacho n.º 157/78 (DR de 14-7-1978 — II.S.)

Estabelece o plano de estudos das escolas do Magistério Primário.

- Despacho n.º 63/78 (DR de 10-4-1978)

Organização dos Cursos Complementares do Ensino Secundário.

- Despacho n.º 140-A/78 (DR de 22-6-1978 — I.S. Supl.).

Estrutura os cursos complementares do Ensino Secundário para o ano de 1978-1979 e fixa o plano de estudos.

- Despacho n.º 180/78 (DR de 27-7-1978 — I. S.) (g. M.)

Normas sobre a organização dos cursos complementares do Ensino Secundário.

- Despacho n.º 180/78 (DR de 1-8-1978 — II. S.)

Define normas sobre a orientação dos cursos complementares do Ensino Secundário.

- Despacho n.º 6/78 (MNE e MEIC) (DR de 24-1-1978)

Normas sobre o Ensino do Português no Estrangeiro.

CONSTRUÇÃO DE EDIFÍCIOS ESCOLARES:

- Decreto-Lei n.º 4/78 (DR de 11-1-1978)

Fixa a escolaridade obrigatória de seis anos a todos os indivíduos nascidos a partir de 1 de Janeiro de 1965.

Nota — Por decisão do ministro da Educação e Cultura este programa só inclui em 1978 a finalização dos grandes empreendimentos em curso e/ou incluídos nos acordos AID (financiamento externo) e obras com menor volume de investimento unitário tais como ampliações, adaptações de pavilhões para Telescola. Assim foi transferida a dotação de 225 000 contos para o programa da Direcção-Geral de Construções Escolares do Ministério da Habitação e Obras Públicas retirada à dotação revista em 1978 deste programa, para financiamento dos empreendimentos de raiz inicialmente previstos na proposta 1978 do serviço executor.

- Decreto-Lei n.º 4/78 (DR de 11-1-1978)

Fixa a escolaridade obrigatória de seis anos a todos os indivíduos nascidos a partir de 1 de Janeiro de 1965.

- Despacho n.º 80/78 (DR de 14-4-1978 — II. S.)

Do Ministro da Educação e Cultura, o qual:

- Determina como objectivos prioritários da organização da rede escolar o efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória de seis anos e a unificação progressiva das vias de escolarização a seguir à segunda fase do ensino primário, privilegiando o ensino preparatório directo, e como objectivo complementar a resposta à procura espontânea de escolarização ao nível do ensino secundário unificado e do complementar em zonas com acesso assegurado pelo IASE;
- Estabelece os princípios orientadores da prossecução do planeamento a curto

e médio prazo e os critérios de gestão da rede escolar (criação e extinção de escolas).

LANÇAMENTO DE UM PROGRAMA DE FORNECIMENTO DE MOBILIÁRIO E MATERIAL DIDÁCTICO ÀS ESCOLAS

ACÇÃO SOCIAL ESCOLAR

- Despacho n.º 52/78 (DR de 28-6-1978)

Regulamenta os processos de construção, ampliação ou reparações dos edifícios dos Serviços Sociais Universitários.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS

- DGEP (DR de 1-4-1978)

Criação de cursos de educação de adultos, ao nível do ensino primário.

- Despacho n.º 12/78 (DR de 16-3-1978 — II. S.)

Bolsas de actividades de educação de adultos.

ENSINO SUPERIOR:

- Portaria n.º 210/78 (DR de 15-4-1978 — I. S.)

Regula o funcionamento do Ano Propedêutico.

- Lei n.º 33/78 (DR de 22-6-1978 — I. S.)

Ratifica, com emendas, o Decreto-Lei n.º 491/77, de 23 de Novembro, que institui o Ano Propedêutico.

- Decreto-Lei n.º 180/78 (DR de 17-7-1978 — I.S.) (MF e do Plano, RA e MEC)

Cria na Direcção-Geral do Ensino Superior o Gabinete Coordenador das Actividades do Ensino Superior de Curta Duração.

- Decreto-Lei n.º 183/78 (DR de 18-7-1978 — I.S.)

Cria cursos de bacharelatos em vários estabelecimentos de ensino superior.

- Decreto-Lei n.º 210/78 (DR de 27-7-1978 — I.S.)

Dá nova redacção ao Decreto-Lei n.º 616/76, de 27 de Julho (regime especial de bacharelatos).

- Lei n.º 61/78 (DR de 28-7-1978 — I. S.)

Ratifica com emendas o Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro, que cria o ensino Superior Curto.

- Despacho n.º 67-A/78 (DR de 8-8-1978 — II. S.)

Grupo coordenador para as instalações da Universidade de Coimbra.

— Despacho n.º 69/78 (DR de 8-8-1978 — II. S.)

Grupo coordenador para as instalações da Universidade Técnica de Lisboa.

— Despacho n.º 208/78 (DR de 7-8-1978 — II. S.)

Criação da variante de História de Arte e Arqueologia na licenciatura em História.

— Despacho n.º 201/78 (MEC e MAS) (DR de 7-8-1978 — II. S.)

Nos termos do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 481/78, o Hospital de Pulido Valente, criado pelo Decreto-Lei n.º 270/75, fica designado e articulado com a Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa, para efeitos de ensino e de investigação.

— Portaria n.º 615/78 (DR de 14-10-1978 — I. S.)

Estabelece normas relativas ao acesso ao ensino superior — *Numerus clausus*.

— Decreto Regulamentar n.º 36/78 (DR de 25-10-1978) — I. S.)

Cria no Instituto Universitário dos Açores vários cursos de licenciatura.

— Decreto Regulamentar n.º 37/78 (DR de 25-10-1978 — I. S.)

Cria na Universidade do Minho vários cursos de licenciatura.

— Decreto Regulamentar n.º 38/78 (DR de 25-1-1978 — I. S.)

Cria no Instituto Universitário de Évora vários cursos de licenciatura.

— Decreto Regulamentar n.º 39/78 (DR de 25-10-1978 — I. S.)

Cria na Universidade de Aveiro vários cursos de licenciatura.

— Decreto-Lei n.º 304/78 (DR de 12-10-1978 — I.S.)

Estabelece normas definidoras dos vários graus atribuídos pelas instituições de Ensino Superior, bem como do processo para a sua obtenção.

— Despacho n.º 44/78 (DR de 10-11-1978 — II. S.)

Define normas sobre os beneficiários de bolsas atribuídas por entidades nacionais ou estrangeiras.

— Despacho n.º 432/78 (DR de 10-11-1978 — II.S.)

Cria na Universidade de Aveiro o Centro Integrado de Formação de Professores.

— Decreto n.º 423/78 (DR de 22-12-1978 — I. S.)

Estabelece normas relativas à correspondência entre as licenciaturas em ensino conferidas por Universidades e Institutos Universitários e Exames de Estado.

— Decreto-Lei n.º 385/78 (DR de 6-12-1978 — I.S.)

Cria o Gabinete Coordenador do Ingresso no Ensino Superior.

INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA:

— Resolução n.º 103/78 do Conselho de Ministros.

Estabelece normas com vista à constituição do Instituto Nacional de Cooperação Científica.

— Bolsas de estudo (DR de 10-2-1978)

Concurso para a concessão de bolsas de estudo fora do País destinadas à preparação no próximo ano lectivo de pessoal docente e investigador em estabelecimentos de ensino ou centro de investigação.

DESENVOLVIMENTO DESPORTIVO

— Despacho n.º 6/78 (DR de 16-2-1978)

Regulamento das comissões organizadoras de actividades desportivas.

— Despacho n.º 20/78 (DR de 29-3-1978)

Estabelece zonas de coordenação destinadas ao planeamento e organização de acções de sensibilização e orientação desportiva.

— Despacho n.º 106/77 (DR de 11-4-1978)

Normas como deverá obedecer a regionalização das estruturas desportivas.

Revogação dos despachos de 22 de Janeiro de 1976 e 17 de Julho de 1976, do então secretário de Estado dos Desportos e Juventude, que aprovaram projectos de regionalização.

ASSOCIATIVISMO JUVENIL

— Despacho n.º 27/78 (DR de 29-3-1978)

Regulamento das Casas de Cultura adstritas às delegações regionais do FAOJ.

— Despacho n.º 36/78 (DR de 3-5-1978 — I. S.)

Lista das Casas de Cultura adstritas a delegações do FAOJ.

— Despacho n.º 41/78 (DR de 7-8-1978 — II. S.)

Define os requisitos necessários para a criação de centros de educação para ocupação de tempos livres, junto das escolas primárias e preparatórias.

CHINA PREPARA ATAQUE CONTRA O VIETNAME?

Quatro zonas

Informações provenientes de Pequim, Banguecoque e Hong Kong fazem supor que a China prepara uma ação militar para a qual, a verificar, há repetidas vezes nesse sentido. A China não deixa de ser perturbada por uma eventual ação dessa natureza contra os vietnamitas na Europa. Hua Guofeng, que hoje termina a sua visita à França e que amanhã estará na República Federal Alemã, e as conversações em curso em Moscou para a normalização das relações sino-soviéticas.

Segundo informações veiculadas pela DPA a partir de Banguecoque, a China encerrou o seu espaço aéreo sobre a fronteira com o Vietnã, originando especulações acerca de um ataque iminente contra o território vietnamita. Soubese também na capital tailandesa que os americanos estão a reactivar as suas bases naquele país asiático, onde operam, nessa missão específica, 300 conselheiros dos EUA. As informações tailandesas referem expressamente que a China escolheu de propósito a estrada de Hua Guofeng na Europa Ocidental para lançar um duro ataque militar contra o Vietnã. Talvez deste modo queira comprometer os países anfitriões numa espécie de cumplicidade com a agressão, tal como fez da outra vez em relação aos EUA, te-

do Vietnã com a China, com muitas baixas de ambos os lados.

De acordo com a agência, os combates começaram após 10 dias de «numerosas provocações em território do Vietnã».

Os chineses avançaram na direcção da província de Cao Bang, a 240 quilómetros ao norte de Hanói, onde «assaltaram vários camponeses e pilharam colheitas».

anunciou a agência, «mas as tropas locais fizeram-nos recuar, infligindo-lhes pesadas baixas e perseguindo-os até ao outro lado da fronteira».

s encerradas po

Pequim prepara-se para nova guerra

Doze divisões e seis corpos do exército chinês encontram-se já na fronteira sino-vietnamita. Junto do Laos, encontram-se quatro divisões. A julgar pela envergadura das preparações expansionistas, e desta vez numa frente mais alargada, que compreende os territórios do Laos, Vietnã e Kampuchea e mesmo da Tailândia.

Informações alarmantes relativas a preparativos chineses chegam também de outros países do continente asiático. No jornal «Times of India», a opinião indiana manifesta a sua inquietude e propõe dos pronunciamentos escorpos de Pequim em criar um Estado tampão no território dos Estados indianos.

Novas agressões chinesas esmagadas pelo Vietnã

HANOI — A agência noticiosa vietnamita anunciou que se

as chinesas «multiplicaram as suas provocações armadas contra civis vietnamitas».

«As 240 «ambulâncias, naquela ocasião, foram destruídas».

«As chaves serão dadas que as ruas nos últimos quatro anos, dirigidas da AM (José Maria) e feitas por forma a impedir que as ocupadas por pessoas estranhas aos bairros de lata, alguns dos quais há 40

dar todo o apoio aos últimos focos dos bandos de Pol Pot». Por outro lado, o Vietnã

A questão do Vietnã

Pedro Ramos de Almeida

Quando as agências noticiosas internacionais falam diariamente de nova concentração de tropas chinesas junto à fronteira vietnamita é urgente você estar informado sobre a questão do Vietnã

Um contributo importante para a compreensão da vontade de um povo de construir em paz a sua vida, tão sacrificadamente conquistada

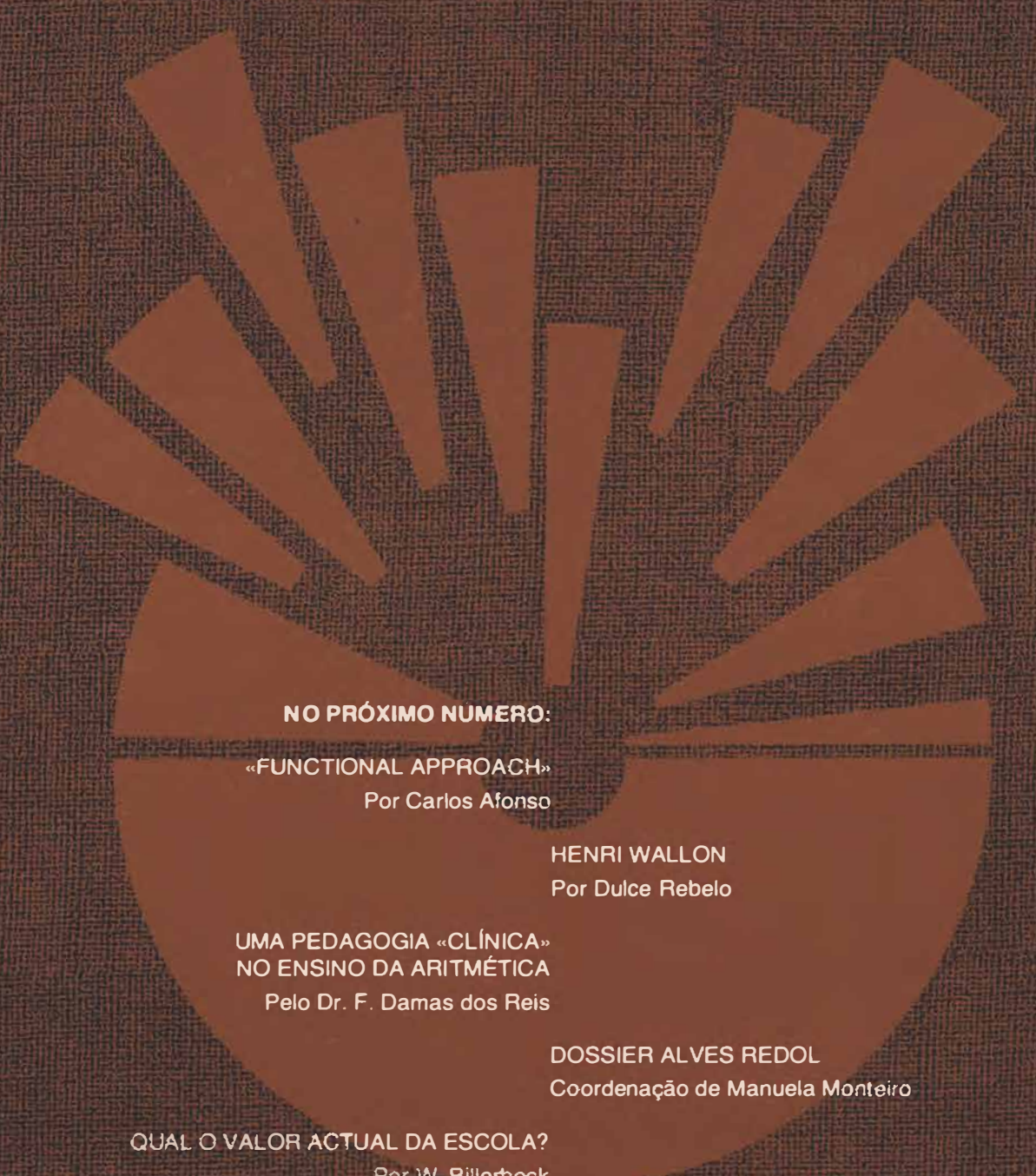


Na estrada do futuro

editorial CAMINHO

CDL a distribuição

o professor



NO PRÓXIMO NUMERO:

«FUNCTIONAL APPROACH»

Por Carlos Afonso

HENRI WALLON

Por Dulce Rebelo

UMA PEDAGOGIA «CLÍNICA»
NO ENSINO DA ARITMÉTICA

Pelo Dr. F. Damas dos Reis

DOSSIER ALVES REDOL

Coordenação de Manuela Monteiro

QUAL O VALOR ACTUAL DA ESCOLA?

Por W. Billerbeck