



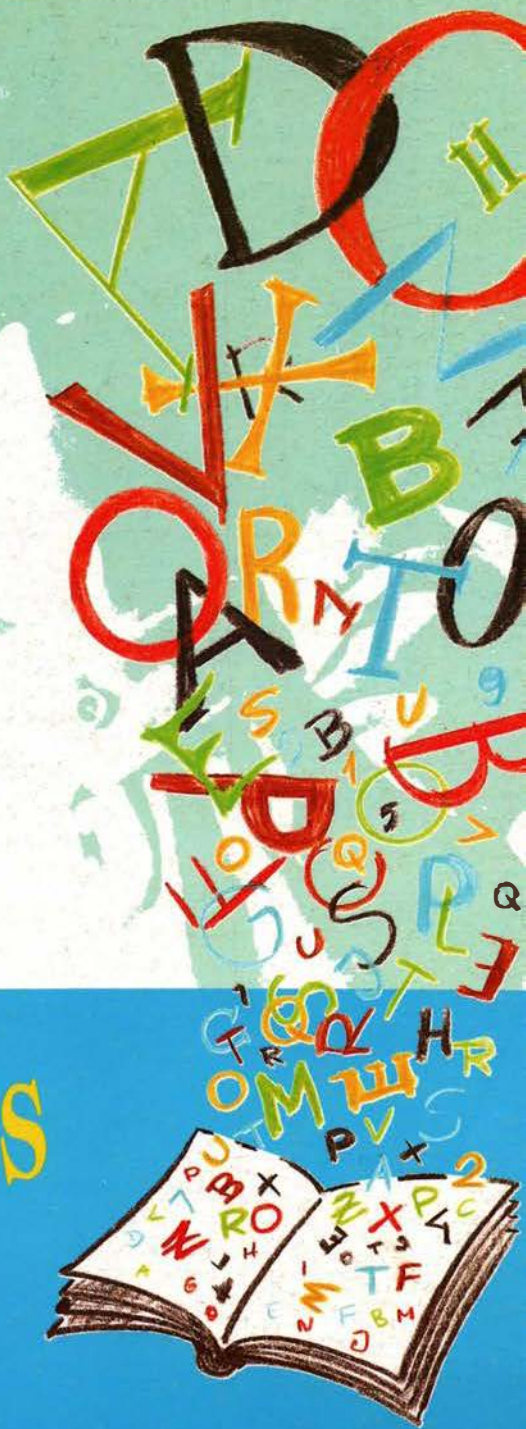
o professor

JANEIRO/FEVEREIRO 1992 • Nº 24 (3ª SÉRIE) • PREÇO 400\$00 • REVISTA BIMESTRAL

Educação
e
Desenvolvimento

Uma Nova Gestão
para **MAIS** Autonomia
das Escolas?

Novos Programas
de Português



A

COLEÇÃO FLAMÍNIA /
VIDEO EDUCATIVO tem como
objectivo complementar, auxiliar
e tornar mais activo e atractivo
o Ensino em todas as áreas
disciplinares.

Os dez filmes que iniciam esta
coleção constituem novidade
editorial no momento de
viragem do Reforço do Ensino.
Ao lançar este inovador meio
de aprendizagem, em
cooperação com o Atlantis
Video Lda., Edições ASA
coloca-se mais uma vez na
vanguarda de todo um processo
que tem como objectivo último o
sucesso escolar e o seu
desenvolvimento.

S

eleccionamos, em conjunto, com
toda a rigor científico, os filmes
que apresentamos neste
Catálogo, bem como outros já
em preparação e a lançar
brevemente.

Este conjunto é constituído por
sete filmes, orientados para
diversas disciplinas, e pela série
CRESCER, especialmente
concebido para a formação e
desenvolvimento da criança.

A

série CRESCER consiste em três
pequenos filmes destinados a
crianças a partir dos 9 anos.
Esta série foi concebida para
ajudá-las a adquirirem a
informação necessária para que
possam assumir uma atitude
positiva e terem o respeito
próprio que as ajudará a
encontrar as incertezas da
puberdade e da adolescência.

V Í D E O E D U C A T I V O

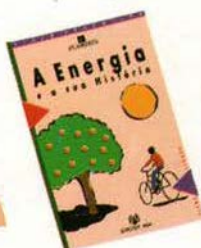
FLAMÍNIA

A ATRACÇÃO
NO ENSINO

FILMES DE QUALIDADE



EDIÇÕES ASA

VIDEO EDUCATIVO
PARA O ENSINO
MAIS ATRACTIVO

EDIÇÕES ASA

Ficha Técnica

Director

ROGÉRIO FERNANDES

Subdirector: Maria Júlio Jaleco (Coimbra), Corália Melo M. Pinto (Porto)

Conselho de Redacção: Agostinho Reis Monteiro / Alres Dinis / Alfredo Reis / Alice Alves / Ana Margarida Cruz / António Graça / António Teodoro / Cabral Pinto / Beolinda Araújo / Bulce Rebelo / Eduardo Vasconcelos / Ellsabet Oliveira / Elsa Oliveira / Florbela Moura / Hélder Pacheco / Inês Borges / João Alpiarça / J. Silvano Sampaio / Manuel Matos / Paulo Sucena

Chefe de Redacção: José Francisco Nereu

Secretária de Red.: Manuela Agostinho

Traduções: Teresa Salgado Canhão

Paginação e capa: Jorge Esteves

Comp. e rev.: Editorial Caminho, SA

Redacção: R. de São Bernardo, 14 — 1200 Lisboa;

R. Fongas, 55-A — Coimbra R. Augusto Luso, 68 — Porto

Publicidade: Carolina Flores, R. de São Bernardo, 14-2.º

— 1200 Lisboa — Tel: 3952193/7

Propriedade: Editorial Caminho, SA — Sede e Administração

— R. de São Bernardo, 14-3.º — 1200 Lisboa

— Cap. soc.: 120 000 000\$00 R.C.L. motric. 48942 I.P.C.

n.º 500439 214

Depósito legal: 210/88

ISSN 0870-841X

Impressão: Gráfico da Venda Seca — Rua 5 de Outubro, 4

— Venda Seca — 2747 Queluz

Distribuição: Digilvra — Rua Ilha do Pico, 3 — B Pontinho 1675

Lisboa, Telefones (01) 4792200/1/2

ECL — Empresa de Comércio Livreto — Porto — R. Miguel

Bombarda, 558, 4000 Porto telef (02) 693908, Telex 29106,

Telefax 699615. — Coimbra — R. Fernandes Tomás 55A Telet,

20753, Telefax 249042

Assinaturas: 6 números; 2 000\$00.

Remete cheque à ordem de *Editorial Caminho, SA.* por Rua de S. Bernardo, 14 — 1200 Lisboa

Os artigos assinados são da responsabilidade dos autores. A reprodução em parte ou no todo de trabalhos publicados em o professor só é permitido mediante autorização da direcção da revista.

Agenda: informe 1-3 meses antes da data de realização.

Aos colaboradores: 1 - Os originais destinados a publicação deverão ser dactilografados a 2 espaços, páginas A4, com 25 linhas a 60 batidas; 2 - Aeventuais notas serão numeradas progressivamente e agrupadas no fim do texto; 3 - As citações bibliográficas devem incluir, no mínimo, nome do autor, título da obra e data de publicação; 4 - É recomendável que os autores subdividam os textos com subtítulos. Podem também indicar frases (uma por cada sete páginas dactilografadas) o destacar no texto, mas o seu inclusão destacado dependerá da paginação da revista; 5 - Sempre que o artigo exceda 30 páginas dactilografadas deve o autor indicar onde é possível partir o texto, para que possa eventualmente ser publicado em dois ou mais números sucessivos da revista; 6 - Solicita-se que as gráficos venham clara e correctamente desenhadas a tinta negra, em «tamanho grande» facilmente legível, um em cada página, numerados consoante a sua inclusão no texto e agrupados no fim do artigo. A Redacção mandará executar a redução necessária e de acordo com a paginação da revista; 7 - Os autores podem enviar ilustrações (preferencialmente a preto e branco) para os seus artigos, mas deverão indicar o nome do autor, título e data, obra de que foi retirada e data de publicação, etc., ou referir que é, eventualmente, trabalho do próprio autor do artigo. A Redacção declina a responsabilidade inerente a «direitos de autor» sobre reprodução de ilustrações e/ou fotos nos autores dos artigos de quem recebe, de boa fé, os elementos para publicação; 8 - A revista não se responsabiliza pela devolução de originais e/ou fotos, mesmo que solicitados.

PORTE
PAGO

Sumário

Editorial 2

Luís Vasques Diniz
Novo modelo de gestão das escolas 3Helena Gonçalves
Uma gestão para a autonomia das escolas? 13Rui V. de Castro e M.ª Lourdes Sousa
Novos programas de Português 18José António Afonso
Observações sobre uma escola 27

DOSSIER

Coordenação de Alfredo Reis
«BRUNER: UMA APLICAÇÃO DIDÁCTICA» 37Joaquim Escola
A teoria do ensino em Bruner.
Aplicação ao programa de Filosofia 42

DAS GALERIAS

Projecto de Lei sobre o acesso
ao ensino superior 64

VIDA NA ESCOLA

Ofélia Fernandes Moleiro
Escola Secundária de Pombal 68

NOTICIÁRIO 71

LIVROS PARA CRIANÇAS 73

LIVROS DE ESTIMAÇÃO

Paulo Sucena
«Novo Cancioneiro», org. de A. Pinheiro Torres 75

LIVROS & REVISTAS 77

EDITORIAL

o professor **bimestral**

Com este início de ano abre-se um novo ciclo na vida de o professor, no que se refere à sua periodicidade. Com efeito, tendo em conta uma série de condicionalismos relativos à produção, distribuição e venda da revista, a Editorial Caminho decidiu a sua passagem a publicação bimestral (seis números/ano), com efeitos a partir já de Janeiro/Fevereiro. A mudança de periodicidade não implica necessariamente nenhuma alteração à estrutura da revista, ainda que, no que se refere ao conteúdo, possam ser encaradas algumas adaptações, considerando a diminuição do espaço disponível e a maior «durabilidade» de cada número.

Entretanto, correspondendo a desejos e sugestões de colaboradores e leitores, procedeu-se a uma remodelação gráfica, tendo em vista uma melhoria de apresentação e uma maior facilidade de leitura.

Tencionamos, por outro lado, organizar nos próximos meses iniciativas que contribuam para a promoção e a venda da revista, nomeadamente o aumento significativo dos seus assinantes, visto nos parecer evidente que a divulgação de o professor está muito aquém da sua real qualidade e das suas potencialidades enquanto instrumento de debate, de troca de experiências e informações e de enriquecimento profissional dos professores em geral.

A concretização daqueles objectivos, sublinhe-se, só alcançará pleno êxito se tiver na base o esforço conjugado dos que trabalham directamente na revista e dos seus colaboradores, leitores e amigos. Estamos certos de que, neste seu novo ciclo de vida, o professor — que com justo orgulho se reclama de ser uma revista para professores feita por professores — estará à altura das nobres tradições que fizeram dela a mais antiga e conceituada publicação do género actualmente editada no nosso país.

A nova tabela de assinaturas é a seguinte:

Assinaturas individuais: Portugal — 2000\$00.

Regiões Autónomas — 2250\$00.

Macau — 3700\$00.

Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe — 4000\$00.

Espanha — 2600\$00.

Europa — 3600\$00.

Fora da Europa — 4800\$00.

Entidades colectivas: mais 300\$00 sobre estes preços.

Avisam-se os actuais assinantes de que continuarão a receber a revista até completarem os números a que têm direito.

Luís Vasques Dinis (*)

Novo modelo de gestão das Escolas

(Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio)

Os aspectos que maior atenção têm merecido, e maior controvérsia têm gerado, entre os que já tiveram a oportunidade e o interesse em debruçarem-se sobre os diversos projectos / estudos e, finalmente, o diploma que instituiu, recentemente, o Novo Modelo de Gestão (NMG) das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário, têm sido sem dúvida o grau da democraticidade, a participação de não docentes (alunos, pais, autarquias, etc.) e a maior ou menor subalternização dos critérios de natureza pedagógica face aos de natureza administrativa.

Será interessante verificar que os diversos intervenientes no debate que se gerou à volta do tema Gestão das Escolas defendem, todos eles, os mesmos princípios, a saber, democraticidade, integração da escola no meio social e o primado pedagógico.

O que aqui vos proponho é uma análise e reflexão sobre cada um deles, quer na perspectiva do quadro legal definido, quer na perspectiva do que, em meu entender, é a realidade escola, aqui e agora.

Como docente com alguma experiência de Gestão Escolar (em Conselhos Directivos) e principalmente como observador atento do que se passa nas escolas, não posso deixar de exprimir a minha perplexidade perante o aparente desconhecimento, revelado quer pelos defensores quer pelos directores do modelo ora em análise, face à realidade do que se passa nas escolas, em geral.

(*) Presidente do Conselho Directivo da Escola Secundária Alves Redol, Vila Franca de Xira.

Democraticidade

Refere o art. 77.º da Constituição da República Portuguesa (CRP) que «Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei». A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) no seu n.º 2 do art. 45.º diz «(...) a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade(...)». No n.º 4 do art.º 45.º da mesma Lei pode ler-se «A direcção(...) é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, dos alunos e do pessoal não docente(...)».

Por seu lado o próprio Novo Modelo de Gestão (NMG), no seu preâmbulo, mais de uma vez refere os termos «Democraticidade» e «Gestão Democrática».

O princípio da democraticidade percorre todo o quadro legal de forma clara e inequívoca, sendo igualmente aceite, pelo menos ao nível das intenções, por todos os intervenientes no debate sobre este tema, desde alguns anos a esta parte.

Sem cuidar agora da justeza da composição dos órgãos de gestão (assunto que tratarei a seguir), e atendendo ao que se encontra disposto no NMG, resulta claro que nos diversos órgãos de Direcção, Administração e Gestão da Escola, e nos Órgãos e Estruturas de Orientação Educativa, os diversos membros são eleitos (os que o são) com diferentes níveis de democraticidade.

Relativamente ao *Conselho de Escola* os representantes dos professores e do pessoal não docente (e, eventualmente, alunos e encarregados de educação quando não existirem as respectivas Associações) são eleitos por sufrágio directo, os encarregados de educação e os alunos, porque designados pelas respectivas Associações, sê-lo-ão indirectamente. Relativamente aos restantes a sua presença no Conselho de Escola não resulta de eleição, mas de simples designação. Dada a dificuldade na eleição dos representantes dos alunos e dos encarregados de educação

por sufrágio directo, é perfeitamente aceitável a solução adoptada, apesar de sabermos que o nível de participação dos alunos e encarregados de educação, no passado, no Conselho Directivo (os alunos), no Conselho Pedagógico (Associação de Pais e Alunos) e nos Conselhos de Turma (Associação de Pais e alunos) indicia, no futuro, a existência de algumas dificuldades em termos da assiduidade dos membros não docentes do Conselho de Escola.

Até que ponto a diversidade de democraticidade ou ausência dela no acesso ao Conselho de Escola irá traduzir-se em diferentes níveis de responsabilização é uma questão que é legítimo colocar-se.

Diferentemente do que é estabelecido pelo n.º 4 do art. 45.º da LBSE o Órgão de Administração e Gestão por excelência, o director executivo não é «democraticamente eleito». É sem dúvida interessante verificar como o legislador não conseguiu decidir-se sobre o assunto: a propósito das competências genéricas do Conselho de Escola diz-se na alínea b) «Eleger o director executivo (...)»; ao art. 18.º é dado o título de «Designação do director executivo» e no seu corpo são utilizados os termos «concurso», «seleccionado» e «escolha».

De forma explícita, o preâmbulo do diploma do NMG faz depender a estabilidade e a eficiência da administração e gestão da existência de um órgão unipessoal, o *Director Executivo*, adiantando de seguida «designado através de concurso pelo Conselho de Escola».

Quanto ao primeiro aspecto não parece oferecer grandes dúvidas que um órgão unipessoal (com funções executivas) possa garantir maior eficiência, até porque, a nível executivo, todo o enquadramento legal do modelo de gestão ainda em vigor tem subjacente às competências e atribuições do presidente do Conselho Directivo o princípio da unipessoalidade. Basta para tanto confrontar as competências próprias de cada um dos membros do Conselho Directivo e verificar o carácter

genérico das competências do Conselho Directivo como órgão colegial. Daí que se compreenda que, talvez na maior parte dos casos, e sem qualquer desprimor para os restantes membros docentes dos Conselhos Directivos, eles actuem (a nível executivo, no dia-a-dia) como adjuntos do presidente do Conselho Directivo. E por que assim é, sempre foi reconhecido o mérito e a eficiência da administração e gestão no quadro do ainda vigente modelo de gestão regulado pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, não obstante a ausência de condições de vária ordem, de entre as quais não é despidiêcia a situação remuneratória dos cargos directivos.

Relativamente à estabilidade, ela não resulta do carácter colegial ou unipessoal do órgão, mas, por um lado, da duração do mandato, e, por outro, e principalmente, pelas condições objectivas do seu exercício.

Se a Administração Educativa continuar a oferecer os mesmos recursos materiais e humanos às escolas, ninguém poderá admirar-se se os directores executivos não conseguirem cumprir integralmente os seus mandatos. Desde a incontinência legislativa da Administração Educativa, passando pela deficiente formação e colocação de professores, sobreocupação das escolas, degradação dos equipamentos, até à prosaica carência de pessoal auxiliar e administrativo, tudo se conjugará para impedir que alguém se mantenha no cargo por um período de quatro anos, dia-a-dia, hora a hora, com esses pequenos-grandes problemas. Isso explicará por que os docentes, no actual modelo, mesmo sendo apenas de dois anos os mandatos dos Conselhos Directivos, a maior parte das vezes preferem a nomeação (mandato de 1 ano) em detrimento da constituição de listas e eleições, para assunção de responsabilidades directivas nas escolas.

Quanto ao segundo aspecto, que subtilmente está implícito no preâmbulo, a saber, que a eficiência e estabilidade dependerão igualmente da forma de escolha do director executivo, isto é, escolha pelo Conselho de Escola através de concurso, coloco sérias dúvidas sobre a sua

pertinência. Não se entende muito bem por que razão o director executivo não é eleito por sufrágio, directo e secreto, pelo corpo de docentes em efectividade de funções na escola.

Por razões de estabilidade, certamente, não será. Se por estabilidade se entende a permanência no cargo durante o período do mandato, isso nada tem a ver com a forma como o director executivo é escolhido ou eleito. Se por estabilidade se entende a existência de conflitualidade interna, ou uma boa gestão da mesma no seio da comunidade educativa, ela poderá mais facilmente ser conseguida se o cargo for desempenhado por quem já deu provas, na própria escola, das suas competências, qualidades pessoais, e conhecimento do meio escolar e do meio social envolvente.

Por razões de eficiência, muito menos. A não ser que a eficiência seja entendida aqui apenas na perspectiva administrativa de características burocrato-autoritárias. O simples facto de o cargo poder vir a ser desempenhado por professores que acedem à escola, pela primeira vez, por via da ocupação do cargo, e dos quais, eventualmente, apenas se sabe que obedecem a requisitos exigidos documental-mente, quaisquer que eles sejam, mostra que se encontram desvalorizadas as vertentes pedagógica e interpessoal do exercício da função face às eventuais competências administrativas que os candidatos possam possuir. Tal situação pode gerar fenómenos de rejeição colocando em causa o funcionamento harmonioso da escola. O funcionamento administrativo e pedagógico das escolas é caracterizado por um elevado grau de informalidade, principalmente a nível da execução. A alterar-se essa situação a estrutura geral da organização escolar ficaria tão pesada e lenta que o aumento dos tempos de resposta aos problemas quotidianos redundaria na diminuição da eficiência e eficácia educativa. Por todas essas razões penso que o ter leccionado na escola, por exemplo, nos dois anos anteriores deveria ser requisito essencial para o desempenho do cargo de director executivo. Isso, evidentemente,

sem prejuízo da necessidade do desenvolvimento de programas acelerados de formação de docentes na área de Administração Escolar.

A este propósito julgo, também, que ninguém terá a veleidade de dispensar o manancial de experiência e conhecimentos em Administração Escolar adquirida ao longo de dezena e meia de anos, por centenas, senão milhares de professores, por esse País fora.

O *Conselho Pedagógico*, órgão de orientação educativa maioritariamente constituído por docentes, tem na sua composição representantes dos Departamentos Curriculares (chefe de departamento curricular) e dos directores de turma (coordenadores de ano dos directores de turma) eleitos por docentes. Os restantes membros são designados pela Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE) (dois encarregados de educação) e pela Associação de Estudantes (três alunos). Integra ainda, por inerência, o responsável pelos serviços de psicologia e orientação. Face à composição e funções deste órgão parece adequada a forma de acesso a Conselho Pedagógico adoptada pelo NMG. Isto não significa, entretanto, a minha concordância com as funções definidas para o Conselho Pedagógico. Aquele juízo positivo deve ser entendido, portanto, no próprio quadro definido pelo NMG.

Participação

Fazendo uma rápida leitura dos diplomas legais é fácil verificar como o legislador foi abrindo o leque, quer em número quer na natureza, dos intervenientes na Gestão das Escolas, não atendendo aos diversos níveis de força de lei dos próprios diplomas, contraditando, desvalorizando e torneando disposições claras e inequívocas.

A Lei Fundamental é muito incisiva sobre o assunto: «Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas» e «A lei regula as formas de participação das associações de

professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.

A LBSE, para além dos professores e alunos (ensino secundário, apenas), refere o pessoal não docente como participante nos «órgãos próprios» dos estabelecimentos de ensino (n.º 4 do art. 45.º). Na linha do n.º 2 do art. 77.º da CRP a LBSE afirma «O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.»

O NMG vai mais longe e aumenta o leque de participantes nos órgãos de gestão das escolas. Assim, para além dos já contemplados nos diplomas anteriores, são considerados também os encarregados de educação (o que se entende, no caso dos alunos do Ensino Básico, mas não no dos alunos de Ensino Secundário), representantes da câmara municipal e representantes dos interesses socioeconómicos e culturais da região.

Não parece oferecer grandes dúvidas que, desde a Lei Fundamental até ao diploma do NMG, a interpretação dos articulados foi sendo feita de forma a chegar-se a uma solução que tem mais a ver com uma pretensa satisfação de uma pretensa reivindicação de forças sociais, mormente os órgãos de cúpula das APEE's, do que com as características objectivas da realidade escolar e da sociedade portuguesa, no momento presente.

Para que não subsistam quaisquer dúvidas, acreditamos que não só é possível, mas é urgentemente necessário que as famílias, as autarquias e os interesses socioeconómicos e culturais, tenham um espaço próprio de intervenção na escola.

No tocante às famílias, representadas pelas APEE's, a melhor prova de que a generalidade dos docentes comunga dessa

CAMINHO DA MÚSICA



o prazer de ter bons livros para ler

MARIO PASI
**A Dança e o Bailado.
Guia Histórico
das Origens a Béjart**

ANTÓNIO
VITORINO D'ALMEIDA
Música e Variações (I)
(1400\$00)

ALAIN GUEULLETTE
Mozart Reencontrado
(1200\$00)

DANIÈLLE PISTONE
**A Ópera Italiana
no Século XIX** (1300\$00)

STEVE CHAPPLE
& REEBEE GAROFALO
Rock & Indústria
(1900\$00)

LEONARDO ACOSTA
Música & Descolonização
(1600\$00)

DOMINIQUE BOSSEUR
& JEAN-YVES BOSSEUR
Revoluções Musicais
(2500\$00)

JOSÉ RAMOS TINHORÃO
**História Social da Música
Popular Brasileira** (2600\$00)



*Assinantes
de o professor
20% desconto*

**Uma notável colecção
inteiramente dedicada à música**

Pedidos à Redacção de o professor: Rua de S. Bernardo, 14 - 1200 LISBOA

opinião é a da criação de uma boa parte das associações de pais (seria interessante termos dados sobre isso, para podermos adoptar soluções mais correctas) ter sido dinamizada, apoiada e incentivada pelas escolas através, nomeadamente, dos seus órgãos directivos.

Isso não significa, entretanto, que concorde com as soluções adoptadas no NMG, não tanto por elas resultarem de uma interpretação forçada dos textos legais, mas, principalmente, por não se encontrarem, no presente, adequadas às relações entre a escola e o meio social envolvente.

Para dar apenas um exemplo, que não será certamente atípico, numa escola secundária, em cerca de quinze reuniões do Conselho Pedagógico, mesmo considerando a possibilidade da rotatividade do representante da APEE, esta apenas em duas se fez representar; em cerca de uma dúzia de Conselhos de Turma Disciplinares, apenas em dois esteve presente a APEE; mais de dois terços das convocatórias enviadas pelos directores de turma por motivos de falta de assiduidade dos alunos não obtiveram qualquer resposta dos encarregados de educação.

Provavelmente haverá situações diferentes, mas estamos em crer que serão mais excepções do que regra. Poder-se-á dizer que ela não justifica a não inclusão de não docentes nos órgãos deliberativos da escola, pois pelo menos haverá sempre uma porta aberta para uma participação acrescida, mesmo que conjuntural, dos pais e encarregados de educação. Ora, a experiência do passado mostra que não é dessa forma que se consegue aumentar a participação dos pais (bem como das autarquias e outros agentes educativos). Isso não se consegue por decreto. A breve trecho teremos, na maior parte das nossas escolas, tal como no passado, a institucionalização da indiferença e do divórcio entre as famílias e a escola.

Enquanto não forem dadas condições aos cidadãos para participarem, efectivamente, no funcionamento das APEE's (nomeadamente dispensas de serviço, sem perda de quaisquer direitos e regalias) é perfeitamente utópico acreditar na repre-

sentatividade e eficácia da participação das famílias nos órgãos das escolas.

Relativamente à *participação das autarquias e dos interesses socioeconómicos e culturais* nos órgãos de gestão das escolas coloco grandes dúvidas sobre a sua exequibilidade. Como todos nós sabemos, essas entidades têm sido solicitadas a cooperar com as escolas, numa perspectiva de apoio logístico e concessão de meios e recursos com vista à resolução de problemas para os quais a Administração Educativa não tem conseguido dar uma resposta satisfatória. Seria monótono referir aqui tudo o que as câmaras municipais e juntas de freguesia têm feito a esse nível. Entretanto não é pública a opinião dessas entidades sobre o NMG. Porventura, não considerarão elas que a consagração da sua participação nos órgãos directivos da escola é uma forma disfarçada da Administração Pública institucionalizar aquela função supletiva, sem no entanto lhes conceder meios financeiros adicionais.

Pelo que conheço da participação dessas entidades nos actuais *Conselhos Consultivos*, também não se vislumbra a necessária operacionalidade da sua participação nos Conselhos de Escola. Volta a colocar-se, aqui, a questão de disponibilidade que assegure a indispensável assiduidade, não só às reuniões (duas por período, as ordinárias), mas também na vivência regular dos dinamismos internos da escola. Se, os próprios professores e alunos, que diariamente estão na escola, muitas vezes desconhecem aspectos importantes da sua organização e funcionamento, como é possível exigir-lhes que se debrucem sobre problemas de política geral da mesma, sem que lhes sejam dadas condições de a «viver» por dentro.

Chegado a este ponto, não posso deixar de referir a própria participação dos alunos, professores e funcionários. Poder-se-ia pensar, por aquilo que até agora disse, que relativamente a eles tudo vai bem, que os níveis de participação aconselham a manutenção do actual modelo de gestão. Tal não acontece. Entre os méritos que o

NMG tem, um deles é, sem margem de dúvidas, o de lhes retirar qualquer responsabilidade em órgãos executivos, remetendo a sua participação para um órgão com funções deliberativas como o Conselho de Escola. Para mim é um perfeito anacronismo, a composição do Conselho Directivo, ainda para mais com funções deliberativas. Com efeito, um órgão que na prática é simples executor de directivas emanadas da Administração Educativa (apesar de nomeado Directivo) e de recomendações do Conselho Pedagógico composto por 3-5 professores, um funcionário e 2 alunos, fatalmente teria de, na prática quotidiana, funcionar reduzido aos elementos docentes. Aliás, a própria definição de atribuições e competências dos vogais não docentes dos Conselhos Directivos é uma prova da menoridade que lhes é conferida. Daí o desinteresse, a ausência de participação e a inexistência de candidatos. É perceptível que a gestão (e no momento presente, também a direcção) da escola é feita por pequenas decisões do dia-a-dia, portanto fora do controlo dos membros não docentes do Conselho Directivo. Não existe uma prática de definição de objectivos de programação geral, de uma filosofia educativa, enfim, de um projecto de escola, em que eles possam ter uma intervenção efectiva.

É possível que a participação dos alunos e funcionários venha a aumentar substancialmente através do Conselho de Escola, quando os mesmos se aperceberem que no seu seio têm um estatuto de interventores com iguais direitos e deveres aos dos professores. É igualmente possível que a participação dos professores venha a alterar-se em termos qualitativos. No entanto, quer para uns quer para outros, isso irá depender mais da concretização na prática do Decreto-Lei n.º 43/89 (Regime Jurídico da Autonomia das Escolas) do que no NMG. Irá depender, especialmente, da percepção e certeza de que pertencer a órgãos de gestão das escolas corresponde efectivamente a deter um poder concreto de mudar o dia-a-dia das escolas.

Primado do Pedagógico

Sem dúvida alguma este é o aspecto da gestão das escolas mais caro aos professores. A LBSE consagra-o no n.º 3 do seu art. 45.º Recordando-o: «Na administração e gestão dos estabelecimentos de ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.» No entanto, o NMG invertendo a tendência que se vinha verificando, atribui um papel menor ao órgão a quem deveriam caber a gestão pedagógica por excelência.

Também aqui o legislador teve dificuldade em decidir-se, revelando má consciência, ou, na melhor das hipóteses alguma distração. Como compreender que no art. 5.º do NMG o Conselho Pedagógico seja apresentado como órgão de direcção, administração e gestão para mais adiante, no Capítulo IV, art. 31.º, aparecer como mero órgão de orientação educativa.

Deveremos atribuir a essa indecisão algum significado especial?

Da leitura das *competências do Conselho de Escola* e das *competências do Conselho Pedagógico* parece poder concluir-se da existência de um vazio a nível de decisão (muitas vezes é mais importante o que não é dito do que o que se diz) no que respeita à orientação pedagógica. A não ser que compita ao director executivo a tomada de decisão sobre o assunto.

Se em relação a aspectos de regulamentação de índole funcional-administrativa-organizacional o NMG estabelece uma relação directa entre as propostas e pareceres do Conselho Pedagógico e o Conselho de Escola (aquele elabora, este aprova, e o director executivo funciona como transportador: Regulamento Interno da Escola, Projecto Educativo da Escola, Planos plurianual e anual, Projecto de Orçamento da Escola, Plano de Formação), em relação a assuntos eminentemente pedagógicos isso não é claro, ou até não se verifica. Veja-se a este propósito o que se passa com as competências do Conselho Pedagógico definidas nas alíneas *g)* e *h)*: «*g)* Elaborar proposta e emitir parecer nos

domínios da gestão de currículos, programas e actividades de complemento curricular; h) Elaborar proposta e emitir parecer nos domínios da orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos, bem como da gestão de apoios educativos».

A sua tradução prática imediata irá recair (melhor, descair) nas competências do director executivo, já que este é definido no n.º 1 do art. 16.º como responsável pela gestão nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira perante a Administração Educativa.

Enquanto que no Despacho 8/SERE 89 o Conselho Directivo deve respeitar as recomendações do Conselho Pedagógico, a menos que, não sendo legal ou possível fazê-lo delibere em contrário, facto de que deverá informar aquele Conselho e a respectiva Direcção Regional de Educação, no NMG o director executivo e o Conselho de Escola poderão em teoria (e na prática) recusar as propostas e pareceres emanados do Conselho Pedagógico sem que por tal tenham de apresentar qualquer fundamentação. Se a imagem dos Conselhos Pedagógicos e a motivação dos seus membros no actual modelo não são as melhores, é previsível o que acontecerá no futuro com o NMG. Nem sequer, uma das melhores inovações do modelo, a abertura do Conselho Pedagógico às estruturas centradas no aluno (coordenadores de ano dos directores de turma), poderá compensar a menoridade atribuída daquela maneira a esse órgão.

Reduzir o Conselho Pedagógico a mero fautor de propostas, regulamentos, planos, pareceres, etc. não é propriamente, a nosso ver, a melhor forma de fazer prevalecer os critérios de ordem pedagógica sobre os de natureza administrativa.

Indo um pouco mais longe. A capacidade técnica de elaboração de tais documentos pertence de facto ao Conselho Pedagógico, dada a sua composição maioritária de professores, profissionais do ensino. Por outro lado, a presença quotidiana destes na escola, bem como os deveres profissionais dos docentes consagrados no Estatuto da Carreira Docente (ECD),

confere-lhes maior disponibilidade, sentido de dever e responsabilidade. Ora, ou o Conselho de Escola (como órgão colegial) tem capacidade para os discutir e eventualmente pôr em causa (o que duvidamos, não tanto por incapacidade intrínseca, mas por falta de disponibilidade de metade dos seus membros) e haverá dificuldades na direcção da escola, ou pura e simplesmente ratificá-los-á de forma automática.

Em qualquer das situações isso responderá a um simulacro de direcção, com o conseqüente descrédito para o funcionamento dos órgãos da escola. Também, por aqui, os efeitos perversos do sistema poderão traduzir-se num comodismo conservador de características burocrato-administrativas (produção de documentos por si mesmos) em detrimento da inovação e da qualidade da gestão pedagógica da escola.

A solução para um problema deste tipo seria, sem pôr em causa as virtualidades da existência de um órgão de cúpula como o Conselho de Escola, aprofundar a tendência que se vinha desenhando de dignificação do Conselho Pedagógico. Bastaria, para tanto, que no domínio da orientação pedagógica, por um lado, o Conselho Pedagógico tivesse obrigatoriamente de ser ouvido e, por outro, que as suas orientações só pudessem ser recusadas com a competente fundamentação. Aceitando como evidente que ao Conselho de Escola caberia a decisão final, isso traduzir-se-ia numa melhoria da qualidade do trabalho de todos os órgãos de gestão da escola.

Conclusões

Em jeito de conclusão diria que, apesar de alguns aspectos positivos a seguir apresentados, o NMG não frutificará senão após algumas importantes alterações. Nessa altura, a própria filosofia de base estará, provavelmente, de tal forma alterada que poderemos falar de outro modelo de gestão.

É minha opinião que constituem aspectos muito positivos no NMG (recorde-

se que muito falta regulamentar), os seguintes: *a)* a necessária separação entre Direcção e Gestão que introduzirá maior racionalidade e operacionalidade no funcionamento da escola, desde que os órgãos se encontrem à altura das suas competências; *b)* a unipessoalidade do órgão de gestão, não obstante todos os riscos que comporta a sua forma de designação, para a eficácia da sua acção; *c)* a maior autonomia e descentralização atribuída às escolas, consubstanciada no facto do órgão da direcção ter um alargado leque de competências que a Administração Educativa reservava para si; *d)* a imperatividade da formação especializada para o exercício do cargo de director executivo, desde que isso não venha significar o desprezo pelo enorme manancial de experiência adquirida por centenas de professores durante os últimos dezasseis anos; Nesse sentido parece extremamente curto o período de 3 anos, após a entrada em vigor do diploma, em que a formação especializada não é exigida para o desempenho do cargo; *e)* a maior intervenção directa das APEE's e das Associações de Estudantes na indicação dos representantes dos pais e alunos, o que facilitará e incentivará a participação destes nos órgãos da escola; *f)* o maior peso atribuído na composição do Conselho Pedagógico às estruturas da escola centradas nos alunos; *g)* o aumento para quatro anos dos mandatos do órgão de gestão e de alguns membros do Conselho de Escola, permitindo uma maior estabilidade na gestão da escola.

Existem, porém, aspectos negativos. Uns revelando falta de coerência interna do modelo, outros mostrando completa inadequação à realidade actual do funcionamento das escolas. Este último aspecto não seria por si só negativo, se isso fosse factor de mudança para a escola, se funcionasse como motor de transformação balizando e servindo de orientação para as atitudes dos agentes educativos. Não é isso que se antevê, porque, por um lado, a inadequação em alguns casos é tão grande que o NMG funcionará mais como factor de travagem e, por outro lado, porque



ÁBACO
LOJA DE BRINQUEDOS

Os brinquedos
permitem reavivar na criança
as impressões
que recebem do ambiente.

Devem ser
de uma simplicidade primitiva.

A criança usa-os
de uma forma sempre nova,
alimentando a sua capacidade criativa
e o prazer que neles encontra
é inesgotável.

R. STEINER

MATERIAL DIDÁCTICO

Trav. Léguas da Póvoa, 30-A - Telefone/Fax 69 36 48 - 1200 LISBOA

algumas condições essenciais ao seu êxito são exógenas à própria Administração Educativa.

Entre eles são especialmente importantes: *a)* a desvalorização do papel do Conselho Pedagógico, quer de facto quer de direito, o que irá reflectir-se numa desresponsabilização na área pedagógica; *b)* a ambiguidade nas relações funcionais e hierárquicas entre o órgão de direcção e o órgão de gestão. Ambos respondem perante a Administração Educativa. Um responde perante o outro. Um escolhe o outro, mas é este segundo que face ao ECD é o órgão máximo, em termos hierárquicos e funcionais; *c)* a forma de escolha do director executivo, nomeadamente a não eleição do titular e a possibilidade de ser alguém desconhecedor das realidades escola-meio. As suas funções poderão ser, nesse caso, no pior sentido da palavra, o de mero gestor administrativo; *d)* a previsível ineficiência ou menor eficiência dos órgãos Conselho de Escola, Conselho Pedagógico e Conselhos de Turma, e portanto da Escola, caso não venham a ser dadas condições favoráveis objectivas aos encarregados de educação para, como cidadãos, poderem intervir na escola; *e)* a ausência de realismo nalguns casos e de perfeita incoerência noutros, no articulado do diploma, como por exemplo: *a perda de mandato devido a falta de comparecimento injustificada a 3 reuniões seguidas ou 5 interpoladas*, significa que os membros com mandatos de 1 ano (pais e alunos) poderão faltar a quase todas as

reuniões ordinárias do Conselho de Escola; *manutenção do mandato de alunos sujeitos a penas de suspensão de até 8 dias*; é sabido que, na actualidade, a aplicação de penas suspensivas até 8 dias implica já grave infracção disciplinar. Em face disso não será de admirar que um aluno declaradamente desrespeitador das normas internas da escola possa vir a ter voto na aprovação do Regulamento Interno da Escola; *limitação do poder disciplinar do director executivo em relação aos alunos*, condicionando-o de forma automática à proposta do Conselho de Turma sem admitir sequer a possibilidade de agravamento de pena com base em competente fundamentação, no caso de penas cuja aplicação é da sua competência. Resulta que quem tem a responsabilidade pelo seu respeito, disciplina e boas condições quotidianas de trabalho na escola, não possui meios para a exercer.

Apesar de tudo, e se forem ultrapassados alguns erros cometidos na forma como o diploma aqui em discussão foi construído, nomeadamente se a experiência adquirida for devidamente considerada pelo Conselho de Acompanhamento do Novo Modelo de Gestão previsto no art. 48.º do diploma, quero acreditar que será possível nas correcções que venham a ser introduzidas conseguir-se o justo equilíbrio entre as duas vertentes que as leis sempre devem ter: incentivar a transformação do real sem nunca entrar em ruptura com ele. ▲

Helena Gonçalves

Uma gestão para a autonomia das escolas? (*)

Há tempos recebi um panfleto do ME com o título «Uma gestão para autonomia das escolas», que foi distribuído por todos os docentes.

Após a leitura, fiquei revoltada por três razões: *primeira*, porque o ME manda os professores comprarem os programas que deveriam ser gratuitos (250\$00/cada; não é pela importância mas por uma questão de princípio) e está a gastar tanto dinheiro com estes folhetos...; *segunda*, porque o ME está-nos a enviar o folheto de defesa ainda antes de nos dar a conhecer o diploma, pois se tivemos conhecimento deste foi através dos sindicatos da FENPROF; *terceira* razão, porque o ME, ao não nos enviar o diploma e ao estar-nos a enviar este folheto de defesa de um diploma de gestão que tem sido tão contestado está a passar-nos um diploma de incapacidade de análise. Ou, então, há outras intenções...

Assim, senti necessidade de fazer uma

análise promenorizada de alguns pontos do folheto.

Começemos então com um comentário a alguns dos argumentos utilizados na introdução.

Depois de ter afirmado que a legislação criada após o 25 de Abril «ficará como um marco a assinalar o início das tomadas de decisão dos processos democráticos nas escolas», o ME passa a afirmar que quinze anos volvidos «urge criar» um novo modelo de gestão que «institucionalize a participação de todos os intervenientes da comunidade educativa na escola». Ficamos, assim, com a ideia de que no processo actual de gestão não está institucionalizada essa participação, o que é falso, pois tal já se previa no despacho n.º 40/75, enfraquecida, contudo, com as nossas competências dadas aos delegados escolares, no D. L. n.º 211/81, também aprovado por um ministério do PSD.

Logo a seguir diz que no modelo actual «nunca» as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram abrangidas pelo diploma da gestão democrática. Como se pode utilizar a palavra nunca?

(*) Intervenção na 2.ª Conferência dos Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, da FENPROF.

Apelo à vossa memória para recordarmos a evolução da gestão deste grau de ensino desde o 25 de Abril de 1974. Inicialmente a gestão deste grau de ensino previa:

- eleição do Director da Escola, que se mantém;
- participação de todos os docentes na vida das escolas através do Conselho Escolar (inicialmente duas reuniões por mês e recentemente uma);
- um Conselho Consultivo do Conselho Escolar onde podem estar os pais, autarquias, pessoal auxiliar, comissão de moradores e outras instituições de carácter sócio cultural (embora isto esteja previsto na lei é um facto que só, pontualmente, as escolas o utilizavam, e porquê? Devido a algumas inseguranças e porque, tanto através de circulares emanadas do ME sobre entradas de pessoas estranhas na escola, como pelas competências dadas aos delegados escolares, algumas dúvidas se instalaram quanto à intervenção destas instituições na escola);
- a nível concelhio havia a eleição das Comissões Concelhias de que faziam parte: animadores pedagógicos (extintos há uns anos); delegados de zona escolar e respectivos adjuntos que passaram posteriormente a ser nomeados; coordenadores de Acção Social Escolar, cujas competências passaram para as delegações escolares.

Houve ou não gestão democrática?

Houve, mas foi por pouco tempo...

Voltemos ao folheto.

No final da introdução, o ME diz ainda: «O diploma final representa um processo complexo de harmonização de opiniões e reivindicações de grupos sociais diversos, livremente expressos durante os mais de três anos em que o debate público teve lugar».

Como, se os docentes — se falarmos em maiorias, claro — sempre têm dito não?

Como, se foi aprovado num plenário do Conselho Nacional de Educação em que estiveram presentes menos de metade dos seus membros?

Como?... E muitos mais «ses» aparece-

riam se fosse feito o historial da nossa luta pela gestão democrática.

Passemos então a algumas perguntas e respostas apresentadas no referido folheto.

1.^a — «*Os professores deixam de eleger os órgãos de gestão das escolas?*» É verdade que os professores elegem os seus representantes para o Conselho de Área Escolar, Conselho Pedagógico de Núcleo.

Mas de que serve eleger se depois, em termos de competências, o Conselho Pedagógico — que deveria ser o órgão de maior importância — se limita a propôr e o Director Executivo que não só não é eleito como é o órgão de grande força neste novo diploma de gestão?

E ao Coordenador de Núcleo o que compete? Fazer e fazer cumprir.

Tanto quanto sabemos, em democracia eleger não é fazermo-nos substituir. Onde está o órgão colegial onde os eleitores nos consultarão e prestarão contas?

2.^a — «*Poderá considerar-se que o Director Executivo é da confiança do governo e por ele nomeado, como os antigos reitores?*»

É verdade que poderá ser um docente, no início. Mas que, depois, se tornará num gestor sem prática pedagógica — já que, depois de entrar no sistema, poderá não mais dar aulas e tornar-se um «especialista de gestão», como se de uma empresa se tratasse.

E mesmo «no início»: à falta de candidatos especializados o diploma prevê a regimentação de «candidatos com experiência», o que na prática aponta claramente para os delegados escolares, desde há muito tempo afastados das práticas pedagógicas...

É verdade que não será escolhido pelo ME. Será escolhido por concurso, cujo júri será da responsabilidade do Conselho da Área Escolar. Mas tornar-se-á órgão de confiança do governo.

Se não, vejamos: o art. 16.^o, ponto 1, determina que «o Director Executivo é o órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas

educativas a nível nacional[...]» isto é, subjugar, logo à nascença, qualquer veleidade de criatividade local.

Mais: «o Director Executivo, no exercício das suas competências, é ainda especialmente responsável perante a administração educativa pela gestão pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial da escola» (art. 21.º, ponto 2). A mais nenhum órgão são dadas estas responsabilidades!

E quem faz a articulação das diferentes estruturas?

O Director Executivo (art. 17.º, ponto 2, alínea h)!

A ele compete igualmente: «promover e dinamizar vias alternativas na distribuição de recursos» (art. 17.º, ponto 2, alínea j).

E no Conselho Administrativo — o órgão deliberativo em matéria de gestão administrativa e financeira da escola —, quem decide?

— É ler o que está estipulado no art. 28.º, ponto 3!

Cabe aqui, para podermos concluir se será ou não o antigo reitor, analisarmos ainda a periodicidade das reuniões dos diferentes órgãos e a duração dos restantes mandatos.

Ora vejamos:

Conselho de Área Escolar: reunirá 2 vezes/período e terá um mandato de 4 anos, em que o presidente e representantes dos pais e alunos mudarão anualmente. Habitados que estamos a trabalhar em grupo saberemos que este será sempre um grupo enfraquecido ou então entregue aos poderes económicos.

Conselho Pedagógico: é um órgão de apoio em que estarão presentes a equipa de educação especial e os serviços de psicologia e orientação «por solicitação» do Director Executivo (art. 33.º, ponto 3). Este órgão reunirá duas vezes/período. Mais: este órgão será o último a ser constituído visto decorrer da existência, em primeiro lugar, do Conselho da Área Escolar e do Director Executivo. Acresce ainda que está no vazio a quem competirá promover o respectivo acto eleitoral.

Conselho Administrativo: único órgão a quem foi garantida estabilidade, para além do Director Executivo, órgão impessoal:

- durante os 4 anos os 3 elementos que o constituem manter-se-ão;
- os adjuntos serão escolhidos pelo Director Executivo para poderem «estabelecer solidariamente uma relação de trabalho», conforme argumentos utilizados pelo próprio ME no folheto;
- reunirá 1 vez/mês;
- terá ainda competência para gerir os dinheiros.

Mais: o ME pretende dar tanta força ao Director Executivo que o desenha com um perfil de dirigente especializado e, como tal, remunerado (art. 50.º).

3.º — «*Os interesses pedagógicos estão subalternizados à administração e gestão e ao Conselho Pedagógico foi retirada parte da importância que actualmente dispõe?*»

Para além do que já para trás foi dito, há que acrescentar que a maior parte dos docentes ficará totalmente arredada da gestão da sua escola e da escola dos seus alunos, sendo remetidos para um papel de funcionários, de meros executivos de ordens.

Convido-vos a tentar fazer um esboço prático deste sistema considerando uma zona escolar e verão...

4.º — «*Por que razão não se mantém o modelo actual e repropõe um novo modelo?*»

Segundo o ME, para garantir a «estabilidade» e a «responsabilização».

Com quem?

A estabilidade, com o Director Executivo e o Conselho de Administração.

A responsabilização, com a maioria dos docentes arredados de todo o processo.

5.º — «*Como se pretende fazer a implementação do novo sistema de direcção, administração e gestão escolar?*»

Será implementada «gradualmente».

Por que vai o ME implementá-la por partes?

Porque este processo faseado vai per-

mitir-lhe escolher intencionalmente as escolas aonde se inicia o processo. E entre as várias «intenções disponíveis» ressalta a facilidade com que a aplicação faseada lhe garantirá quebrar a oposição da classe docente através de um «cândido» e administrativo isolamento dos grupos de pressão.

E ainda poderá sempre dizer das escolas intencionalmente escolhidas que, *a* é uma gestão eficaz porque dotada de meios; e que, *b* agrada a gregos e a troianos, isto é, aos professores e à comunidade. Que tal?

A todos apelo para continuarmos a fazer análises profundas e consequentes e a dizermos não aos «rebuçados» que nos mostram.

Vivemos hoje tempos em que reconhecemos a necessidade de se fazerem algumas mudanças de fundo: para se melhorar a educação e a formação deste povo

e pela nossa dignidade profissional. São tempos de fervilhantes sugestões, propostas e debates sempre vivos e empenhados. Mas temos de ter em atenção os «rebuçados» que nestas alturas sempre aparecem.

Lembremo-nos o que aconteceu e está a acontecer com os projectos:

- escola cultural: o que deverá ser, afinal, uma escola cultural?

- PIPSE: que resultados positivos trouxe para a diminuição do insucesso escolar?

- uma escola uma empresa (mece-nato): que problemas resolve nas escolas?

Também este modelo de gestão será já - mais um modelo capaz de aliar a participação e a eficácia, a democraticidade e a mobilização da assiduidade educativa, a estabilidade e a responsabilidade.

Colegas, continuemos a lutar, pois a razão é nossa.

UM QUADRO POSSÍVEL COM A APLICAÇÃO DO NOVO DIPLOMA DE GESTÃO

Escolas

A	2	B	2	C	4	D	4	E	1	F	2	G	1	H	1
Alunos 200		Alunos 200		Alunos 330		Alunos 430		Alunos 36		Alunos 215		Alunos 90		Alunos 66	
Profs. 11		Profs. 10		Profs. 15		Profs. 23		Profs. 2		Profs. 13		Profs. 5		Profs. 4	
Profs. alf. 1		ATL's		A. Pais		Profs. alf. 2				Prof. alf. 1				Prof. alf. 1	
ATL's		A.P.				A. Pais				A. Pais					
A.P.															

Jardins-de-Infância

A	1	B		C	1	D	1	E	1
Alunos 85		Alunos 25		Alunos 75		Alunos 50		Alunos 60	
Educ. 4		Educ. 1		Educ. 3		Educ. 2		Educ. 2	

Conselho administrativo

- director executivo.
- 1 adjunto (que será professor).
- chefe dos serviços de administração escolar.

Conselho da área escolar

- 6 profs. + 1 prof. alfabetização (7 Profs.).
- 1 A.Ae.
- 3 A. Pais.
- 1 C. M.
- 1 sócio-económico.
- 1 cultural.

Director executivo - 1 Prof. que pode ser de outra zona (1 Prof.).

Conselho pedagógico (a)

- representantes dos docentes - admitamos que serão 21 profs. ou 4.
- director executivo.
- 2 A. Pais.
- coordenadores de núcleo - que neste caso serão 13 profs.

Totais

- estabelecimentos de ensino (núcleos) 13 (8+5).
- alunos 1862.
- profs. + educadores - 95.
- profs. alfabetização - 5
- profs. integrados na gestão 43 ou 26 (43% ou 25%)
- profs. completamente fora de todo o processo - 57 ou 74 (57% ou 74%).

a) Como não está definido o número dos representantes dos professores admiti esta representatividade de 21, mas também admiti uma segunda hipótese, dado que o grupo poderá ficar muito numeroso (4).



Sophia de Mello Breyner Andresen
O B R A P O E T I C A



Primeira
recolha
da poesia
de Sophia,
em três volumes.

*já está
à venda
o volume III*

CAMINHO

Rui Vieira de Castro
e Maria de Lourdes Sousa

Novos programas de Português

Entre a ruptura e a continuidade

No quadro da reforma do sistema educativo em curso desde 1986, e após um período de aplicação de programas experimentais, foram aprovados novos textos programáticos ⁽¹⁾ para a disciplina de Português nos ensinos básico e secundário.

Dado o papel duplamente regulador da prática pedagógica que estes textos tendem a assumir quando se constituem como referência para a organização das acções pedagógicas e para a construção de materiais de apoio (manuais escolares ou outros) — que os transforma num importante factor de definição de uma disciplina cujas fronteiras nem sempre têm surgido nitidamente delimitadas — parece importante submetê-los a uma análise. Esta assumirá aqui a forma de um cotejo dos programas com perspectivas identificáveis no campo da Didáctica do Português que consideramos válidas. Instituiremos como objecto as concepções sobre ensinar e aprender português que revelam dos programas, e a concepção de texto programático adoptada, no seu desenho e nas funções que lhe são cometidas. O comentário será centrado nos programas propostos para o

3.º ciclo do ensino básico incidindo sobretudo nos aspectos individualizadores da disciplina e será referido, num primeiro momento, às propostas de finalidades, objectivos e avaliação, atendendo, depois, aos conteúdos, processos de operacionalização e aos aspectos específicos da Didáctica do Português identificados ⁽²⁾.

Os programas em análise concretizam uma opção pela definição de finalidades e objectivos gerais: finalidades relativas à função da disciplina no âmbito do ensino básico, objectivos gerais da disciplina para o 3.º ciclo. Esta opção, se congruentemente levada a cabo, deveria materializar-se em diferentes níveis de especificação. O que acontece é que o programa, por um lado, pouco avança no sentido da individualização da disciplina, privilegiando uma formulação genérica das finalidades («Facultar processos de aprender a aprender e condições que despertem o gosto pela actualização permanente de conhecimentos») e, por outro lado, e a este nível, resvala

para postulados semelhantes aos que ocorrem nos objectivos gerais («Contribuir para a identificação crítica do aluno com a literatura e outras manifestações da cultura, nacional e universal» tem um grau de especificação pelo menos semelhante ao objectivo geral que aparece formulado como «Aprofundar o gosto pessoal pela leitura»).

A indicação das finalidades, se considerada importante, deveria, em nossa opinião, servir uma delimitação do âmbito da disciplina, tarefa que estes programas mais uma vez adiam, e a orientação da sua especialização, enquadrando congruentemente os objectivos gerais do ciclo.

Naquilo que representa uma ruptura com os programas anteriores, os objectivos apresentados para o 3.º ciclo assentam numa delimitação dos domínios em que os sujeitos actuam verbalmente, pelo que é de relevar a consequente tentativa de uma maior especificação fundada no reconhecimento da diversidade que os caracteriza. Algumas reservas devem, no entanto, ser colocadas às definições propostas, relacionadas com o grau de generalização adoptado, com algumas omissões e, ainda, com algumas imprecisões. Assim, o «aprofundamento do gosto pessoal pela leitura» e o «desenvolvimento da competência de leitura» têm que ser entendidos como finalidades da disciplina, não especializando o 3.º ciclo relativamente aos restantes; por outro lado, é dificilmente justificável a ausência de objectivos relacionados com a dimensão do conhecimento, em contradição, aliás, com os conteúdos e as indicações metodológicas⁽³⁾; por fim, é perturbadora a coexistência de objectivos entendíveis como contributos para a construção de perfis e objectivos que mais não são que orientações da prática dos professores de que é exemplo «experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita».

O reconhecimento de diferentes domínios de aprendizagem — recepção e produção do oral e do escrito e funcionamento da língua —, pelo que representa de inovador na tradição dos textos programáticos, exigiria no domínio da ava-

liação, e desde que se considera pertinente instituí-la como objecto programático, referências a práticas congruentes, necessariamente diversas daquelas que uma acção sobretudo preocupada com a produção, privilegia. Independentemente do reconhecimento de que em relação a alguns destes aspectos não há, no domínio das orientações programáticas, opções claramente assumidas (problema que os objectivos poderiam colmatar, mas que a sua formulação, como vimos, não resolve) nem, no domínio mais técnico, instrumentos absolutamente consensuais, ainda assim um programa com estas características, e que surge no quadro global de uma reforma educativa, não se deveria eximir a propor, ainda que tentativamente, modalidades específicas de avaliação. É de certo modo contraditório que o programa privilegie, como veremos, em grau de especificação, domínios tão particulares como as actividades e esqueça qualquer referência a como avaliar. Em congruência com a organização adoptada para o texto programático seria de esperar, pelo menos, a remissão para modos de avaliar o oral, a escrita, a leitura, etc., e a eventual referência ao valor relativo a atribuir a cada componente⁽⁴⁾; que é outro o entendimento, indicia-o o facto de nas propostas de gestão global do tempo, a avaliação constituir um bloco autónomo sem qualquer ligação aos domínios definidos. Por outro lado, não tem muito sentido a enumeração de princípios gerais de avaliação que, independentemente, da renovação programática, devem orientar qualquer agente envolvido na acção educativa.

* * *

A apresentação dos domínios que estruturam os textos programáticos — comunicação oral, leitura, escrita e funcionamento da língua — envolve, designadamente, e sempre que tal é possível, uma caracterização do processo, uma indicação das funções da escola no seu desenvolvimento e uma formulação dos objectivos genéricos que lhe devem ser associados; na concretização de cada domínio, reiteram-se os objectivos previamente apre-

sentados, enumeram-se os conteúdos e propõem-se processos de operacionalização. Tal como aparece, o estatuto dos conteúdos nem sempre é absolutamente claro, não se percebendo se devem ser objecto de explicitação ou se apenas constituem tópicos que devem ser objecto de uma mais preocupada atenção nos processos de operacionalização; estes, pelo seu lado, surgem como preocupação prioritária, como demonstra o facto de serem enumerados de forma tendencialmente exaustiva, espelhando aqui e além a confusão entre actividades, objectivos e conteúdos específicos.

O primeiro domínio considerado é o da «comunicação oral». A sua definição em termos de actividade social e socializadora parece-nos redutora, já que não especializa em termos linguísticos o que é próprio do oral e limita o tipo de funções que são realizáveis pela fala. De valorizar, no entanto, é a indicação relativa ao tipo de práticas que a escola deve favorecer («falar com sentido, integradas numa multiplicidade de projectos»), contemplando, portanto, a criação de contextos comunicativos relevantes, não se esgotando num tecnicismo descontextualizado.

Da formulação de objectivos adoptada para esta componente emerge uma conceituação estática do processo interactivo, em que os traços contextuais são apresentados como extrínsecos («comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade, o tempo disponível e a situação»), contraditando a anterior afirmação da interacção oral como prática de negociação de sentidos; uma análise mais detalhada dos objectivos relevará, entre outros aspectos: alguma imprecisão conceptual relativamente às marcas caracterizadoras do contexto de situação (oportunidade, situação) que com vantagem poderia ser descrito a partir de quadros teóricos hoje disponíveis sob a forma de sistemas de factores da interacção verbal ⁽⁵⁾; uma crença eventualmente desajustada na possibilidade de a competência comunicativa poder ser alargada pelo mero exercício de práticas analíticas contrastivas ⁽⁶⁾; a não hierarquização dos objectivos programá-

ticos, o que faz com que objectivos colaterais ganhem uma expressão provavelmente desajustada («desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património literário oral», por exemplo, surge num plano idêntico ao de «aprender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens veiculadas em discursos variados»); a existência de objectivos que são incompreensíveis (não é facilmente perceptível o que se entende por «compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas»).

Os problemas notados ao nível dos objectivos, e sobretudo a sua definição precária, reflectem-se na delimitação dos conteúdos, alguns dos quais têm a sua pertinência claramente afectada ao ocorrerem descontextualizados; o que deve ser entendido, por exemplo, por «organização das ideias» ou «construção frásica» no quadro da análise da comunicação oral?

É também na falta de um enquadramento teórico que lhes possa garantir coerência que radicam inconsistências nos processos de operacionalização como a que existe, por exemplo, na listagem de «técnicas de comunicação e expressão» que nos são apresentadas ou na concepção das normas reguladoras da comunicação oral, sem referência a modalidades de interacção. Tipologias de situações comunicativas, tipologias de objectivos comunicativos, tipologias de textos, ainda que naturalmente lacunares, poderiam contribuir para evitar problemas deste tipo ⁽⁷⁾.

* * *

A componente da leitura envolve, num primeiro momento, a apresentação de uma concepção daquele processo. No entanto, a formulação apresentada parece não estar completamente consolidada, permitindo interpretações dúbias; assim, enquanto em determinados momentos somos reenviados para um entendimento do texto como objecto totalizante («ler é um processo universal de obtenção de significados»), outros momentos há em que a leitura é afirmada como resultado da interacção da «experiência e conhecimento do mundo» do leitor com o «universo textual». As

indicações didácticas pouco crescem a esta definição já que surgem bastante mais orientadas para a regulação dos comportamentos dos sujeitos, designadamente para os processos interactivos, e bastante menos para uma discussão dos modos de ler, dos diferentes objectivos que os devem orientar e das condições da sua utilização. Ora a necessidade de uma clarificação e definição tão completa quanto possível da concepção de leitura é tão mais premente quanto sabemos que o que agora se propõe representa em larga medida uma inflexão relativamente ao que têm sido as práticas dominantes no ensino do português, pelo menos tal como os textos programáticos e os manuais as perspectivam. Realce-se, ainda, e pela positiva, o entendimento do objectivo da leitura neste nível como o da formação de leitores e, em consequência, a consideração de práticas outras que não a redução das actividades a uma análise textual de excertos orientada basicamente para a aquisição de conceitos metatextuais.

A formulação de objectivos para o ensino da leitura entendida como desenvolvimento de estratégias para construir sentidos é uma tarefa reconhecidamente complexa. A adopção de uma perspectiva meramente tecnológica, por exemplo, conduziria inevitavelmente a uma formulação redutora porque assente no pressuposto de que, num determinado momento, todos os indivíduos são capazes de actualizar de idêntica forma o mesmo tipo de estratégias, possuem o mesmo conhecimento do mundo e as suas aquisições têm um carácter relativamente definitivo. Por isso, justifica-se que a definição de objectivos seja referida à generalidade do ciclo da escolaridade, associando a progressão às características dos alunos e dos textos, estes últimos seleccionados em função de finalidades de leitura.

Ora, se nos textos em análise se adopta em alguns momentos uma formulação genérica que nos parece adequada, a sua especificação torna-se insuficiente enquanto orientadora da prática sobretudo porque parca ou redundante. Objectivos como «aprofundar o gosto pessoal pela

leitura», «contactar [diríamos antes, conhecer] com textos de géneros e temas variados» ou «desenvolver a competência de leitura» devem reger toda a prática de ensino, independentemente do nível da escolaridade em causa. Além disso, a especificação apresentada não nos parece suficientemente conseguida, quer por ser apresentada de forma deficiente (caso da leitura orientada, em que formulações como «apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos» se mantêm num grau muito elevado de generalização), quer por não chegar a ser esboçada (caso da leitura recreativa, onde se chega a ocorrer é no âmbito dos processos de operacionalização); anote-se, ainda a este propósito, a omissão do desenvolvimento das capacidades de compreensão (e não apenas de interpretação) das estruturas micro e macrotextuais e a exclusão de objectivos relativos à aquisição de conhecimentos sobre os textos e sobre a literatura⁽⁸⁾.

Relativamente aos conteúdos, mantêm-se válidas algumas das afirmações produzidas a propósito da comunicação oral e que iam no sentido da existência de oscilações entre conteúdos e objectivos (vejam-se, por exemplo, no âmbito da leitura recreativa, formulações do tipo «recepção afectiva e estética»). Numa outra perspectiva, e passando para o campo da leitura orientada, dado que se pretende a aquisição de conceitos de teoria do texto, compreende-se a listagem que é proposta; dificilmente se entenderá a ausência de referências aos géneros⁽⁹⁾, à periodização literária e à literatura portuguesa, nos seus contextos estéticos e históricos, capazes de permitir ao aluno que sai do 3.º ciclo uma visão de conjunto sobre a literatura.

Quanto aos processos de operacionalização, se algumas das sugestões se justificam, dada a função inovadora que neste texto se atribui à leitura, outras relevam de uma certa confusão com objectivos (vejam-se, a título exemplificativo, «alargar a capacidade de leitura» ou «reconhecer valores expressivos de recursos da versificação», formulações que a definição de processo de operacionalização apresen-

tada — «conjunto de operações e de actividades linguísticas e pedagógicas que actualizam e realizam os conteúdos» — invalida).

De salientar e valorizar é a emergência da «leitura para informação e estudo», reconhecendo-se a especial relevância dos manuais escolares como objecto de trabalho; no entanto, seria esperável uma maior articulação com os outros tipos de leitura e, sobretudo, uma expansão deste tipo de estratégias no sentido das dimensões cognitivas e linguísticas, ultrapassando o trabalho sobre técnicas propedêuticas.

Um comentário a esta componente não pode esquecer as obras cuja leitura é proposta. Realce-se, pela positiva, a adopção de textos clássicos, em adaptação, para a inclusão de textos de autores estrangeiros, para a adopção de textos cujo leitor ideal apresenta um perfil próximo do aluno deste ciclo e de textos que pela sua temática poderão eventualmente ser objecto de uma recepção mais favorável (orientação reforçada nas indicações específicas sobre a leitura); aspecto menos positivo é a não referência a critérios de selecção dos textos, que com alguma vantagem poderiam substituir a sua listagem exaustiva.

* * *

À componente «escrita» o texto programático atribui uma autonomia porventura excessiva relativamente à leitura alimentando, ao mesmo tempo, uma crença exagerada na sua capacidade de autoregulação; assim, não é reconhecida a influência da leitura na qualidade da escrita, sendo inclusivamente estabelecida uma relação de determinação inversa, para o que se invoca um consenso pretensamente generalizado sobre este facto⁽¹⁸⁾.

Reconhecendo-se a escrita como actividade com sentido social, este mesmo sentido é reduzido à circulação dos textos e não, o que pareceria mais relevante, à afirmação de uma relação destes com o contexto de produção e recepção, e logo com as finalidades comunicativas e com as características estruturais delas decorrentes. A redução da natureza social

dos textos à promoção da sua circulação é tão forte que dois dos três objectivos relativos à «escrita expressiva e lúdica» lhe aparecem subordinados⁽¹¹⁾.

No âmbito desta modalidade de escrita define-se como objectivo «aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura»; trata-se de uma forma de recepção de textos, e sobre eles centrada, que se volve numa prática de escrita controlada. É indiscutível que escrever na dependência de um texto que se leu pode efectivamente desenvolver a capacidade de produção; mas os processos de operacionalização que o programa lhe faz corresponder configuram quase totalmente práticas de escrita autónomas, funcionando os textos tão-só como ponto de partida. Provavelmente este objectivo deveria fazer parte de um domínio de intersecção leitura/escrita, onde caberiam também alguns dos processos de operacionalização referidos na componente da leitura; aqui mesmo deveriam ocorrer os objectivos e os processos referentes ao desenvolvimento dos métodos e técnicas de trabalho que contribuem para a construção das aprendizagens⁽¹²⁾.

A selecção do objectivo — «promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção» —, embora suponha a possibilidade de uma articulação entre o texto e os seus contextos, recusa a conceituação do texto como instância de um quadro dinâmico de relações entre produtores, receptores e contextos, factores que se materializam no próprio texto em formas linguísticas específicas e que o desenho de tais factores é radicalmente constitutivo do próprio texto, não funcionando como elemento a-textual. Mas mesmo que nos situássemos nos parâmetros definidos por aquela formulação, a consideração dos factores associados à divulgação dos escritos é sempre constrangedora e, por tanto, dificilmente compatível com situações de escrita descomprometida.

Aliás, os processos de operacionalização reflectem a indefinição do que seja uma escrita descomprometida ao associarem-na fundamentalmente no conteúdo

mais ou menos pessoalizado da redacção e aos destinos definidos para o produto. Ora, escrever narrativas, textos dramáticos ou textos com características poéticas, actividades propostas pelo programa, tanto pode ser encarado como uma forma de desenvolver, por exemplo, capacidades de compreensão, como de adquirir mecanismos de produção específica, nenhum destes objectivos se enquadrando no que parece ser entendido como escrita descomprometida.

O destaque dado à escrita como actividade expressiva e lúdica, que tem por objectivo enfatizar a necessidade de se contemplarem na aula de Português situações de desbloqueio e prazer para uma actividade que tem andado associada quase exclusivamente à avaliação, pode facilmente contribuir para transformar em substancial aquilo que deve ser eminentemente propedêutico, sobrevalorizando o desenvolvimento de atitudes afectivas para com o processo de escrita, em detrimento do trabalho linguístico. Também o conceito de prazer da escrita, importante no quadro da definição de objectivos no domínio da «escrita expressiva e lúdica», é questionável: o lugar central que lhe é reservado pode camuflar a complexidade do processo, que vários estudos têm vindo a evidenciar, e que aliás é reconhecido em outros momentos do texto programático; a escrita lúdica é uma pequena parcela desta componente, cujo aproveitamento deve ser associado a situações de desbloqueio, mas que certamente não se realiza em actividades como «escrever narrativas ou textos dramáticos».

Este receio é confirmado pelas características do segundo bloco de objectivos, onde não se vislumbram orientações para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos associados a este processo de produção bem como para a efectiva aprendizagem dos aspectos linguísticos que tornam os produtos verbais em textos. De facto, só muito obliquamente se pode aí encontrar tal *desideratum*; e isto apenas se em «produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita», lermos «diferentes modelos de es-

crita» como «diferentes modelos de texto». Nos restantes objectivos, nada nos permite fazê-lo, já que o que se enfatiza é de natureza processual, ou seja, os meios pelos quais será facilitada a sua consecução; por outro lado, estes objectivos continuam tão gerais que apenas fazem sentido como orientadores da disciplina e não de um determinado nível de ensino (veja-se, por exemplo, o valor de um objectivo como «Aperfeiçoar a competência de escrita») ⁽¹³⁾. A ausência de especificações faz com que as situações de aprendizagem continuem cingidas aos aspectos que se reconhece precisarem de contínua reflexão (como a ortografia), mas que não podem ser sistematicamente prioritários. Em consequência, os conteúdos e os processos de operacionalização limitam-se a indicar tipos de texto, hierarquizados segundo critérios pouco claros e sem referência às suas características linguísticas, e a valorizar aspectos como a pontuação, a translineação, etc., que pouco acrescentam aos programas anteriores.

Deste modo, tal como era visível na componente da leitura, emerge uma concepção de desenvolvimento de capacidades pela exercitação mais ou menos autónoma, reservando-se a aprendizagem linguística para momentos designados como «aperfeiçoamento do texto», que se configuram quase exclusivamente como «trabalhos de limpeza» das versões finais dos textos.

* * *

A componente «funcionamento da língua» apresenta, relativamente às outras, uma diferença importante ao ser apresentada como possível de atravessar transversalmente os outros domínios. Esta posição é esclarecida quando se define como objectivo para esta componente a apropriação «pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitam a compreensão do funcionamento dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão pessoal». Significa isto que a menor insularidade do «funcionamento da língua» em relação às outras componentes se volve

sobretudo na atribuição de uma função meramente instrumental; por si, esta opção, defensável a um primeiro olhar, tem importantes implicações, pois envolve, ao nível de regulação programática a que nos encontramos, a exclusão de finalidades como a promoção autónoma do conhecimento sobre aspectos do funcionamento da língua (na independência, portanto, da sua capacidade de regulação sobre os usos da linguagem) e a promoção da aquisição de metalinguagens, instrumentos indispensáveis à apreensão de um dos objectos centrais da disciplina e para cuja omissão não se vislumbram razões plausíveis.

Esta perspectiva puramente instrumental da reflexão sobre a linguagem é estrategicamente entendida como devendo concorrer para a «resolução de problemas linguísticos [...] manifestados pelos alunos [ou] antecipados pelo professor», formulação que ilude, designadamente, a delimitação do âmbito do conhecimento linguístico válido e dos princípios da sua organização⁽¹⁴⁾. As indicações encontradas a este respeito têm a ver com o apelo a uma atenção mais sistemática a aspectos como o parágrafo, o período e a frase no âmbito da construção do texto, a ortografia, a distinção das classes de palavras, a organização da estrutura frásica e da pontuação e o enriquecimento do vocabulário, o que indicia pressupostos sobre a área de intervenção da disciplina. Aquele entendimento instrumental encontra correspondência no privilegiar da enumeração de «processos e níveis de operacionalização» em detrimento de uma delimitação dos níveis de análise linguística considerados válidos e de uma explicitação sistemática do respectivo conteúdo.

Neste domínio sobressai, ainda, a exclusão ou a reduzida mobilização de informações sobre a difusão da língua portuguesa pelo mundo, que parecem especialmente ajustadas ao nível de escolaridade em causa e, no mesmo sentido, a desvalorização de informações relativas à variação linguística (diacrónica, diatópica e diastrática), sendo que relativamente a estes últimos ela contradiz princípios

assumidos pelo programa em algumas das suas componentes⁽¹⁵⁾. Num outro ponto de vista, não são igualmente visíveis os critérios que presidiram à distribuição dos conteúdos pelos diversos anos da escolaridade⁽¹⁶⁾.

* * *

Uma síntese da apreciação feita a este programa, à luz dos princípios assumidos, tem necessariamente de considerar como críticos os seguintes aspectos:

A selecção e articulação dos objectivos e finalidades da disciplina que não surtem como suficientemente conseguidas, sendo, além disso, contrariadas, em alguma medida, por opções tomadas ao nível dos conteúdos;

a consideração dos domínios «ouvir/falar», «ler», «escrever» e «funcionamento da língua» como componentes estruturadoras da disciplina que, constituindo a mais importante inovação introduzida, é acompanhada de uma tentativa de caracterização dos processos e do tipo de intervenção que a escola pode desenvolver que não nos parece totalmente conseguida;

uma selecção de conteúdos que por vezes não é realizada de forma a corresponder adequadamente às finalidades e objectivos propostos;

a adopção de princípios orientadores que não são específicos da disciplina de Português, visível sobretudo nas finalidades, nas instruções metodológicas e nas considerações sobre avaliação, naquilo que é a expressão da dificuldade em encontrar aquela especificidade, mas também de uma certa renúncia, voluntária ou não, a buscá-la.

Mas uma caracterização destes textos programáticos não pode deixar de ter em conta outros aspectos que, não tendo imediatas implicações na forma da sua aplicação, são reveladores de concepções da disciplina que convirá ter presentes. A extensão do texto e o grau de especificação que é adoptado em algumas das suas componentes materializam uma concepção do texto programático e das suas relações

com a aula, caracterizável por uma intenção fortemente reguladora que procura prever mesmo os aspectos mais pontuais da organização da disciplina ⁽¹⁷⁾. Este entendimento totalizador do texto programático revela-se, também, quer na utilização de enunciados performativos para legitimar as opções metodológicas tomadas, em detrimento da convocação de dados empíricos capazes de sustentar a afirmação da exequibilidade ou eficácia daquelas, quer na omissão de referências aos princípios orientadores da prática pedagógica. Esta objecção não é superada pelas sugestões bibliográficas que pretere os textos fundadores em favor de aplicações ⁽¹⁸⁾.

É reconhecida a dificuldade da elaboração de textos programáticos para o *Português*; dificuldade que radica, desde logo, na variedade e complexidade das dimensões sobre que a disciplina pretende intervir e nas características das áreas de conhecimento que podem ser tidas como relevantes. Na verdade, se entendermos como domínios possíveis de intervenção as capacidades relacionadas com a produção e o reconhecimento verbais, o conhecimento formal da língua portuguesa e de algumas das suas concretizações, bem como o desenvolvimento de atitudes para com a língua e os seus usos, torna-se evidente o carácter de amplitude, diversidade, complexidade e relatividade daquilo que se pretende modificar através da acção pedagógica; por outro lado, a selecção da informação pertinente em domínios como os estudos linguísticos, os estudos literários e a didáctica da língua, e a sua articulação, tem de confrontar-se com a pluralidade de domínios e orientações teóricas que neles coexistem.

Neste contexto, é importante reconhecer que os textos programáticos que passam a vigorar, traduzem, ao nível do discurso pedagógico oficial, uma mudança qualitativa marcada pela emergência de novas concepções. Esta avaliação não pode, no entanto, ocultar a verificação de algumas inconsistências, de algumas opções mais discutíveis e da reiteração de concep-

ções anteriores, que aqui procurámos questionar.

Este carácter conflitual do texto programático justifica um trabalho analítico que não fique limitado à dimensão imediata da sua operacionalização e que contribua para a discussão do objecto e dos objectivos da disciplina.

Notas

⁽¹⁾ Vide *Organização Curricular e Programas*, Vol. I, Ensino Básico, 3.º Ciclo, Ministério de Educação, DGEBS; *Programa Língua Portuguesa — Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, Vol. II, Ensino Básico, 3.º Ciclo, Ministério de Educação, DGEBS.

⁽²⁾ Em consequência, não analisaremos a rubrica relativa a indicações metodológicas cuja formulação, por ser aplicável em larga medida a qualquer disciplina do currículo, não contribui para a definição da individualidade da disciplina de Português.

⁽³⁾ Esta omissão, que traduz alguma incomodidade perante tal tipo de objectivos, conduz à opção por fórmulas capciosas como «contactar com textos de géneros e temas variados da literatura nacional e universal», ou, como veremos adiante, à subordinação, em alguns casos, do conhecimento a outro tipo de objectivos, reservando-lhe uma função meramente instrumental.

⁽⁴⁾ Dada como importante, no domínio da escrita, por exemplo, a capacidade de produzir textos coesos, coerentes e intencionais, seria importante a indicação dos tipos de texto e das condições de textualidade que deveriam ser preenchidas, por este processo se promovendo uma valorização relativa dos aspectos de coesão textual frente, por exemplo, aos aspectos ortográficos ou de criatividade.

⁽⁵⁾ A *Gramática da língua portuguesa* poderia, a este propósito, constituir um referente adequado.

⁽⁶⁾ Parece-nos que, neste caso, seria útil assumir claramente o objectivo de promover o conhecimento de realizações dialectais do português (não necessariamente limitadas ao português europeu), propósito que deveria ser acompanhado de uma enumeração das variações a considerar prioritariamente.

⁽⁷⁾ As indicações didácticas específicas não contribuem para resolver estes problemas, mais ainda porque as referências que mobilizam não são características da disciplina de Português.

⁽⁸⁾ Se pensarmos que os alunos deste ciclo se encontram, à partida, num nível de envolvimento irreflectido com a digressão, a definição de objectivos do tipo «desenvolver a capacidade de relativizar a importância da informação diegética» poderia clarificar a orientação da prática pedagógica, situando com maior precisão os conteúdos e instituindo as referências aos processos de operacionalização como exemplos.

⁽⁹⁾ A referência subordinante à narrativa, à poesia lírica e ao teatro (*sic*) não parece cobrir adequadamente esta lacuna.

⁽¹⁰⁾ Em Krashen (1984), encontra-se uma síntese dos resultados de um amplo conjunto de investigações sobre a escrita em contexto escolar da qual decorre a verificação de uma correlação positiva entre a qualidade da escrita e a leitura.

⁽¹¹⁾ Aliás, é questionável que estas formulações configurem objectivos, pois não deixam perceber as metas que se pretendem atingir ou, mesmo, os princípios que devem orientar

a actividade neste domínio. De facto, «experimentar percursos pedagógicos» é uma tarefa que cabe ao professor como meio para a consecução de determinados objectivos.

(12) A propósito das formas de relação entre os domínios definidos pelo programa e, mais especificamente, entre a leitura e a escrita, veja-se Costa, M. Armada (1991). Programas de Língua Portuguesa: Competências Linguísticas e Práticas de Língua. In Maria Raquel Delgado-Martins *et al.* *Documentos do encontro sobre os novos programas de português*. Lisboa: Colibri, pp. 9-20.

(13) Por exemplo, é concebível que neste nível de ensino se especifique o objectivo geral de desenvolvimento da competência de escrita em termos do desenvolvimento da capacidade de exprimir relações entre as partes de um texto através de mecanismos de coesão gramatical, cujos conteúdos seriam igualmente delimitados por referência a esses mecanismos (referência anafórica e catafórica, conectores lógicos, relacionadores de tempo e lugar, etc.).

(14) A não referência a aspectos desta ordem dificilmente pode contribuir para alterar de modo significativo as práticas mais correntes.

(15) A propósito do estatuto da história da língua nos textos programáticos, veja-se Prista, I.uls (1991). Os novos programas de português e a história da língua. In Maria Raquel Delgado-Martins *et al.*, p., cit. pp. 37-43.

(16) Sobre a componente «funcionamento da língua» veja-se Duarte, Inês (1991). Funcionamento da Língua: A periferia dos NPP. In Maria Raquel Delgado-Martins *et al.*, Op. cit., o pp. 45-60.

(17) Esta preocupação excessiva com procedimentos de organização da sala de aula, por contraste com os programas anteriores, implica não tanto uma avaliação destes como das práticas que os concretizaram.

(18) Estranha-se, aliás, a ausência de bibliografia anglo-saxónica que nos domínios da leitura e da escrita constitui hoje referência incontornável.



**PROFESTÉTICA
ESCOLA TÉCNICA DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL ESPECIALIZADA, LDA.**

**CURSOS TÉCNICOS
DIPLOMA E CARTEIRA PROFISSIONAL OFICIAL
CABELEIREIRO - ESTETICISTA
MASSAGISTA E FISIOTERAPIA
PROTESE DENTARIA**

LISBOA - Av. Miguel Bombarda, 147 - 2º Dtº 1000 Lisboa
Telefs. 52 56 60 - 54 33 12

LEIRIA - Rua Capitão Mouzinho de Albuquerque, 20 - 3º Dtº
2400 Leiria 044 - Telef. 23 871

SETÚBAL - Rua Garcia Peres, 14 - 1º 2900 Setúbal
065 - Telef. 28 010



INSTITUTO MÉDICO NATURISTA

- CONSULTÓRIO MÉDICO
- CONSULTÓRIO DE PSICOLOGIA
- CONSULTÓRIO DE PARAPSICOLOGIA
- CONSULTÓRIO DE MEDICINA NATURAL
- CONSULTÓRIO DE MEDICINA ACUPUNCTURAL

Av. Praia da Vitória, 18 - 1ª Esq. 1000 Lisboa
Telef. 55 40 87 - 54 33 12

**A MÚSICA AO SEU
SERVIÇO!**

UNISOM

**INSTRUMENTOS
MUSICAIS**

- Escola de música
- Assistência técnica especializada
- Sonorizações
- Orçamentos grátis para todo o País

**Rua de Binta, 8-B
Amora-Cruz de Pau
2840 SEIXAL-Telef. 22449 18**

José António Afonso

Observações a propósito de uma Escola Preparatória de Vila Nova de Gaia

Da escola

Localização geográfica

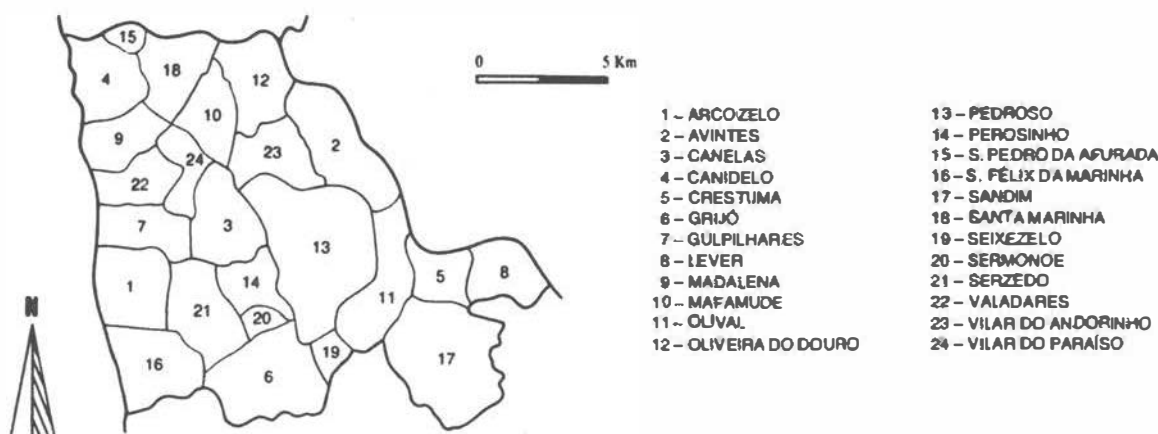
A Escola Preparatória de Canelas está situada na freguesia homónima, no concelho de Vila Nova de Gaia (Ver mapa, Fig. 1).

Os alunos que a frequentam provêm, também, de freguesias limítrofes: Pero-sinhos, Serzedo, Gulpilhares, Vilar de Andorinho e Mafamude.

Na freguesia de Canelas, como em muitas daquelas com quem tem limites, as características rurais ainda predominam. Ultimamente as transformações espaciais e estruturais têm-se subordinado à gradual implantação de indústrias e ao nascimento de uma oferta terciária. Os reflexos deste crescimento estão espelhados em estratégias dúbias que se reflectem na instituição; a Escola Preparatória de Canelas, neste tempo, é um caleidoscópio.

Acompanhando, a nascente, os limites

da freguesia, estende-se a serra de Canelas, uma mancha florestal importante, que ainda constitui uma barreira natural de salvaguarda de condições climatéricas e protecção dos solos das freguesias mais interiores de Vila Nova de Gaia. O granito constitui uma importante actividade económica. No passado, esta actividade tradicional deixou sulcos nos modos de vida, na memória e nas estruturas habitacionais; ainda, nos tempos que correm, é um marco de referência característico e individualizador de algumas trajectórias sociais, apagando-se, no entanto, os reflexos que teve no domínio do parque habitacional. Sobrevivem as memórias dos operários, as feridas paisagísticas — vg. crateras — e parques nichos sociais que da pedra erigiram a sua condição de trabalhadores, e que nas gerações actuais é manifesta a decadência da actividade e a apertada selectividade imposta pelas condições tecnológicas que originou que a linhagem operária se esfumaça. (1).



Divisão Administrativa do Concelho de Vila Nova de Gaia
(Pedrosa *et al.*, 1985, p.11)

A Escola Preparatória de Canelas tem mantido uma postura interveniente, onde a conjugação de *vários mundos* é a linha directriz das suas actividades culturais. Desde 1981 até um estimulante 1991 foi um manancial de experiências, de empenho e de, conjuntamente, ultrapassar os limites institucionais: criação do Clube de Ar Livre (1983); entre 1984 e 1990 realizaram-se quatro semanas culturais, animadas por nomes cimeiros da literatura, atletismo e música, tendo como fundo as artesanias regionais — barristas, entalhadores, ourives, tapeteiras e cesteiros. Destaquem-se algumas dessas figuras: Ilse Llosa, Rosa Mota e José Atalaia. Em 1991 projectos do Museu do Granito e Artes e Ofícios Tradicionais — cestaria e confecção de bonecas de pano. ⁽²⁾

Uma escola, múltiplos sonhos e um entrelaçar permanente na formação dos cidadãos.

O Corpo docente ⁽³⁾

Os professores que, no ano lectivo de 1989-90, exerciam a docência na Escola Preparatória de Canelas, em termos etários, estavam situados nos escalões 30-34 e 40-

44, seguindo-se o escalão 35-39. A média etária das professoras era de 36,7 anos e dos professores 38,4.

Quando se especifica o local de residência, a nível concelhio, nota-se que Vila Nova de Gaia mantém os valores mais elevados. O concelho do Porto ocupa a posição seguinte e, por fim, Matosinhos.

Maioritariamente os professores têm licenciatura: 63% dos professores são licenciados, 13% tem o bacharelato, 20% possuem outras habilitações e 4% não especificou. Quanto ao vínculo 71% já efectivaram, 21% são provisórios e 4% são designados de efectivos/provisórios.

Do conjunto de professores: 21% lecciona há 14 anos, 17% há 20 anos e 13% há 13 anos; em termos médios o tempo de leccionação é de 12,3 anos. Os professores provisórios têm, em média, 7,7 anos de leccionação e os efectivos 13,7 anos. Para os licenciados, 27% lecciona há 14 anos e 26% há 20 (13%) e 11 (13%) anos. O tempo médio de efectivação é de 7,4 anos. É com cinco anos que se regista o valor máximo (37%) para a vinculação; depois surgem com igual percentagem — 12% — os seguintes anos: 8, 9 e 10.

Por grupo de habilitações académicas

verifica-se que 87% dos licenciados já efectivaram e 13% ainda não o tinham feito; para os bachareis os valores respectivos são de 34% e 66%; quanto aos que declararam outras habilitações, as percentagens apontam para os seguintes valores: 60 e 40. Os professores que efectivaram há cinco anos têm, em média, um tempo de leccionação de 13,5 anos e para aqueles que o fizeram há 8,9 e 10 anos os tempos respectivos são de 11,5; 12,5 e 14,5 anos. O tempo médio de leccionação é de 12,8 anos.

As professoras, bem como os professores, pretendem manter-se numa elevada percentagem na Escola Preparatória de Canelas; para as primeiras 50% expressou essa vontade, enquanto que para os segundos tal desejo representa 62,5%. A permanência é justificada em dois planos: i) a escola é caracterizada pelo bom ambiente de trabalho e instalações acolhedoras, e ii) proximidade de residência; quanto àqueles que pretendem mudar de escola lógicas argumentativas idênticas são manifestadas. (4)

De acordo com a situação profissional nota-se que 84% dos professores que preferem a mesma escola são efectivos e 16% são provisórios (8%) e efectivos/provisórios (8%). Já a mudança é assumida pelos provisórios em valores que variam entre os 100% e os 66,6%. Por graus de habilitação académica, os professores repartem de maneira relativamente equilibrada as preferências, estando de forma marcada nesta situação o grupo que indicou outras habilitações, em que são indicadas, em igual percentagem, outras escolas—20%.

Para os professores que querem mudar de escola os anos de leccionação variam entre os 2 e os 5 anos e entre os 14 e 16 anos; no que se refere aos que se pretendem manter, a média de anos de leccionação é de 13,7 anos, sendo os limites de 5 e de 20 anos.

Quando se confrontam as expectativas com o tempo de efectivação, temos que 15% dos não efectivos desejam manter-se na mesma escola; em termos dos efectivos que pretendem mudar de escola a efectivação média é de 5,6 anos.

Os funcionários

Presentemente exercem funções na escola vinte e cinco funcionários: cinco administrativos, catorze auxiliares educativos, quatro ligados ao refeitório e dois guardas-nocturnos.

Dos funcionários considerados, os limites, máximo e mínimo, quer na função pública, quer na respectiva categoria, são respectivamente de 22 e 4 anos, e de 10 e meio anos.

A média etária dos funcionários é de 43,5 anos e das funcionárias é de 40,5 anos.

Na freguesia de Canelas residem cerca de 67% dos funcionários; Gulpilhares (13,3%) é a segunda maior e com valores iguais (6,6%) encontram-se Santa Marinha e Vilar do Paraíso.

Para os funcionários há uma repartição igual, no que concerne a habilitações literárias, entre a 4.ª classe, o ciclo preparatório completo e o secundário incompleto; para as funcionárias predominam as que têm a 4.ª classe (40%), surgindo depois, com 26,6%, aquelas que têm o secundário incompleto e, por último, o ciclo completo (13,3%). Só 6,6% das funcionárias concluiu o secundário.

Um perfil para o funcionário da Escola Preparatória de Canelas apontará para uma pessoa do sexo feminino, rondando os 42 anos, residente em Canelas e tendo como habilitações literárias a 4.ª classe ou o secundário incompleto.

Os alunos

Os alunos que, no ano lectivo de 1989/90, frequentaram a escola em termos etários tinham, em média, 12,05 anos, sendo distribuídos também em média, da seguinte forma, para os rapazes: 12,2, e para as raparigas: 11,9.

Relativamente à freguesia de residência de Canelas aporta 43% do total dos alunos, seguem-se quatro freguesias, que significativamente fornecem mais alunos: Perosinho (15% para os rapazes e 13% para as raparigas); Mafamude Gulpilha-

res (9% para os rapazes e 11% para as raparigas) e Serzedo (6% para os rapazes e 9% para as raparigas). As outras freguesias oscilam, em termos de alunas, entre um valor máximo de 3,8% para Vilar do Paraíso e 0,4% para Avintes, Pedroso e Sermonde.

Em termos de alunos, o valor máximo é de 3% para Vilar do Paraíso, e o valor mínimo é de 0,4% para Arcozelo e São Félix da Marinha. Freguesias surgem em que só elementos de um dos sexos são aportados; assim para o masculino temos Arcozelo e São Félix da Marinha e para o feminino Avintes e Sermonde. As percentagens, entre sexos, estão relativamente equilibradas, salvo para as freguesias de Pedroso (75% para os rapazes e 25% para as raparigas) e de Sermonde (39% para os rapazes e 61% para as raparigas).

Quanto à correspondência cronológica e académica em todas as freguesias o número de alunos está em consonância, salvem-se, no entanto, duas, que apresentam valores relativamente fortes nas idades, que deveriam corresponder a uma outra fase do ensino, a saber Gulpilhares e Vilar do Paraíso. Em Canelas a percentagem é relativamente insignificante, os alunos nesta situação correspondem a 12% enquanto que para as freguesias referidas os valores são de 22% e 43%. Para as restantes freguesias os valores oscilam entre os 9% e os 4,6%. Sublinhe-se que o valor verificado em Canelas corresponde a um número maior de alunos, quando consideradas as freguesias nas suas aporções globais para a Escola Preparatória de Canelas.

Do insucesso escolar

Observações prévias

De acordo com indicadores oficiais a taxa de escolarização para as crianças entre os 6 e 11 anos atingiu em 1989/90 quase os 100%, enquanto que dos 12 aos 17 anos cifrou-se, para o mesmo período, nos 60%, diminuindo acentuadamente nas idades seguintes.

As taxas de reprovação, para o 5.º ano, no distrito do Porto, para os anos lectivos de 1983/84, 1986/87 e 1988/89, foram de 24% para os dois primeiros anos e de 15,6% para o último; para o 6.º ano, nos mesmos períodos, foram de 17,9%, 18,1% e 14,8%. O peso de repetência⁽⁵⁾, em Vila Nova de Gaia, para 1989/90, foi ao nível do 2.º ciclo, de 14,5%, sendo a quarta maior do distrito do Porto; suplantaram-na a Maia (17,6%), Santo Tirso (15,2%) e Matosinhos (14,7%).

Pelos dados do Recenseamento de 1981, 40% dos jovens com 14 anos não tinha cumprido, em Vila Nova de Gaia, a escolaridade obrigatória e da faixa etária 15-19, 62% não prosseguiram estudos, para além da mesma. «É de salientar que este distrito [Porto] é o que mais nitidamente piora a sua posição relativamente aos outros distritos do País, quer para a prossecução de estudos, para além da escolaridade de anos, quer quanto ao simples cumprimento da escolaridade de seis anos». ⁽⁶⁾

No ano lectivo de 1983/84 a fuga à matrícula, no ensino primário, e no distrito do Porto, era de 17%, valor superior em seis pontos à média nacional.

Analisando os fluxos da rede escolar de nove concelhos foram estabelecidas dez características para a definição do perfil do aluno em risco de abandono: «1) tem um percurso escolar marcado por mais de um insucesso; 2) tem um nível etário desfazado do seu nível académico; 3) tem problemas de saúde; 4) vive longe da escola; 5) não tem um projecto de vida exigente em termos de escolaridade; 6) tem dificuldades económicas; 7) tem outras actividades por que se interessa mais e que não concilia com o estudo; 8) vive num contexto que o atrai precocemente para o mundo do trabalho; 9) não se integra na escola e 10) encontra dificuldades que não consegue superar» ⁽⁷⁾.

A avaliação dos alunos

Os alunos que indicaram haver muitas reprovações na escola (82% dos rapazes e 88% das raparigas), e fizeram-no indicando seis níveis: 1) falta de interesse e com-

portamento dos alunos; 2) desinteresse pela escola; 3) desinteresse dos professores; 4) falta de condições sociais; 5) organização escolar/sistema de ensino e 6) problemas curriculares. Para aqueles que afirmaram não haver insucesso (18% dos rapazes e 12% das raparigas), quatro eixos norteiam as suas afirmações⁽⁸⁾: 1) empenhamento dos professores; 2) sentido do dever dos alunos; 3) interesse e empenhamento dos alunos/ajuda dos pais e 4) administração escolar. Em qualquer das situações um outro grupo surge: a não indicação de qualquer razão.

Destaque-se para o conjunto (muitas reprovações *vs.* poucas reprovações) a nítida oposição que se estabelece: os alunos que afirmam haver muito insucesso centram-se fundamentalmente numa auto-avaliação negativa enquanto que os outros valorizam-se excessivamente. Este contraste sublinha que: «[...] a escola se revela fortemente reducionista da globalidade da experiência social que o jovem faz no quadro da experiência escolar, admitíamos que a percepção e valorização que o jovem faz de si mesmo (e de que é indicador o auto-estima) variaria, quer com o rendimento escolar, quer com a relação com os colegas, quer com a alienação escolar»⁽⁹⁾.

Os alunos que avaliam como grande o número de reprovações verificadas na escola, tecem as suas argumentações com base na triangulação: aluno/escola/meio.

Para cada uma das partes, as respectivas componentes são gisadas e articuladas da seguinte forma:

meio: corresponderá genericamente às condições sociais em que vive, como os pais desenvolvem o acompanhamento do filho e a um desejo de trabalhar, independentemente se lhe foi inculcado ou se resulta da *necessidade* de o fazer;

escola: como protagonista surgem os professores e os funcionários, as turmas grandes e o elevado número de alunos são factores de perturbações;

aluno: quatro tópicos estruturam as respostas: a questão curricular; o hiato entre a vida local e a vida escolar; a sociabilidade e a idade como inibidora de uma

atitude mais *séria*. Cada uma tem incluídas variantes; seguindo a ordenação anterior refiram-se, para o primeiro, a falta de conhecimentos e a transição da escola primária; no segundo manifestam-se a falta de interesse, o não estudar, usualmente associado à não feitura dos trabalhos de casa, o faltar às aulas e, liminarmente, o não gostar da escola. O mau comportamento (disciplina) associa-se à terceira componente, e para última refiram-se a falta de atenção e a brincadeira.

As rupturas instaladas e instauradas por intermédio desta grelha possibilitarão uma leitura do espaço escolar onde se pontualize que a dimensão cognitiva tem que se valorizar estimulando as culturas que se interpenetram na escola como conhecimento: «À mente empírica é-lhe apresentada uma lógica de dedução a partir do caminho, da via inversa que até agora tinha [...] à mente das qualidades, é-lhe oferecida a explicação por estereótipos [...]»⁽¹⁰⁾.

A avaliação dos professores

As dimensões das respostas sublinham a existência de três eixos primordiais por onde passam as preocupações dos professores: 1) ambiente familiar/condições sócio-económicas (50%); 2) organização escolar e curricular (38%), e 3) situação dos professores (12%). Cada um destes itens representa-se, também, por múltiplas subtilidades que são em si uma complexateia de expectativas. Paradoxalmente nestas respostas a auto-imagem que o professor tem de si é bastante boa, avaliando-se como o menos responsável no insucesso que escolar, quer na escola, remetendo essa responsabilidade para o núcleo institucional que os gestiona.

Muitas das limitações do sistema de ensino são sobrevivências de inculcações de antanho. «A repetição pelo regime nacionalista do *dom* do professor [então porquê uma formação?]; da *missão* dos professores [então, os aspectos económicos têm de ser relativizados] ou da *arte* pedagógica [então recusa-se uma elaboração

teórica própria e específica] esconde, na realidade, o desejo de exercer uma tutela rigorosa e autoritária sobre os professores aos quais se concedem cada vez menos privilégios e prerrogativas profissionais»⁽¹¹⁾.

Abrindo-se ao real as escolas defrontam-se, então, com as contradições que polvilham o quotidiano, aos professores foram-lhe induzidas tarefas e apelos para os quais, e de forma alguma, se sentiam vocacionados, salvando-se, contudo, longas séries de participações no sentido da abolição das desigualdades sociais. Este turbilhão criou uma *crise de identidade profissional*, na opinião de António Nóvoa.

Os professores, de uma forma geral, não possuem uma representação das causas do insucesso que inclua a dinâmica docente. A razão mais apontada tem a ver com as condições exteriores ao sistema educativo e como exteriores à competência da própria escola. Outras causas intensamente dadas pelos professores foram referentes à falta de estudo e de bases dos alunos, confirmando, de certo modo, a visão dos próprios alunos.

«Na atribuição de factores ao insucesso escolar prevalecem os de natureza social sobre os demais»⁽¹²⁾.

A avaliação dos funcionários

No que respeita à atribuição causal do insucesso enquanto perspectivada pelos auxiliares educativos na escola, descortinamos o inverso de uma sociedade de elogio mútuo. Os agentes que auscultamos mencionaram essencialmente a falta de empenhamento dos professores (normalmente relacionado com aspectos institucionais, com a desmotivação e a falta de assiduidade); seguem-se as inevitáveis referências ao desinteresse dos próprios alunos e à falta de apoio familiar.

As respostas têm algo de comum às anteriormente alinhadas: o desencanto perante o estado de coisas (no que concerne ao insucesso) e ainda o vago sentimento de que existem razões de nível macro e micro-sistémico para o insucesso. De um modo geral, pode dizer-se que a representação

dos funcionários obedece a uma estratégia de demarcação. Sentindo-se como absolutamente exteriores aos processos pedagógicos, responsabilizam, quer os alunos (repetidamente, colocam o desinteresse de uns ao lado do dos outros), quer ainda o sistema escolar, não discernindo o que, em termos de responsabilidade, pertence a cada uma dessas esferas.

Perspectivando sistematicamente a totalidade do problema, parece-nos tornar-se cada vez mais urgente uma consciencialização dos agentes auxiliares educativos para a sua tarefa, tanto mais quanto investigações recentes têm revelado a importância que operacionalidade dos diferentes recursos e ambiente humanos escolares podem ter na promoção do sucesso educativo.

As trajetórias dos alunos

Descrição dos trajectos escolares

Em função da análise de três anos lectivos (1978/79; 1982/83 e 1985/86) elaborou-se uma tipologia onde seis dimensões são significativas: 1) a matrícula é anulada; 2) desistência dos alunos, ao fim de um trajecto mais ou menos longo; 3) sem informação — normalmente corresponde à continuidade dos estudos; 4) interrompe os estudos, como variante surge a transferência para o ensino nocturno; 5) matriculado no ano anterior ao analisado e que representa já uma reprovação, quer ela se verifique no mesmo estabelecimento de ensino, quer num outro que terá originado a transferência para a escola, e 6) matriculado mas que não frequenta o ano lectivo, como variante a transferência de estabelecimento de ensino é marcante. Este núcleo permitiu detectar os seguintes trajectos (ver quadro 1).

Em termos globais, os trajectos de insucesso estão em estreita relação com a população discente que já ingressa retardada neste estágio do sistema de ensino.

QUADRO 1: TIPOLOGIAS DOS TRAJECTOS ESCOLARES

GRUPO	TRAJECTO
1	AP5/AP6/D
2	AP5/AP6/Si
3	AP5/D
4	AP5/REP6/AP6/D
5	AP5/REP6/AP6/Si
6	AP5/REP6/D
7	AP5/REP6/REP6/D
8	REP5/AP5/AP6/Si
9	REP5/AP5/REP6/AP6/D
10	REP5/AP5/REP6/AP6/Si
11	REP5/AP5/REP6/D
12	REP5/AP5/REP6/REP6/D
13	REP5/D
13.1	REP5/I
14	REP5/REP5/D
15	REP5/REP5/AP5/AP6/Si
16	REP5/REP5/AP5/D
17	REP5/REP5/REP5/D
18	REP5/REP5/AP5/REP6/D
19	REP5/AP5/AP6/D
20	REP5/AP5/D
21	AP5/REP6/T
22	AP5/T
23	D5
24	REP5/REP5/AP5/AP6/D
25	REP5/AP5/T
26	AP5/REP6/D
27	REP5/T
28	REP5/REP5/REP5/REP5/D
29	REP5/REP6/I
30	REP5/D
31	AP5/AP6/T
32	A
33	AP5/REP6/REP6/REP6/D
34	NF
34.1	NF/T
35	REP5/REP5/REP5/AP5/REP6/D

LEGENDA: AP — aprovou; REP — reprovou; (o número que vem depois — 5 ou 6 — indica o ano escolar); Si — sem informação; I — desiste; 1 — interrompeu; T — transferiu-se; A — anulou a matrícula; NF — não frequentou.

As escolas primárias

No que se refere às escolas primárias frequentadas pelos alunos, nestes três anos, irão ser consideradas na sua inserção ao nível de freguesia, independentemente do número de escolas existentes. As situadas em Canelas, Perosinho e Vilar de Andorinho apresentam os maiores valores para 1978/79; para 1982/83 Gulpilhares substitui Perosinho, mantendo-se as outras duas nas respectivas posições, já para 1985/86 surgem: Canelas, Gulpilhares, Perosinho e Vilar de Andorinho.

A diferenciação ao nível da escola

primária não indica tantas mudanças estruturais, mantendo-se as quatro freguesias como pontos fundamentais.

Pontualizando esta situação para os alunos verifica-se a seguinte proveniência: Canelas, Serzedo e Perosinho; Canelas, Gulpilhares e Serzedo, e Canelas, Serzedo e Perosinho, em consonância com o respectivo ano de análise.

A permanência de Serzedo é significativa, quer por ao longo dos três anos considerados ter tido valores dos mais elevados, quer por em termos de alunas representar uma constância.

Considerando, por agora, ao nível individual as escolas primárias, assiste-se a variações nítidas quanto à continuidade de estudos; assim temos que escolas houve onde os 100% foram atingidos, enquanto que outras apresentaram valores bem mais onerosos, destacam-se a da Lagarteira (47%), Pinheiro (42%), Curro e Alquebre com 25% cada.

Para o ano 1982/83 o leque de escolas primárias abre-se originando, em termos de valores extremos, o seguinte quadro: 100% para o Colégio de Gaia e 29% para o Curro e a Serpente, matizados assim: Externato Lumen (75%), Pinheiro (71%); Curro-Ribes (70%); Lagarteira e Souto/Megide (57%); Capela e Curro 2, Lagarteira e Pinheiro com 50% cada, e por último com 38% Alquebre e Monte.

Esta tendência é corroborada para o ano de 1985/86. O valor mínimo já se situa nos 41% — Loureiro. Esta melhoria foi verificada em todas as escolas que anteriormente tinham níveis baixos. Com 100% temos Curvadelo, Monte 2, e um aluno que fez a escola primária na Venezuela; o valor de 90% é encontrado na Lagarteira e em Souto/Megide; com 78%, 76%, 75% e 70% encontram-se as seguintes escolas: Monte, Serpente, Curro 1 e Capela; a Escola de Alquebre apresenta um valor de 69% e com 67% temos a Lagarteira, Souto/Megide 2 e Pinheiro, neste leque o valor mais baixo é de 54% para a Escola do Curro 2.

A progressiva dispersão do número de escolas primárias origina que cada uma vá perdendo posições de liderança, assim como é patente uma tendencial igualiza-

ção das percentagens de *sucesso*, i., e continuidade de estudos.

Atendendo a que os valores que foram encontrados para as alunas, globalmente considerados, não se afastam daqueles verificados para os alunos, salvando uma ou outra situação pontual, não são aqui referidos e a conclusão expressa no parágrafo anterior também se aplica às alunas.

A continuidade dos estudos

Dos cento e treze alunos que em 1978/79 frequentaram a Escola Preparatória de Canelas, cinquenta continuaram os estudos, o que representou 44% da população masculina destes; 64% nunca teve qualquer reprovação, 30% reprovaram uma vez e 6% reprovaram duas vezes.

Em 1982/83 o universo era de cento e três alunos, cinquenta igualmente continuaram os estudos, o que significa 48% da população masculina; 70% nunca teve qualquer reprovação; com uma e duas reprovações os valores foram, respectivamente, de: 28% e 2%.

Em 1985/86, genericamente, verificou-se uma melhoria: 66% prosseguiram os estudos, para uma população masculina de cento e três alunos. Só 18% o conseguiu com uma reprovação e 2% com duas.

O trajecto das alunas, no domínio da continuidade dos estudos, caracterizou-se pela transição de 48%, em 1978/79 e 1982/83, para 67% em 1985/86. Os universos respectivos eram de noventa e uma; noventa e quatro e cento e cinquenta e três alunas. No primeiro ano de análise, 34% das que prosseguiram estudos tinham uma reprovação e 11% duas reprovações, nos anos seguintes os valores encontrados foram de 16% e 2% e de 16% e 7%, quer para uma reprovação, quer para duas reprovações.

Considerando as reprovações/desistências, os grupos da tipologia ensaiada, ao longo destes três anos, que apresentam valores máximos são: a) para o universo feminino: 1) ano de 1978/79: *Grupo 13* (11 alunas); *Grupo 1* (7 alunas) e *Grupo 11* (5 alunas); 2) ano de 1982/83: *Grupo 13* (10 alunas); *Grupo 19* (8 alunas) e *Grupo 20* (6

alunas) e 3) ano de 1985/86: *Grupo 13* (22 alunas); *Grupo 34* (7 alunas) e *Grupos 1,4 e 32* (4 alunas cada); b), para o universo masculino: 1) ano de 1978/79: *Grupos 6 e 19* (9 alunos cada); *Grupos 11 e 14* (6 alunos cada) e *Grupo 9* (4 alunos); 2) ano de 1982/83: *Grupo 19* (11 alunos); *Grupo 3* (7 alunos) e *Grupo 1* (6 alunos); 3) ano de 1985/86: *Grupo 13* (13 alunos); *Grupo 19* (6 alunos) e *Grupo 4* (4 alunos).

A não continuidade dos estudos, nos rapazes, corresponderá ao seguinte trajecto: repetiu uma vez no 5.º ano, tendo depois um percurso limpo. Para as raparigas ter-se-á que a única repetição, no 5.º ano, implicou a desistência.

Os grupos sociais

Em termos de profissões exercidas pelos pais dos alunos nota-se um nítido predomínio das relacionadas directamente com a produção, um segundo grupo é o daquelas implicadas na terciarização. Para as mães a condição de doméstica é prevalente, com tentativas, ainda que incipientes, de proletarização e/ou terciarização.

No que se refere aos encarregados das alunas, os pais mantêm uma tendência idêntica aos dos alunos; para as mães, no entanto, a proletarização e a terciarização estão mais vincadas.

Um comentário genérico permite afirmar que a não continuidade de estudos onera, especialmente, as fracções proletária e de serviços que estão na base das respectivas hierarquias. Os assalariados agrícolas só apareceram como tal, tanto para os rapazes como para as raparigas, no último ano analisado.

Uma freguesia, uma escola: que relações?

Os tempos da comunidade alteraram-se; uns mantiveram-se e outros perderam-se. Novos factores provocam alterações substanciais.

Holisticamente a comunidade encon-

tra-se numa fase de transição onde uma agricultura a tempo parcial e os movimentos pendulares representam a face da sobrevivência de algumas classes sociais, enquanto que, no próprio espaço, germina a terciarização.

As representações e as práticas das classes populares vão a caminho de investimentos que passam, numa primeira fase, pela escola; este marco é fundamental quando se quer posicionar a transferência *estratégica* de interesses implícitas na sua reconversão.⁽¹³⁾

Primeiramente a criação de empresas (sentido lato) assentará em modelos clássicos, e então será óbvio afirmar que dito tempo não sendo mesurável, implicará que a transição para a *vida activa* não seja, necessariamente, medida pela escola. Já num hipotético segundo tempo tais questões serão esbatidas numa formação que ultrapassa a escolaridade obrigatória.

Assim, um novo perfil para o empresário é longínquo, isto quer nos estejamos a referir ao pequeno e/ou médio industrial, quer ao dirigente agrícola. No entanto, as apostas numa mudança começam a ser ensaiadas, seja por imperativos designados de mercado, seja pela incorporação de posturas distintas — simbólicas, económicas e culturais — de certas classes sociais que, paradigmaticamente, mimetizam as classes dominantes⁽¹⁴⁾.

A Escola Preparatória de Canelas, de acordo com os dados fornecidos pelos três anos de análise, é frequentada, quase exclusivamente, por alunos oriundos das classes populares.

Se globalmente 59% continuam os estudos, variações finais assistem aos diferenciais investimentos escolares.

Trajectos há que são, percentualmente, mais onerosos para os alunos das classes médias; outros repartem-se por ambas, e muitos outros penalizam as classes populares.

Os sentidos que as transformações estruturais e a génese das representações sociais ditam obrigam a que pela escola passem, quer convergentes, mas muitas vezes não conseguidos, interesses, quer os

divergentes capitais culturais que não são geridos nessa especificidade. ▲

Notas

(1) Cf. Francisco Barbosa da Costa, S. João Baptista de Canelas. Notas monográficas, Canelas: Paróquia de Canelas, 1980; Armando de Sousa Nogueira, *Evolution du pouvoir local au Portugal à travers l'étude des mutations socio-économiques et culturelles dans la «Freguesia» de Canelas du «Concelho» de Vila Nova de Gaia*. Bourdeaux: Université de Bourdeaux! (policopiado), 1990; Sidónio Costa Pardal, *Planeamento do território. Instrumentos para a análise física*, Lisboa: Livros Horizonte, 1988, e António de Sousa Pedrosa, Fantina Tedim Pedrosa, Joaquim António Tavares, «Caracterização geográfica do Concelho de Vila Nova de Gaia», *História de Gaia*, fascs. 1, 2 e 3. V. N. Gaia: GHAUNG/CMG, 1985.

(2) Ver Regina Oliveira, «A natureza é a grande escola que importa defender», *Razão*, 20 (1991), pp. 10-13.

(3) Todos os dados aqui expressos têm por base inquéritos realizados junto dos professores, alunos e funcionários. No item 3, *et passim*, são trabalhados os elementos que constam do *dossier* do aluno.

(4) As constantes nas lógicas argumentativas centram-se de forma marcada, na proximidade da residência, como critério físico, que condiciona a opção; no entanto, este não poderá querer dizer exclusivamente um limite, diversos factores concorrem para relativizar esta noção, como sejam: redes viárias, serviço capaz dos transportes públicos e a centralidade do local de habitação que permite racionalizar custos e tempo.

Conjugando este factor com o leque de possíveis escolas, estas concorrem enquanto instituições que conseguem impor determinados padrões de aplicação, duas variáveis importantes surgem: dimensão e idade do estabelecimento, que por vezes aparece correlacionada com as condições ambientais envolventes; é, então, que o segundo núcleo argumentativo emerge. Pela experiência profissional de cada um nesta trama se vão gisando as opções.

(5) Ver o conceito em Horácio Teodoro Santos, *Imagens do Sistema Educativo. Alunos. Ensino Básico, Secundário e Superior, 1989/90*. Lisboa: GEP/ME, 1990, p. 39.

(6) Maria da Conceição Alves — Pinto, *Disparidades regionais dos níveis de instrução dos jovens*. Lisboa: ME, 1987, p. 301.

(7) Élia P. de Almeida, Maria Odete Santos, *Abandono escolar*. Lisboa: GEP/ME, 1990, pp. 80-81.

(8) Em termos da avaliação das poucas reprovações, uma observação deve ser aduzida: do número de respostas, poucas são aquelas justificadas. Num universo de 77 respostas, 51 não têm qualquer justificação. O fenómeno poderá ser encontrado na pouca certeza que há relativamente à consciência individual destes alunos quanto à sua real inserção no universo escolar; oscilam entre uma auto-avaliação positiva que quando confrontada com o colectivo os faz pender para a realidade circundante, inibindo-se, então, a justificação de um trajecto de sucesso.

(9) Maria da Conceição Alves Pinto, Júlia Formosinho, «Alienação na escola: conceito relevante para a compreensão da socialização escolar», *Análise social*, 87-88-89 (1985), p. 139.

(10) Raul Ilurra, *A construção social do insucesso escolar. Memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher, 1990, p. 55.

(11) António Nóvoa, *Le temps des professeurs*, 2º vol. Lisboa: INIC, 1987, p. 768.

(12) Manuel Braga da Cruz et al., «A situação do professor em Portugal», *Análise social*, 103-104 (1988), p. 1237.

(13) Ver o importante estudo de José Madureira Pinto, *Scolarization, rapport au travail et transformation des pratiques*

sociales, «in: *La sociologie et les nouveaux défis de la modernisation*. Porto: Faculdade de Letras da U. P., 1988, pp. 31-46.

(¹⁴) Cf. Manuel da Silva Costa, «Os patrões industriais e a moral económica», *Cadernos do Noroeste*, 2-3 (1989), pp. 81-94

e Sylvain Maresca, «*La représentation de la paysannerie. Remarques ethnographiques sur le travail de représentation des dirigeants agricoles*», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 38 (1981), pp. 3-18.

ANEXO I

LISTA DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO CONCELHO DE VILA NOVA DE GAIA — ANO LECTIVO DE 1989/1990

FREGUESIAS	ESCOLAS PRIMÁRIAS
AFURADA	Afurada 1; Afurada 2 (P3).
ARCOZELO	Aguda; Arcozele 1; ARCOZELO 2; Boavista; Corvo.
AVINTES	Aldeia Nova (P3); Cabanões 1 (P3); Cabanões 2; Magarão; Pousada 1 (Palh).
CANELAS	Curro 1 (Ribes); Corro 2; Souto Megidel; (Pinheiro); Souto Megide 2 (Lagarteira).
CANIDELO	Alumiara, 1 2 3 e 4; Lavadores.
CRESTUMA	Casalinho 1; Casali-nho 2.
LEVER	Painçais 1; Painçais 2; Portelinha.
GRIJÓ	Corveiros; Loureiro; Muraceses; Santo António
GULPILHARES	Capela; Francelos; Monte.
MADALENA	Maninho 1; Maninho 2; Marmoiral.
MAFAMUDE	Bandeira 1 e 2; Cabo Mor 3 Cedro 6; J. N. Almeida 7; Laborim Cima (P3); Pedras 18.
OLIVAL	Arnclas; Igreja Lavadores 1 e 2; Seixo Alvo.
OLIVEIRA DO DOURO	Formigosa (P3); Gervide; Outeiro 1 e 2; Quebrantões 1 e 2; Sardão.
PEDROSO	Alheiras; Carvalhos; Figueiredo; Leirós Mexedinho; Pisão; Senhora do Monte; Tabosa.
PEROSINHO	Loureiro 1 e 2; Brandariz (P3).
SANDIM	Cestosa; Igreja 1 e 2; Sá; Santa Marinha.
SANTA MARINHA	Candal 8 (P3); Coimbrões 9 (P3) e 12; Devesas 11 (P3); Ferreira de Macedo 13; Caia 15; Marco 10; Praia 14; Serra do Pilar 16.
SEIXEZELO	Vendas 1; Vendas 2
SERZEDO	Curvadelo; Figueira Chã 1 e 2
SERMONDE	Asprela.
SÃO FÉLIX DA MARINHA	Brilo; Espinho; Granja; Matosinhos; Monte 1 e 2.
VALADARES	Campolinho 1, 2 e 3; Marinha.
VILAR DE ANDORINHO	Balteiro 1 e 2; Mariz; Mata; Serpente.
VILAR DO PARAÍSO	Cadavão (P3); Lagos; Monte 1 e 2.

FONTE: Pelouro Cultural da Câmara Municipal de Caia.



BRUNER
Uma aplicação didáctica



COORDENAÇÃO DE
ALFREDO REIS

Apresentação

Procede-se, neste DOSSIER, à divulgação de uma experiência pedagógica inspirada nas concepções de J. BRUNER sobre a teoria do ensino (¹).

J. BRUNER é um autor merecidamente reconhecido como uma das autoridades pedagógicas do nosso tempo. A sua teorização sobre o ensino exerceu, e continua a exercer, uma relevante influência nas concepções pedagógicas de um amplo sector de professores.

*Entre a teorização e a prática instala-se, muitas vezes, uma distância tal que aquilo que se afirma na teoria não passa para a prática. Outras vezes, até, a prática praticada (desculpe-se a expressão, mas é mesmo para realçar o **efectivamente feito** nas aulas) contradiz a teoria que é dita ser assumida.*

Isso, em nosso entender, nem sempre acontece por culpa dos professores, resulta antes da própria natureza das coisas.

É que a teoria envolve sempre e necessariamente um certo grau de abstracção e de generalidade, enquanto que a prática é sempre e necessariamente individualizada e concreta.

*Acontece então que se fica sem saber ao certo como passar da teoria à prática, como aplicar essas concepções genéricas sobre o ensino no **aqui** e no **agora** de uma sala de aula com uma determinada turma, cujas características até parecem, à primeira vista, não se encaixarem no que foi teorizado.*

*No fundo reflecte-se aqui o eco do problema epistemológico da subsumpção: em que medida o **individual** é subsumptível no universal? Em que medida uma rede conceptual estática é aplicável a uma realidade contingente e **mutável**? Em que medida uma teoria pedagógica enquadra o **singular** de uma aula?*

A realidade, apesar de todos os esforços teóricos para a captar conceptualmente, acaba sempre por escapar-se entre as malhas da rede; o real é sempre mais rico, diversificado e dinâmico do que as formalizações com as quais o queremos explicar cientificamente.

*Há pois um espaço, um intervalo, entre a prática concreta e a teoria pedagógica; de tal espaço decorre que o acto pedagógico, em que se entrecruzam múltiplas variáveis, não seja redutível a **uma** ciência da educação. E ainda bem que assim acontece, pensamos nós. Esse espaço ou intervalo remete para aquilo a que dantes se chamava **arte de ensinar**, ou, mais prosaicamente, remete para o **bom senso** do professor. Mas, entendamo-nos, um bom senso cientificamente apoiado, um bom senso mais esclarecido.*

*Ora é esta dimensão de **bom senso** que nos parece atravessar e embeber a teoria de BRUNER sobre o ensino. Repare-se, por exemplo, nas quatro características principais que, segundo ele, deve possuir uma boa teoria do ensino. Qualquer professor, com um mínimo de experiência profissional, sabe que a predisposição, a estruturação, a sequenciação e as punições e recompensas são condições básicas para uma boa aprendizagem. Mas quantas vezes as traduzimos na nossa prática docente quotidiana? As metodologias ou as estratégias que seleccionamos são compatíveis com estas características ou, pelo contrário, são a sua negação?*

*A eficácia do ensino e o positivo rendimento escolar dos alunos são critérios últimos e decisivos a ter em conta em qualquer opção pedagógica; julgamos que estes dois critérios exigem que algumas das propostas teóricas de BRUNER sejam levadas à prática. O espaço ou intervalo, atrás referido, constitui uma margem de liberdade de acção, uma margem de criatividade para o professor, permitindo-lhe adequar com maleabilidade a proposta teórica de BRUNER à turma que está à sua frente. BRUNER defende que a **natureza do conhecimento**, codificado e organizado, é um dos factores que contribui, ou pode contribuir, para o aperfeiçoamento do intelecto humano. (The Relevance of Education). Este é um dos aspectos de maior importância na situação actual do nosso sistema educativo. E porquê?*

As correntes pedagógicas, à medida que vão surgindo e se vão

*divulgando, provocam movimentos pendulares que acentuam ora um ora outro dos dois grandes pólos do ensino escolar: os **conteúdos**, por um lado, as **atitudes e métodos**, por outro. Algumas correntes pedagógicas contemporâneas, até por necessidade polémica de se demarcarem das concepções tradicionais que hipervalorizaram os conteúdos em detrimento das atitudes, acentuaram o pólo das atitudes e métodos de trabalho intelectual. Consequentemente o pólo dos conteúdos foi desvalorizado; não interessaria o que se ensinava, apenas interessava o **modo como** se ensinava e aprendia.*

*O tempo, esse grande conselheiro que se encarrega de estabelecer novos equilíbrios, veio a provar que não era bem assim. Certos conteúdos como que exigem certos métodos e certos conteúdos fomentam mais certas atitudes que outros. Numa fase de viragem do sistema educativo português — boa ou má, não se trata agora de formularmos juízos sobre ela, a **Reforma Educativa está aí** — a questão dos conteúdos, e do seu modo de organização e de apresentação, volta a colocar-se. J. BRUNER lembra-nos que talvez o mais importante de uma teoria resida na: «atitude que origina a respeito do uso da mente» ⁽²⁾. Os conteúdos teóricos criam aquilo a que chama de **configurações do universo**. Sendo assim, o professor deve ter presente que os conteúdos disciplinares não são neutros no que respeita às atitudes e métodos intelectuais. Os saberes proporcionados pelas disciplinas que leccionamos geram efeitos que estão para além da mera assimilação desses saberes. «As disciplinas [...] não só representam o conhecimento codificado mas reflectem também modos de pensar, hábitos mentais, suposições implícitas». ⁽³⁾.*

*Os **Programas da Reforma Educativa** vão exigir ao professor que ele faça uma **selecção** da informação ajustada aos objectivos.*

Que critérios usar para uma adequada selecção de conteúdos? O trabalho de JOAQUIM ESCOLA, socorrendo-se de outras referências teóricas para além de BRUNER, fornece preciosas indicações a esse respeito, por exemplo ao reproduzir os cinco critérios de KLAFFKI e os doze princípios de RATHS.

Permitimo-nos acrescentar o guião de cinco questões sugerido por GOWIN: a) quais são as perguntas-chave a que responde o

conhecimento da disciplina em questão; b) quais são os conceitos-chave; c) que métodos de investigação utiliza para produzir conhecimento; d) quais são as principais afirmações que formula em resposta às perguntas-chave; e) que juízos de valor faz intervir ⁽¹⁾.

J. ESCOLA aplica a uma unidade didáctica alguns dos princípios teóricos defendidos por BRUNER, mas **adptando-os** ao nível etário dos alunos e aos conteúdos curriculares. A transposição faz do professor um repetidor; pelo contrário, a **adaptação** exige **pessoalidade e criatividade**.

Os procedimentos didácticos constantes da planificação não têm contudo como única fonte teórica a teorização de BRUNER; outras perspectivas e outros autores são igualmente invocados. Pensamos que, também aqui, tal opção foi correcta. Uma unidade didáctica poderá sair enriquecida se for organizada a partir de uma relativa variedade de pontos de vista teóricos, desde que sejam coerentemente integrados e harmoniosamente sintetizados.

A extensão das unidades didácticas e a quantidade dos respectivos objectivos requerem variedade de procedimentos e, portanto, uma certa polivalência pedagógica. A teoria de BRUNER funcionou como principal **fió condutor organizador**, mas os «detalhes» didácticos foram organizados através do recurso a referências teóricas compatíveis com as concepções de BRUNER sobre o ensino.

«Ensinar é um meio admirável para se aprender» proclama BRUNER. Este trabalho de J. ESCOLA traduz uma **prática de ensinar**; é, por isso, também um meio de aprendermos.

Diligenciar para que o ensinar dos professores seja um modo de os professores aprenderem uns com os outros é uma das funções de O Professor e uma das suas razões de ser.

Terá este DOSSIER contribuído para isso? Estamos convictos que sim.

Alfredo Reis

NOTAS:

(¹) Este trabalho resulta de uma investigação efectuada no âmbito do Plano de Formação da Fac. de Letras de Coimbra e realizada no núcleo de estágio de Filosofia da Escola Secundária Avelar Brotero (Coimbra).

(²) J. Bruner, (1987) *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós, p. 29.

(³) J. Bruner, o. c.; p. 30.

(⁴) César Coll, (1987) *Psicología y curriculum*, Barcelona, Laia, p. 75.

Joaquim Escola

A Teoria do Ensino em Bruner aplicação ao programa de filosofia

«Um corpo de conhecimentos, entesourados numa Universidade e corporificados numa série de competentes volumes, é o resultado de intensa actividade intelectual anterior. Instruir alguém nessa matéria não é levá-lo a armazenar resultados na mente, é sim ensiná-lo a participar do processo que torna possível a obtenção do conhecimento: ensinamos não para produzir minúsculas bibliotecas vivas, mas para fazer o estudante pensar. [...] para si mesmo, considerar os assuntos como o faria um historiador, tomar parte no processo de aquisição de conhecimento. Saber é um processo não um produto.»

Bruner

Introdução

Esta pequena reflexão sobre Bruner, tem como objectivo primordial num primeiro momento destacar os elementos fulcrais do seu pensamento, e num segundo momento, tentar aplicá-los aos conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia, isto é, planificar a passagem do Mito a Razão e a filosofia pré-socrática sob estas directrizes.

Teoria do desenvolvimento cognitivo

Um dos aspectos mais relevantes da teoria de ensino de Bruner, é a defesa, como condição prévia de uma teoria do desenvolvimento cognitivo, isto é, não poderemos em nenhuma circunstância construir uma teoria de ensino, se antes não estudarmos e definirmos as diferentes fases de desenvolvimento cognitivo. O maior risco de uma teoria do ensino que esqueça o desenvolvimento do aluno, é a promoção do insucesso escolar, com todas as conse-

quências que daí advém no autoconceito escolar do aluno.

Bruner defende a existência de seis pressupostos que sustentam a sua teoria. O desenvolvimento intelectual caracteriza-se pela independência crescente da resposta em relação à natureza imediata do estímulo. ⁽¹⁾ Inicialmente, o desenvolvimento do indivíduo mantém uma estreita relação com os estímulos, isto é, comportamento e estímulo manifestam uma clara dependência. Deste modo é possível prever as reacções do indivíduo. No processo de desenvolvimento, progressivamente, as reacções deste vão-se afastando dos estímulos.

No segundo pressuposto, considera que o desenvolvimento intelectual baseia-se em observar eventos, num sistema de armazenamento que corresponde ao meio ambiente. Há já uma organização de toda a informação recebida, isto é, não permanece como algo passivo, no sentido de receber e guardar a informação. Este comportamento permite a previsão e extrapolação. Paulatinamente, o indivíduo constitui uma representação do universo.

Bruner defende, como terceiro pressu-

posto, que o desenvolvimento intelectual entende uma capacidade crescente de afirmar, a si mesmo e aos outros, por palavras ou símbolos, o que alguém fez ou fará. Essa prestação de contas ou consciência própria possibilita a transição de um comportamento simplesmente ordenado para o comportamento chamado lógico⁽²⁾.

No quarto pressuposto, o autor defende que «o desenvolvimento intelectual baseia-se na interacção sistemática e contingente, entre professor e aluno, na qual o professor, amplamente equipado com técnicas anteriormente inventadas, ensina a criança»⁽³⁾. Todo o desenvolvimento cognitivo tem como necessidade intrínseca a interacção professor-aluno, isto é, vemos reafirmar com Bruner um dado inquestionável, no domínio da pedagogia activa, e aceite por qualquer educador: todo o ensino é uma relação intersubjectiva, ou doutro modo, é uma interacção. Professor e aluno afirmam-se como dois pólos activos no processo de ensino e desenvolvimento.

Ainda que a criança nasça no seio de uma cultura e se encontre profundamente enraizada na mesma, tal facto não exclui para plano secundário o papel do educador, sejam eles os pais, professores, figuras de identificação especial (heróis)⁽⁴⁾. O papel destes últimos é de uma importância capital, já que intervém na transformação da cultura e numa hermenêutica da mesma.

O quinto pressuposto apresentado por Bruner, sublinha um dos aspectos fundamentais de qualquer teoria de ensino, isto é, sublinha o papel da linguagem. Afirma: «O ensino é altamente facilitado por meio da linguagem que acaba sendo não apenas um meio de comunicação mas o instrumento que o estudante pode usar para ordenar o meio ambiente. A natureza da linguagem e as suas funções devem fazer parte de qualquer teoria do desenvolvimento cognitivo»⁽⁵⁾.

Deste modo, constatamos que a linguagem possui na opinião de Bruner, duas grandes funções: a função de comunicação e a função de ordenação do meio ambiente.

Por fim, no último pressuposto, de-

fende que «o desenvolvimento intelectual é caracterizado pela crescente capacidade para lidar com alternativas, simultaneamente, atender a várias sequências, ao mesmo tempo, e distribuir tempo e atenção de maneira apropriada, a todas essas demandas múltiplas»⁽⁶⁾. Gradualmente o indivíduo vai mergulhando num registo mais complexo: opta entre várias hipóteses, consegue prestar atenção a múltiplos factores do meio ambiente. Deste modo, o indivíduo vai tendo uma representação mais elaborada e mais abstracta. Refiro-me à representação simbólica atingida na terceira fase de desenvolvimento.

Após a apresentação destes seis pressupostos preliminares, estaremos preparados para penetrarmos nos três estádios de desenvolvimento em Bruner. Partindo de algumas experiências, aliás, aspecto a que se refere com frequência, e não por intermédio de deduções especulativas, Bruner estabelece três estádios de desenvolvimento cognitivo⁽⁷⁾. A cada estádio faz corresponder uma *representação do mundo*.

Bruner considera que no primeiro estádio, que se desenvolve entre o nascimento e os três anos, a representação da realidade é feita pela acção. Nicolau Raposo afirma: «Representar o mundo, no *estádio das respostas motoras*, vai consistir, para a criança, em tocar, manipular, cortar, deslocar os objectos do seu meio»⁽⁸⁾.

O mesmo autor considera ainda que na experiência quotidiana constatamos situações de aprendizagem em que o recurso à representação icónica ou representação simbólica se revela desadequado. «Aprender a nadar, a fazer sky ou andar de bicicleta exige uma demonstração em termos de comportamento motor, e não quaisquer lições ou observação de figuras»⁽⁹⁾.

No segundo estádio, o *estádio icónico*, recorre-se à representação visual do mundo, isto é, recorre-se a «imagens esquematizadoras» (*summarizing images*). Este estádio desenrola-se entre os três anos e os nove ou dez anos. «O segundo sistema de representação baseia-se na organização

visual [ou de qualquer outro sentido] e no uso de imagens sinópticas [...]. É comum chamar-se a primeira forma de representação activa e a segunda icónica, esta regida, fundamentalmente, por princípios de organização perceptiva e pelas transformações económicas dessa organização, que Attneave descreveu — técnicas de preencher, completar, extrapolar»⁽¹⁰⁾.

É notória a importância que Bruner atribui a este estágio, na medida em que, pelo facto da nossa memória visual ser muito concreta e específica, e as imagens possuírem um estatuto autónomo, a *representação icónica* pode surgir como a representação indicada para a transmissão de determinados conteúdos. Se pensarmos na nossa sociedade, profundamente marcada pela imagem, centrada sobre modelos e lógicas visuais, teremos que reconhecer com Bruner o *topos* que a representação icónica ocupa quer no desenvolvimento cognitivo, quer numa teoria do ensino. Contudo, Bruner salvaguarda o papel do professor que em nenhuma circunstância pode ser substituído. Os recursos didácticos auxiliares, de que são exemplos os filmes, devem ser utilizados com alguma moderação, pois tendem a tornar o aluno passivo⁽¹¹⁾.

Por fim, podemos falar no terceiro estágio designado por Bruner como sendo o estágio, de representação simbólica. É sem dúvida o sistema mais elaborado de representação da realidade na medida em que recorre à linguagem. Considera este autor que há uma actividade simbólica primitiva e inata que se vai especializando por intermédio da aculturação. Esta capacidade inata consiste em organizar a experiência em categorias dispostas de forma hierárquica. Nicolau Raposo afirma que se verifica um desfazamento entre o domínio sintáctico e o semântico, na actividade linguística. O indivíduo atinge a maturidade muito mais rapidamente no plano sintáctico que no semântico, em que se mantém infantil⁽¹²⁾. Após termos visto os três estádios de desenvolvimento em Bruner, surgem algumas semelhanças entre estes e os de Jean Piaget. Há semelhanças entre o estágio activo em Bruner e o estágio

sensorio-motor em Piaget «bem como é legítimo fazer coincidir, *grosso modo*, o estágio icónico dos estádios pré-operatórios e das respostas concretas. Por último, ao estágio simbólico de Bruner corresponde o das operações formais de Piaget»⁽¹³⁾. É o próprio Bruner que estabelece as analogias com Piaget no capítulo 3 «O desenvolvimento intelectual», da sua obra **Processo da Educação**⁽¹⁴⁾.

Sociedade e escola

Creio ser impossível abordar o pensamento de Bruner sem uma reflexão acerca do binómio SOCIEDADE/ESCOLA. Bruner na obra *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*, inicia o segundo capítulo, designando-o com o título «A educação como invenção social»⁽¹⁵⁾. Deste modo torna-se perceptível a conexão entre a sociedade e a escola, que é o lugar privilegiado, ou pelo menos foi o *topos* preferencial para a transmissão de informação. As necessidades sociais impõem as reformas e reestruturação no domínio da educação. A direcção e os objectivos da educação de uma geração não são perenes, não servindo assim, às gerações seguintes, sobretudo se atendermos às transformações constantes que modificam a sociedade e o conhecimento.

Um maior conhecimento do homem como espécie, um maior conhecimento da natureza do crescimento mental do homem, um melhor entendimento do processo da educação (fruto de uma acentuada experimentação) e as mudanças sociais, impeliram a uma redefinição dos objectivos para a educação da nova geração. Esquecer o carácter dinâmico do processo de aprendizagem é um erro que conduzirá à inadequação, ao insucesso escolar ou mesmo à deficiente integração do aluno na sociedade.

Ressalta deste aspecto a urgência de uma coordenação perfeita entre as necessidades sociais e as «respostas» que a escola pode e deve oferecer.

Bruner procura identificar, ao longo

de todo o processo evolutivo do homem, os elementos constantes nesse mesmo processo. Pergunta: «Como aferir a educação, à luz dos conhecimentos recentes sobre o homem como espécie? Começarei propondo o que poderia ser melhor chamado instrumentalismo evolutivo. O uso da mente pelo homem depende da sua capacidade de criar e usar «ferramentas ou instrumentos» ou tecnologias que lhe permitam exprimir ou amplificar as suas potencialidades. A sua própria evolução como espécie confirma esse conceito»⁽¹⁶⁾. O processo de hominização demonstra que a utilização de «ferramentas» favorecerá a sobrevivência daqueles que se haviam familiarizado com as mesmas, em detrimento dos que faziam uso de recursos fisiológicos como é o caso das mandíbulas, melhor denteição, ou maior peso. Bruner está consciente de que o uso de conceitos como «ferramenta», «tecnologia», «instrumento» e a dependência do homem das mesmas para a sua constituição enquanto homem, chocam e ferem sensibilidades; contudo, não se priva de considerar a linguagem como o exemplo ideal de uma tecnologia poderosa, que permite comunicar, codificar a realidade, representar assuntos remotos ou imediatos, recorrendo e respeitando regras convencionais.

O papel da família enquanto primeiro agente de socialização vincula-se ao ensino destas técnicas. A linguagem é uma das técnicas ensinadas em casa pelos pais.

A consideração do desenvolvimento ontogenético do homem leva-nos a constatar que não se podem assinalar os objectivos da educação se previamente não conhecermos o processo ontogenético. «Em primeiro lugar, afirma Bruner, temos que o desenvolvimento mental não é um crescimento gradual, se a associações ou conexões estímulo-reacção ou coisa parecida; parece mais uma escada com degraus pronunciados, algo como uma sucessão de lances de subida e patamares. Arrancos para a frente que se dão quando determinadas aptidões começam a manifestar-se. Tais aptidões precisam amadurecer — e ser alimentadas antes que outras possam aparecer. A sequência de

aparecimentos é, em muito, sujeita a imitações. Mas esses arrancos — ou estágios-ou lances de degraus, ou o que quer que seja não estão, ao que parece, ligados à idade; alguns ambientes podem retardar ou mesmo paralisar a sequência, outros fazem acelerá-los. Fundamentalmente, pode-se caracterizar tais sequências limitadas como série de pré-requisitos»⁽¹⁷⁾.

Ressalta daqui a atenção que se deve atribuir à família, enquanto elemento fundamental para a compreensão do sucesso ou insucesso escolar. Passa pela família a preparação de «ambientes» que favoreçam o desenvolvimento cognitivo da criança. É quase sempre no domínio linguístico, e Bruner considera de grande importância a representação simbólica, que se manifestam as consequências nefastas de «ambientes humanos deficientes». Afirma Bruner: «Pesquisas com animais demonstram que podem ser causadas deficiências irreversíveis em mamíferos, ao privá-los de oportunidades para desafiar suas nascentes aptidões. Nos últimos anos há estudos mostrando o efeito mutilatório de ambientes humanos deficientes, bem como indicações do considerável sucesso das terapêuticas de substituição até mesmo no limiar da adolescência. Os principais déficits apresentados são linguísticos — no sentido lato — à falta de oportunidade de tomar parte em diálogo, parafrasear, de usar a língua como forma de pensamento. Pouco se sabe sobre esses assuntos, excepto ser válido o princípio [já antes referido] de que, a não ser que algumas técnicas sejam dominadas, não se poderá atingir outras mais elaboradas. E é à luz desse facto que pode ser entendida a diferença crescente de inteligência, com a idade, entre grupos culturalmente desfavorecidos, como os negros do interior do Sul, nos Estados Unidos, e os brancos, culturalmente privilegiados. Com o tempo, e mantendo-se o erro, a diferença aumentará a ponto de chegar a ser irreversível, em virtude do sentimento de derrota»⁽¹⁸⁾.

A escola recebe o aluno com acentuadas diferenças, e a concepção democrática consignada na maior parte das constitui-

ções de todo o mundo, de uma igualdade de oportunidade frente à educação, obrigam-nos a repensar se se verifica ou não essa igualdade de oportunidade ou antes uma desigualdade de base. Estudos sobre o insucesso, taxa de abandono do sistema antes da conclusão da escolaridade obrigatória, reflectem uma realidade assimétrica e disparidades espaço-sócio-culturais. Poderíamos questionar-nos com Bernstein: Poderá a educação compensar a sociedade? Toda esta problemática gira em torno do binómio sociedade/escola. Cabe à escola não esquecer a proveniência do aluno, nem partir do preconceito da igualdade inicial quer no acesso, quer na permanência no sistema.

A família fornece algumas das técnicas primitivas de manipulação, de procura e de cuidados, contudo, é na escola que o aluno vai procurar as técnicas e «ferramentas» que ultrapassam as ensinadas na família. Quando surgem inovações quer nas ferramentas (sentido lato) ou na maneira de utilizá-las «o sistema educacional é o único meio de dessiminação — agente único de evolução, se preferirem» (19).

Fruto do grande desenvolvimento tecnológico a escola ocupa um lugar cada vez mais central na sociedade quer pelo seu carácter de integração social, quer como lugar de transmissão de conhecimentos. O desenvolvimento tecnológico obriga-nos a repensar o que deve ser ensinado.

«Do que vimos sobre a evolução do homem, a ênfase principal na educação deveria ser posta em habilidades, como as de manipulação, de ver e imaginar, e nas operações simbólicas, particularmente as mais ligadas às técnicas, que as tornaram tão poderosas na sua expressão humana (20). O currículo não deverá esquecer o domínio de determinadas técnicas que permitirão dominar outras técnicas ainda mais poderosas. A recompensa reside na compreensão de domínios mais simples.

Bruner crê que se deve desenvolver uma metalinguagem que permita compreender a continuidade na transformação. O autor vê na matemática a

metalinguagem mais geral até agora criada.

É, no fundo, o assumir do paradigma da modernidade, isto é, um paradigma que aceita a metáfora galilaica do livro da natureza escrito em caracteres matemáticos, como modelo que garante o estatuto de cientificidade e permite o progresso. Bruner está impregnado de um certo positivismo, no sentido em que procura transpor para o domínio das ciências humanas o modelo das ciências naturais. Esta ideia é suficientemente clara na afirmação do autor que acredita que cabe à escola desenvolver uma metalinguagem «que fornecesse as formas e estruturas que permitem compreender as regularidade da natureza. Vejo-me forçado a concluir que a nossa sobrevivência poderá depender um dia de conseguir uma linguagem matemática para apreender o que de contínuo cumulativo sob a aparência surpreendente das modificações» (21).

Creio que o mérito de Bruner reside na defesa do papel nuclear ocupado pela linguagem e ainda na responsabilização da escola no desenvolvimento da mesma. Contudo, penso que este autor possui uma concepção muito restrita de linguagem, sobretudo, ao considerá-la como tecnologia, isto é, como um «instrumento» ou «ferramenta».

Teoria da aprendizagem

Como anteriormente ficou dito, não é possível estabelecer as bases seguras para uma teoria da aprendizagem, se previamente não se estudar as condições que possibilitam a mesma. Não fará sentido, respeitando a concepção de Bruner, pretender apresentar uma teoria da aprendizagem sem a condição prévia de uma teoria do desenvolvimento cognitivo que a sustente. Esta teoria seria prescritiva e normativa (22), mantendo uma neutralidade quanto aos fins, mas sublinhando os meios.

Considera Bruner que são quatro as características fundamentais de uma teo-

Esta **HISTÓRIA DO MUNDO** num Mapa de Parede de 3 metros de comprimento é uma viagem constante através dos tempos e à volta do mundo. Uma viagem da Suméria à Guerra do Golfo, das primeiras viagens marítimas ao primeiro homem na Lua, dos pictogramas aos computadores, de desaparecidas civilizações aos finais do nosso século.



Preço: 3900\$00

Assinantes de o professor: 3 120\$00 (*)

Sessenta séculos de história em 10 painéis magnificamente coloridos, de 30,5 x 44 cm cada um.

Bandas próprias para **Factos Mundiais / Viagens e Comércio /**
/ Ciência e Invenções / Arte e Religião / Datas «Iniciais», cada uma da sua cor.

Os **Factos Mundiais** dividem-se em bandas também de cores diferentes para **As Américas / Europa / Médio Oriente /**
/ Índia / Ásia / China / África / Australásia.

Mais de 1000 datas importantes e 300 ilustrações a cores, além de um glossário.

Contém todas as datas importantes da História de Portugal.

Pode ler-se **horizontalmente**, seguindo o desenrolar de cada banda, e **verticalmente**, vendo o que aconteceu ao mesmo tempo em **todo o mundo**.

Pode desdobrar-se ou folhear-se.

Atraente, rigoroso e inovador, é o mapa ideal da História de **todo o mundo**, especialmente para escolas e estudantes (mas não só).

(*) Pedidos à Redacção de o professor - Rua de S. Bernardo, 14 - 1 200 LISBOA
com cheque à ordem de Editorial Caminho, S.A.

CAMINHO

ria de ensino: **Predisposição; Estruturação; Sequência; Recompensas e punições.**

Predisposição

Bruner recorre ao conceito de «predisposição» para caracterizar a situação em que se obtém, por parte do aluno, uma predisposição para a aprendizagem. Pretende-se «despertar na criança a vontade de aprender»⁽²³⁾. Sabemos, por estudos feitos sobretudo no domínio da Sociologia da Educação, no seguimento dos trabalhos de Bernstein, Torsten Hussen, M. Lobrot, que no ponto de partida, por muito que se institua a igualdade nos códigos ou na declaração dos Direitos Universais, não há efectivamente uma democraticidade no acesso à educação. A criança acusa na escola, o ambiente sociocultural a que pertence e acentua durante o processo escolar o abismo cavado entre grupos socioculturais diferentes. Estes vários factores surgem imbricados e constantemente pressupostos no conceito de «predisposição para a aprendizagem»⁽²⁴⁾, isto é, são factores culturais, motivacionais ou mesmo pessoais que condicionam a predisposição para a aprendizagem. A própria escola, enquanto instituição, privilegia determinadas camadas sociais e destas aceita, institui e promove como linguagem-padrão, aquela que mais se afasta da linguagem das camadas socioculturais inferiores. Se em Bruner não encontramos uma reflexão que patenteie as discrepâncias no seio de cada sociedade, tal como faz B. Bernstein ou Torsten Hussen, pelo menos revela as discrepâncias ao nível das várias culturas ao afirmar que «algumas tradições culturais são estatisticamente de maior eficiência na produção de cientistas, homens de letras e artistas. [...] Uma teoria da aprendizagem porém deverá tratar como melhor utilizar determinado contexto cultural para chegar a determinados objectivos do ensino»⁽²⁵⁾. Podemos concluir que para alguns ambientes sociais favorecem a predisposição para a aprendizagem, cabendo ao professor despoletar um «comportamento de pesquisa» nos alunos. São

colocados alguns problemas aos alunos, isto é, formulam-se questões que visam provocar no aluno o «comportamento de pesquisa». Afirma Bruner: «Há três aspectos para a exploração de alternativas relacionados todos com o controle de comportamento de pesquisa, que podem ser descritos, em resumo, como activação, manutenção e direcção — o que equivale a dizer que a exploração de alternativas necessita de algo que a faça ter início, algo que a mantenha em acção e alguma coisa para evitar que se perca, ao acaso»⁽²⁶⁾. Só se conseguirá activar a exploração de alternativas, criar curiosidade, se a tarefa apresentada revelar um «nível óptimo de incerteza»⁽²⁷⁾. Após a activação da exploração de alternativas, importa a sua «manutenção», isto é, o aluno terá que ter a segurança, de que os benefícios das alternativas exploradas ultrapassam os riscos. Por fim surge a direcção; o aluno tem que estar consciente da meta para que se dirige e dos objectivos implicados. «Dar direcção consciente à exploração baseia-se em duas considerações interdependentes: o sentido da meta de uma tarefa e o conhecimento da importância de verificar as alternativas para atingir tal meta. Para dar direcção à exploração, em resumo, o objectivo da tarefa precisa ser conhecido, com alguma aproximação e a verificação das alternativas deverá sempre informar a posição com referência ao referido objectivo»⁽²⁸⁾.

Estrutura

«Captar a estrutura da matéria em estudo é compreendê-la de modo que permita relacionar, de maneira significativa, muitas outras coisas com ela. Aprender estrutura, em suma, é aprender como as coisas se relacionam.» Bruner, *«O Processo da Educação»*, p. 7.

A estrutura é uma noção central na teoria de ensino, na medida em que a maior ou menor facilidade de compreender os conhecimentos depende da estrutura «e do seu poder de simplificar as informações, de criar novas predisposições e de aumentar a manuseabilidade de um

conjunto de conhecimentos, dever sempre ser relativa ao adiantamento e às aptidões do estudante» (29). Bruner defende o princípio de que a estrutura de qualquer conhecimento, ligada à habilidade do estudante para dominar o assunto, está intimamente ligada a três aspectos que passo a enunciar: forma de representação, economia e potência.

Quando Bruner se refere à representação, torna-se evidente a relação aos sistemas de representação (representação activa, icónica e simbólica) (30). Os três sistemas de representação marcam fases de desenvolvimento cognitivo diferentes, adequando-se melhor, cada um deles, a um conhecimento específico.

A estrutura liga-se ao conceito de economia da representação que mantém laços estreitos com a potência. Afirma Bruner que «a economia na representação de um domínio de conhecimentos relaciona-se com a quantidade de informação a ser conservada na mente e a ser processada para permitir compreensão. Quantos mais dados se tem que armazenar para entender alguma coisa, ou enfrentar um problema, mais passos sucessivos há que tomar para processar os dados até chegar a uma conclusão e menor será a sua economia. [...] A economia, como logo veremos, varia com a forma de representação, mas é também função da ordem em que a matéria é apresentada, ou da maneira como é estudada» (31).

O terceiro conceito que Bruner apresenta é o conceito de «potência» que é visto como a capacidade do aluno para relacionar assuntos aparentemente distintos. Referenciando as taxonomias de Bloom, estariam no domínio de aplicação, ou para utilizar a terminologia de Bruner «a transferência» (32). No primeiro capítulo do *Processo de Educação*, Bruner dedica especial atenção à questão da estrutura, salientando quatro aspectos que justificam o ensino da estrutura fundamental da matéria em estudo (33). Defendendo que «o currículo de uma dada matéria deve ser determinado pela compreensão mais fundamental que se possa atingir, a respeito dos princípios básicos que dão estrutura a

essa matéria. Ensinar tópicos ou habilidades específicas, sem tornar claro o seu contexto na estrutura fundamental mais ampla de um dado campo de conhecimento, é antieconómico em vários e profundos sentidos. Em primeiro lugar, esse ensino torna excessivamente difícil ao aluno generalizar, a partir do que aprendeu, para o que vai encontrar depois. Em segundo lugar, a aprendizagem que não conseguiu captar os princípios gerais é mal recompensada em termos de estímulo intelectual.

O melhor meio de despertar interesse por um assunto é tornar valioso o seu conhecimento, isto é, tornar o conhecimento adquirido utilizável na mente de quem o adquiriu, em situações após aquela em que a aprendizagem ocorreu. Terceiro, o conhecimento adquirido por alguém, sem suficiente estrutura a que se ligue, é um conhecimento fadado ao esquecimento. Um conjunto desconexo de factos não tem senão uma vida extremamente curta em nossa memória. Organizar os factos em termos de princípios e ideias, a partir dos quais possam ser inferidos, é o único meio conhecido de reduzir a alta proporção de perda de memória humana» (34).

Sequência

O terceiro ponto da teoria ensino sublinha a importância da sequência mais eficiente para se apresentar as matérias. Na sequência transparece a lógica subjacente aos conteúdos a ensinar. «Consiste a instrução em conduzir o estudante ao longo de uma sequência de proposições e confirmações, de um problema ou conjunto de conhecimentos, que aumentam a sua aptidão para compreender, transformar e transferir o assunto em estudo. Em resumo, a sequência em que um aluno recebe a matéria de um campo de conhecimentos influi na possibilidade de compreensão» (35). Se o desenvolvimento intelectual respeita os sistemas de representação, isto é, de uma representação activa do mundo, passando para a representação icónica, a fim de atingir a representação simbólica, a sequência poderá não fazer-se na mesma

direcção «pois quando o aluno tem um sistema simbólico bem desenvolvido, pode-se saltar os dois primeiros estádios — embora haja o risco das transformações simbólicas não conseguirem levar o aluno ao objectivo na resolução de um problema e de faltarem a ele as imagens necessárias para retroceder» ⁽³⁶⁾.

Não pode esquecer que em cada sequência os princípios de «activação», «manutenção» e «meta» devem estar presentes, de modo a haver um nível óptimo de incerteza que criando tensão conduz ao comportamento de pesquisa e resolução de problemas. Bruner sublinha a dificuldade de julgar quais são as sequências óptimas se não se considerar e estipular os critérios «Uma classificação desses critérios deveria incluir, ao menos, a velocidade de aprendizagem, a resistência ao esquecimento, a transferência a outras instâncias do assunto aprendido e a forma de representação sob a qual deverá ser o mesmo expressado; sua economia [com relação às tensões cognitivas impostas] e eficácia [em termos de força criadora de novas hipóteses e combinações]» ⁽³⁷⁾.

Recompensas e punições

A última questão considerada por Bruner na sua teoria de ensino, a forma e distribuição de reforço está intimamente conectada com os três pontos anteriores.

O reforço acompanha todo o processo de aprendizagem, ligando-se ao espaço e tempo em que o aluno toma conhecimento dos resultados. A eficiência da informação correctiva depende pois do local e do tempo em que a receba. «O conhecimento dos resultados deverá ser dado a alguém no momento exacto de uma resolução de problemas, quando está comparando os resultados da sua tentativa com o critério que ele procura satisfazer. Se dado antes, não será entendido ou será apenas uma carga adicional na memória imediata. Se dado depois, poderá ser tarde demais para orientar na escolha de nova hipótese ou tentativa. Mas, para ser útil, não deverá o conhecimento dos resultados limitar-se a informar se determinada acção está ou

não conduzindo-o através de uma hierarquia de metas a atingir» ⁽³⁸⁾.

Sepode parecer que Bruner subordina o aluno ao professor ao chamar a si o papel correctivo e a informação sobre o conhecimento dos resultados da aprendizagem, rapidamente nos apercebemos do contrário. O regime de correcção não pretende tornar o aluno «eternamente» dependente do professor, mas antes autonomizá-lo gradualmente, na medida em que se considera a «instrução como num estado provisório que tem por objectivo tornar o estudante um solucionador de problemas; auto-suficiente. Qualquer regime de correcção arrisca a tornar o aluno permanentemente dependente da correcção do professor; a este cabe corrigir de maneira a tornar futuramente possível ao aluno assumir, ele próprio, a função correctiva» ⁽³⁹⁾. O grande objectivo no processo de aprendizagem é atingir-se um limiar em que o professor prescinde das «punições extrínsecas» (elogios feitos ao grupo) em prol das «recompensas intrínsecas» que resultam da capacidade de solução de um problema complexo» ⁽⁴⁰⁾. O simples facto do estudante tomar consciência do poder cumulativo do estudo, isto é, que aquilo que aprendeu lhe permite atingir outros conhecimentos, é altamente compensatório como atestam experiências pedagógicas realizadas na década de 60. Em última análise poder-se-ia concluir que a teoria de ensino de Bruner tem como grande objectivo a progressiva autonomização do aluno face ao professor.

O papel do professor

«Ensinar é um meio admirável para se aprender.»

J. Bruner

Talvez nos devamos interrogar, com Bruner, acerca do papel do professor na sua teoria de ensino. No entanto, não se poderá abordar a questão sem se relacionar a mesma com a problemática dos

recursos didáticos auxiliares. «Uma discussão sobre recursos didáticos auxiliares pode parecer um contexto inadequado para a discussão sobre o papel do professor no ensino. Porém, apesar de tudo, o professor constitui o principal “recurso” no processo de ensino como é praticado nas nossas escolas. Que se poderá dizer do papel do professor no ensino?» ⁽⁴¹⁾. O professor assume um papel destacado no processo de ensino. Nos métodos tradicionais, este acentua bastante mais o seu papel de transmissão, ilustração, definição, análise, síntese e interrogação (pedagógica, retórica ou de controle). Nas novas correntes da pedagogia este deixa ser um simples transmissor de saberes e o aluno um mero espectador, receptáculo vazio, a ser preenchido com conhecimentos (o professor visto como oleiro e o aluno como o barro informe a ser moldado). A metáfora que nos ajuda a pensar o papel do professor será antes a do jardineiro. Professor e aluno assumem um papel activo no processo da educação. Há uma descentração do professor e simultaneamente o assumir do papel activo por parte do aluno. Centrando-se na «estimulação do pensamento activo» ⁽⁴²⁾, o método da descoberta, ou melhor, o seu emprego, constitui uma das mais fecundas implicações pedagógicas decorrentes da teoria de Bruner. Permitindo o «aumento da capacidade intelectual [o] deslocamento das recompensas extrínsecas [a] aprendizagem da heurística da descoberta e [o] auxílio para conservar a memória» ⁽⁴³⁾, o método da descoberta permitirá uma maior intervenção do aluno no processo de aprendizagem, assim como lhe conferirá maior confiança nos resultados da sua aprendizagem» ⁽⁴⁴⁾. Tal como defendi anteriormente, o professor visa auxiliar o aluno, mas não pretende, ao assumir a autoridade institucional, provocar no aluno a demissão no uso da razão, ou ainda a subordinação ou aceitação cega. O professor tem como função central proceder à planificação curricular, de modo a criar a predisposição para aprender, de apresentação dos conteúdos de modo estruturado, otimizando as sequências ao longo do processo de ensino aprendizagem. É extremamente difícil criar

no indivíduo a predisposição para a aprendizagem ou, dito de outro modo mas respeitando ainda a linguagem de Bruner, motivar o aluno. Este autor defende com alguma insistência o método da descoberta como forma privilegiada de motivação e impulso de exploração de alternativas. Escreve Bruner: «Muito se tem escrito sobre o papel da recompensa e do castigo na aprendizagem, porém realmente muito pouco sobre o papel do interesse e da curiosidade e sobre o atractivo da descoberta. Se é nossa intenção, como professores, habituar a criança a episódios cada vez mais prolongados de aprendizagem, pode bem ser que devamos dar mais ênfase, na elaboração pormenorizada dos currículos, às recompensas intrínsecas, sob a forma de estímulos à compreensão e à tomada de consciência. Uma das maneiras menos controversas de conduzir um aluno através de uma unidade ou matéria difícil é desafiá-lo com a oportunidade de exercitar todas as suas forças, de modo a que possa descobrir o prazer que há em funcionar plena e eficientemente. Os bons professores conhecem a força desse atractivo. Os alunos devem saber o que é sentir-se inteiramente absovido por um problema. Poucas vezes experimentam esse sentimento na escola. Se se conseguir absorvê-los bastante em classe, alguns alunos serão capazes de transpor esse sentimento para o trabalho que realizam sozinhos» ⁽⁴⁵⁾.

Hoje em dia, a desmotivação surge ameaçando constantemente o ensino. O aluno recebe solicitações várias que o desviam com maior facilidade da escola. O grande desafio é tornar a escola aliciante, um espaço de prazer, recuperando o sentido etimológico da palavra escola, quer no grego [SKOLÉ], quer do latim [schola, ae]. A escola é um todo; contudo, é a sala de aula o espaço onde o aluno permanece a maior parte do tempo. Esquecendo, para já, a ausência completa de uma adequada arquitectura escolar (G. Mialaret), o problema passa mais pelo desempenho didáctico do professor, e pelos recursos didácticos auxiliares. «Alguns destinam-se a apresentar ao aluno o tipo de material

que não estaria ao seu dispor na experiência escolar comum. Filmes, televisão, microfotografia, slides, gravações sonoras e coisas análogas encontram-se entre os dispositivos comumente utilizados nesse trabalho. Também os livros podem desempenhar esse papel. [...] Chamamos-lhes *dispositivos de experiência vicária*» (46).

Bruner apresenta um segundo tipo de recursos didáticos auxiliares que têm por função ajudar o aluno a captar a estrutura subjacente de um fenómeno, de que é exemplo o modelo idealizado do aparelho respiratório (47), sendo todos estes dispositivos designados por «dispositivos modelo». O autor aponta também os «dispositivos dramatizados» ligados aos anteriores, que podiam ser o romance histórico, que respeite o assunto estudado, o filme, o documentário, etc. Por fim, o autor apresenta os «dispositivos automatizantes» (48) que seriam as máquinas de ensinar. Constatamos, no *Processo de Educação*, de Bruner, uma valorização muito grande do ensino programado, o que não é de espantar, já que Bruner encontra neste aspectos que também ele defende como a importância das sequências, exercícios, o carácter progressivo da aprendizagem, as alternativas e a correcção imediata (*feedback*) entre outros. Creio que o autor exagera quando afirma que «a arte de programar a máquina é, naturalmente, uma extensão da arte de ensinar» (49). Apesar da valorização das máquinas de ensinar e do ensino programado, o perigo da substituição do professor pela máquina ou a desumanização da aprendizagem é rejeitada por Bruner (50). Penso que o autor deve ser valorizado pelas conclusões a que chega e que passo a indicar: O uso excessivo de recursos dramáticos adicionais ou outros é nocivo; perigo de reduzir o aluno ao papel de mero espectador. Este último é absolutamente contrário aos pressupostos da sua concepção que postula a necessidade de interacção (sistemática ou contingente) entre o professor e o aluno para o desenvolvimento cognitivo do último. «Os dispositivos não podem, por si sós, impôr o seu objectivo ou propósito». O entusiasmo desenfreado por recursos audiovisuais ou por

máquinas de ensinar, como panaceias, descuida a importância suprema do que se tenta realizar. Um perpétuo festival dos melhores filmes educativos do mundo, desligado de outras técnicas de ensino, produziria apenas passividade dos alunos pregados em suas carteiras. Limitar a instrução a uma dieta rigorosa de exposição em classe, apoiada apenas pelos compêndios tradicionais e medíocres, pode tornar cansativos, para o aluno, assuntos plenos de vida. Os objectivos de um currículo e os meios balanceados de atingi-los devem ser o que nos orienta (51).

O professor é um comunicador de conhecimentos (52), um modelo de competência, «símbolo pessoal do processo educativo, figura com a qual os alunos podem identificar-se e comparar-se. Quem não se recorda do impacto causado por um determinado professor — um entusiasta, um devoto de um ponto de vista, um disciplinador cujo ardor provinha da paixão por um assunto, uma mentalidade divertida, porém séria?» (53).

Em conclusão poderemos dizer que no pensamento de Bruner se destacam alguns elementos que nos obrigam a repensar a actividade docente. Este último ponto, desta pequena investigação, mostra a actualidade e pertinência da teoria de ensino do autor, remetendo-nos para o domínio experimental, isto é, reenvia-nos para uma experiência pedagógica que consiste em aplicar a teoria de Bruner à planificação que se segue e constitui a segunda parte do trabalho

*
* *

Aspectos gerais da planificação

Se tivermos em conta o «esboço curricular», nos seus quatro capítulos centrais (que ensinar? quando ensinar? com que meios ensinar? que, como e quando avaliar?) confrontamo-nos com a dificuldade de estabelecer respostas absolutas, já que estas estarão sempre em função de crité-

rios previamente seleccionados. A tarefa do «esboço curricular» consiste numa análise, clarificação, identificação e formulação das «intenções educativas» (Hameline), que presidem ao projecto educativo. «Hameline [1979, p. p. 54] propõe a expressão “intenções educativas” para designar “os enunciados mais ou menos explícitos dos efeitos esperados num prazo mais ou menos longo e com mais ou menos certeza pelos educadores, alunos e planificadores e responsáveis educativos, sem esquecer a sociedade em que tem lugar o processo educativo.”» (54).

Num primeiro momento procede-se ao *inventário* e *selecção* das intenções possíveis, contemplando os aspectos do crescimento pessoal do aluno que se pretende desenvolver através da educação. Num segundo momento pretende-se formular, com alguma concreção, essas mesmas intenções a fim de guiar e planificar a acção pedagógica de modo útil. Num terceiro momento impõe-se a sua *organização* e *sequênciação* temporal. Por fim, deve prever-se a avaliação de modo a retirar ilações necessárias que nos permitam saber se a acção pedagógica responde adequadamente às intenções perseguidas.

Romiszowski (1981) defende que as intenções educativas se podem referir, independentemente do grau de concreção com que se enunciem, aos *resultados* da aprendizagem que se espera obter, aos *conteúdos* sobre os quais versa a aprendizagem, ou às *actividades* de aprendizagem. Ainda que estes três elementos [*input* (conteúdos de ensino), *out put* (resultados de ensino) e [*actividades*] estejam sempre presentes nas actividades escolares de ensino-aprendizagem, a importância que se concede a cada um dá lugar a três vias de acesso distintas na concreção das intenções educativas.

Via de acesso pelos resultados esperados

Segundo esta via, as actividades concretas do ensino-aprendizagem, assim como os conteúdos particulares, elegem-se em

função dos resultados esperados, que são os elementos norteadores da planificação (55). «Nos anos 50 tem lugar uma confluência historicamente importante entre a ideia de precisar as intenções educativas a partir dos resultados esperados da aprendizagem — ideia já presente nas formulações utilitaristas da educação desde o princípio do século — e a explicação comportamental do mesmo, que identifica de facto aprendizagem com mudança de execução comportamental, prescindindo dos processos cognitivos encobertos, e insiste na necessidade de definir operacionalmente a execução comportamental para poder medir a aprendizagem» (56). O modo de precisar as intenções educativas mediante objectivos de execução, visa enunciar as mudanças que poderão observar-se na conduta dos alunos no *términus* do processo educativo. A maior crítica aos objectivos de execução refere-se à interpretação comportamental da aprendizagem, o que não implica a recusa da via de acesso pelos resultados esperados da aprendizagem.

Com a entrada em crise, na década de 60, da psicologia comportamental, a via de acesso na concreção dos objectivos educativos pelos resultados esperados associa-se a uma interpretação cognitiva da aprendizagem, socorrendo-se dos «objectivos cognitivos». Segundo César Coll, a diferença entre estes últimos objectivos e os objectivos de execução é que as aprendizagens esperadas definem-se em termos de habilidades ou destrezas cognitivas mais importantes na aprendizagem, independentes dos conteúdos e susceptíveis de aplicação nas mais variadas situações (57). Ora, e ainda segundo este autor, «alguns dos trabalhos de Bruner exemplificam esta confluência da via de acesso pelos resultados com a interpretação cognitiva da aprendizagem. Na opinião deste autor [Bruner, 1966], os efeitos desejáveis da educação escolar não devem referir-se tanto a aquisição de itens específicos do conhecimento, ou a aquisição de determinadas pautas de comportamento, como à aquisição de destrezas cognitivas que possam generalizar-se e aplicar-se a uma ampla gama de situações. O aluno deve ser ensinado de

tal maneira que possa continuar aprendendo no futuro por si só. Segundo Bruner, algumas destas destrezas são: a capacidade de identificar a informação relevante para um problema dado, para interpretá-la, para clarificá-la de forma útil, para buscar relações entre a informação nova e a informação adquirida previamente, etc. Acrescentemos ainda que, a partir da consideração de como os alunos adquirem tais destrezas, Bruner propõe eleger os conteúdos de ensino, esboçar as actividades de aprendizagem e avaliar os resultados» (58).

No entanto, a proposta de Bruner levanta algumas dificuldades quando se procura caracterizar as intenções educativas. Em primeiro lugar, não dispomos de uma taxonomia de destrezas cognitivas suficientemente rica e precisa que possa ser utilizada como fonte dos objectivos cognitivos, o que tem como consequência o aparecimento dos objectivos cognitivos, nos currículos, num nível de generalidade excessivo. A forma de superar esta dificuldade seria o «referir a conteúdos particulares, as destrezas cognitivas que contemplam os objectivos» (59). Será mais nesta via que a planificação elaborada se desenvolverá, na medida em que a escolha das actividades e das destrezas cognitivas a desenvolver não pode ser desvinculada dos conteúdos programáticos apresentados pelo Ministério da Educação.

A via de acesso pelos conteúdos

Esta via supõe que as intenções educativas se concretizam a partir de uma análise dos possíveis conteúdos de ensino [matérias concretas, os conhecimentos com que se entra em contacto directo com os alunos (Peterssen, 1976)], considerando aqueles que possuem um maior valor formativo. Até aos anos 50, esta via surgiu como alternativa na concreção das intenções educativas, até ser acusada de reflectir uma concepção culturista do ensino associada à educação tradicional.

Klafki usa o conceito de «encontro» para caracterizar a relação entre o aluno e o conteúdo, e propõe cinco critérios para

proceder à análise e selecção dos conteúdos de modo a assegurar uma interacção (alunos-conteúdo) formativa: «A importância provável do conteúdo atendendo à sua representatividade e exemplaridade; a sua importância na vida actual dos alunos; a importância que provavelmente tenderá ou deverá ter na vida futura dos alunos; a sua estrutura material e significativa; o seu grau de adequação ao nível de compreensão dos alunos» (60).

As propostas de Schwab e Phenix defendem esta via de acesso, contudo não estão isentas de críticas. A maior fraqueza reside na identificação entre estrutura epistémica e estrutura lógica. «A maior crítica que pode fazer-se à postura de Schwab e Phenix é, em geral, do enfoque racionalista do currículo, e que identificam de forma abusiva e incorrecta — ao menos, a partir da perspectiva constructivista da aprendizagem escolar que é a nossa — a estrutura lógica dos conteúdos de ensino com a sua estrutura psicológica» (61).

A via de acesso pelas actividades de aprendizagem

Esta via de acesso é o que caracteriza os «currículos abertos», segundo a designação de Brugelmann. Considera-se que as actividades possuem um valor educativo intrínseco independente do conteúdo correcto. Ao planificar impõe-se uma identificação das actividades com maior valor educativo intrínseco, favorecendo a participação dos alunos. É Eisner, em 1969, quem pela primeira vez apresentou esta alternativa, vindo a reformulá-la posteriormente em 1974 e 1979.

O autor distingue os «objectivos de instrução» (objectivos de execução) dos objectivos expressivos (*expressive objectives*), criticando os primeiros por estarem fixados de tal forma que impossibilitam variações, e não considerarem as características individuais do aluno, conduzindo a uma educação estereotipada. Ao passo que «os objectivos expressivos, ao contrário, não especificam a conduta terminal que o aluno deve ter nas actividades de aprendi-

zagem. Um objectivo expressivo descreve melhor uma situação de aprendizagem, identifica uma actividade em que se encontra emerso o aluno ou um problema com que ele vai ser confrontado, mas em nenhum caso especifica o que tem de aprender o aluno nesta situação»⁽⁶²⁾.

Raths, defendendo esta perspectiva, propõe doze princípios extremamente úteis que permitem nortear a selecção das actividades. Passo de imediato a enuciá-los:

1. Em condições iguais, uma actividade é preferível a outra se permite ao aluno tomar decisões razoáveis no que respeita ao desenvolvimento da mesma e às consequências da sua eleição.
2. Em condições iguais, uma actividade é preferível a outra se atribui ao aluno um papel activo na sua realização.
3. Em condições iguais, uma actividade é preferível a outra se exige do aluno uma investigação de ideias, processos intelectuais, sucessos ou fenómenos de ordem pessoal ou social e estimula a comprometer-se na mesma.
4. Em condições iguais, uma actividade é preferível a outra se obriga o aluno a interagir com a sua realidade.
5. Em condições iguais, uma actividade é preferível a outra se pode ser realizada por alunos de diversos níveis de capacidade e com interesses diferentes.
6. Em condições iguais, uma actividade é preferível a outra se obriga o aluno a examinar num contexto novo uma ideia, conceito, lei, etc. que já conhece.
7. Em condições iguais, uma actividade é preferível a outra se obriga o aluno a examinar ideias ou sucessos que normalmente são aceites pela sociedade.
8. Em condições iguais, uma actividade é preferível a outra se coloca o aluno e o professor numa posição de êxito, fracasso ou crítica.
9. Em condições iguais uma activi-

dade é preferível a outra se obriga o aluno a reconsiderar e rever os seus esforços iniciais.

10. Em condições iguais, uma actividade é preferível a outra se obriga a aplicar e dominar regras significativas, normais ou disciplinares.

11. Em condições iguais, uma actividade é preferível a outra se oferece ao aluno a possibilidade de planificá-la com outros, participar no seu desenvolvimento e comparar os resultados obtidos.

12. Em condições iguais, uma actividade é preferível a outra se é relevante para os propósitos e interesses explícitos dos alunos.⁽⁶³⁾

Os doze princípios apontados são um auxiliar precioso para o professor, que ao planificar as actividades se vê confrontado com um inúmero leque de possibilidades. A proposta de Raths é passível de conjugação com alguns dos aspectos da teoria de ensino de Bruner. O *papel activo do aluno* fica expresso nos princípios 12, 3, e 11. O respeito pelo *ritmo individual e interesse* do aluno está presente nos princípios 4, 5 e 12. A importância da *transferência* defendida por Bruner encontra eco nos princípios 6 e 9. A *autonomia* do aluno conducente a um maior *espírito interrogador e crítico* surge claramente defendido no princípio 7. A questão do *reforço (prémios e punições)* pode encontrar-se na formulação do princípio 8.

Considero, em conclusão, que numa planificação, frente à questão «o que ensinar?», as várias vias de acesso na concretização das intenções educativas salientam aspectos importantes a considerar: os resultados esperados, os conteúdos e as actividades.

Impõe-se a recusa de uma leitura meramente comportamental da aprendizagem. Nos conteúdos seleccionados não pode o professor confundir a sua estrutura epistémica com a estrutura psicológica. Bruner atribui, como puderam verificar anteriormente, um lugar capital à estrutura, na medida em que esta permite ao

aluno maior maleabilidade na relação da informação. O autor diz mesmo, que «aprender a estrutura, em suma, é aprender como as coisas se relacionam» (64). Defende também que não há uma estrutura única, contrariamente a Schwab e Phenix, que preconizam a concretização das intenções educativas partindo da estrutura epistémica. Os critérios apresentados por Klafki, para a selecção dos conteúdos, podem ser úteis se considerarmos a importância que este atribui ao maior interesse (presente ou futuro), exemplaridade, representatividade e compreensão que os mesmos têm para os alunos. Penso também que os conteúdos podem ser elementos motivadores no processo de ensino-aprendizagem. Não se poderá esquecer que os conteúdos são previamente estabelecidos pelas equipas ministeriais, para esse fim designadas; contudo, o papel do professor é de suma importância neste capítulo. O maior ou menor aprofundamento que fizer dos temas, a estrutura escolhida, o tempo previsto para leccionar cada conteúdo, são factores que contribuirão para uma maior compreensão e motivação dos alunos.

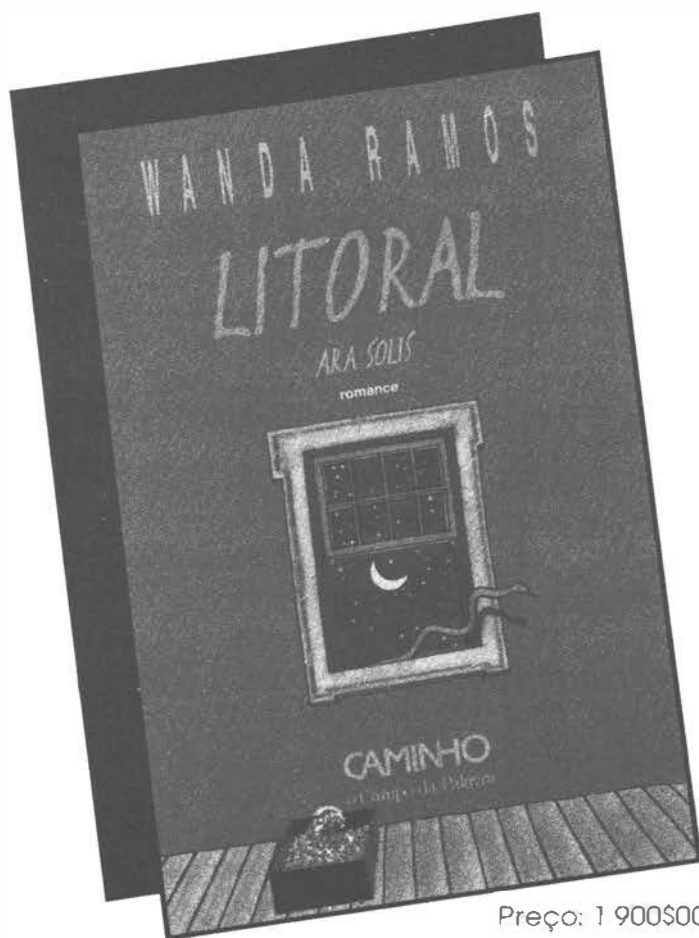
A planificação da unidade didáctica, a emergência do filosofar, foi elaborada sob as linhas de orientação da teoria da aprendizagem de J. Bruner. Se numa primeira parte esbocei os princípios e linhas muito gerais que configuram o pensamento de Bruner, na segunda parte, viso avaliar a viabilidade e validade dos mesmos enquanto princípios norteadores na elaboração da planificação de um conteúdo filosófico. Deste modo aceito o desafio e o consequente risco duma experiência pedagógica.

Tendo como ponto de partida o facto de que os alunos se encontram no período das representações simbólicas, ou utilizando a designação piagetiana, no período das operações formais, toda a planificação patenteia a preocupação por respeitar e desenvolver a actividade simbólica. «Na análise da actividade simbólica, a que procedeu, J. Bruner refere as “propriedades básicas” dessa actividade no homem, e que são: *sematicidade*, carácter *arbitrário*

dos símbolos “*produtividade* da elocução possibilitada por regras gramaticais” e “*transmissão tradicional*” da linguagem» (65). Pelo facto dos alunos manifestarem um desfasamento entre o âmbito sintáctico e semântico, isto é, demorarem mais tempo a atingir a maturidade semântica que a maturidade sintáctica contemplei, na planificação, com especial atenção, o domínio da hermenêutica textual. Aceitando a valorização que Bruner faz da interacção professor-aluno, traduzi estes pressupostos, com a categoria filosófica do diálogo, isto é, o modelo de leitura da História da Filosofia é o modelo dialógico. No seguimento de Heidegger poderemos ler a História da Filosofia como um diálogo incessante entre o presente e a tradição. Penso que poderemos reduzir a filosofia a grandes perguntas e defender que a reflexão nasce duma pergunta verdadeiramente originária que se manteve pertinente durante os primeiros séculos na especulação milesiana e que permanece hoje inquietante no seio da comunidade científica. Quando Tales de Mileto, considerado o primeiro filósofo, se questiona quanto à [ÁRKÊ] do [KÓSMÓS], está a iniciar um tipo de reflexão que marcará na origem o valor propedêutico da pergunta. Podemos considerar que no domínio da [FÚSIS] duas grandes perguntas impeliram o homem a filosofar: saber qual a [ÁRKÊ] e explicar como de um elemento original uno se chegou a outros elementos, à diversidade (o problema da [KÍNESIS]).

Jaspers sublinha o que vem sendo dito ao procurar encontrar a origem da filosofia. Cito-o: «Do espanto provém a interrogação e o conhecimento [...] Platão disse que a origem da filosofia era o espanto. O sentido da visão permitiu-nos “contemplar as estrelas, o sol e o firmamento celeste”. Esse espectáculo deu-nos “o impulso para a investigação do universo”. Daí nasceu “a filosofia, o maior bem que os deuses concederam aos mortais.” Aristóteles disse: “foi a admiração que incitou os homens a filosofar”. Admiraram-se primeiro do que lhes acontecia e lhes era estranho, depois, pouco a pouco, foram

CAMINHO



WANDA RAMOS

LITORAL
Ara Solis

"Uma viagem
aos mistérios
da nossa
memória
cultural"

Ana Hatherly

Preço: 1 900\$00

CAMINHO - SERVIÇO DE INFORMAÇÃO EDITORIAL

NOME _____
PROFISSÃO _____
MORADA _____
CÓD. POSTAL _____
TELEFS. CASA _____ EMPREGO _____
☐ Aproveito para solicitar o envio directo para minha casa do livro
LITORAL Ara Solis

☐ Junto envio cheque no valor do livro encomendado, acrescido de 200\$00
para despesas de expedição e embalagem em encomendas inferiores a 500\$00.
☐ Solicito o envio à cobrança, (serão debitadas as despesas de expedição
e embalagem em encomendas inferiores a 500\$00).

DATA _____ ASSINATURA _____

Recorte e envie este cupão para:
EDITORIAL CAMINHO, S.A. - Venda Directa Alameda Stº António dos Capuchos, 6B - 1100 LISBOA
Tels. 31526 83/31593 81 Fax. (01)33 4346 Telcs. 65792CAMINP

mais longe e inquiriram dos movimentos da lua, do sol, dos astros e da criação do universo»⁽⁶⁶⁾.

Kant não foge à regra e apresenta quatro questões em torno das quais faz girar o eixo da filosofia: Que posso saber? Que devo fazer? Que me cabe esperar? O que é o homem?

Por fim, cito Heidegger, para mostrar que também este vai ler a História da Filosofia segundo esta perspectiva. A sua obra fundamental, *Ser e Tempo*, inicia-se pela urgência da pergunta: «Há que fazer a pergunta que interroga pelo sentido do ser?»⁽⁶⁷⁾.

Em conclusão, podemos dizer que estamos sempre a caminho perguntando, conscientes de que cada resposta visa a aproximação da verdade, a clarificação de aporias e que as respostas encontradas mais não são do que paragens provisórias no percurso. Os diálogos platónicos revelam com clareza esta ideia duma dialéctica da pergunta e resposta e não são como alguns pretendem fazer crer um diálogo a uma voz.⁽⁶⁸⁾ Penso que esta interpretação se ajusta mais à dialéctica hegeliana marcada pela ausência de verdadeiro diálogo. «A dialéctica hegeliana é um monólogo do pensar que tenta produzir adiantadamente o que pouco a pouco vai amadurecendo na conversação autêntica»⁽⁶⁹⁾.

Na dialéctica platónica encontramos o material indispensável para pensarmos o estatuto da interrogação na filosofia. A experiência, como ficou dito, tem a estrutura da pergunta e como nos diz Gadamer «não podemos fazer experiências sem a actividade do perguntar»⁽⁷⁰⁾. Que tipo de perguntas interessam na realidade ao filósofo? Definamos pela negativa. A pergunta pedagógica e a pergunta retórica não poderão aspirar ao estatuto de verdadeiras perguntas, na medida em que não há aí nada perguntado. Na pergunta retórica, quem pergunta não procura uma resposta, pois já a possui, faz antes um exercício de estilo que visa impressionar as assembleias religiosas ou políticas. Quem pergunta porque não sabe e quer saber, sofre, faz uma experiência dolorosa de procura. Pela pergunta, enquanto condição on-

tológica do homem, mergulhados no sentido mais profundo da tragédia.

Tal como na experiência, encontramos na pergunta a finitude, a negatividade e a abertura. Enquanto seres finitos não nos poderemos considerar senhores do saber e da ciência última, detentores da chave de todos os enigmas e mistérios. O positivismo e optimismo a si inerente, foram completamente ultrapassados pela consciência histórica. «Todo o perguntar e todo o querer saber pressupõe um saber que não se sabe, mas de tal maneira que é um determinado não saber o que conduz uma determinada pergunta»⁽⁷¹⁾. A actualidade socrática uma vez mais torna-se evidente. A douda ignorância é o alicerce seguro, tal com a dúvida cartesiana, para combater a «opinião» [dOKSA], isto é, a capacidade de abrir, e fugir assim pela abertura essencial à condição da pergunta aparente. «A decisão de uma pergunta é o caminho para o saber»⁽⁷²⁾.

A pergunta tem inerente uma negatividade radical, isto é «um saber que não se sabe. É a famosa douda ignorância socrática que descobre a verdadeira superioridade da pergunta na negatividade extrema da aporia»⁽⁷³⁾.

É a abertura inerente à pergunta que permite que esta seja realmente pergunta, e desta forma se possa permanecer perguntando. «A dialéctica como arte de perguntar só se manifesta naquele que sabe perguntar e é capaz de manter em pé as suas perguntas, isto é, a sua orientação aberta. A arte de perguntar é a arte de prosseguir perguntando, e isto significa que é arte de pensar. Chama-se dialéctica porque é a arte de continuar uma verdadeira conversação»⁽⁷⁴⁾. Como é patente, esta dialéctica tem a estrutura de um diálogo. O filósofo olha o passado, interroga-o (a tradição), busca incansavelmente o sentido das respostas que são os textos, tentando encontrar a pergunta a que estes são resposta. A afirmação de Heidegger é significativa: «A resposta à pergunta — que é isto de filosofia? Quando é uma resposta filosofante? Quando filosofamos? evidentemente só quando entabulamos um diálogo com os filósofos. Isto inclui discu-

tirmos com eles, ponto por ponto, sobre o que falam» (75). A tradição reteve textos que suscitam a interpretação do filósofo. Este diálogo mantido com os autores do passado, de que fala Heidegger, revela a estrutura dialógica da filosofia, que deve ser respeitada no modo como o professor traduz os conteúdos pelas questões aí subjacentes, ou na interpretação que faz dos textos, na busca de camadas significativas. A compreensão dos textos só é possível quando se compreende a pergunta para o qual é resposta, como afirma Collingwood: «Na realidade um texto só se compreende quando se compreende a pergunta para o qual é resposta. Mas como esta pergunta só se ganhou a partir do próprio texto, a adequação da resposta representa o pressuposto metódico para a reconstrução da pergunta» (76). Esta concepção que valoriza a pergunta, surge não só no âmago da filosofia, como procurei fundamentar, como ainda no domínio da didáctica da filosofia. Cito F. Gilot: «Não constitua estranheza nem exagero de expressão esta minha afirmativa porquanto sem interrogação apenas recebe o espírito sínteses acabadas, consequentemente não elaboradas por si, os quais dificilmente o estudante, sem intenção especial, conseguirá analisar, a não ser pelo recurso penoso, quase nunca compensado [...] Dialogar é duvidar, portanto analisar» (77). A planificação sublinha de modo evidente a interrogação, quer pelo seu estatuto filosófico, quer ainda como modo de suscitar no aluno o espírito problematizador e não dogmático. Só neste sentido é possível defender uma verdadeira interacção entre o professor e o aluno.

O ponto de partida da planificação (auto-teste) respeita uma ideia base que é não iniciar ou continuar nenhuma matéria, sem previamente assegurar que o aluno possui os pré-requisitos que lhe permitem a correcta assimilação da matéria, pois «quanto mais afastados estiverem os pré-requisitos das tarefas pedidas, mais longo será o tempo de aprendizagem, em conformidade com o princípio de Rousseau de que em educação “a perda de tempo” é muitas vezes mais importante que a sua “economia relativa.” “A maior, a mais útil

regra de toda a educação [...] não é ganhar tempo, mas perdê-lo.”» (78).

Num segundo momento são lançadas três questões. Na apresentação do problema, há a preocupação de provocar um processo de exploração (activação) resultado do «nível óptimo de incerteza» do problema a resolver. Procuro suscitar a curiosidade no aluno e permitir a recompensa intrínseca resultante da descoberta.

A estrutura dos conteúdos procura assegurar os três pontos apontados como sendo essenciais, por Bruner: *modo de representação* (privilegiei a representação icónica e a representação simbólica), *economia* (simplicidade, número reduzido de textos), com o intuito de não sobrecarregar o aluno com informação de modo a assegurar-lhe a capacidade de processamento rápido das matérias (*poder*).

Quis na apresentação dos conhecimentos encontrar a sequência «óptima», não esquecendo o ritmo individual de aprendizagem de cada aluno.

Porque valorizei muito o método interrogativo (fundamentação do estatuto da interrogação na filosofia), a avaliação e correcção do processo de ensino-aprendizagem será constante. Haverá a preocupação constante de corrigir os alunos quando participarem, quer por solicitação do professor, quer espontaneamente. ▲

Notas:

(1) J. S. Bruner. *Uma Nova Teoria de Aprendizagem*, 3.ª ed., Trad., Rio de Janeiro, Bloch Editores S. A., 1975, p. 16.

(2) *Idem*, *Op. cit.*, p. 17.

(3) *Idem*, *Op. cit.*, p. 17.

(4) *Idem*, *Op. cit.*, p. 17.

(5) *Idem*, *Op. cit.*, p. 17.

(6) *Idem*, *Op. cit.*, p. 17.

(7) Estádio activo (*enactive* ou das respostas motoras), icónico e estádio simbólico.

(8) Nicolau Raposo, *Estudos de Psicopedagogia*. 1.ª ed., Coimbra, Coimbra Editora Limitada, 1983, p. 99.

(9) *Idem*, *Op. cit.*, p. 95.

(10) Bruner, *Op. cit.*, p. 29.

(11) *Idem*, *O Processo da Educação*, 1.ª ed., Trad., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1968, p. 68.

(12) Nicolau Raposo, *Op. cit.*, p. 98.

(13) *Idem*, *Op. cit.*, p. 100.

(14) Bruner, *O Processo da Educação*, pp. 31-44.

(15) *Idem*, *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*, pp. 31-45.

(16) *Idem*, *Op. cit.*, p. 33.

(17) *Idem*, *Op. cit.*, p. 35.

(¹⁸) *Idem*, *Op. cit.*, p. 36-7.

(¹⁹) *Idem*, *Op. cit.*, p. 35.

(²⁰) *Idem*, *Op. cit.*, p. 41.

(²¹) *Idem*, *Op. cit.*, p. 43.

(²²) «Uma teoria da aprendizagem é prescritiva por estabelecer regras concernentes à melhor maneira de obter conhecimentos ou técnicas; e, por isso mesmo, fornece um padrão para criticar ou aferir qualquer forma particular de ensinar ou aprender.

É uma teoria normativa pois estabelece critérios e fornece condições para atendê-los. Devem tais critérios elevada generalidade, não cabendo, por exemplo, a uma teoria da aprendizagem deter-se nas condições para um estudo eficiente da aritmética no curso primário.» Bruner, *Op. cit.*, p. 42.

(²³) *Idem*, *Op. cit.*, p. 48.

(²⁴) *Idem*, *Op. cit.*, p. 50.

(²⁵) *Idem*, *Op. cit.*, p. 50.

(²⁶) *Idem*, *Op. cit.*, p. 50.

(²⁷) «Rotinas esboçadas provocam pouca ou nenhuma exploração; rotinas por demais incertas despertam confusão e angústia, reduzindo a tendência a explorar.» (Bruner, *Op. cit.*, p. 50).

(²⁸) *Idem*, *Op. cit.*, p. 51.

(²⁹) *Idem*, *Op. cit.*, p. 48.

(³⁰) «Todo o domínio de conhecimento [ou qualquer problema dentro desse domínio, pode ser representado sob três formas: por um conjunto de ações apropriadas para obter determinado resultado representação activa; por um conjunto de imagens resumidas ou gráficas que representam conceitos, sem definir os comportamentos representação icónica; ou por um conjunto de proposições lógicas ou simbólicas, derivado de um sistema simbólico regido por normas ou leis para formar ou transformar proposições (representação simbólica)].» (Bruner, *Op. cit.*, p. 52).

(³¹) *Idem*, *Op. cit.*, p. 53.

(³²) Bruner, *O Processo da Educação*, pp. 15-6.

(³³) *Idem*, *Op. cit.*, pp. 21-3.

(³⁴) *Idem*, *Op. cit.*, p. 28.

(³⁵) *Idem*, *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*, pp. 55-6.

(³⁶) *Idem*, *Op. cit.*, p. 50.

(³⁷) *Idem*, *Op. cit.*, p. 56.

(³⁸) *Idem*, *Op. cit.*, p. 57.

(³⁹) *Idem*, *Op. cit.*, p. 60.

(⁴⁰) *Idem*, *Op. cit.*, p. 49.

(⁴¹) Bruner, *O Processo da Educação*, p. 83.

(⁴²) Bruner, *On Knowing. Essays for the left hand*, Cambridge, Mass., The Belknap Press of Harvard University Press, 1964, p. 101.

(⁴³) *Idem*, *Op. cit.*, p. 83.

(⁴⁴) Nicolau Raposo, *Op. cit.*, pp. 106-7.

(⁴⁵) Bruner, *O Processo da Educação*, p. 46.

(⁴⁶) *Idem*, *Op. cit.*, p. 77.

(⁴⁷) *Idem*, *Op. cit.*, p. 78.

(⁴⁸) *Idem*, *Op. cit.*, p. 79.

(⁴⁹) *Idem*, *Op. cit.*, p. 80.

(⁵⁰) *Idem*, *Op. cit.*, p. 83.

(⁵¹) *Idem*, *Op. cit.*, pp. 84-5.

(⁵²) *Idem*, *Op. cit.*, pp. 85-6.

(⁵³) César Coll, *Psicologia y Curriculum*, 4.ª ed., Barcelona, Editorial Laia, 1989, p. 50.

(⁵⁴) *Id. Op. cit.*, p. 54.

(⁵⁵) *Id.*, *Ibid.*

(⁵⁶) *Id.*, *Op. cit.*, p. 55.

(⁵⁷) *Id.*, *Op.*, *cit.*, pp. 55-6.

(⁵⁸) *Id.*, *Op. cit.*, p. 57.

(⁵⁹) *Id.*, *Op. cit.*, p. 58.

(⁶⁰) *Id.*, *Op. cit.*, p. 59.

(⁶¹) *Id.*, *Op. cit.*, p. 61.

(⁶²) *Id.*, *Op. cit.*, p. 62.

(⁶³) Bruner, *O Processo da Educação*, p. 7.

(⁶⁴) Nicolau Raposo, *Op. cit.*, p. 97.

(⁶⁵) Jaspers, *Introdução Filosófica*, 6.ª ed., Trad., Lisboa, 1978, p. 14.

(⁶⁶) Heidegger, *El Ser y el Tiempo*, 8.ª ed., Trad., México, Madrid, Buenos Aires, 1980, p. 14.

(⁶⁷) E. Gilson, *Um Diálogo Difícil*, 1.ª ed., Trad., Braga, 5.ª ed., p. 32.

(⁶⁸) Gadamer, *Verdad y Método*, 1.ª ed., Trad., Salamanca, 1984, p. 447.

(⁶⁹) *Idem*, *Op. cit.*, p. 439.

(⁷⁰) *Idem*, *Op. cit.*, p. 443.

(⁷¹) *Idem*, *Op. cit.*, p. 442.

(⁷²) *Idem*, *Op. cit.*, p. 439.

(⁷³) *Idem*, *Op. cit.*, p. 445.

(⁷⁴) Heidegger, *Que é Filosofia?* p. 59.

(⁷⁵) Gadamer, *Op. cit.*, p. 448.

(⁷⁶) F. Gilot, *Do ensino da Filosofia*, 1.ª ed., Lisboa, 1976, p. 53.

(⁷⁷) Birzea, *A Pedagogia do Sucesso*, 1.ª ed., Lisboa, 1984, p. 21.

ANEXO A

PLANIFICAÇÃO 10.º ANO

UNIDADE DIDÁCTICA A EMERGÊNCIA DO FILOSOFAR

Unidade temática do mito à razão

Objectivos gerais

1. Contactar com uma multiplicidade de modos de pensar e de agir, abrindo novos horizontes mediante a abordagem de problemas até aí não questionados.
2. Possibilitar a compreensão do homem e do real como dados históricos, na sua origem e evolução.
3. Permitir a aquisição de um vocabulário próprio.

Objectivos específicos

- 1.1. Explicar os condicionalismos geográficos, políticos, económicos e socioculturais que permitiram a emergência da filosofia.
- 1.2. Definir o conceito de [LÓGÓS].
- 1.3. Distinguir o [MÓSMÓS] mítico do [MÓSMÓS] racional.
- 1.4. Justificar a progressiva dessacralização [KÍNESIS].
- 2.1. Aplicar o modelo interrogativo (dialéctica da pergunta e resposta) na leitura da filosofia pré-socrática.
- 2.2. Definir a questão da [ÁRKÊ] (origem) e a questão da [KÍNESIS] (movimento) como modelo de leitura do período cosmológico.
- 2.3. Definir [KÓSMÓS], [ÁRKÊ], [FÚSIS] [KÍNESIS].
- 2.4. Identificar a origem do [KÓSMÓS] em Tales de Mileto, Anaximandro e Anaxímenes.
- 3.1. Identificar a novidade e continuidade do período ontológico.
- 3.2. Definir ontológico, [ÓNTÓS] (de Parménides), *deir* e o [LÓGÓS] (de Heraclito).
- 3.3. Distinguir a resposta parmediana da resposta heraclítica na em relação à origem e ao movimento.
- 3.4. Identificar a origem do [KÓSMÓS] nos atomistas.
- 3.5. Identificar a origem do [KÓSMÓS] em Empédocles.

3.6. Debater criticamente as teses da continuidade e ruptura do pensamento mítico para o pensamento racional.

Conteúdos

1. Do [MITOS] ao [LOGOS].
 - 1.1. O conceito de [LOGOS].
 - 1.2. Apresentação da problemática da continuidade ou ruptura do Mito ao Logos.
 - 1.2.1. Teses descontinuístas (Jean Pierre Vernant).
 - 1.2.2. Teses contínuistas (Werner Jaeger, Cornford).
 - 1.3. Condicionaisismos que permitem a emergência do pensamento racional.
 - 1.3.1. Condicionismo geográfico.
 - 1.3.1.1. Clima, relevo montanhoso, longa costa marítima.
 - 1.3.2. Condicionismo político.
 - 1.3.2.1. A polis.
 - 1.3.2.2. A democracia.
 - 1.3.2.3. A escravatura.
 - 1.3.2.4. As leis escritas.
 - 1.3.3. Condicionismo sociocultural.
 - 1.3.3.1. A escravatura.
 - 1.3.3.2. O ócio.
 - 1.3.3.3. As artes (pintura, escultura, arquitectura, música, poesia).
 - 1.3.3.4. A escrita.
 - 1.3.4. Condicionismo económico.
 - 1.3.4.1. O «mercantilismo».
 - 1.3.4.2. A moeda.
 - 1.3.4.3. O comércio com as colónias do mediterrâneo.
 - 1.4. A filosofia pré-socrática.
 - 1.4.1. Período Cosmológico.
 - 1.4.1.1. As duas grandes questões que comandam a leitura do real.
 - 1.4.1.1.1. O conceito de [FÚSIS].
 - 1.4.1.1.1.1. Qual a origem? [ÁRKÊ].
 - 1.4.1.1.1.2. Como explicar a passagem de um elemento arcaico, original, uno para a multiplicidade do real? [KÍNESIS].
 - 1.4.1.1.1.2.1. A escola jónica.
 - 1.4.1.1.1.2.1.1. Tales.
 - 1.4.1.1.1.2.1.2. Anaximandro.
 - 1.4.1.1.1.2.1.3. Anaxímenes.
 - 1.4.2. Período Ontológico.
 - 1.4.2.1. A problemática do ser [ON] e do devir ().
 - 1.4.2.1.1. Heraclito versus Parménides.
 - 1.4.3. Os atomistas.
 - 1.4.3.1. Demócrito.
 - 1.4.3.1.1. Tentativa de conciliação da problemática do ser e do devir.
 - 1.4.3.1.1.1. Os átomos e o vazio.
 - 1.4.4. Empédocles.
 - 1.4.4.1. A tentativa de resolução da problemática do ser e do devir.
 - 1.4.4.1.1. O amor e o ódio.

Procedimentos didácticos:

- Entrega de um «auto teste» visando com o mesmo permitir ao aluno consciencializar-se das matérias em que se encontra menos bem e, simultaneamente, indicar pistas que permitam ao aluno, por si só, ou com a ajuda do professor, remediar as lacunas do processo de ensino-aprendizagem. [Pretende-se atender ao ritmo individual de aprendizagem de cada aluno e utilizar uma estratégia de remediação com vista à obtenção de melhor rendimento].
- Breve exposição do professor acerca da temática da passagem do Mito ao Logos, a fim de clarificar os objectivos que subjazem ao estudo da filosofia grega pré-socrática (noção de tradição e diálogo). Sublinhar a importância da filosofia grega para a compreensão do percurso empreendido pela razão ocidental (noção de Logos). [Constituição do «índice contextual» ou ainda,

para utilizar uma outra expressão de L. Vezin, do contexto linguístico].

- Apresentação da problemática da continuidade ou ruptura entre Mito e Logos, sem apresentar preferência por qualquer uma das teses de modo a assinalar a problematização desta questão filosófica e permitir aos alunos, que durante o estudo da filosofia pré-socrática, constituir uma resposta pessoal. [Método da descoberta de Bruner.]

Este autor considera que a resolução de problemas baseia-se na exploração de alternativas, é a «activação», ligando-se este aspecto ao «nível óptimo de incerteza». Como é dito expressamente por Bruner «a condição básica para activar a exploração de alternativas, numa tarefa, é ter um nível óptimo de incerteza. Curiosidade, como foi convenientemente dito, é uma resposta à incerteza e à ambiguidade. Rotinas esclerosadas provocam pouca ou nenhuma exploração; rotinas por demais incertas despertarão confusão e angústia, reduzindo a tendência a explorar». Bruner, pp. 50-1.

Deste modo, após a apresentação, de forma simples e clara, da questão da continuidade ou ruptura, assistiremos à «exploração de alternativas», e a sua «manutenção» será possível pelo facto de haver ao longo das aulas elementos que contribuem para a dilucidação da resposta à questão inicial.

- Entrega dos textos informativos, n.º 1, 2 e 3 de Vernant, W. Jaeger e Cornford, respectivamente.

• Apelo aos conhecimentos dos alunos sobre o aparecimento da filosofia (origem e [Topos] da filosofia), partindo da afirmação heideggeriana «A filosofia fala grego, e enquanto grega é um diálogo», da conferência *«que é isto — a Filosofia?»*, de que os alunos possuem alguns excertos, no Caderno de Textos de Filosofia, elaborado pelo professor. Recurso ao *Método interrogativo* a fim de testar a correcta ou incorrecta compreensão da matéria já leccionada.

- Apresentação de um diaporama sobre o espaço e o tempo e dos condicionaisismos subjacentes aos mesmos, que permitem a eclosão da racionalidade filosófica, com o objectivo de sensibilizar os alunos através da conjugação da música, imagem e texto, para a nova temática em estudo. Apelo à lógica visual, ou para utilizar a linguagem de Bruner, conjugação da representação icónica e simbólica. Recurso à interdisciplinaridade com a História, Geografia e Estética. [A imagem possui uma importância fundamental na compreensão e assimilação do texto, afirma: «A vista chega antes das palavras. A criança olha e vê antes de falar. Isto é também verdadeiro noutro sentido. A vista é aquilo que estabelece o nosso lugar no mundo que nos rodeia; explicamos o mundo com palavras, mas as palavras nunca podem anular o facto de estarmos rodeados por ele. [...] Nunca olhamos para uma coisa de cada vez; estamos sempre a ver a relação entre coisas e nós próprios. A nossa visão está sempre em constante actividade, sempre em movimento, sempre captando coisas num círculo à sua volta, constituindo aquilo que nos é presente, tal como somos.» J. Berger, *Modos de Ver*, pp. 11-3].

• Debate em torno das imagens, música e texto e sistematização nos pontos fundamentais, isto é, dos condicionaisismos que permitem a emergência da filosofia. Recurso ao mapa da Grécia Antiga, de modo a auxiliar os alunos a compreenderem a importância das condições geográficas no surgimento da filosofia. Apelo à lógica visual. (disponibilizar uma reprodução do mapa da Grécia para os alunos poderem fotocopiar).

- Leitura em voz alta, feita por um aluno, e análise do texto n.º 29, do Manual adoptado, para sedimentar as matérias estudadas (estratégia de remediação).

• Explicitação feita pelo professor dos conceitos de [POLIS] e de democracia, de modo a permitir um desenvolvimento da representação simbólica (Bruner), ou para utilizar os conceitos de Piaget, desenvolvimento hipotético-dedutivo.

- Leitura do texto informativo n.º 30, do Manual adoptado, e como tarefa de casa a elaboração de uma síntese do mesmo.

• Correção oral da tarefa de casa.

• Breve exposição da filosofia pré-socrática partindo da apresentação das comuns subdivisões em três períodos (cosmológico, ontológico e antropológico). Recurso a um acatelo com um esquema referente a estas subdivisões, a fim de facilitar a compreensão da matéria. Fornecer aos alunos o modelo de leitura, que constitui não só o fio condutor para a compreensão deste período, como o modo eminentemente filosófico, isto é, o papel da interrogação na filosofia. Apelar a conhecimentos já adquiridos quando foi estudada a atitude filosófica, (contexto linguístico — L. Vezin — *Compréhension d'énoncés et indices contextuels*, pp. 845-852), e particularmente a interrogação (modelo hermenêutico — Heidegger, Gadamer e Ricoeur).

• Definir as duas questões que na filosofia pré-socrática comandam a textura do discurso filosófico: a questão da origem [ÁRKĒ] e a questão do movimento [KÍNESIS]. [Com I zuz quiza diria que «conviene advertir que una atenta consideración del programa oficial del curso de introducción a la filosofía presenta ya un conjunto de cuestiones a plantear en el clase y con las que debe trabajarse en laboratorio conceptual. Sin embargo, ello supone que el profesor «traduzca» los contenidos formales en preguntas, que haga el camino inverso al que plantean los libros de texto, ya presenta a los alumnos no solamente los contenidos que aparecen en los textos, sino las preguntas fundamentales a que semejantes contenidos intentan responder. Con toda seguridad, el libro adquirirá, entonces, una perspectiva diferente, y el resultado será extraordinariamente satisfactorio.» [Izuz quiza, La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica, p. 97].

• Exposição do professor a fim de explicar o conceito de [FÚSIS].

• Fornecer aos alunos o texto informativo n.º 4, de I enoble, sobre a etimologia do conceito de [FÚSIS]. Como tarefa para casa responder a duas questões: qual o conceito chave, e sublinhar a ideia central dos textos. [Aplicação da proposta de L. Vezin sobre as palavras «chave» e os «sublinhados».]

• Abordagem do conceito de origem [ÁRKĒ], apelando para conhecimentos já adquiridos pelos alunos quando se discutiu a origem da atitude filosófica a partir dos textos n.ºs 11, 12, 13 e 14 de Platão, Heidegger, Jaspers e Aristóteles, do Caderno de Textos de Filosofia, fornecido pelo professor, a fim de testar a correcta compreensão dos mesmos. [Estratégia de mediação, recurso ao método interrogativo].

• Leitura e análise dos fragmentos de Tales de Mileto, Anaximandro e Anaxímenes do Manual adoptado (pp. 83-7), procurando encontrar não só as duas questões, como as respostas que cada um dá. Recurso ao trabalho de grupo com os seguintes objectivos gerais: desenvolver o respeito pelas convicções e atitudes dos outros e pelas diferentes realidades culturais; valorizar o sentido da discussão e debate para o aprofundamento do conhecimento; promover o espírito de colaboração e entre ajuda dentro do grupo.

A forma de trabalho de grupo escolhido é o painel. [«Em que consiste?». Consiste em desenvolver, na presença dos alunos, uma discussão informal entre um grupo de pessoas, seleccionadas [...] por estarem interessadas ou afectadas pelo problema em questão, quer por representarem pontos de vista antagónicos.» Bordenave e Pereira].

a) Escolhem-se três alunos a fim de assumirem a figura de cada um dos filósofos;

b) Cada um dos alunos expõe a sua concepção aos colegas;

c) Debate entre todos moderado pelo professor;

d) Escolha de dois alunos para secretariar não só a exposição de cada um dos três colegas como debate e sistematização do professor;

e) Sistematização do professor de modo a que as matérias sejam correctamente recebidas e apreendidas.

• Breve exposição do Período ontológico, de modo a sublinhar quais as diferenças entre o período cosmológico e o período ontológico, assinalando quer em Heraclito, quer em Parméni-

des a preocupação por responder às questões da origem e do movimento. Explicitar o conceito de [KÓSMÓS] na conexão estreita com [FÚSIS] e do conceito de [ÓN] e de ontológico. Desenvolvimento da capacidade de representar simbolicamente, e ainda o desenvolvimento da capacidade abstractiva. [Bruner e Piaget].

• Audição de uma música de José Mário Branco, com o soneto de Camões, «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», com o objectivo de motivar os alunos para a abordagem da filosofia de Heraclito, retirando daí os conceitos fundamentais, como o problema do devir, a luta de contrários, dialéctica e Logos. [Desenvolvimento de uma maior capacidade abstractiva e representação simbólica, segundo Bruner].

• Leitura e análise da letra da música de José Mário Branco. Apelo à participação dos alunos pelo recurso ao método interrogativo.

• Elaboração em casa de um trabalho sobre Heraclito, tendo em conta as seguintes questões: Qual a característica essencial do mundo na visão heracliteana?; Haverá contradição entre o movimento e o papel do «Logos»? Como textos de suporte os fragmentos de Heraclito presentes no Manual adoptado, (pp. 87-90) [Lógica da descoberta].

• Recurso a imagens que representam «pares de opostos» e a dialéctica. [Apelo à lógica visual] (J. Berger) em conexão com o papel do exemplo na actividade de estudo e retenção (L. Vezin e J. R. Gruner, *Rôle des exemples et des paraphrases sur l'activité d'étude et de rétention*, p. 62): Il apparaît ainsi que le rôle de l'exemple est complémentaire de celui de la paraphrase, les deux procédés pouvant être utilisés de façon différenciée suivant le but de la transmission des connaissances. L'exemple favorise la compréhension en réduisant l'ambiguïté des termes généraux qu'il illustre.»

• Recurso ao método interrogativo a fim de testar a correcta ou incorrecta compreensão dos conteúdos já leccionados, de modo a certificar-se que os alunos estão preparados para receber e integrar os novos conteúdos programáticos. Recordar as questões em aberto que haviam sido lançadas no início desta unidade temática, e fornecer mais alguns elementos que permitissem solucionar os problemas. [Método da descoberta-Bruner].

Visionamento do 7.º episódio do Cosmos, de Carl Sagan, de modo a confrontar os alunos com a visão e juízo de um cientista acerca do esforço reflexivo dos primeiros filósofos e qual a novidade destes em relação ao pensamento mítico, contribuindo para a diluição da questão da continuidade ou ruptura do Mito à Razão.

• Debate organizado em torno das imagens do 7.º episódio da série Cosmos, de Carl Sagan, a fim de introduzir os atomistas.

• Solicitação a um aluno que apresente breves notas que colheu sobre o pensamento dos atomistas.

• Equacionar o problema deixado em aberto pelas teses de Heraclito e Parménides, segundo as duas questões colocadas no início da unidade temática, e as respostas encontradas.

• Leitura e análise dos excertos que se encontram no Manual adoptado (pp. 95-7). Recurso a uma pequena dinâmica de grupo que se inspira na pergunta circular, com o objectivo de colocar todos os alunos a participar.

• Leitura e análise de um poema de Ricardo Reis, a fim de introduzir o estudo da filosofia de Empédocles e com o objectivo de sensibilizar os alunos para a matéria em estudo.

• Leitura e análise dos fragmentos de Empédocles, que se encontram no Manual adoptado (pp. 93-5). Com o estudo do Empédocles pretende-se mostrar aos alunos, um exemplo, de uma tentativa de conjugação das teses que defendem o movimento e as teses que defendem a imobilidade. Buscou-se e ainda mostrar que em Empédocles as influências míticas são claras. Remeter o aluno para o debate final, em que se procurará responder à questão da continuidade ou ruptura do Mito à Razão.

• Breve explicação do professor dos conceitos de Amor e Ódio,

com o objectivo de desenvolver a capacidade do aluno de representar simbolicamente a realidade. [Bruner]

• Debate final subordinado à questão: Há continuidade ou ruptura entre o Mito e a Razão? [Recurso ao método interrogativo. Os alunos terão que recorrer a todos os conhecimentos adquiridos ao longo do estudo da filosofia présocrática.]

• Elaboração de um texto escrito em que respondam à questão colocada anteriormente.

• Anunciar a passagem do período ontológico para o período antropológico. [Próxima planificação]

Avaliação

1. Intervenções espontâneas por parte dos alunos.
2. Intervenções dos alunos quando solicitados pelo professor.
- 2.1. Em todas as aulas se recorre ao método interrogativo, a fim de testar uma correcta recepção dos conteúdos.
- 2.2. Em todas as análises de textos de Caderno de Textos do Filosofia ou dos Textos do manual lidos na aula.
- 2.3. Feitura de actas.
- 2.4. Sobre o diaporama apresentado no início desta planificação (condições que permitem o aparecimento da filosofia).
- 2.5. Sobre as imagens apresentadas sobre os «pares de contrários», quando se apresentar Heráclito.
- 2.6. Sobre as imagens do 7.º episódio do Cosmos, de Carl Sagan.
- 2.7. Sobre as perguntas colocadas a partir da pergunta circular.
- 2.7. Comentário à música de José Mário Branco e ao soneto de Camões.
- 2.8. Comentários ao poema de Ricardo Reis.
3. Respostas obtidas a partir de tarefas de casa.
- 3.1. Síntese do texto n.º 30 do Manual adoptado.
- 3.2. Respostas às questões sobre Heráclito.
- 3.3. Texto escrito sobre a continuidade ou ruptura entre o Mito e a Razão.
4. Respostas a partir de tarefas na aula.
- 4.1. Trabalho de grupo sobre Tales, Anaximandro e Anaxímenes.
- 4.2. Debate sobre a continuidade ou ruptura a partir dos textos n.º 1, 2 e 3.
5. Intervenções que demonstrem um trabalho bibliográfico.
6. Resultados obtidos no teste sumativo.
7. Autoteste
8. Teste formativo.

Materiais

- Manual adoptado
- Textos fotocopiados (a utilizar na aula e como textos informativos, para análise em casa).
- Textos informativos, quer do Caderno de Textos de Filosofia, quer do Manual adoptado ou da Bibliografia aconselhada.
- Cassettes e gravador.
- Acetatos e retroprojector.
- Vídeo e cassettes.
- Computador e disquetes.
- Quadro e giz.
- Mapa.
- Cartolina; recortes; fotografias; cola e marcadores.

Bibliografia:

- Abbagnano, N., *História da Filosofia*, vol. 1, Lisboa, Editorial Presença, 1983.
- Brun, Jean, *Os pré-socráticos*, Biblioteca Básica de Filosofia, Ed. 70, Lisboa, 1980.
- Chatelêl, F., *História da Filosofia Pagã*, vol. 1, Lisboa, Publicações D. Quixote.

— Collingwood, R. J., *Ciência e Filosofia*, Lisboa, Editorial Presença, 1976.

— Copleston, F., *História da filosofia*, vol. 1, Ariel, Barcelona.

— Cornford, F. M., *Principium Sapientiae*, As origens do pensamento filosófico, Fund. C. Gulbenkian, s/d.

— Dumont, J. P., *A filosofia Antiga*, Lisboa, Ed. 70.

— Jaeger, W., *A formação do Homem Grego*.

— Jaeger, W., *Paideia*, Ed. Aster, Lisboa, 1969.

— Mondolfo, R., *O pensamento antigo*, 2.º vol., R. J., Mestre Jou.

— Penedos, Álvaro, *Introdução aos Pré-socráticos*, Res., Porto.

— Peters, F. L., *Termos filosóficos Gregos*, Lisboa, F. C. Gulbenkian.

— Rocha Pereira, M. H., *Estudos de História Clássica*, 1 vol., Cultura Grega, F. C. Gulbenkian, Lisboa, 1985.

— Santos, J. Trindade, *Antes de Sócrates*, Lisboa, Gradiva, 1985.

— Vernant, J. P., *Les origines de la pensée grecque*, Quardrize, P. U. F., 1962.

— Kitto, H. D., *Os Gregos*, Col. Studium, Arménio Amado, ed., Coimbra, 1970.

— Kirk, G. S./Raven, J. E., *Os Filósofos Pré-socráticos*, Lisboa, F. C. Gulbenkian, 1979.

Manuais

— Amado, J., Gama, J., e Morão, A., *O Prazer de Pensar*, 10.º Ano de Filosofia, 1.ª Ed., Lisboa, Edições 70, 1990.

ANEXO B

TESTE FORMATIVO

NOME _____ TURMA _____ ANO _____ N.º _____

1. Quais as questões que marcam a origem da reflexão filosófica?

2. «O ser é, o não ser não é; e o que é, não pode não ser.» Parménides. Qual a novidade de Parménides? A quem procura responder Parménides com a afirmação acima transcrita?

Texto n.º 1 «Conflamos nos olhos e nos ouvidos em vez de perguntarmos ao pensamento, o único que pode guiar-nos à certeza infalível. O pensamento é a vista e o ouvido espiritual do homem.» W. Jaeger, Paidéia.

3. Identifica o filósofo que poderia subscrever o primeiro texto, e explica o sentido do mesmo.

Texto n.º 2 «As coisas que se podem ver, ouvir e conhecer, são as que eu prefiro.»

4. Estabelece um confronto crítico entre as teses presentes nos dois textos.

Projecto de lei sobre o acesso ao ensino superior

*Recebemos do Grupo Parlamentar do PCP o seu Projecto de Lei visando a extinção da Prova Geral de Acesso (PGA) ao Ensino Superior (ESup) apresentado na Assembleia da República (AR) em 9 de Novembro passado. Dado o interesse de que a matéria se reveste publicamos abaixo o preâmbulo e pressupostos do referido Projecto de Lei. E não podemos deixar de formular aqui os nossos votos para que o bom exemplo do Grupo Parlamentar do PCP frutifique na AR e outros Grupos Parlamentares se lembrem de **o professor, uma revista de professores para professores**, nos assuntos relativos à Educação e Ensino.*

Projecto de Lei n.º 7/VI

Extingue a prova geral de acesso e cria um novo regime de acesso ao ensino superior

1. A extinção da PGA ao E. Sup. já no próximo ano lectivo (1992/93) e o estabelecimento de um novo regime de acesso ao E. Sup. mais justo que o actual e concebido nos termos previstos na Lei de Bases do

Sistema Educativo (LBSE), são compromissos eleitorais do PCP e da JCP a que, com o presente Projecto de Lei, se visa dar cumprimento. Retoma-se assim um trabalho iniciado na V Legislatura da A. R. que teve a sua expressão na apresentação do Projecto de Lei n.º 781/V que não chegou porém a ser debatido.

A extinção da PGA ao E. Sup. tem sido reivindicada nos últimos tempos praticamente por todas as forças políticas, com excepção óbvia do PSD. O PCP é, no entanto, o único Partido Político que, com o

presente Projecto de Lei, apresenta a par da extinção da PGA uma alternativa global e realista para um sistema mais justo de acesso ao ensino superior.

2. A LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), determina no seu artigo 12.º que o acesso ao ensino superior deve ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do País, e igualmente a necessidade de garantir a qualidade do ensino. Dispõe ainda o mesmo diploma basilar do nosso sistema educativo que *«o Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o Ensino Superior de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou desvantagens sociais prévias»*.

3. A realidade, porém, está muito longe da consagração destes princípios. A quase estagnação do crescimento do Ensino Superior Público; a aposta no alargamento do sistema com base na autorização indiscriminada do funcionamento de cursos e instituições universitárias e politécnicas privadas, sem quaisquer garantias de qualidade; a sofisticação do sistema de selecção do ingresso no E. Sup. pedagógica e científica e socialmente absurda, porque acentuadora dos efeitos das desvantagens ditadas pela origem sócio-cultural dos candidatos, mais não fizeram do que agravar injustiças, semear frustrações e instalar o caos num subsistema tão crucial como é o E. Sup; distanciando ainda mais o nosso país dos níveis educacionais, científicos e tecnológicos dos restantes países das Comunidades Europeias. Os números oficiais relativos ao acesso e frequência do E. Sup. comprovam esta realidade.

De 1987 a 1990 inclusive, o número de vagas do Ensino Superior Público cresceu a uma média inferior a duas mil por ano (16.216 em 87, para 24.000 em 90) e sobretudo à custa do Ensino Politécnico, registando-se a estagnação e em alguns casos o retrocesso a nível do Ensino Uni-

versitário, que registou taxas de crescimento decrescentes nos seus orçamentos de funcionamento.

Ao invés, a permissividade demonstrada pelo Governo ao autorizar e reconhecer grande número de estabelecimentos e cursos privados, geralmente em áreas de reduzidos investimentos, não requerendo equipamentos didácticos e experimentais e na sua maioria de muito baixa qualidade, permitiu que duplicasse o número de estudantes destas instituições (de 22.917 em 87, para 45.005 em 90), e que triplicasse o número de alunos admitidos no 1.º ano: 7.359 em 87, 21.964 em 90.

Esta situação põe seriamente em causa a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior e torna a capacidade económica o factor determinante da possibilidade de o frequentar e mantém o atraso estrutural do País.

A aplicação de qualquer regime de ingresso no E. Sup. é determinada pela ca-



EQUIPAMENTOS DE PRECISÃO, LDA.

FIRMA ESPECIALIZADA HÁ MAIS DE 30 ANOS NOS SEGUINTE RAMOS

DESENHO TÉCNICO
TOPOGRAFIA-GEODESIA-TOPCON
INSTRUMENTOS TÉCNICOS E CIENTÍFICOS
EQUIPAMENTOS PARA ESCOLAS SECUNDÁRIAS
INSTITUTOS
UNIVERSIDADES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
MATERIAL AGROTÉCNICO

PRINCIPAIS MARCAS:

NEOLT, TOPCON - G. BOSCH - LOVIBOND
DI DALAB - SWIFT - WYLER - PIERRON
UNILAB - SOMSO - KRANTZ - NEVA
Equipamento para o estudo de ASTRONOMIA

NOVA MORADA:

Sede: Rua Tomás Ribeiro, 50-B 1000 LISBOA
Escritórios e Serv. Comerciais: Rua Ramalho Ortigão, 20-A
Fax. (1) 3156677 Tels. 315 41 61 - 315 41 62

pacidade do próprio sistema. Num quadro marcado pela existência de restrições quantitativas gerais no acesso ao E. Sup. (vulgo *numerus clausus*) não há sistemas de ingresso que possam ser socialmente justos.

Entende, portanto, o PCP que a eliminação do sistema de *numerus clausus* no Ensino Superior Público ainda vigente é pressuposto indispensável para a aplicação de um regime de ingresso mais justo, concebido nos termos previstos na LBSE.

4. Em Fevereiro de 1991 apresentaram-se 107. 243 alunos a realizar a PGA. Apenas 28 mil obtiveram ingresso no Ensino Superior Público. Para além do absurdo pedagógico que representa, a PGA ao E. Sup. não tem qualquer cabimento face ao mecanismo de avaliação de capacidade preconizado na LBSE, representando, para além disso, um obstáculo no acesso ao E. Sup., cuja transposição é altamente aleatória.

A LBSE exige que a prova a prestar para o ingresso no E. Sup. seja **cumulativamente** de capacidade, de âmbito nacional e específica para cada curso ou grupo de cursos afins. Tratando-se de várias provas (o que a Lei admite) terá de revestir **cada uma delas** estas características.

5. Para o PCP, é fundamental que seja urgentemente adoptado um novo sistema de acesso ao E. Sup. assente nos seguintes pressupostos fundamentais:

1.º Eliminação das restrições quantitativas de carácter global (sistema de *numerus clausus*) no acesso ao Ensino Superior Público;

2.º Extinção imediata da Prova Geral de Acesso ao Ensino Superior;

3.º Investimento no Ensino Superior Público, Universitário e Politécnico, nomeadamente na formação e recrutamento de docentes, por forma a assegurar o alargamento decisivo da capacidade de resposta deste sector em termos de quantidade e qualidade, permitindo

do o alargamento substancial do acesso e correspondendo assim aos objectivos de dotação do País em quadros qualificados e de elevação do seu nível educativo, cultural e científico;

4.º Adopção de medidas que obriguem à existência de condições aos vários níveis e áreas no sentido de garantir a capacidade dos estabelecimentos de Ensino Superior Privado para ministrarem um ensino e cursos de qualidade superior;

5.º Adopção de um mecanismo de avaliação de capacidade para o acesso ao E. Sup. compatível com a letra e o espírito da LBSE.

São esses os objectivos do presente Projecto de Lei apresentado pelo Grupo Parlamentar do PCP.

6. No quadro da concretização desses grandes objectivos o PCP propõe a adopção de um sistema de avaliação de capacidade para o acesso ao ensino superior, em cuja definição concreta e aplicação intervenham tanto os docentes do ensino secundário como os docentes e instituições do ensino superior, que permita introduzir mais justiça no ingresso, reparar consequências negativas decorrentes das restrições quantitativas de acesso que entretanto subsistam no curto prazo e reduzir quanto possível as desigualdades decorrentes da coexistência de estabelecimentos públicos e privados.

O presente Projecto de Lei, apresentado pelo Grupo Parlamentar do PCP, adopta uma estratégia visando o alargamento imediato da capacidade de acolhimento da rede de ensino superior público, visando a eliminação do sistema de *numerus clausus* até 1995, de acordo com necessidades prementes de progresso nacional, e com as exigências ditadas pela plena integração de Portugal nas Comunidades Europeias em 1993.

Estabelece-se a correspondência programática entre os anos terminais do Ensino Secundário (ES) e as exigências para o ingresso no E. Sup.; define-se um

regime de bonificações e de possibilidades de melhoria de notas para os candidatos não colocados e estabelecem-se exigências para o acesso em estabelecimentos de ensino privado tendentes a atenuar a desigualdade de oportunidades.

O PCP está consciente da controvérsia que envolve a atribuição de bonificações aos candidatos não colocados no E. Sup., para efeitos de futuro ingresso. São compreensíveis as objecções de carácter pedagógico que se lhe opõem. No entanto, a antipedagógica situação de injustiça que representa a não colocação no E. Sup. de estudantes que obtiveram aproveitamento para tal e a necessidade de lhes criar motivações susceptíveis de viabilizar o seu prosseguimento dos estudos, justificam a consagração dessas bonificações que, naturalmente, só fazem sentido enquanto se mantiver a situação de *numerus clausus*.

Igualmente se prevê a correcção estatística das classificações do ES, mediante o confronto das respectivas médias com as obtidas pelos mesmos alunos nas provas específicas, visando corrigir as injustiças relativas que são cometidas quando se verifica a atribuição, conforme os estabelecimentos de ensino, de classificações anormalmente altas ou anormalmente baixas no ES.

7. O presente Projecto de Lei apresen-

ta-se como uma proposta de alteração de uma situação cuja gravidade é de todos conhecida. Trata-se de uma proposta coerente e construtiva, mas que não se assume como uma proposta fechada ou inalterável. É um contributo e uma base de trabalho para a adopção de um enquadramento legal mais justo de acesso ao ensino superior.

Neste sentido, definem-se os deveres fundamentais do Estado na prossecução do desenvolvimento do E. Sup., designadamente a nível do planeamento global e da dotação dos estabelecimentos de ensino com meios e financiamentos adequados para as funções de que são incumbidos e com as exigências que lhe são feitas, designadamente a nível da generalização de cursos nocturnos — que permitiria só por si um aumento substancial da capacidade de acolhimento do sistema.

A necessidade de pré-orientação e orientação curriculares em articulação com o planeamento de necessidades sociais em matéria de formação sócio-profissional de licenciados é um outro aspecto implícito na orientação educativa que enforma o presente projecto e que interessa também sublinhar.

*Grupo parlamentar
do partido comunista português*

Ofélia Fernandes Moleiro

Em Pombal, a escola foi festa

Em Junho do ano lectivo transacto, a Escola Secundária de Pombal cantou, dançou, reflectiu... ao ritmo do slogan «A Escola é Festa».

Tal era o lema de um grande projecto cultural cuja semente foi lançada pelo grupo de Educação Física no início do ano lectivo, através de um plano de trabalho apresentado por um formando.

A ideia era animar todo o espaço escolar no final do ano lectivo, envolvendo todos os alunos, professores e órgãos da Escola, numa simbiose com os diversos públicos externos, abraçando assim toda a comunidade escolar e fazendo os alunos sentir que aprender pode ser uma festa, um prazer, um desejo, um sonho.

Desde o início, o Conselho Directivo (CD) e o Conselho Pedagógico (CP) aprovaram a ideia criando uma comissão, no âmbito deste órgão, de coordenação da semana cultural.

Os 22 grupos disciplinares existentes na Escola foram motivados para idealizarem e proporem actividades com as turmas. Os alunos foram sendo motivados ao

longo do ano para uma participação espontânea e criadora de modo a que eles próprios se tornassem autores da aprendizagem da festa.

Desenvolveu-se uma estratégia de comunicação que, partindo do CD, do CP e do Gabinete de Relações Públicas, atingiu e interrelacionou todos os intervenientes efectivos e potenciais. No início do 3.º período, a comissão de coordenação recolheu um manancial de actividades, que se dispersavam em manifestações que iam desde o Teatro às delícias do *Five o'clock tea*, passando pela doçaria francesa, exposições permanentes, canções, torneios, bailes e arraiais, conferências, concursos, vídeos, poemas ao vivo, jogos, simulações em computador, experiências em laboratório, Museu vivo, tradições Francesas e Inglesas, *Rally paper*, homenagem a Antero de Quental, jantar Renascentista, solidariedade para com Moçambique... totalizando 170 acções!

A comissão, com esta vasta e complexa matéria-prima, elaborou um programa a decorrer entre os dias 14 e 22 de Junho, em cuja introdução se pode ler: «A Esco-

la é festa, é um projecto cultural de participação dos jovens na estrutura educativa em que se inserem. Pretende-se, com ela, motivá-los com a alegria característica da sua idade, para acções que fugindo ao espírito tradicionalista do ensino, os devirta, formando-os[...].»

Mais adiante, explicitava os seguintes objectivos:

- promover a reflexão sobre as actividades escolares, no que se refere à sua importância, motivos, objectivos, meios de intervenção, etc.;

- contribuir para a reflexão das atitudes, comportamentos, valores e finalidades educativas, quer em sentido restrito, quer lato;

- promover a interligação entre os «valores da Escola» e os «valores da comunidade», visando a relação entre saber porquê, saber fazer, saber estar de acordo com um projecto intencional de valorização individual e social;

- promover a «ponte» entre as finalidades da acção educativa (actividades de ensino-aprendizagem) e alguns aspectos da realidade da vida profissional e do trabalho;

- perspectivar as possibilidades de uma Escola mais activa, mais interveniente, mais participada, mais inovadora e criativa;

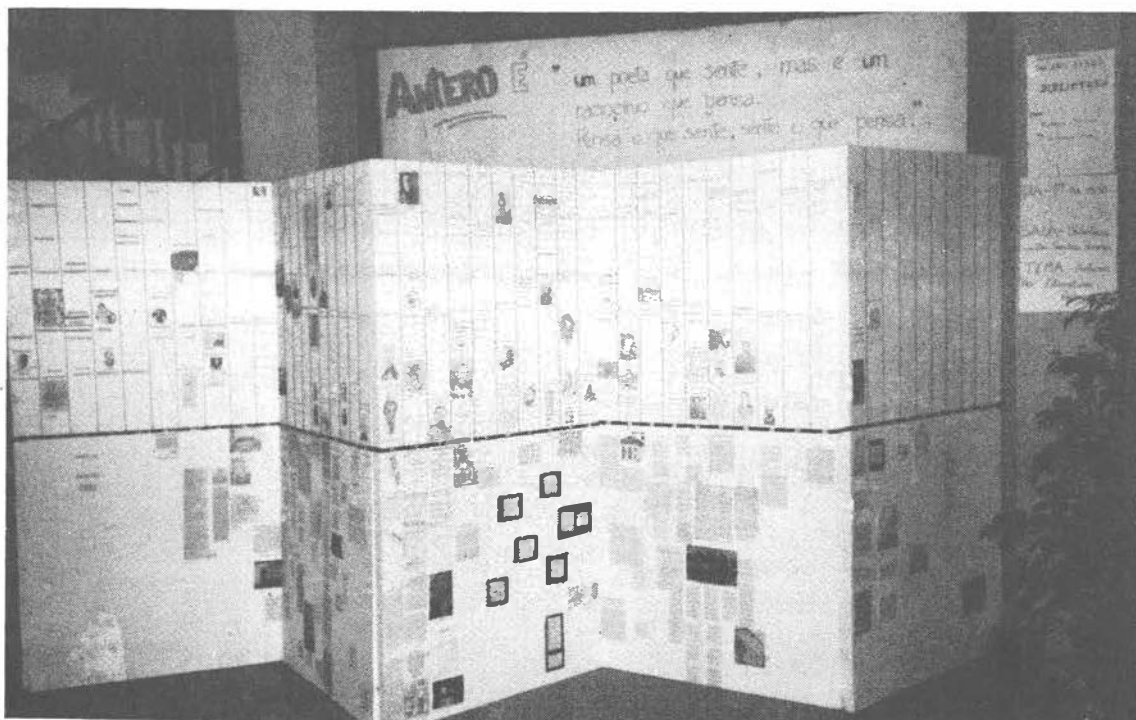
- sensibilizar a comunidade para a organização e funcionamento da instituição escolar.

Todos estes objectivos se enquadram na lei de bases do Sistema Educativo que estabelece:

«As actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos. Estas actividades de complemento curricular visam nomeadamente o enriquecimento cultural e cívico, a Educação Física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade».

O programa da semana cultural a «Escola é festa» indicava, para cada dia, as actividades, a hora, o grupo ou professores responsáveis, as turmas envolvidas e a sala ou local de realização.

A semana começava com o *Rally paper* «Descobrir para comemorar», e prosseguia com as 170 actividades. Incluía 18 ex-





posições permanentes, abordando as temáticas de cada grupo disciplinar e um roteiro de visitas.

Elaboraram-se horários para todas as turmas e professores, que se afixaram em locais próprios e se distribuíram pelos intervenientes.

Durante a semana, das 9.30 horas até cerca das 24 horas, vários espaços, dentro ou fora da Escola, viveram dias de euforia, com professores e alunos ouvindo conferencistas, vendo filmes, comemorando os Descobrimentos, jogando, cantando com Moçambique...

Os pais e outras pessoas do meio envolvente estiveram presentes no arraial nocturno, comendo a tradicional sardinha assada e dançando ao som da música popular; e nas exposições permanentes que, no sábado à tarde, mostraram à comunidade o que de melhor os alunos fizeram em cada disciplina.

A festa foi mágica na noite do «Baile de Gala do 12.º ano», que encerrou a semana cultural.

O ginásio, com enormes flores cor-de-rosa e laços pretos, lindo como os alunos que se despediam da Escola, entoando música dos anos 60, parecia sussurar aos nossos ouvidos:

A Festa é rito, é poesia...

é melodia, é balada
nutre o fascínio da
noite
e o canto da madrugada.

(Leonor Brito)

As férias vieram e no nosso espírito ficou a recordação, as saudades de algo que foi bom mas acabou. Mas eis que no regresso às aulas os alunos nos despertam da letargia, dizendo: «A Escola foi Espectacular», «Nunca gostei tanto de vir à Escola», «É bom fazer coisas e aprender sem apanhar secas». Então sentimos a responsabilidade imensa de começar tudo de novo, de fazer reviver a festa, de não ficar pelo fascínio da noite, mas cantar o canto da madrugada!

As dez questões para a mudança necessária

No início do presente ano lectivo o Secretariado Nacional da FENPROF distribuiu amplamente um folheto titulado «10 questões para uma mudança necessária» que resume aquilo que, no seu entender, os professores devem esperar e exigir do novo executivo saído das eleições de 6 de Outubro passado.

Não nos é possível transcrever aqui todo o documento, por razões óbvias.

Mas, anunciado e orçamentado que foi o estado de progresso/92 e indo nós viver os aratados tempos de qualidade e solidariedade, aqui deixamos esta singela cábula das dez motivações, para que vos ajude a memória no meio da progressiva barafunda que vos espera: assegurar o direito à negociação e à efectiva participação na política educativa; rever e regulamentar o ECD para valorizar a profissão docente; valorizar e dignificar as carreiras do ensino superior; garantir a estabilidade profissional dos professores e educadores; reforçar e dinamizar a gestão democrática das escolas; valorizar os vencimentos dos professores para possibilitar um ensino de qualidade para todos; garantir um adequado financiamento público da Educação; promover uma formação de qualidade dos professores; repensar e relançar com os professores a Reforma Educativa; garantir um ensino (público e privado) de qualidade. (MA)



III Festa Nacional dos Pioneiros de Portugal

Só para ver reabrir as portas do Tivoli, teria valido a pena.

Mas havia mais, muito mais.

Lotação esgotada seria o cartaz a pôr quando no Tivoli havia cinema, teatro, música ou bailado e os 1200 lugares estavam ocupados.

Mas «hoje» era domingo, dia 27 de Outubro de 1991, pela manhã, 11 horas, mais coisa menos coisa. E pelas portas reabertas entraram muito mais de 1200 crianças e umas dezenas largas de adultos. Uma casa cheia.

Cheia, como o programa: de música, de dança, de jazz, de canções, de bailado, de mímica, de circo, de alegria, de muita alegria.

Os artistas, esses eram crianças e jovens. Do Jazzbel, do Babyrock, do Airbetô, a solista Anabela e os próprios pioneiros.

O tema era «A Escola». E para esta Terceira Festa Nacional Alice Vieira escreveu expressamente um lido texto que reproduzimos, com a devida vénia:

[A ESCOLA]

A minha escola. Fecho os olhos e fico a vê-la, como se fosse um sonho...

Não tem, à volta, uma rede de arame. Está rodeada de espaços verdes, campos de jogos, piscinas. Tem duas salas de mãos dadas: a biblioteca e a oficina de computadores. Ao pé de cada livro, há um copo de leite.

Nós aprendemos com os professores, os professores aprendem connosco. Juntos, brincamos — porque, para nós, brincar é a maneira mais certa de viver...

Esta é a escola que cabe dentro do meu sonho, esta é a escola que nós merecemos.

Não é assim a escola da nossa realidade.

Mas é a nossa escola.

A escola onde crescemos. Para onde caminhamos, como quem caminha para a vida.

Onde temos os nossos amigos, os nossos companheiros.

A escola que faz parte dos

nossos olhos, dos nossos braços, dos nossos sonhos.

Onde sentimos o bater do coração do mundo.

É a escola que segue os nossos primeiros passos.

E sendo assim tão imperfeita, é com certeza a escola de que mais tarde viremos a ter saudades.

Por isso lhe quero bem.]

De tarde, no Parque Eduardo VII, houve pic-nic, jogos e desporto. (JFN)



Homenagem a Victor Sá

O Centro de História da Universidade do Porto realizou no passado mês de Dezembro um Ciclo de Conferências a pretexto da Jubilação do Prof. Dr. Victor de Sá e para que, nas palavras dos seus Organizadores, a «homenagem não fosse apenas um olhar para o passado de uma carreira, mas também uma reflexão sobre os problemas e as perspectivas da investigação mais recente sobre a História Contemporânea Portuguesa».

Neste sentido, no dia 6 de Dezembro decorreram as Conferências de Luís de Oliveira Ramos (Sobre História Política), de Fernando de Sousa (História da População), de Miriam Halpern (História Social), de Armando de Castro (História Económica), de José-Augusto França (Perspectivas da Arte Contemporânea); e no seguinte, 7 de Dezembro, foi a vez de Óscar Lopes (História e Literatura), Joel Serrão (Perspectivas dos Estudos Anteriores), António Manuel Hespanha (Textos Jurídicos e História Social) e Luís Reis Torgal (Sobre a História do Estado Novo Português).

Na sequência da homenagem a Victor Sá comportou ainda o lançamento do livro História Contemporânea Portuguesa — Homenagem a Vic-

tor Sá que reúne cerca de três dezenas de trabalhos de investigadores sobre diversos aspectos da Época Contemporânea. A encerrar o vasto programa, um saudável jantar de convívio, em Matosinhos, que juntou velhos e novos colegas e amigos de Victor Sá. (MA)



Atribuído o prémio do concurso de BD «Navegadores Portugueses»

Maria João Worm foi a vencedora do Prémio de Banda Desenhada «Navegadores Portugueses» (Instituto da Juventude), organizado pelo Centro Nacional de Cultura (CNC) e destinado a concorrentes até aos 30 anos de idade que tratassem com originalidade o tema das Navegações Portuguesas. Maria João Worm frequenta actualmente o 3.º ano da ESBAL, participou já em diversas exposições colectivas de Banda Desenhada e em várias publicações. Actualmente é colaboradora das revistas *Lx Comics* e *Tomorrow*.

O Juri deste Prémio — composto por um escritor (Diniz Machado), um historiador (Fernando A. Baptista Pereira), um crítico de BD (Geraldino Lino), uma representante do CNC (Maria Calado) e um representante do Instituto da Juventude (Armando Correia) — decidiu ainda distinguir com menções honrosas a dupla Hugo Dolores/Francisco Silva (primeira Menção) e Samuel Sardinha (segunda Menção). (MA)



Linguagem e técnica do vídeo

Com o patrocínio da Sony de Portugal, o apoio do Pelouro da Cultura da Câmara Municipal de Lisboa e da Fundação Calouste Gulbenkian, a Federação Portuguesa de Cinema e Audiovisuais (FPCA) realizou de Novembro a Dezembro passado o seu oitavo «Estágio de Introdução à Linguagem e Técnica Vídeo».

Os estágios de formação da FPCA têm como principal objectivo corresponderem às necessidades básicas de formação de potenciais utilizadores de vídeo, e é sua preocupação adequar os programas pedagógicos à especificidade das utilizações deste valioso instrumento de trabalho no seio da actividade profissional de cada grupo de formandos.

Assim, os estágios (com horários pós-laborais) são programados como cursos essencialmente práticos, durante os quais os participantes irão exercer e praticar a manipulação directa dos equipamentos, cabendo ainda a cada grupo de estagiários a perspectiva de conceber e realizar um trabalho em vídeo.

Com estas suas actividades de formação a FPCA pretende contribuir para o desenvolvimento da utilização profissional e artística do Vídeo como veículo privilegiado de formação, formação e de comunicação. A FPCA, organismo não-governamental de âmbito cultural e sem fins lucrativos, tem a sua Sede na Rua Domingos Jardo, 4-B, 1900 Lisboa (Telef. 820678/Fax 8150638), e poderá contactá-la directamente para informações mais específicas relativas, por exemplo, ao caso da formação e apoio aos professores. (MA)



V Jornadas de Saúde Mental do Algarve

A Equipa da Unidade de Orientação Psicoterapêutica do Centro de Saúde Mental de Faro realiza no próximo mês de Abril as «V Jornadas de Saúde Mental do Algarve», dando assim continuidade a um projecto iniciado em Outubro de 1985 e já por várias vezes referenciado nesta revista pelas suas actividades particularmente ligadas às escolas.

Desta vez as «Jornadas» contemplam a «Psico-Biologia do Envelhecimento» dado o interesse e actualidade de que o tema se reveste:

«A tendência para o aumento da longevidade que se verifica nas populações dos países industrializados, não fugindo Portugal a esta regra, as dificuldades que a Sociedade e o Estado sentem para criar as estruturas onde deveriam integrar-se estas pessoas, o aparecimento de novos fármacos que recentemente tem vindo a revolucionar o tratamento das afecções que mais afligem as pessoas idosas, são desse interesse a principal justificação». Neste sentido, os organizadores pretendem com esta iniciativa dar resposta «à necessidade de promover a articulação das diversas disciplinas com estes assuntos relacionadas», muito particularmente nas áreas da Medicina e da Psicologia, mas também em outras áreas que «possam contribuir para que o envelhecimento humano seja mais harmonioso» — por isso estas «V Jornadas» são também dedicadas a todos os técnicos de outras áreas interessados no tema. (MA)



O PEQUENO LIVRO DOS MEDOS

Texto e ilustrações de Sérgio Godinho; Publicações D. Quixote; Lisboa, 1991.



De medos, sustos e caçacos, reais uns, imaginários outros, nos conta de forma inventiva Sérgio Godinho.

E diz mais: «[...] Andamos sempre a querer saber porquê, sabe-se lá porquê [...]». Foi esta frase que despertou em mim este outro medo que eu desconhecia: o de começar a pensar que gosto que «jovens» da geração dos 60, 70 me andem a contar histórias. E histórias de que eu gosto. Como desta, por exemplo.

Mas assim, o título da colecção, *Primeiras Histórias*, feita a pensar nas crianças que começam a gostar de ler a sério, estará adequado à minha idade, gosto e nível de alfabetização?

Não sei. Tenho medo. Mas acho que vou querer experimentar ou pedir a alguém, por aí, que experimente: destas histórias, os putos gostam?

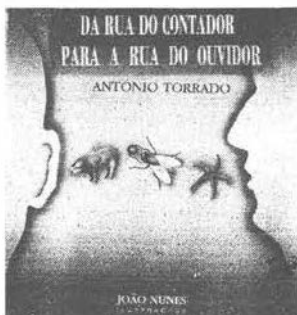
Os sótãos, os cadernos amarelados e os bichos que falam, ainda fazem parte do imaginário das crianças da geração audiovisual?

É possível que sim. Eu é que devo andar com os medos trocados.

Gostei francamente dos desenhos-mancha de Sérgio Godinho. Prazer em conhecer esta nova faceta.

DA RUA DO CONTADOR PARA A RUA DO OUIDOR

António Torrado, escreveu ilustrações de João Nunes; Ed. Desabrochar; s/local; s/data.



«Contos», é o nome de uma colecção de livros para crianças da Desabrochar, que vai já no sexto número, mas que, vá lá saber-se porquê, só agora conhecemos através, estamos seguros, da lembrança amiga de António Torrado.

Por razões que só a Editora saberá, não sabemos o local nem a data da emissão, e conhecemos os cinco títulos que precederam este que nos ocupa agora, mas desconhecemos completamente os seus autores.

Mas vamos ao que aqui nos trouxe: falar do livro que leva por título *Da rua do contador para a rua do ouidor*. O que dá logo vontade de, conhecendo o autor como julgo conhecer, instalar um telefone de cordel com fio de sapateiro bem ensabado, de preferência preso a uma lata de graxa e, da rua dele para a minha, começarmos a contar e a ouvir estas histórias que o Torrado conta como poucos o sabem fazer.

Duas páginas, mais linha menos linha, é quanto lhe basta para narrar cada uma das dezassete histórias que compõem esta conversa que, na sua dialéctica, precisa da cumplicidade de mais duas páginas de ilustrações, lindíssimas e inteligentes, de João Nunes, para ser uma conversa-jogo-história que é um divertimen-

to ímpar e de fruição imediata e completa.

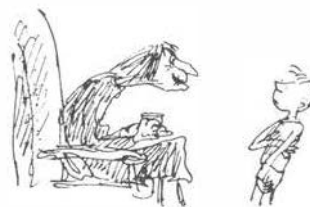
Logo que acabar de ler empreste urgentemente aos seus filhos, aos seus alunos ou aos seus amigos mais pequenos e aos maiores.

E dê de presente.

A toda a gente.

O REMÉDIO MARAVILHOSO DO JORGE

Roald Dahl; Tradução de Luísa Ducla Soares; Ed. Caminho; Lisboa, 1991.



Este é o décimo sexto volume desta colecção DE PAR EM PAR da Ed. Caminho e o segundo publicado da autoria de Roald Dahl. Lembram-se? O autor de «Charlie e a Fábrica de Chocolates», que enorme êxito tem tido um pouco por todo o lado. Há até quem afirme ser Dahl «o mais famoso escritor de literatura infantil/juvenil do mundo inteiro».

Do que não há quaisquer dúvidas é quanto às ilustrações de Quentin Blake, a quem foi atribuído o Whitbread Award de 1974.

Esta história começa e trata da que é habitualmente, nas histórias para crianças, a mais simpática de todas as criaturas: a avó.

Só que com Roald Dahl as coisas começam assim: «[...] Mesmo sem querer, o Jorge achava a avó antipática. Era uma velhota egoísta, irritável.[...].»

Se acham um pouco impudente, então leiam a história toda. E divirtam-se.

JULIE DOS LOBOS

*Jean Craighead George;
Tradução de António
Pescada; Ed. Caminho;
Lisboa, 1991.*

JEAN CRAIGHEAD GEORGE
JULIE DOS LOBOS



O número 20 da coleção «Caminho Jovens», uma das mais notáveis que se publicam em Portugal, dirigida a um público juvenil, mereceu à autora, em 1973, a Medalha John Newberry, o mais importante prémio de literatura infantil/juvenil dos Estados Unidos.

Amante e conhecedora da Natureza, Jean C. George criou esta história a partir de um período que passou no Alasca a estudar os lobos e a tundra. Mas mais do que um problema ambientalista, é a própria (sobre)vivência dos povos esquimós o que está sobretudo em causa neste livro.



OS DESCOBRIMENTOS PORTUGUESES VIAGENS E AVENTURAS

*Luís de Albuquerque Ana
Maria Magalhães Isabel
Alçada; Ilustrações de
Emílio Vilar. Ed. Caminho;
Lisboa, 1991.*

Esta edição da Caminho, patrocinada pelo Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, é um livro indispensável em qualquer biblioteca.

Embora não esteja escrito

em qualquer parte que este há-de ser o primeiro de uma série de dois volumes, a verdade é que assim terá de ser, já que o exemplar que nos chegou às mãos apenas abrange a época que medeia os reinados de D. João I e de D. João II, não indo além do Tratado de Tordesilhas, em 1495.

Em Os Descobrimentos Portugueses, a História é-nos narrada como se fosse uma história, sendo que ainda assim há histórias dentro da história, nesta História.

O livro, com 218 páginas, está organizado em Capítulos, precedidos de uma breve Apresentação e uma curta Introdução.

O Capítulo I — O primeiro salto além-fronteiras — coloca-nos nos finais do século XIV, crise de 1383-1385, daí partindo, através da dinastia iniciada por D. João I, para os primeiros passos da expansão portuguesa em direcção à África.

Os descobrimentos henriquinos. As ilhas atlânticas dão nome ao segundo Capítulo. Aí se fala das primeiras viagens, nas Canárias e na Madeira até à descoberta dos Açores; da beleza e extravagância das ilhas e dos problemas da sua colonização pelos portugueses e do contributo de alguns estrangeiros.

No Capítulo III, a viagem, ou melhor, as viagens, são agora mais longas e mais temerosas. Os descobrimentos henriquinos. Do Cabo Bojador à Serra Leoa, é todo um percurso que nos fala dos êxitos e desaires das incursões ao longo e pelo interior da costa africana, no Atlântico e no Mediterrâneo.

Finalmente, o quarto e último Capítulo deste livro, introduz-nos em Os descobrimentos joaninos. No período que vai de 1469 (D. Afonso V) até 1474 — Fernão Gomes descobriu a costa africana entre a Serra Leoa e o Cabo de Santa Catarina, realizando assim um primeiro contacto que pôs, por um curto período de 5 anos, a saga dos Descobrimen-

tos nas mãos da iniciativa particular. Mas D. João II reassumiu pessoalmente o controlo das iniciativas. E desde a construção do Castelo da Mina até à assinatura do Tratado de Tordesilhas é toda uma história do que a História construiu, e que encerra este volume. Ou, para sermos mais rigorosos, o que encerra o volume é uma Cronologia que vai de 1293 (D. Diniz), até à morte do rei D. João II, e que se subdivide em três áreas: «Acontecimentos ligados ao mar»; «Navios e instrumentos de navegação» e «Representação do mundo em mapas».

Os autores optaram pela sequência cronológica que lhes pareceu «mais fácil de aperceber mais próxima da narrativa, mais agradável também». E, em nosso entender, conseguiram-no. Dentro de cada Capítulo, o jovem leitor encontra textos curtos, de linguagem muito acessível, mas que não perde por isso o rigor. E também aqui os autores fizeram questão de sublinhar que se preocuparam em pôr «de lado certos mitos que falseiam a verdade».

Pequenos apontamentos, na maioria ilustrados, que falam das armas, dos instrumentos musicais usados para a guerra, dos povos de África, dos navios portugueses e dos instrumentos de navegação, estão espalhados ao longo dos Capítulos e em muito enriquecem a riqueza já contida na informação geral.

Nota inédita, são as seis histórias que os autores designaram por «Uma história possível» e dizem: «Fizemo-las porque entendemos que o relato de conquistas, viagens e aventuras proporciona uma visão «exterior», e as histórias possíveis uma «visão interior» dos Descobrimentos portugueses».

As ilustrações de Emílio Vilar, e o arranjo gráfico, contribuem grandemente para que este livro seja uma obra que apetece ler, ver e consultar.

Novo Cancioneiro

Prefácio, Organização e Notas
de A. PINHEIRO TORRES
Editorial Caminho, 1989

A Editorial Caminho tomou a iniciativa a todos os títulos louvável de editar, num único volume, os dez livros publicados entre 1941 e 1944, em Coimbra, na Coleção «Novo Cancioneiro».

Quem se interessa por poesia ficou a dispôr de todos os textos, na versão original, que constituíram, no arranque do neo-realismo, como que um seu «manifesto», desdobrado por: *Terra*, de Fernando Namora, 1941; *Poemas*, de Mário Dionísio, 1941; *Sol de Agosto*, de João José Cochofel, 1941; *Aviso à Navegação*, de Joaquim Namorado, 1941; *Planície*, de Manuel da Fonseca, 1941; *Turismo*, de Carlos de Oliveira, 1942; *Passagem de Nível*, de Sidónio Muralha, 1942; *Ilha de Nome Santo*, de Francisco José Tenreiro, 1942; e *Voz Une Escuta*, de Políbio Gomes dos Santos, 1944.

Sem dúvida que estamos perante autores dos mais significativos da literatura portuguesa dos últimos cinquenta anos, com diversos traços comuns. Dois, morreram muito novos, antes de terem completado 30 anos, Álvaro Feijó e Políbio Gomes dos Santos, e um outro, Francisco José Tenreiro, mal passou os 40. De entre os outros já desaparecidos, três morreram à volta dos 60 anos, Carlos de Oliveira, Sidónio Muralha e João José Cochofel e dois rondando os 70, Fernando Namora e Joaquim Namorado. Restam apenas dois vivos: Mário Dionísio, com 75 anos, e Manuel da Fonseca que já entrou nos 80. Poder-se-á então dizer que a longevidade não bafejou, no seu conjunto, os poetas do «Novo Cancioneiro».

Porém, isso não impediu que alguns deles nos legassem uma obra extremamente rica e diversificada. Quatro deles afirmaram-se quase simultaneamente como nomes importantes entre os prosadores portugueses: Fernando Namora, que

depois de *Terra* continua uma obra em prosa, com antecedentes em *Cabeças de Barro* (de colaboração com Carlos de Oliveira e Artur Varela) e *As Sete Partidas do Mundo*, que se estende desde *Fogo na Noite Escura*, 1943, até esse belo romance chamado *O Rio Triste*; Manuel da Fonseca que sob o trato de *Planície*, publica em 1942 os contos de *Aldeia Nova*, afirmando-se desde logo como um dos mais extraordinários contistas portugueses, e no ano seguinte, o romance *Cerromaior*, com um fino e denso retrato de um jovem, *Adriano*, dos melhores da literatura do seu tempo (apenas nos referimos ao que edita quase em simultâneo com *Planície*); Carlos de Oliveira, um ano após a saída de *Turismo*, inicia a sua carreira de romancista com *Casa na Duna*, a qual se fecha com esse fabuloso poema intitulado *Finisterra*; Mário Dionísio, que, desde cedo, se revelaria como o mais lúcido e apetrechado ensaísta do «grupo» do «Novo Cancioneiro», edita em 1944 um injustamente esquecido livro de contos, *O Dia Cinzento*, obra que pontualmente contraria a asserção de que a prosa neo-realista, na sua primeira fase, tinha como convívio o mundo rural.

Interessante será ainda referir que além de Mário Dionísio, cuja inteligente e exigente actividade crítica e ensaística se alongou por decénios, também Joaquim Namorado e João José Cochofel se distinguiram naquela actividade, enquanto Sidónio Muralha produziu notáveis livros para a infância.

Registaria, a finalizar, que se pode constatar alguma precocidade nas primeiras publicações, entre a maioria dos poetas referidos. Editam obra individual antes dos 20 anos, João José Cochofel e Fernando Namora, entre vinte e vinte e um, Carlos de Oliveira, Sidónio Muralha e Francisco José Tenreiro, por volta dos 25 anos, Mário Dionísio e Álvaro Feijó, entre os 25 e os 29 anos, Políbio Gomes dos Santos e Manuel da Fonseca.

Gostaria ainda de assinalar que sendo os textos recolhidos os das edições *principes*, o leitor mais interessado pode confrontar a versos de *Terra* de Fernando Namora, com a versão inserta em *As*

Frias Madrugadas (Arcádia, s/data, «1959»), tendo alterações nos poemas 2, 5, 11, 12 e 13 (poema rescrito, com 17 versos em vez dos 8 da 1.ª edição, e depois assumido na edição definitiva publicada sob aquele título (Bertrand, 1981) que introduz alterações nos poemas 3, 5, 9, 15 e 19. O último poema de *Terra* passou a ter um verso a mais nas duas edições de *Frias Madrugadas*, mas com alteração do que passou a ser o penúltimo que Pinheiro Torres não assinala quando coteja a edição *princeps* com a definitiva [«E em casa, ficou tudo medonho, desamparado, vazio»] [«E em casa, tudo ficou sem jeito, desamparado, vazio»].

Tem acesso à versão original de *Poemas* de M. Dionísio, que a *Poesia Incompleta* (1966) integra com profundas alterações, depois abandonadas na edição de 1982.

Havendo ainda a assinalar uma ou

outra alteração nas edições posteriores de *Sol de Agosto*, de Cochofel, e de *Aviso à Navegação*, de Joaquim Namorado, parece-me todavia de resultar o contacto com um livro há muito esgotado, *Turismo*, de Carlos de Oliveira, porque ele foi sacrificado no volume *Poesias* (Portugália, 1962) e inserto em *Trabalho Poético*, 1.º vol. (Sá da Costa, s/data) mas tão modificado que quase é um livro novo, ou seja, a edição da Caminho permite aos leitores de Carlos de Oliveira o conhecimento das primícias poéticas deste grande autor.

Aqui ficam alinhadas, sem quaisquer atavios, algumas razões para uma leitura com interesse, apoiada pelo texto de Alexandre Pinheiro Torres, um dos mais profundos e documentados estudiosos do movimento neo-realista.

Paulo Sucena

CAMINHO

*o prazer de ter
bons livros para ler*

L&R recebidos

BOLETIM DO IAC

N.º 14, Junho-Julho-Agosto; 1991.

• Agora com oito páginas e com a habitual apresentação gráfica — de qualidade e bom gosto —, este número dedica uma justa homenagem a Leonor Praça, tão cedo levada do convívio dos seus amigos e do convívio dos pequenos fruidores das suas ilustrações.

Do Sumário ainda fazem parte: «Uma semente na cidade — encontro internacional de crianças de rua», e «Um espaço de jogo para pais e crianças», a propósito da presença em Lisboa de uma psicopedagoga canadiana especialista em Ludotecas. «Notícias» várias, de que destacamos «Timor-Leste — Uma Homenagem às Mulheres»; a notícia sobre a reunião pública da Comissão dos Direitos da Mulher do Parlamento Europeu, que se realizou em Lisboa nos finais de Julho. Por último, ainda uma notícia a que queremos dar destaque pelo particular gosto que temos na sua divulgação: abriu mais um novo centro de acolhimento de crianças em Lisboa! (JFN)

ESCAVAÇÕES E SUPORTES PARA VALAS
(TRENCH EXCAVATION)

J.D. BUDLEIGH
Trad. Carla Pinhal; Col.
Construção e Móveis, n.º 28
Edições CETOP; Lisboa,
1991.

• «No sentido normal da engenharia o seu [da vala] fim é permitir a instalação de utilidades e esgotos públicos e este livro foi escrito tendo predominantemente em consideração estas aplicações». Depois de ler este livro quase todo, olhei de outra maneira «os buracos de Lisboa» que me atraíram todos os dias o percurso para o emprego, para casa, para qualquer lado. As espantosas máquinas que me acompanham pela marginal fora, as cercas de imenso ferro que me limitam os passeios, aqueles tubos enormes por onde caibo e posso perfeitamente circular como se fossem subterrâneos de ar livre, tudo aquilo me é hoje mais acessível — pelo que

passsei a olhá-los mais «à Álvaro de Campos» e com menos sentimento de quem vai «tirar o pai da força». E porquê, de facto, queria eu aquela avenida fosse a minha, e só minha, pista de autódromo? Quem achar demasiada toda a barafunda, e incómoda, que levantam «as obras» em geral, pode pegar neste livro e informar-se sobre as razões, só as mais leves, de tal magnificência. Mas o livro tem mais: o Cap. 11 diz respeito a «Aspectos contratuais e segurança», o que inclui temas tão importantes como «o relacionamento contratual; riscos de segurança na escavação de valas; riscos devido aos serviços subterrâneos existentes; riscos para os edifícios existentes; riscos para o público à superfície; o elemento humano; concordância com os regulamentos de construção». Se eu lembrar que a minha cidade é velhíssima, que nela os prédios se abatem como pudins mesmo sem sismos, se eu lembrar que tantos operários ficam enterrados em valas de ruas, casas e estradas, facilmente se entende que é bom que se façam valas mas é melhor ainda que todos os que as fazem saibam defender-se e defender-nos delas. Por isso estes pequenos livros destinados à formação profissional mais elementar merecem tanto ser divulgados — que a «qualidade de vida» também inclui a formação profissional responsável dos operários e a informação correcta das «opiniões públicas» intelectuais e executivas. (MA)

TUDO O QUE EU DEVIA SABER APRENDI NO JARDIM DE INFANCIA

ROBERT FULGHUM
Ed. Difusão Cultural; Lisboa,
1991

• Há livros assim. Uns adoram, outros detestam. Este, é dos tais.

Tão simples quanto «(...) o segredo de uma vida está nas pequenas verdades do dia-a-dia», não é de estranhar que esta obra tenha surpreendido a América (pressuponho eu que a do Norte, os EUA).

Diz o press release da Difusão

Cultural — que amavelmente aceitou ao nosso pedido para ler o livro e no-lo enviou: «Reunindo um original conjunto de ideias invulgaes sobre coisas banais, esta obra tem o poder de nos tocar emocionalmente. Fala de coisas da vida, de pessoas simples e de pequenas verdades do dia-a-dia. São histórias curiosas e bem-humoradas que despertam a ternura e compreensão aos leitores de todas as idades.

Afinal, é num pequeno monte de areia do recreio do jardim de infância que se pode aprender tudo o que é necessário saber da vida: não bater em ninguém, respeitar as regras do jogo, guardar as coisas nos sítios em que estavam, manter tudo sempre limpo, pedir desculpa quando se magoa alguém, partilhar...». Leio... e acho encantador. Leio o livro... e como vo-me.

O que estraga mesmo tudo é esta minha mania de ler os jornais e ver e ouvir os telejornais. (JFN)

DESENVOLVIMENTO

Ano III, n.º 5-6/Dezembro/1990; Lisboa. (Preço: sem referência)

— Editada pelo Instituto de Estudos para o Desenvolvimento e dirigida por Teresa Ambrósio, o presente número desta revista abarca cinco grandes secções: Problemas e perspectivas da Juventude em Portugal; Cooperação e desenvolvimento; Modernização da sociedade portuguesa; Desenvolvimento e reorganização espacial; Portugal perante o desafio europeu e mundial. Por razões óbvias, apenas destacamos a secção consagrada à Juventude, com um aliciente conjunto de artigos, e o relativo à Cooperação e Desenvolvimento. A primeira secção, Juventude, abrange um artigo de Jorge Vala («Identidade e Participação Social dos Jovens Desempregados»), e dois de José Luís Castanheira («Atitudes e Práticas Sociais de Adolescentes» e «Contributo para o Conhecimento das Necessidades de Saúde de Adolescentes Portugueses»). A segunda secção, Cooperação e Desenvolvimento, é integralmente constituída pelo artigo de Agostinho Jardim Gonçalves («A In-

terdependência Cultural»). (MA)

▲ **CADERNOS DE CONSULTA PSICOLÓGICA**

N.º 6 Dezembro 1990; Porto.
(Preço: sem referência)

— Publicação periódica editada pelo Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento (ICPFD) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Dirigido por Bártolo Paiva Campos, este é o primeiro número dos «Cadernos» editado após a transformação do antigo Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional no actual ICPFD. Segundo as palavras do seu director na nota de abertura, este exemplar «é o primeiro de carácter não temático e constitui uma transição para se assumir como revista periódica que não se confina prioritariamente, como tem acontecido até agora, à publicação de comunicações apresentadas em reuniões científicas organizadas pelo Instituto». Alguns títulos do sumário do presente número: Metaphor and the Structure of Meaning (Lynne Angus), Parent's Educational Practices and Socializations (G. Musitu & M. Gutierrez), Histoires de Vie et Consultation Psychologique (Brigitte Detry), Programas de Prevenção sobre Droga (J. Ne-greiros de Carvalho), O Psicólogo e o Desenvolvimento Pessoal e Social dos Alunos (Bártolo Paiva Campos), Explicação Piagetiana do Desenvolvimento do Altruismo na Criança (Orlando Lourenço). (MA)

▲ **O CICLO DA CASA E OUTROS POEMAS CRISTINO CORTES**

Ed. Contra-Regra; Lisboa, 1991; (Preço: 800\$00)

— Depois de um silêncio de seis anos (Cristino Cortes publicou «Ciclo do Amanhecer» em 1985) surgem agora novos poemas que o autor «arruma» em «O Ciclo da Casa», «Novos sonetos de amor e circunstância», «Retratos de Família» e «Outros Poemas».

«[...] O seu trabalho tem muito

a ver com um modo de estar no mundo, identifica-se com este tempo e este lugar que lhe couberam em sorte — é o fascínio da própria vida que, em síntese, pulsa nestes versos». (JFN)

▲ **A CONSTRUÇÃO DO CÉREBRO** **ALAIN PROCHIANTZ**

Ed. Terramar; Lisboa, 1991.
(Preço: sem referência)

— «Questões da Ciência» é o nome de uma nova colecção da Ed. Terramar que pretende apresentar «as questões suscitadas pelo rápido desenvolvimento actual das ciências».

No caso vertente, e socorrendo-nos da contracapa do livro, «A recentíssima descoberta dos «genes de desenvolvimento» abre prometedoras perspectivas ao nível da experimentação, mas suscita terríveis interrogações [...]». O autor é director de pesquisas do Centro Nacional de Investigação Científica (Paris) e dirige também uma equipa de neuroembriologistas no Colégio de França. Em 1988 publicou Les stratégies de l'Embryon. (JFN)

▲ **REVISTA PORTUGUESA DE PEDAGOGIA**

Ano XXV, 1; Coimbra, 1991.
(Preço: sem referência)

— Mais um número da prestigiada revista publicada pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e que, como é da sua tradição, vem recheada de artigos importantes para os professores em geral.

Apesar da clara e pesada certeza do «pecado de omissão» que nos atinge, atrevemo-nos mesmo assim a destacar neste número apenas os três textos de J. Ferreira Gomes: a nota de abertura «XXV Volume», onde se conta a história desta revista e as vicissitudes que passou; os artigos «Domitila de Carvalho — a primeira mulher na Universidade de Coimbra» e «Regina Quintanilha — a primeira caloiira de Direito». Nenhum destes três artigos é, evidentemente, «sobre pedago-

gia»; mas nem por isso os três casos historiados são menos pedagógicos! (MA)

▲ **JOGOS DE VERÃO**

MÁRIO CORDEIRO
Col. Século XX, n.º 329;
Public. Europa-América;
Lisboa, 1991 (Preço: sem referência)

— Os médicos portugueses (e Céline & etc.?), talvez pela profissão os obrigar à contemplação diária da «desumanidade», não raro são amantes confesos das «humanidades». Mário Cordeiro, médico pediatra, segue essa tradição e apresenta agora o seu primeiro romance — uma história de amor não sei se divertida, que começa com um encontro e acaba num acidente. Na primeira pessoa, com o ritmo acelerado das «férias grandes», das pequenas e rápidas voltas em redor da paisagem, do corpo e do próprio Verão, de um clima que passa ao texto através de um diálogo extremamente dinâmico e recortado por recordações, digamos recordações, que nos situam no restante contexto da personagem, eis um primeiro romance que se lê bem e até ao fim. Por certo outros romances virão, já que tem fortes condições para o fazer. Mas surge-nos aqui a eterna pergunta a todos os «primeiros romances»: vai Mário Cordeiro, agora que já contou a história, escrever sobre tudo isto, ou vai Mário Cordeiro contar outra história? (MA)

▲ **OS IRMÃOS WRIGHT**

ANNA SPROULE
Col. Cientistas que transformaram o Mundo; Ed. Replique; Lisboa, 1991. (Preço: 1290\$00)

GALILEU GALILEI
MICHAEL WHITE
(id., *ibid.*, *ibid.*)

• No primeiro livro, «Os irmãos Wright», trata-se de falar da «história da luta para construir e pilotar o primeiro avião», proeza com que os dois irmãos americanos transformaram o

mundo dos transportes. Como tantas experiências e inventos, também este serviu o homem no bem e no mal: nas vantagens da aviação comercial e na destruição, pelos americanos, de Hiroshima e Nagasaki.

O editor português (a edição original é inglesa) não se esqueceu, louvavelmente, de referir o contributo dos portugueses Bartolomeu de Gusmão e Gago Coutinho e Sacadura Cabral, para a história da aviação.

Em «Galileu Galilei», é a vida, o percurso e a luta de um homem em busca e defesa da verdade, «pelo reconhecimento do valor das provas científicas em lugar das crenças cegas». (JFN)

**ZÉ JASMIM
NA TERRA
DOS ALDRABÕES**
GIANNI RODARI
Col. DE PAR EM PAR, n.º 17
Ed. Caminho; Lisboa, 1991.
(Preço: 790\$00)
— Falecido em 1980, Gianni

Rodari ganhou em 1970 o Prémio Hans Christian Andersen, o mais importante prémio internacional da literatura para a infância e juventude. Neste livro, com tradução de José Colaço Barreiros, o autor, que em vida foi professor, poeta, jornalista e escritor, criou uma história de que um dos capítulos se chama «Quando um pintor/ /faz coisas belas/estas ficam vivas/e saem das telas.» E, no final, um repositório das canções cómicas, disparatadas e sérias de «Zé Jasmim». (JFN)

SINAIS — 9.º Ano
VERA SARAIVA BAPTISTA /
ELISA COSTA PINTO
Lisboa Editora; Lisboa,
s/data. (Preço: 12,30\$00)



«[...] Como conduzir o processo ensino/aprendizagem da língua numa perspectiva diacrónica, tendo como instrumento textos não contemporâneos?» é um problema que, surgindo no 9.º ano de escolaridade, as autoras vão abordar ao longo deste livro.

Uma das intenções primeiras, é a de contribuir para o ultrapassar de alguns obstáculos no estudo da «Origem e evolução do Português» tornando a matéria acessível à idade e conhecimentos anteriores dos alunos. Como? «Concebendo o idioma materno como corpo vivo em permanente evolução[...]», propõem as autoras.

A *Dama Pé de Cabra*, o *Auto da Barca do Inferno*, *Os Lusíadas*, e a *Lírica* (Camões, barrocos, neoclássicos e Bocage) são obras em análise nos capítulos seguintes, dando não só cumprimento à rubrica «géneros literários», mas abrindo caminho à «necessária visão diacrónica da literatura».

Tábuas, na introdução do livro, mostram, em visão paralela e de conjunto, os textos nuclea-

acaso o doutor já assina o professor?...

É barato: 2 000\$00 Seis Números/Ano.

(a assinatura mantém o valor anual independentemente da variação do preço de capa e dos portes).

É fácil: basta enviar nome e morada (legíveis, por favor) à Redacção, acompanhado de cheque à ordem da Editorial Caminho, SA.

É útil: única forma de garantir que possuirá todos os números de uma revista profissional dedicada aos professores, escrita por professores.

o professor — Rua de S. Bernardo, 14, 2º — 1200 Lisboa

res, os que lhe servem de apoio, os conteúdos (quando existem), a análise de texto e, finalmente, o «cardápio» das actividades.

Leituras orientadas, actividades diversas — que chegam à confecção de um guião cinematográfico — acompanham os temas passo a passo.

Muito boa apresentação gráfica. Paginação a tentar ajudar o gosto pela leitura. (JFN)



GEOGRAFIA - 9º Ano
JAIME FREDERICO
RODRIGUES / ANTÓNIO
BAPTISTA

Universitária Editora;
7ª edição; Lisboa, 1991.
(Preço: 1400\$00)

geografia



«Estamos longe do tempo em que a preocupação dos governantes era a satisfação das necessidades elementares das suas populações. Depois, a industrialização começou a absorver grandes investimentos, ao mesmo tempo que criou assimetrias espaciais gritantes. Estas reclamam uma «nova ordem» espacial — uma só Terra e uma humanidade mais homogénea.» Esta é uma máxima que encontramos em lugar de destaque na contracapa do manual e nos parece conter a filosofia do seu conteúdo.

Assim, os autores chamam ao estudo e à reflexão, as grandes questões da população mundial, os contrastes da agricultura e da industrialização no mundo actual, e a problemática das cidades — expansão e problemas. Mapas e gráficos, fotografias e quadros, textos e notas, tudo amplamente distribuído por cada página do manual, despertam certamente no aluno uma maior curiosidade

para conhecer, um prazer mais apurado no descobrir.

No final, três Planisférios e uma vintena de fichas de trabalho completam o volume. (JFN)



BOLETIM DE ASSINATURA

o professor

Revista de educação, ensino e cultura

SEIS NÚMEROS/ANO: 2 000\$00

POR FAVOR PREENCHER COM MAÍUSCULAS:

NOME _____

MORADA _____

LOCALIDADE _____ **COD. POSTAL** _____

ENVIO CHEQUE S/BANCO _____

COM O Nº _____ **NO VALOR DE 2 520\$00**

PASSADO À ORDEM DE EDITORIAL CAMINHO, SA.

ASS.) _____ **DATA** _____

Envie para: o professor - Rua de S. Bernardo, 14 2ª - 1200 LISBOA



CRIANÇAS INFESTADAS POR PARASITAS DA CABEÇA (PIO-LHOS E LÊNDEAS) SÃO CRIANÇAS COM PROBLEMAS NO APROVEITAMENTO ESCOLAR, INDEPENDENTEMENTE DE SEREM FOCOS DE CONTÁGIO PARA OS COLEGAS, PROFESSORES E PARA TODAS AS PESSOAS QUE COM ELES CONTACTAM.

DADA A GRANDE FACILIDADE COM QUE OS PIOLHOS SE TRANSMITEM É CONVENIENTE QUE AS PESSOAS QUE DE PERTO LIDAM COM CRIANÇAS INFESTADAS USEM PREVENTIVAMENTE QUITOSO SHAMPOO.

OBSERVE REGULARMENTE AS CABEÇAS DOS SEUS ALUNOS!

QUITOSO

Loção • Shampoo • Pulverizador

**ELIMINA TOTALMENTE
PIOLHOS E LÊNDEAS**



STERLING-WINTHROP
PRODUTOS FARMACÊUTICOS, Lda.



ATD

ELECTRÓNICA

COMPONENTES



- COPROCESSADORES MATEMÁTICOS
- MICROPROCESSADORES
- MEMÓRIAS
- CIRCUITOS PERIFÉRICOS
- MICROCOMPUTADORES

**AT&T**

- DSP'S: 16 e 32 BITS
- COMPONENTES TELECOM
- FIBRAS ÓPTICAS
- ASICS PROGRAMÁVEIS
- CODEC'S
- I.S.D.N.
- FDDI
- F.P.G.A.



- MEMÓRIAS DRAM E SRAM
- ALTA VELOCIDADE
- MÓDULOS SIP / SIMM

**ANALOG
DEVICES**

- AMPLIFICADORES OPERACIONAIS
- CONVERSORES A/D e D/A



- MOTORES PASSO A PASSO DC/DC
- DISJUNTORES MAGNÉTICOS DE ALTA CORRENTE

**Lasertron**

- DIODOS DE LASER
- FIBRAS ÓPTICAS
- pinFET



WATKINS JOHNSON

MICROONDAS:

- AMPLIFICADORES
- MISTURADORES
- YIG

SISTEMAS



- MICROCOMPUTADORES 286, 386, 386 SX, 486
- MONITORES POLICROMÁTICOS
- PLACAS GRÁFICAS

**ANALOG
DEVICES**

- PLACAS DE AQUISIÇÃO DE DADOS
- ANALOG SIGNAL CONDITIONING PANELS
- TERMINATION BOARDS



- HARDDISKS
- REDES LOCAIS
- PLACAS GRÁFICAS
- CONTROLADORES DE DISCOS DUROS



- RAIOS DIGITAIS
- PLOTTERS
- TECLADOS
- DISPLAYS DE PLASMA
- IMPRESSORAS TÉRMICAS
- FICHAS E RELES

ATD**ELECTRÓNICA, LDA.**

R. Dr. Faria de Vasconcelos, 3-A. Lj.
Telets. 351-1-847 22 00/01
Fax: 351-1-847 21 97
1900 LISBOA - PORTUGAL