

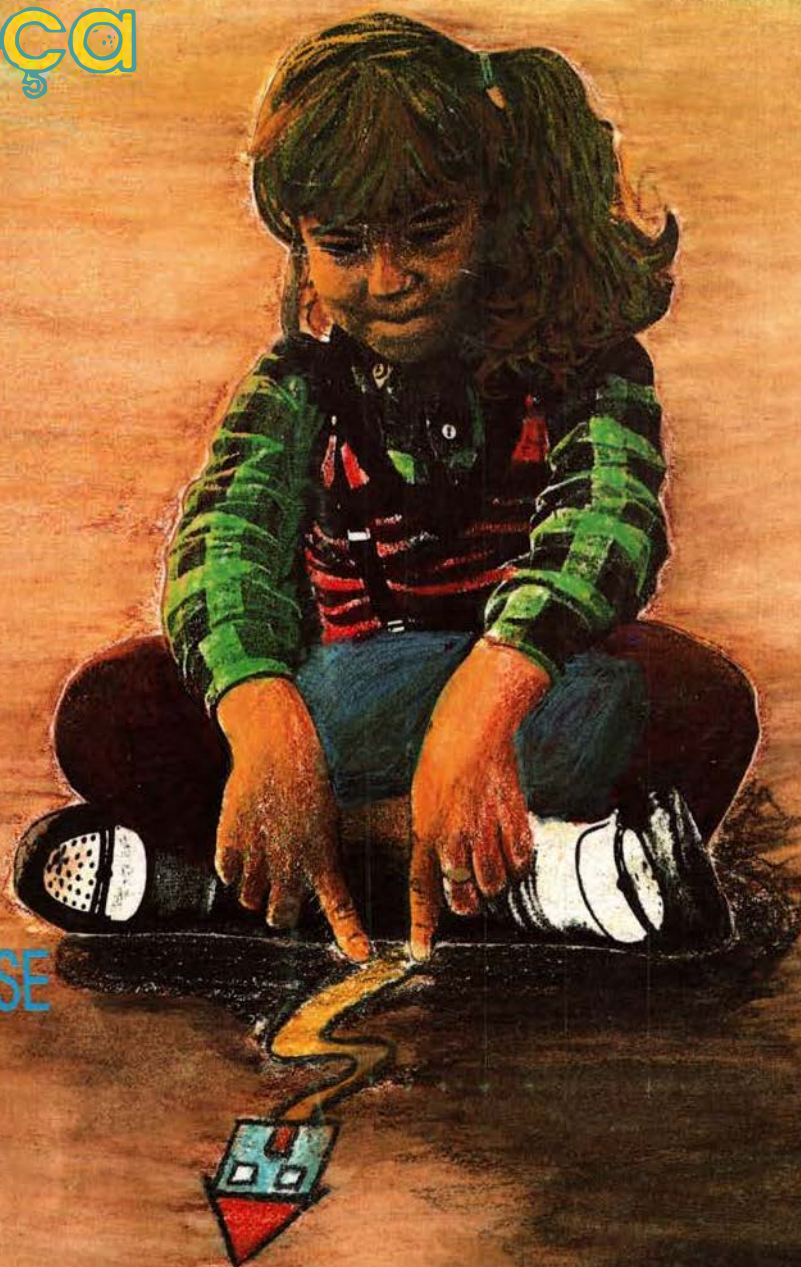
o professor

JUNHO 1991 • Nº 18 (3ª SÉRIE) • PREÇO 280\$00 • REVISTA MENSAL

• O desenvolvimento da criança

• A MINGUA E O EXCESSUS

• DOSSIER: SUBSÍDIOS PARA A ANÁLISE DE MANUAIS DE HISTÓRIA



Falar Melhor, Escrever Melhor oferece-lhe a mais vasta visão do que é a nossa língua sob os seus mais variados aspectos.

Eis alguns dos capítulos que poderá encontrar nesta obra:

Como Comunicar e Expressar-se Oralmente • *As Escritas da Nossa Vida* • *Saberemos Ler?* (Espírito crítico. Apreensão do Texto. A "Leitura rápida") • *Vamos Escrever Melhor* (Como conseguir uma "escrita viva"? O nível de língua deve

adequar-se ao tipo de texto. As três partes do texto de exposição. Como dominar a expressão escrita.

Pontuação.) • *A Comunicação Oral*

• *Falar e Escrever com Expressividade* (Aspectos estilísticos da língua portuguesa: como aproveitá-los?)

• *Prontuário das Principais Dificuldades da Língua Portuguesa*

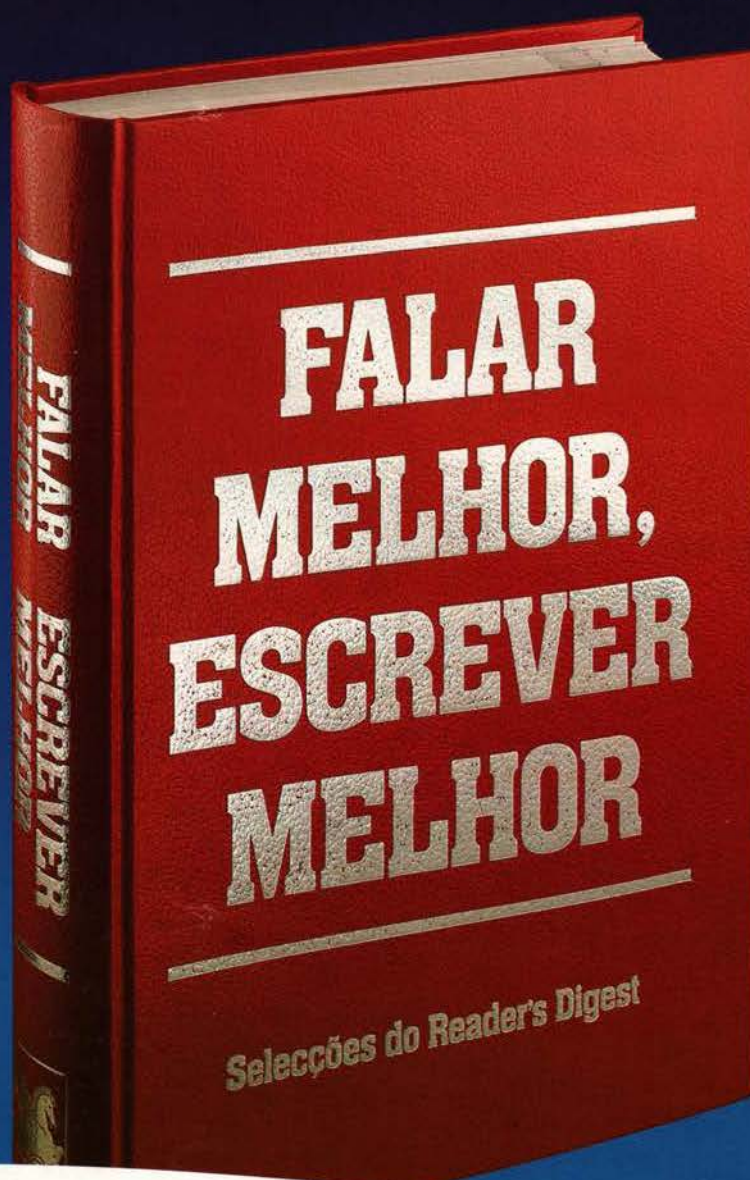
• *A Experiência da Linguagem* (língua materna, património colectivo. A reflexão moderna sobre a linguagem. Linguagem e historicidade).

• *A Língua Portuguesa, no Tempo e no Espaço* (Variedades da língua portuguesa. Geografia da língua portuguesa). • *O Acordo e os Acordos* (A questão ortográfica).



Seleções
do Reader's Digest

Ponto final nas suas dúvidas!



EDITORIAL

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	4
Bártolo Paiva Campos	
PROFESSOR, UMA PROFISSÃO ETICAMENTE RESPONSÁVEL	12
Lurdes Silva	
A MÍNGUA E O EXCESSUS	22
José Barata Moura	
DOSSIER:	
SUBSÍDIOS PARA A ANÁLISE DE MANUAIS DE HISTÓRIA (1ª PARTE)	27
Coordenação de Ana Margarida Cruz	
COISAS FÁCEIS DE FAZER — Maria Júlia Jaleco	
A Sistemática e a Igualdade	64
PROFESSOR A PROFESSOR	
Carta (a propósito do Livro Branco)	65
José Ribeiro	
EDUCAÇÃO NO MUNDO	67
NOTICIÁRIO	70
LIVROS PARA CRIANÇAS • José Francisco Nereu	74
LIVROS & REVISTAS	76

Director
ROCÉRIO FERNANDES

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

Conselho de Redacção: Agostinho Reis Monteiro/Aires Dinis/Alfredo Reis/Alice Alves/Ana Margarida Cruz/António Graça/António Teodoro/Cabral Pinto/Diolinda Araújo/Dulce Rebelo/Eduardo Vasconcelos/Elisabete Oliveira/Elsa Oliveira/Floribela Moura/Hélder Pacheco/Inês Borges/João Alpiarça/J. Salvado Sampaio/Manuel Matos/Paulo Suçena

Chefe de Redacção: José Francisco Nereu
Secretária de Red.: Manuela Agostinho

Traduções: Teresa Salgado Canhão
Capa: Secção Gráfica da Editorial Caminho
Composição, Revisão e Paginação: Editorial Caminho, SA

Redacção: R. de São Bernardo, 14 — 1200 Lisboa; R. Fargas, 55-A - Coimbra R. Augusto Luso, 68 - Porto

Publicidade: Carolina Flores, R. São Bernardo, 14 - 2º - 1200 Lisboa Tel: 670193/7

Propriedade: Editorial Caminho, SA
Sede e Administração: R. de São Bernardo, 14-3º-1200 Lisboa. Cap. Soc.: 120.000.000 \$00 R.C.L. matric. 48942 I.P.C. nº 500 439 214

Depósito Legal: 210/88

ISSN 0870-841X

Impressão: Gráfica da Venda Seca / Rua 5 de Outubro, 4 Venda Seca / 2747 Queluz

Assinaturas: 12 números: 2 520\$00.

Remeta cheque à ordem de **Editorial Caminho, SA**. Para 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 permitida mediante autorização da direcção da revista.

Agenda: informe três 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 baídas; 2- As eventuais 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) a destacar no texto, mas a sua inclusão destacada 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 os gráficos venham clara e correctamente desenhados a tinta negra, em «laminha 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 artigos dos autores 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

1 de Junho — Dia Mundial da Criança
2 de Junho — Dia das Comunicações Sociais
5 de Junho — Dia Mundial do Ambiente
10 de Junho — Dia de Portugal
31 de Junho — Dia Europeu da Música

CONGRESSOS

30/Mai a 1/Jun — Lisboa, Hotel Penta: Congresso Internacional, organizado pelo Instituto Piaget sobre «Evolução das Ciências, Ética e Educação: percursos para a emergência de uma ética operativa».

16-19/Jul — Lisboa: XIII Congresso do Movimento da Escola Moderna. Informações, Tel.: (01) 3969804.

ENCONTROS

25/Jul — Évora: Encontro Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, com a participação de diversos países. A proposta de realização no País partiu da Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM). Informações: tel. (01) 3969804.

EXPOSIÇÕES

até 17/Jun — Lisboa, na «Galeria de S. Bento» (R. do Machadinho,1) Pintura e Desenho de Cruzeiro Seixas.

PASSEIOS

O Centro Nacional de Cultura anunciou mais um calendário para os seus **Passeios de Domingo**. Para participar nestes passeios não é necessária qualquer inscrição prévia, bastando comparecer nos respectivos locais de encontro à hora indicada. Se estiver em Lisboa, tome nota:

15/Jun — Jardim Tropical, explicado pelo seu director, Bogalho Semedo, e pelo Arq. Gonçalo Ribeiro Teles. Encontro às 10.00h. junto ao Mosteiro dos Jerónimos.

20/Jun — Bairro Alto, apresentado pelo escritor Diniz Machado e pelo historiador António Baptista Pereira. Encontro às 15.00 h. junto à estátua de Camões, no Chiado.

SEMINÁRIOS

22-26/JUL — Lisboa, Escola de Circo: seminário organizado pelo Projecto Escola Livre (PEL) sobre o tema **A Arte e a Ciência: como reconciliá-las pela prática pedagógica ao longo do currículo**. Para informações contacte (01) 541784 das 15 às 18 horas.

MÚSICA

22-25-27/Jun — Lisboa, Teatro S.Carlos: Die Entführung aus dem Serail; Música de Mozart; Libreto de Gottlieb Stephanie; Co-produção do Teatro Nacional de São Carlos, e do Théâtre du Châtelet.

BAILADO

17/Jul — Lisboa, Coliseu dos Recreios: Rudolf Nureyev and Friends: o espectáculo insere-se na digressão de despedida dos palcos que Nureyev está a fazer por todo o mundo. A 17 de Julho é a vez da despedida dos palcos de Portugal.

RTP

Todos os sábados — RTP/Canal 2, às 19.45h: «Outras músicas». Um programa de José Duarte e de todos os que apareçam. Se não gosta de música, veja e deleite-se, que aquilo é o «último café de Lisboa». Se gosta de música, não perca. Se pertence aos «indécisos», veja o programa: já é tempo de tomar uma decisão em favor da sua vida!... Vá lá, deixe as «notícias» que «eles» vão dizer, o mesmo aí é 2º e junte-se aos tri-bi-lhões de privilegiados, que sabem o que significa ouvir...

TEATRO

Junho — Se vier a Lisboa, «Passe por mim no Rossio» e veja **La grande Fúria** do teatro lisboeta, cumprindo uma das melhores, e mais saborosas tradições da nossa cidade: jante bem e vá ver uma revista... ao Teatro Nacional, pois claro, no Rossio!

FENÓMENOS

11/Jul — Sob o trópico de Câncer: baixa Califórnia e México, às 11.56, locais — **ECLIPSE TOTAL DO SOL** durante sete minutos. Tão longo assim, só em 2132. Aproveite agora: **VÁ À CALIFÓRNIA!** Se não, ligue o televisor.

SUGESTÕES OPTIMISTAS

até 26 de Agosto — Paris, Centro Georges Pompidou: exposição da «Colecção André Breton», que inclui vasto material resultante da sua ligação ao movimento surrealista e ainda peças que adquiriu ao longo da vida e que lhe foram enchendo a casa e tornando-a num dos melhores «museus do surrealismo». Assim, poderá ver além de quadros de Duchamp, Chirico, Ernest, Miró, etc., etc., livros, revistas e cartazes de reduzida tiragem e hoje raridades, cartas e manuscritos, originais, fotografias, máscaras africanas, mexicanas e asiáticas. A «Colecção André Breton» é uma preciosa recolha a que apreciadores, estudiosos e «seguidores» do surrealismo não devem deixar de conhecer. **A partir de Setembro/Outubro a exposição estará em Madrid, no Centro Rainha Sofia.**

O ano lectivo de 1990-1991 ficará assinalado aos olhos dos docentes portugueses como um período assaz insatisfatório. Travaram-se duras lutas em defesa de direitos ou pelo conseguimento deles. Se é verdade que nem todas essas batalhas foram perdidas — pelo contrário! —, não é menos verdade que nem sempre se alcançaram os objectivos visados, ou, pelo menos, não foi possível atingi-los por enquanto. Milhares de professores guardam, por isso mesmo, um sentimento de profunda frustração em relação a um Ministério que prometeu muito mas que, em relação a certas questões, ficou muito aquém do prometido.

É possível que o processo tenha principiado desde logo na elaboração de alguns dispositivos do Estatuto da Carreira Docente, sem que a respectiva regulamentação lhes tenha atenuado os aspectos mais gravosos. E também é possível que algumas dessas disposições nem sequer possam vir a ser aplicadas como o Ministério pretende pelo facto simples de não colarem à realidade nacional.

É o caso, por exemplo, do famoso *processo de candidatura*. E, diga-se, de que alguns dos seus aspectos mais perniciosos estão já a ressaltar. Avaliar o desempenho dos professores através de um trabalho escrito corresponde à desvalorização da componente lectiva do seu trabalho, para nós a componente fundamental de uma carreira. São conhecidos casos de professores que, menos esclarecidos sobre a deontologia que deve presidir ao exercício da profissão, encomendaram monografias a especialistas dessas coisas... Outros pediram auxílio a pessoas conhecidas que sabem versadas na matéria. Deste modo, a tão tristemente célebre *candidatura* será instruída com base em documentos de uma capacidade que não pertence ao interessado... Chegados a este ponto há quem formule muito sérias dúvidas sobre a validade de tais juízos. Será certamente impensável um júri nacional, que ajuíze segundo regras uniformes as diversas «monografias» que hão-de aparecer. É inevitável, portanto, que às disparidades de critério se sucedam as apreciações mais díspares, introduzindo na carreira docente injustiças deploráveis e, afinal, plenamente evitáveis.

Educação e desenvolvimento da criança em creches e jardins de infância ()*

BÁRTOLO PAIVA CAMPOS

Divulgam-se neste artigo as linhas gerais do estado actual da investigação relativamente aos efeitos da educação em creches e em jardins de infância sobre o desenvolvimento psicológico das crianças. Não há bases científicas para afirmar que a frequência da creche coloca a criança em risco de se tornar emocionalmente insegura e socialmente inadaptada, contrariamente à posição dominante nas últimas décadas. Quanto à frequência dos jardins de infância, os estudos mais recentes, que analisam os efeitos a longo prazo e recorrem a indicadores de realização na vida real e de sucesso na vida, evidenciam o seu efeito positivo e contrariam o pessimismo que se instalou após os primeiros estudos segundo os quais os efeitos positivos se perderiam na escola primária.

A expansão da educação da criança em creches e jardins de infância é um fenómeno recente em Portugal. Em 1970, apenas 17000 crianças estavam inscritas na educação pré-escolar no conjunto do País; e, apesar da evolução verificada nos últimos 20 anos, ainda estamos longe de atingir os níveis de frequência da maioria dos países da Comunidade Europeia.

Factores de expansão da educação da criança

Esta expansão está ligada a vários factores que caracterizam algumas mudanças verificadas nos últimos anos em Portugal.

Em primeiro lugar, por diversas razões, é cada vez maior o número de mulheres que trabalham fora de casa. Em 1981, cerca de 30% das mulheres com idade compreendida entre 15 e 39 anos encontravam-se nesta situação (Bairrão *et al*, 1990); num inquérito às mães de uma amostra nacional

(*) Este artigo constitui o primeiro capítulo de *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social* (Porto. Ed. Afrontamento, 1991) que se encontra no prelo.

representativa das crianças com idade entre 3,5 e 4,5 anos, realizado em 1988, 58% das mães trabalhavam fora de casa (Abreu-Lima *et al*, 1990). À medida que o número de mulheres que trabalham fora de casa aumenta, diminui a capacidade de apoio por parte a família. Uma das funções dos centros de educação da criança, em todo o mundo, é assegurar o cuidado e a guarda das crianças enquanto as mães trabalham, embora obviamente, não se devam limitar e essa função social: no mínimo, cabe-lhes assegurar às crianças a educação que de outro modo teriam em casa. Observe-se que, por vezes, se encontram mães que não trabalham fora de casa e também recorrem aos centros de educação da criança para que estes lhes guardem os filhos «libertando-as» assim um pouco do cuidado com os mesmos.

Se, por causa do emprego das mães a educação da criança fora de casa é *supletiva* da educação familiar, outros factores vieram evidenciar uma função *complementar* e levaram a considerá-la como importante para o desenvolvimento da criança para além da educação familiar, mesmo que as mães não trabalhem.

Para uns, esta função complementar de educação familiar é importante sobretudo *para os filhos das famílias socioculturalmente mais desfavorecidas*; neste contexto se têm inseridos todos os investimentos em educação infantil que visam contribuir para a democratização da educação, ou seja para a igualdade de acesso e sucesso educativos, e, consequentemente, para a democratização social. É reconhecido que só nos últimos 15, 20 anos estas preocupações passaram a ocupar lugar de destaque na sociedade portuguesa.

Para outros, a educação da criança fora de casa é importante *para os filhos de todas as camadas sociais* e não apenas para os das mais desfavorecidas, tendo em conta que a família raramente é capaz de assegurar sozinha o tipo de educação que, já nos primeiros anos, se considera hoje não só possível mas ainda indispensável. Com efeito, estima-se que o mundo de hoje e de amanhã exige um desenvolvimento da criança que a quase totalidade das famílias não estaria em condições de assegurar. São estas últimas considerações que tendem a influenciar a generalização (que não a obrigatoriedade) das oportunidades de educação fora de casa a todas as crianças dos 3 aos 6 anos, quer as suas mães trabalhem ou não fora de casa, quer pertençam ou não às camadas desfavorecidas. Estas perspectivas são de implantação ainda mais recente entre nós.

Estes são portanto alguns factores (aumento do emprego das mães, maior valorização da democratização educativa e social e maiores exigências e possibilidades relativamente à educação precoce — e não será de descurar o factor criação de riqueza que torna possível a existência destas oportunidades) que estão na origem da expansão de oportunidades de educação da criança fora de casa,

em todo o mundo e no nosso país, e na procura de formas educativas adequadas ao integral e harmonioso desenvolvimento da criança.

Observe-se que em Portugal a educação proporcionada fora da família só é considerada educação a partir dos 3 anos; até aí, é como se não houvesse educação sistemática extrafamiliar. De facto, a recente Lei de Bases do Sistema Educativo além de ter fixado um limite superior para a educação da criança antes do ensino básico (6 anos), também estabeleceu um limite inferior (3 anos). Queria com isto significar o legislador que até aos 3 anos a educação da criança se deve realizar na família na medida em que a frequência de instituições educativas extrafamiliares seria prejudicial para o seu desenvolvimento? Ou quereria apenas evitar comprometer-se com encargos fora do alcance do Estado? Creio que foi mais esta segunda hipótese que levou a rejeitar uma proposta que na altura tive a oportunidade de fazer para que não fosse fixado um limite mínimo. Mas invocar esta razão é esquecer que uma é a função normativa e fiscalizadora do Estado, outra a função de apoio técnico e financeiro e outra a de prestador directo de serviços educativos. Não considerar como educação actividades realizadas em instituições extrafamiliares antes dos 3 anos e recusar um normativo próprio no âmbito da política educativa desqualifica tais actividades e reforça a perspectiva de que a exclusiva função das creches é a guarda das crianças, quando a família as não pode ter em casa.

Infeliz também a expressão consagrada para designar a educação neste período etário: «pré-escolar». Não é pois definida por si mesma, mas em referência ao que se lhe segue: a educação escolar. Assim se aumentam as probabilidades de lhe conferir uma função educativa predominantemente centrada na preparação para a educação escolar, quando não para iniciar esta mais cedo.

Neste momento de viragem no nosso país quanto à expansão da educação pré-escolar (assinala-se que o actual programa político no quadro do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP) é atingir em 1993 a frequência de 90% para as crianças de 5 anos e de 50% para as crianças de 3 e 4 anos, passando assim das 120 000 crianças abrangidas para perto de 250 000) parece oportuno examinar algo do que diz a investigação realizada sobre a experiência de outros países.

Enquanto, relativamente ao período etário dos 3 aos 6 anos, a questão que tem sido levantada à investigação é se a frequência de jardins de infância tem efeitos positivos sobre o desenvolvimento das crianças, já no que às crianças mais pequenas diz respeito, a preocupação tem sido a de saber se a separação da mãe durante o dia não tem efeitos nocivos no desenvolvimento dos filhos. Isto é,

se relativamente à frequência do jardim de infância a questão está em saber «se faz bem», relativamente à creche é de saber «se não faz mal». Começemos por abordar o problema dos efeitos da frequência da creche.

Os efeitos das creches

Saliente-se que os estudos colocam muitas vezes a questão em termos de saber se o emprego maternal situa os filhos(as) em risco, que este seja colocado numa creche ou noutra forma de colocação durante o tempo de separação da mãe.

Enquanto uns investigadores proclamam que o emprego materno a tempo inteiro coloca a criança em risco de se tornar emocionalmente insegura e socialmente inadaptada, outros defendem que não há bases científicas para tirar tais conclusões e procuram mesmo evidenciar alguns resultados positivos de tal separação. Acentue-se que, à medida que nos aproximamos dos nossos dias, esta segunda posição tende cada vez mais a ultrapassar a primeira, dominante há umas décadas atrás (Clarke-Stewart, 1989; Scarr, Phillips & McCartney, 1990).

Insegurança emocional

Quanto à primeira questão — insegurança emocional — há muitos estudos realizados submetendo as crianças à «situação estranha» desenvolvida por Ainsworth para observar a qualidade de vinculação à mãe. Trinta e seis por cento dos filhos de mães a trabalhar a tempo inteiro foram classificados como emocionalmente inseguros, enquanto isso aconteceu apenas com 29%, quando as mães não estão empregadas ou trabalham a meio tempo. Lembre-se que a vinculação segura (manifestada por procura de proximidade, exploração independente e confiança na interacção) é considerada importante para a criança desenvolver um sistema comportamental flexível que lhe proporcione adaptar-se facilmente a novas situações, incluindo as exigências da escolaridade formal.

Sem questionar a pouca importância da diferença observada (36-29%), uma primeira observação que tem sido feita é que os estudos que evidenciaram a «situação estranha» como meio adequado para caracterizar a vinculação entre mães e filhos e prever o comportamento futuro destes, foram realizados com crianças educadas em casa. Tal situação estranha pode não ser psicologicamente equivalente para as crianças educadas dentro e fora de casa.

Com efeito, naquela situação a criança brinca com brinquedos que não são seus, numa sala que desconhece e é abandonada pela mãe permanecendo com uma mulher que nunca encontrou antes. É óbvio que os filhos de mães que trabalham têm

maior probabilidade de já terem vivido situações como esta que então não lhes será «estranha». Tal familiaridade pode afectar o seu comportamento e induzir em erro o observador como algumas investigações exploratórias parecem prenunciar; por exemplo, o evitar a mãe, indicador corrente de insegurança, talvez não o seja.

Uma segunda questão acerca da diferente vinculação entre filhos de mães que trabalham e de mães que não trabalham refere-se ao próprio significado da vinculação. Esta, de facto, não é um traço de personalidade mas uma relação: a eventual insegurança na relação maternal não implica necessariamente insegurança em todas as relações. *De facto* acontece que noutras medidas de segurança e confiança em si mesmas e de ajustamento emocional, as crianças educadas fora de casa registam tão bons resultados como as educadas em casa; e mesmo as crianças classificadas como inseguras na situação estranha têm manifestado melhores realizações numa variedade de tarefas, tais como de interacção e de resolução de problemas.

Parece, portanto, que as crianças educadas fora de casa não são mais ansiosas, inseguras e emocionalmente perturbadas. Assinale-se, ainda, que a insegurança emocional, quando observada, não parece estar relacionada com qualidade dos cuidados experienciados pelas crianças nas creches. Coloca-se a hipótese de que isso depende mais do comportamento das mães nomeadamente quando as famílias enfrentam situações *stressantes* permanentes (ausência do pai, criança deficiente, etc) (Gambled & Zigler, 1986); não se exclui também a maior vulnerabilidade constitucional de certas crianças. Há contudo poucos estudos para verificar estas hipóteses.

Inadaptação social

Quanto à segunda questão — adaptação social — há muitos estudos segundo os quais as crianças que passam o seu primeiro ano de vida em creche são mais agressivas com os colegas e menos obedientes aos pais. Mas há outros estudos onde não se observam os mesmos resultados.

O mais importante, no entanto, é perguntarmonos se tais comportamentos são sinal de adaptação. Pode ser que este padrão agressividade/desobediência reflita mais maior independência do que a adaptação social. De facto, há também muitos estudos em que as crianças frequentando a creche obtêm mais tarde tão bons ou melhores resultados em sociabilidade, competência social, linguagem, persistência, realização, confiança em si própria e resolução de problemas. Aliás, este mesmo padrão agressão/desobediência, por um lado, e bons resultados em competência social, por outro, encontra-se também em crianças que iniciam a frequência da creche mais tarde ou mesmo

naquelas que são educadas fora de casa só no momento do jardim de infância.

Talvez seja mais adequado estimar que todas estas crianças não são socialmente desajustadas mas que pensam por elas próprias e querem pela sua própria cabeça, isto é, que são mais autónomas e independentes. A desobediência e a agressão pode dever-se ao facto de ainda não serem capazes de exercer a sua independência doutro modo.

Observe-se que se a qualidade dos cuidados experienciados na creche não aparece ligada à insegurança emocional já o mesmo não acontece com o lado positivo do padrão de comportamentos social observado nas crianças educadas fora de casa: maior sociabilidade, confiança em si próprio e competência social. Este padrão é característico das creches em que as crianças interagem com uma variedade de colegas, incluindo alguns que são mais velhos e socialmente mais competentes (grupos verticais quanto à idade; heterogéneos), e que conta com pessoal qualificado que presta atenção e carinho às crianças, não propõe escolhas e sugestões e encoraja as suas actividades.

É surpreendente que também o lado negro do comportamento social das crianças — agressão e desobediência — aparece em creches da mesma qualidade. O pessoal qualificado no desenvolvimento da criança e com uma orientação mais centrada na preparação para a escola tende a manifestar comportamentos e atitudes que encorajam a independência e as aprendizagens cognitivas mais do que as competências sociais (Hashkins 1985, citado por Howes, 1989). O padrão negativo está mais ligado ao conteúdo do programa da creche do que à frequência deste: mais frequente nas creches que privilegiam o desenvolvimento cognitivo em detrimento do socioemocional.

Note-se ainda, que este padrão negativo ocorre também em creches de fraca qualidade: em que as crianças passam a maior parte do tempo a jogar com os colegas em vez de interagir com o pessoal, seja porque este não tem formação sobre o desenvolvimento da criança e sobre a importância que a interacção desempenha neste, seja porque há muitas crianças.

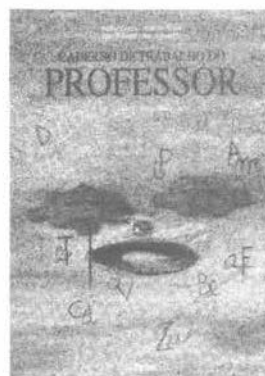
Considera-se que nas boas e más creches as crianças não aprendem a seguir as regras sociais ou a resolver os conflitos sem recurso à agressão, a menos que especiais esforços sejam realizados pelo pessoal nesse sentido, como certos estudos começam a mostrar.

Precocidade intelectual

Além da insegurança emocional e dos problemas ligados ao desenvolvimento social refira-se ainda uma terceira questão que diz respeito aos efeitos das creches — a da precocidade do desenvolvimento intelectual: verifica-se que em qualquer medida da inteligência, realizada entre os 18 meses

ESCHER

CADERNO DE TRABALHO DO PROFESSOR 1991/1992



*Um livro útil
e indispensável
no dia a dia
do professor!*

**EM JULHO
NAS LIVRARIAS**

Escher

Fim de Século Edições, Lda.
Apartado 3287 □ 1307 LISBOA CODEX
Telefone: 362 12 77 □ Fax: 362 12 78

Distribuição

Sodilivros, Lda. — Trav. Estevão Pinto, 6A
1000 LISBOA

e os 5 anos, as crianças que frequentaram a creche antes do 18 meses alcançam resultados mais elevados que as outras. Mas trata-se apenas de uma aceleração temporária do desenvolvimento intelectual das crianças e não de um enriquecimento definitivo da sua inteligência, pois são «apanhados» pelos outros quando estes entram na creche, no jardim de infância ou na escola primária.

Para terminar esta série de dados sobre os efeitos da frequência de creches, uma última observação: como o emprego materno é uma realidade do nosso mundo em mudança que tende a aumentar, a questão não é a de saber se as crianças devem ou não ser educadas fora de casa, mas como tomar as suas experiências fora de casa e em casa promotoras do seu desenvolvimento.

Efeito do emprego materno

Como a propósito dos efeitos de frequência da creche se referiu a questão dos efeitos do emprego materno será conveniente, antes de passar aos efeitos dos jardins de infância, referir mais alguns dados sobre esta questão, já não limitados às crianças mais pequenas (Hoffman, 1989).

Ao contrário dos primeiros estudos, que referiam efeitos nocivos ao emprego maternal sobre a criança, nos estudos mais recentes não se observam diferenças significativas entre as crianças de mães empregadas e não empregadas em indicadores de desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Quando há diferenças tendem a apresentar mesmo efeitos positivos para as filhas (sempre) e para os filhos das classes desfavorecidas, havendo por vezes efeitos negativos para os filhos da classe média, quando a mãe trabalha mais de 40 horas por semana.

Além disso, quando as mães trabalham realçam mais a formação para a independência e verificam-se, sobretudo nas filhas, perspectivas menos restritas dos papéis sexuais.

Mas o trabalho da mãe não é uma realidade unívoca: por vezes é fonte de satisfação e por outras de stress. No primeiro caso, tende a relacionar-se com resultados positivos; no segundo caso (sem pai; filho doente crónico, várias crianças na pré-escola) o emprego a tempo parcial manifesta resultados mais positivos que o emprego ou a permanência em casa a tempo integral.

Observe-se que alguns estudos tendem a verificar que os pais e as mães que trabalham despendem a mesma quantidade total de tempo em interacção directa com os seus filhos que as famílias em que só os pais trabalham (Scarr, Phillips & McCartney, 1989). As diferenças entre os dois tipos de famílias parecem situar-se mais na distribuição do tempo dedicado aos filhos nos dias de semana

vs. fins-de-semana e no tempo passado noutras actividades que não envolvem os filhos, tempos livres, por exemplo.

Os efeitos do jardim de infância

Se, como vimos, relativamente à frequência da creche as preocupações da investigação têm sido a de saber se não faz mal ao desenvolvimento, no que diz respeito ao jardim de infância a questão já é de saber se de facto tem algum impacto positivo no desenvolvimento, se vale a pena, se se justificam os gastos.

Quais os efeitos

Os estudos mais significativos neste domínio referem-se sobretudo a crianças de grupos sociais desfavorecidos e, mais uma vez, foram realizados nos EU América. Enquanto uma primeira geração de estudos se ficou pelos efeitos a curto prazo medidos através de resultados em indicadores psicológicos, já há neste momento uma segunda geração de pesquisas que seguiu as crianças até à adolescência e início da idade adulta, observou os efeitos em termos de realização dos sujeitos na vida real e recorreu a indicadores de sucesso na vida.

Os principais resultados desta segunda geração de estudos são os seguintes (Haskins, 1989; Schweinhart & Weikart, 1987; Stallings & Stipek, 1986):

1. *quanto ao desenvolvimento intelectual e socioemocional*: as crianças que frequentam o jardim de infância apresentam ganhos ao fim de um ano de frequência mas tais ganhos são perdidos ao fim de alguns anos: isto é, são «apanhados» pelos que não frequentaram. Estes resultados coincidem com os obtidos pelos estudos da primeira geração que se centravam exclusivamente nestas variáveis. Por isso, quando apareceram os resultados de seguimento a médio prazo (na escola primária) estabeleceu um certo desânimo relativamente à utilidade da frequência dos jardins de infância. Mas, como se disse, os estudos da segunda geração efectuam seguimentos a longo prazo e recorrem a indicadores de realização na vida real e de sucesso na vida. Assim:

2. *quanto à realização escolar*: as crianças que frequentaram o jardim de infância são colocadas em menor número em qualquer modalidade de educação especial (13% contra 31% até ao final do secundário) reprovam menos (32% contra 47% até final do secundário) e são mais a terminar o secundário (65% contra 52%).

3. *quanto ao sucesso na vida*: há ainda poucos estudos que recorrem a estes indicadores. Os que existem revelam: a) *quanto a emprego* as crianças que frequentaram o jardim de infância, quando tinham 19 anos, 50% estavam empregadas (contra

32%) e, após deixar a escola, esperavam em média 5 meses para se empregarem (contra 10 meses) e auferiam um salário médio que era quase o triplo dos outros; b) *quanto á delinquência*: num estudo as crianças que frequentaram o jardim, quando tinham 19 anos havia 31% contra 51% com prisões, 12% contra 25% presos, 3 ou mais vezes, e 42 jovens contra 80 que tinham cometido crimes graves; noutro estudo, quando tinham entre os 13 e os 16 anos, havia 6% contra 27% com, pelo menos uma vez, problemas com a Justiça; os outros eram casos mais sérios e mais recidivos; c) *quanto á frequência da gravidez nas adolescentes*: num estudo, registou-se a incidência de 68 gravidezes em 100 adolescentes contra 117 casos em 100; noutro, 7 das 8 com gravidez voltaram à escola, contra 1 em 6.

Convém observar que os resultados até agora sobre os efeitos dos jardins de infância referem-se a 11 estudos longitudinais relativos a tantos outros projectos de educação da criança desenvolvidos em circunstâncias privilegiadas (investigadores e pessoal qualificados, bons orçamentos e talvez alguns efeitos devido aos sujeitos estarem a ser objecto de experiência — efeito Hawthorne). As investigações com projectos mais comuns não apresentam tão bons resultados e também não avaliaram os seus efeitos nos indicadores do sucesso de vida. Observe-se, no entanto, que para além destes projectos não usufruírem de tão boas condições de implementação, há razões válidas para considerar que nestes estudos as crianças que não frequentavam e serviam de grupo de controlo já se encontravam no início em melhores condições do que as admitidas, na medida em que os projectos em questão (*Head Start*) privilegiam as crianças mais desfavorecidas: para comparação ficavam então as outras crianças. Nas crianças seleccionadas para a frequência havia: — mais negros; — mais mães com poucos anos de escolaridade; — mais famílias numerosas; — mais famílias com pai ausente.

Além disso, convém ter presente que muitos dos projectos avaliados são de pequena intensidade ou de curta duração.

Há ainda alguns estudos, mesmo que poucos, que efectuem uma análise da relação entre os cursos e os benefícios do investimento em educação infantil. Conforme os estudos, cada dólar investido pelo contribuinte em educação da criança rende um dólar e meio a 5,75 dólares.

Como ficou referido, todos estes estudos sobre os efeitos da frequência do jardim de infância referem-se a crianças de grupos sociais desfavorecidos. Os estudos que comparam os efeitos nos grupos mais favorecidos e mais desfavorecidos verificam que são melhores junto destes do que junto dos outros, sem prejuízo de para as crianças mais favorecidas também pode ser benéfico frequentar o jardim de infância.

A que se devem os efeitos

Mas a investigação não se tem preocupado apenas em saber se a educação em jardins de infância tem efeitos positivos sobre o desenvolvimento das crianças e o seu sucesso na vida (em comparação com as que não frequentam). Progressivamente, interessou-se em verificar se haveria currículos melhores que outros, investindo então nos estudos comparativos já não entre crianças que frequentam e não frequentam, mas entre crianças que frequentam diversos currículos.

Como sabemos, continuam a identificar-se currículos mais centrados na preparação directa para a escola primária através da aquisição de competências escolares, v.g., de iniciação à leitura e à escrita: são muitas vezes conhecidos por currículos *behavioristas*. Outro grupo de currículos, mais tradicional, tem uma perspectiva *maturacionista* do desenvolvimento, valorizam o desenvolvimento emocional da criança, a imagem positiva de si própria, a sua autonomia e responsabilidade. Por fim, currículos *cognitivistas* valorizam a promoção dos processos cognitivos através da exploração activa do meio.

Os objectivos de sociabilização estão presentes no segundo tipo mas podem também ser considerados no primeiro, embora em perspectivas diferentes.

Quanto á questão de saber se uns currículos são mais eficazes que outros, os vários estudos existentes, que apenas avaliam os resultados a curto ou médio prazo, vão no sentido de mostrar que os diferentes currículos conduzem a resultados semelhantes (Stallings & Stipek 1986).

Embora se possa admitir que as avaliações existentes não são sensíveis às especificidades de cada currículo, tende-se a considerar que os currículos teriam mais semelhanças que diferenças ou que os aspectos mais eficazes dos currículos são aqueles em que todos se assemelham. Qualquer que seja o currículo, comparadas com as crianças que não frequentam o jardim de infância, as crianças que os frequentam usufruem de mais oportunidades de interacção com adultos enfrentando uma tarefa cognitivamente desafiante, realizam uma maior diversidade de actividades e confrontam-se com mais situações de resolução de problemas. Talvez estas características comuns sejam mais potentes em afectar o desenvolvimento das crianças do que as especificidades de cada currículo. E parece perfeitamente claro que cada situação educativa não se esgota no eventual currículo que nela é implementado, mas é mais ampla que este.

Chegados aqui — por um lado a educação em jardins de infância tem efeitos positivos (mais eficaz que a não frequência) e, por outro lado, as diferenças de resultados não estão ligados às diferenças dos currículos — a preocupação em saber a que são devidos melhores resultados no desenvolvimento das crianças e em procurar conse-

gui-los orientou-se em duas direcções complementares de investigação: a primeira procura identificar os aspectos do processo de educação pré-escolar que estão ligados a melhores resultados e especificar que crianças poderão beneficiar mais de uns aspectos ou doutros; os mesmos processos podem ser mais adequados para um tipo de crianças do que para outras; a segunda considera que não há programas empacotados que se podem servir em todas as situações, que a implementação de um programa de educação da criança de cada situação é um caso único em que intervêm muitos factores em interacção, pelo que a atenção deve ser dada à produção em situação do programa que melhor de adequa à mesma. Mais importante do que saber quais são os aspectos mais eficazes que se reproduziriam em todas as situações é identificar as condições operacionais e o processo a seguir para em cada situação específica criar permanentemente as situações educativas globais mais adequadas à mesma.

Quanto à primeira orientação, os estudos ainda não são muitos e confinam-se quase só aos aspectos do processo educativo ligados a melhores resultados aos jardins de infância; Harrel (1983) apresenta nesta perspectiva uma metanálise dos programas do *Head Start*. Assim a frequência de maior duração (mais de 8 meses) resulta em ganhos cognitivos maiores; o mesmo acontece com a frequência superior a 4 horas por dia. Quanto à composição dos grupos, enquanto uns estudos mostram que os grupos de mais de 15 alunos manifestam menores ganhos, outros verificam que os efeitos são independentes do tamanho. Igualmente divergentes são os resultados dos vários estudos sobre a *ratio* educador/criança. No entanto, há autores que identificam alguns factores de qualidade da educação da criança em instituições educativas: *ratio* criança/educador baixa, grupos pequenos, formação dos educadores em desenvolvimento da criança e estabilidade da experiência educativa fora de casa (Scarr, Phillips & McCartney, 1989, 1990). Estes factores facilitariam interacções construtivas entre educadores e crianças promotoras de desenvolvimento cognitivo e social positivo. Considera-se, em geral, que mais importante do que a quantidade de interacções entre educadora e criança é a qualidade da interacção, o que reenvia à formação daquela, embora não pareça ser o nível de qualificação inicial que está ligado a resultados diferentes.

Situando-se entre a primeira e a segunda orientação há quem tenha enunciado do seguinte modo as principais condições operacionais para a implementação de um programa de educação infantil numa situação específica (Weikart). Programas com boas condições são aqueles em que: há boa gestão e monitorização do programa; as educadoras planeiam e trabalham em equipa, apoiam-se mutuamente e prestam atenção individualizada às crianças; as educadoras seguem um currículo

específico ou uma série de princípios estruturantes para a sua actividade. Saliente-se que, em termos de objectivos, a tendência é para considerar que deve haver no jardim de infância um equilíbrio entre os três grupos de objectivos geralmente identificados: desenvolvimento socioemocional, desenvolvimento cognitivo e preparação mais directa para a escolaridade sobretudo no último ano: observe-se ainda que diferentes grupos sociais têm diferentes necessidades relativamente a estes objectivos; há articulação da acção dos pais com a dos educadores na educação das crianças; os educadores beneficiam de formação contínua.

Se não há programas prefabricados que se implementam conforme foram concebidos, pois, a implementação dá contornos próprios a cada programa, e se os mesmos aspectos não têm os mesmos efeitos em todos os contextos e populações, há que adaptar os programas às situações, adaptação que é um processo contínuo e permanente ao longo de toda a intervenção. Daí que a formação do pessoal mais do que o equipar para reproduzir práticas deve capacitá-lo para as produzir e avaliar em situação (Campos, 1989). Daí a indispensabilidade da formação contínua que não pode deixar de estar ligada ao exercício da prática na constante procura das melhores situações para os problemas sempre novos que vão aparecendo no dia-a-dia. Formação na situação de exercício e envolvendo colectivamente todo o pessoal implicado na creche ou jardim de infância, pois a qualidade do meio de vida que este constitui para o desenvolvimento das crianças não depende da acção isolada de cada um, mas da acção articulada do conjunto. E este processo de inovação permanente a que se destina a formação contínua terá muitas vezes de implicar os responsáveis da instituição, pois destes dependem meios e normas que condicionam a acção do pessoal e, portanto a sua capacidade inovadora.

A educação na família

Mas o que a investigação vem cada vez mais salientando são as limitações das soluções extra-familiares para o desenvolvimento das crianças e a imprescindibilidade não só da articulação de tais soluções com a educação familiar como ainda, e sobretudo, da valorização desta. Daí que se desenvolvam progressivamente projectos de apoio aos pais na sua função educativa por vezes da iniciativa das próprias instituições de educação extra-familiar (Donsereau *et al.*, 1990; Monnier & Pourtois, 1987; Pourtois 1984). Projectos deste género têm ainda pouca expressão entre nós e nem foram contemplados nos referidos programas do PRODEP para desenvolvimento da educação das crianças.

A ideia de que educação não ocorre apenas nas escolas e que política educativa não tem a ver somente com estas está a fazer o seu caminho ainda muito lentamente. ▲

BIBLIOGRAFIA

- ABREU-Lima, J. et al (1990). *Como são frequentados os contextos de socialização pelas crianças de quatro anos em Portugal*. Comunicação apresentada no Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica (Braga, 9-12 Abril 1990).
- BAIRRÃO et al (1990). *Perfil dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAMPOS, B. (1989). A formação de professores centrada na escola e inovação pedagógica. In B. Campos, *Questões de Política Educativa*, cap. 9. Porto: Edições Asa.
- CLARKE-Stewart, K. A. & FEIN, G. (1989). Infant day care. Malignant or malignant. *American Psychologist*, 44, 266-273.
- CLARKE-Stewart, K. A. & FEIN, G. (1983). Early childhood programs. In P. H. Mussen (Ed.) (1983). *Handbook of child psychology*. Vol. II, 917-999. N.Y.: John Wiley.
- DONSEREU, S., TERESSE, B. & BOUCHARD, J. M. (Eds) (1990). *Education familiale et intervention précoce*. Montreal: Agence d'Arc.
- GAMBE, R. & ZIEGLER, E. (1986). Effects of infant day care:

another look at the evidence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56, 26-42.

HARRREL, A. (1983). *The effects of the Head Start program on children's cognitive development*. Washington, D. C.: U.S. Department of Health and Human Service.

HASKINS, R. (1985). Public School aggression among children with varying day-care experience *Child Development*, 56, 689-703.

HASKINS, R. (1989) Beyond metaphor. The efficacy of early childhood education. *American Psychologist*, 44, 274-282.

HOFFMAN, L. W. (1989). Effects of maternal employment in the two-parent family. *American Psychologist*, 44, 283-292.

KATZ L. G. e MOHANTY C. T. (1980). Early childhood education. In *International encyclopedia of education*, 1477-1487.

MONNIER, R. & POURTOIS, J. P. (1987). *Relation école-famille. Formation des maîtres*. Bruxelles. Ed. Labor.

POURTOIS, J. P. et coll. (1984). *Eduquer les parents*. Bruxelles: Ed. Labor.

SCARR, S. (1989). The story state of child care in America. *ISSBD Newsletter*, n° 2. 1-4.

SCARR, S., PHILLIPS, D. & MCCARTNEY, K. (1989). Working mothers and their families. *American Psychologist*, 44, 1402-1409.

SCARR, S., PHILLIPS, D. & MCCARTNEY, K. (1990). Facts, fantasies and the future of child care in the United States. *Psychological Science*, 1, 26-35.

SCHWEINHART, L. & WEIKART, D. (1987). Evidence of problem prevention by early childhood education. In Hurrelmann, K. et al, *Social intervention: potencial and constraints*, pp. 87-101.

Berlin e New York: Walter de Gruyter

STALLINGS & STIPECK, D. (1986). Research on early and elementary school teaching programs. In Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* 727-753.

MOBILIÁRIO PARA:

- CRECHES
- JARDINS DE INFÂNCIA
- ESCOLAS PRIMÁRIAS
- OUTROS NÍVEIS

MATERIAL DIDÁTICO PARA:

- CRECHES
- JARDINS DE INFÂNCIA
- ESCOLAS PRIMÁRIAS (De acordo com os novos programas)
 - CICLO
 - ENSINO ESPECIAL

MATERIAL DE DESGASTE

CONSUMO PARA TODAS AS ÁREAS DE ENSINO



CMIRANDA

SOCIEDADE DE EQUIPAMENTOS ESCOLARES, LDA.

Estrada de Benfica, 350 - 1º piso - 1507 LISBOA - Telfs. 78 31 25/6/7

Apartado 4271 - 1502 LISBOA Codex -

Telefax 78 33 64

Professor, uma profissão eticamente responsável

LURDES SILVA

A sociedade, a educação e o Professor

A educação é um Bem.

Que deixou de ser um bem inestimável e (porque) inacessível para muitos para ser hoje um bem que tem de ser possuído por todos.

O professor é um mediador entre o Bem e os alunos.

O *curriculum* — o *curriculum* real — e a sua gestão é o lugar onde se concretiza a concepção de educação como um Bem. É também o espaço onde se exerce a autonomia do professor e o seu direito de julgamento, de escolha. É o campo reservado do exercício da sua deliberação e da sua prudência. O que não retira, antes confere à sua práxis a conotação de uma acção social, já porque tem lugar entre pessoas, já porque as deliberações que toma, os juízos que faz, reflectem o sentido que o Bem tem para o grupo profissional a que pertence e para a sociedade de que faz parte.

Embora o profissional, neste caso o professor, tenha teoricamente autonomia para interpretar o que é o Bem para os seus alunos, a sua autonomia é limitada por concepções da profissão e da sociedade.

O professor lida com a vida das pessoas e propõe-se como objectivo mudá-las, interferindo na

vida dos seus alunos convencido que está a ajudá-los a melhorar.

A profissão docente tem uma função humanizadora, portanto ética. A ética define o modo de ser humano, tanto individual como em sociedade. A função docente é uma actividade em que a ética se torna operante no que tem de normativa ou reguladora da acção humana (Cordero, 1986).

O educador, individualmente considerado, tem de imprimir uma dimensão ética à sua acção; a sua conduta tem de ser eticamente regulada.

Por outro lado, a docência enquanto profissão, portanto portadora de uma função social, tem repercussões óbvias na sociedade e, consequentemente, a regulação ética projectar-se-á sobre essa dimensão social.

Mais: é uma profissão cuja singularidade, como continua Jesús Cordero, consiste em trabalhar para a configuração da própria sociedade. Com efeito, os eleitores, as populações, delegam nos responsáveis políticos a construção dos seus projectos educativos. Os responsáveis políticos, por sua vez, delegam nos professores a autoridade para decidir e agir pelos habitantes.

Continuando com Jesús Cordero, diremos que *a profissão docente ao ter como incumbência a formação de novos sujeitos, obreiros da nova sociedade, adquire incontestavelmente uma dimensão ética.*

*As sociedade definem utopias.
Desenham o futuro. Imaginam o homem.
Os professores caminham para lá.
Dirigem-se para os fins.*

A docência é pois um serviço público, visto que ao serviço dos interesses gerais da sociedade.

A docência é também uma tarefa ética, visto que tem por função a formação do carácter dos sujeitos humanos.

A docência, atribuindo-se os papéis de transmissão de cultura, de comunicação de conhecimentos, de inculcação de normas e valores, é uma tarefa de inquestionável alcance ético.

Ético enquanto modo de ser especificamente humano e em tal sentido oposto a agir por natureza. Ético enquanto aprendido, adquirido e não recebido, não dado pela Natureza.

Logo, a actividade educativa torna imprescindível uma qualidade no educador: ser eticamente responsável.

A docência requer com singular acuidade a regulação ética da sua acção, a aplicação de uma deontologia profissional, que está para a prática assim como a ética está para a teoria.

Afirma ainda Jesús Cordero que a ética adquire o propósito de guiar a conduta prática; reveste-se de praticidade e de normatividade e só com esta dimensão se pode falar de ética. À ética incumbe o dever de assinalar os deveres, de determinar aquilo que convém. E este *deve* é categórico: *deve-se* porque se *deve*. Estabelece uma obrigação absoluta, «uma norma válida em si».

Os deveres têm várias dimensões: perante si mesmo, perante os seus pares, perante a sociedade.

Os princípios éticos têm de se tornar vigentes no exercício da profissão e a deontologia profissional recebe a sua força da ética geral, da qual não é senão uma concretização. Seria nesta ética geral que se encontrariam os fundamentos dos deveres que são formulados numa deontologia profissional.

A deontologia profissional é a um tempo a assunção pessoal, perante a consciência de cada um, de um conjunto de princípios éticos inspiradores da sua prática profissional e um código de conduta profissional e social.

Ler a docência neste quadro acrescenta dificuldades às que já são conhecidas, tratando-se de uma classe, hoje, em Portugal, atravessada por tantas diferenças e mesmo contradições.

A entrada em vigor do primeiro Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário introduz um elemento novo na situação, não se sabendo ainda qual a dimensão e o rumo que terão as mudanças, se as vier a haver.

Dos discursos ressalta a necessidade de valorização do professorado como linha estratégica.

A traços muito grossos, o essencial desses dis-

ursos faz a apologia do futuro, da modernização, do desenvolvimento. A instrução e a formação desempenham nesse esforço nacional um investimento de que se espera a prazo não muito longo colher os lucros.

Atrair para este esforço nacional os professores envolve duas faces — uma, pretendendo dar-lhes importância, procura obter o efeito da lisonja; outra, pretendendo fazer-lhes acreditar que se lamenta não poder ser maior o reconhecimento que se faz dessa importância, procura obter o efeito do conformismo.

O ministro da Educação, Eng. Roberto Carneiro, na sessão de encerramento do Colóquio organizado pela S. P. de Ciências da Educação, decorrido nos dias 18 e 19 de Janeiro, no Instituto Franco-Portugais, dizia que a tarefa do professor se revestia de gigantismo, ainda mais ciclópico quando medido à luz das necessidades e exigências a que a Escola, ao mesmo tempo, tem de responder.

O gigantismo da tarefa do professor tem uma mensagem para dentro de cada professor: impõem-lhe um campo de escolhas contraditórias. Ou aposta na necessidade de mudança, como todos os portugueses, e aceita que o investimento a privilegie e o remeta para um plano secundário, ou está firme na convicção de que é peça essencial nessa mudança e luta para desempenhar esse papel.

É, porém, uma alternativa inexistente e um dilema falso.

É, em minha opinião, este discurso, uma manifestação do «profissionalismo de Estado», aqui usado para aumentar os níveis de eficácia sem introduzir melhorias nas condições de trabalho (Lawn, 1988).

O discurso da profissão docente tem de propor outras leituras, criar outras ficções, produzir outras realidades.

Hoje, como afirma António Nóvoa, é preciso uma outra escola e um outro professor.

Que outro professor?

Professor: uma profissão?

Como afirma Helena Costa G. Araújo, na língua portuguesa comum, o termo *profissão* designa «ocupação», «emprego». No entanto, o conceito sociológico designa apenas determinadas ocupações da área do chamado «trabalho mental» que gozam de maior prestígio, de maior status.

Thomas S. Kuhn, em *A Estrutura das Revoluções Científicas*, usa o vocábulo profissão como sinónimo de comunidade científica; Jesús Cordero dá-lhe o conteúdo de função social quando defende que uma profissão tem a sua origem e a sua razão de ser na condição social do homem e no facto de que este só se desenvolve enquanto homem na sociedade e, portanto, deste ponto de vista, todas as profissões são sociais.

De uma definição mais restritiva a uma mais ampla, como as que acima referimos, convém passar por outras mais sistematizadas e operativas.

Nas páginas 77-92, do número 285 (Janeiro-Abril) da *Revista de Educación*, publica-se a tradução de um artigo de Heinz-Elmer Tenorth no qual se colhe a afirmação de que «o professor faz parte dos trabalhadores altamente qualificados aos quais cabe aplicar o conceito de "profissão"».

A aplicação, aos professores, do esquema de Wilbert e Moore onde são listadas as características que deve ter uma ocupação para ser considerada uma profissão (ocupação, vocação, organização, formação, orientação de serviço, autonomia) pode contudo concluir pela *identificação dos professores como semiprofissionais*.

Mark Ginsbug escreve que *profissão é sinónimo de trabalhadores altamente formados ou escolarizados*. No mesmo sentido vai a definição de Kathleen Desmore que, começando por dizer que não há um consenso teórico ou metodológico nem acerca da definição de profissional nem da de profissão, refere que «tipicamente, as profissões foram definidas como ocupações que requerem que os profissionais passem por um longo período de preparação especial durante o qual adquirem uma elevada base de saber teórico» para concluir declarando-se adepta da tese da proletarianização que considera relevante para compreender a natureza específica do ensino, embora ressalve que a proletarianização de que fala é diferente daquela a que os operários foram sujeitos.

Voltaremos a esta tese.

Joaquim Garcia Carrasco elenca quatro parâmetros para avaliar se uma ocupação é ou não uma profissão. Assim, ⁽¹⁾ a actividade profissional concentra-se em torno de um corpo mais ou menos amplo de **conhecimentos e perícias**; ⁽²⁾ implica a existência de um grémio ou colectivo de pessoas que assumem o papel social de cultivar e desenvolver os conhecimentos do seu próprio campo e de levar a cabo as intervenções sociais que derivam de tais saberes (associações de profissionais); ⁽³⁾ compreende o conjunto de **estipulações sociais** mediante as quais se definem as condições de pertença, se proporciona sanção social aos serviços prestados e se estabelecem as garantias mediante as quais as prestações se mantenham dentro dos âmbitos que exige a procura social e ⁽⁴⁾ o colectivo profissional adquire e exige poder e remuneração que julga compatível.

Submetendo a docência a estes parâmetros encontram-se algumas dificuldades para a classificar como profissão.

As profissões alvo de estudo e discussão têm sido predominantemente a medicina e o direito — profissões clássicas — e ainda a engenharia. No entanto, o conceito tem vindo a ser analisado na

sua aplicação às novas ocupações surgidas com as modificações que a sociedade industrial experimentou no último século, como continua Helena Costa G. Araújo.

Prosseguindo na companhia desta autora, os atributos que caracterizarão as profissões são, entre outros, estes: um **saber de especialista**; e aliado a **práticas específicas** que o profissional necessita de dominar; e adquiridas através de uma **formação profissional**; uma **orientação de serviço** (o profissional exerce a sua actividade por motivos altruísticos); um **código deontológico** regulador das suas actividades, elaborado pela própria profissão; uma **associação profissional** cujo objectivo seria, entre outros, o manter e velar pela adopção de padrões estabelecidos entre os seus membros.

O professorado, socorremo-nos agora de Ewald Terhart e do artigo de que é autor (publicado na *Revista Educación*, n.º 284, Set.º-Dez.º, 1987), é «uma figura difícil, para não dizer duvidosa: a nível de classificação **o professor é um semiprofissional**». E esclarece:

A noção de semiprofissional (cuja paternidade identifica) difere da de profissional porque nas semiprofissões, em contraste com as profissões plenamente desenvolvidas, é elevada a percentagem de mulheres e se trabalha predominantemente em instituições do Estado. Nas semiprofissões o tempo de preparação tem menor duração, a posição social é inferior, o saber profissional especializado é também menor.

O carácter semiprofissional da actividade docente resulta também de um conjunto de traços, a que E. Terhart alude citando T. Leggalt, e que são as que, por acharmos curioso, passamos a transcrever.

Quanto ao número de membros: um grande número de elementos; uma elevada proporção de mulheres; uma baixa posição social; mobilidade social; forma de organização débil.

Quanto à «clientela» e à sua relação com ela: clientes com posição social baixa; atenção a grupos grandes; recrutamento forçado da clientela (obrigatoriedade escolar); relação de longa duração; relação impregnada de emocionalidade; grupos de clientes heterogéneos.

Quanto ao processo de trabalho: saber/conhecimentos pouco especializados; saber não criado mas transmitido; orientação dirigida a todos; ausência de linguagem técnica; controlo do rendimento apenas possível; isolamento no trabalho.

As características que a actividade docente deveria ter, para ser uma profissão, seria, de acordo com a sociologia da profissão (continuamos a seguir Ewald Terhart): auto-organização dos que exercem a profissão; controlo dos procedimentos de preparação e iniciação dos principiantes; vinculação a uma ética da profissão que implica, entre

outras coisas, o servir o bem comum mais do que aspirar ao próprio progresso simbólico e económico; preparação para a profissão e recurso a um corpo de saber acumulado, que hoje é progressivamente ciência; autonomia na relação com os «clientes» e também na organização profissional, que vela e zela pelo cumprimento das regras da profissão e, ao mesmo tempo, protege das críticas feitas pelos leigos ou pelo Estado.

A opinião de que a funcionarização do professorado poderá eventualmente ser tida por um obstáculo a que a actividade docente seja classificada como uma profissão, é partilhada por mais do que um autor.

Também o facto de o trabalho do professor consistir numa modificação de pessoas e numa decisão sobre elas e por um elevado «factor pessoal» é considerado como uma característica decisiva para o considerar como semiprofissional. A sua actividade inscreve-se no domínio do relacional e exige-lhe uma acção educativa.

Estes aspectos — a inconfundibilidade da relação pedagógica — torna a docência especial no campo das semiprofissões.

A aplicação da definição de profissão ao professorado português torna-se ainda mais problemática e virtual.

Uma grande parte de professorado português não possui um saber de especialista aliado a práticas específicas, adquiridas através de uma formação profissional.

Com efeito, quanto aos *docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (do 1.º ao 4.º ano de escolaridade) o seu nível de formação inicial não é uniforme nem adquirido nas universidades. Como é sabido, uns são portadores de habilitação conferida pelo 5.º ano do Liceu (ou equivalente) acrescido de mais 2 anos; outros, possuem o 7.º ano dos liceus ou o 11.º mais 2 ou mais 3 anos nas Escolas do Magistério Primário.

Actualmente, considerar-se-ão possuidores de formação profissional os que tiverem concluído o 12.º ano e o curso das Escolas Superiores de Educação.

Aqueles, os formados pelas Escolas do Magistério Primário, são a esmagadora maioria do total do professorado deste ciclo escolar.

Mas a esta realidade sobrepõe-se uma verdade:

«a) a enorme homogeneidade do nível e tipo de formação académica (e profissional a nível inicial, de ingresso na profissão e na carreira), já que 97% destes professores possuem o curso do Magistério Primário;

b) uma mais alta percentagem de professores efectivos (78%), num universo inteiramente constituído por professores com habilitação profissional completa. (...)» (Matias, 1990).

Os *docentes do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico e os do Ensino Secundário* são portadores de habilitações significativamente diferentes, quer quan-

to ao conteúdo, quer quanto à natureza, quer quanto à duração.

«Convém notar que dos 536 cursos que constituem habilitação para o ensino apenas 25 são cursos de formação profissional, de professores.» (Matias, 1990).

De acordo com dados recentemente divulgados (Matias, 1990; Cruz, 1990) 45,8% destes professores não têm formação profissional e destes mais de 10% nem um saber de especialista visto não terem concluído qualquer curso superior. São «amadores».

Há quem afirme, como se lê no artigo de Inês Borges («Ensino — uma profissão?», publicado em *O professor*, de Novembro 1990, n.º 11), que «a formação da identidade profissional tem relações com a formação e com os modelos de formação e que o professor se socializa um tanto diferentemente quando comparado a outros grupos profissionais».

A instituição de formação exerce a sua função de agente de socialização nos papéis e valores profissionais. E parece exercê-la, continuamos com Inês Borges, tanto mais eficazmente quanto mais o modelo de formação é profissionalizante, isto é, simultâneo (tipo integrado).

Se recordarmos que só uma escassa minoria do professorado adquiriu a sua habilitação profissio-

FOTOFOTO

■ REVELAÇÃO E FOTOS A CORES
EM 30 MINUTOS
(OFERTA DE 1 ROLO)

■ FOTOFOTO
«TRADIÇÃO NA QUALIDADE»

EM PROMOÇÃO:
FILMES, MÁQUINAS FOTOGRÁFICAS



Rua de S. Nicolau, 81
Rua dos Sapateiros, 48
Rua Filipe Folque, 2-D
LISBOA - Tel. 342 34 44

nal numa instituição de formação e que ainda é mais reduzido o número dos que obteve uma formação profissionalizante, de tipo integrado, somaremos mais uma dificuldade à classificação da docência como profissão.

Se é verdade que existe uma **identidade de conteúdo funcional**, já há dúvidas que haja uma mesma **ideologia educativa e cultural** e são pouco conhecidas as concepções dos professores sobre o **papel do professor** e as **atitudes face à composição social dos alunos** bem como as **formas de intervenção na escola**, parâmetros que são úteis para averiguar da homogeneidade ou heterogeneidade da docência.

A concepção do papel do professor não é unânime. Uns privilegiam como campo de intervenção profissional responder às «necessidades» e aos «interesses dos alunos»; já outros afirmam que «não faz sentido um professor ser muito bom na sala de aula e não se importar com o que se passa na escola e na sociedade em geral». (Araújo, 1990).

O professor, como se vê, ainda não definiu bem o papel que lhe cabe desempenhar. O desenho do seu perfil profissional não é nítido para todos nem coincidem os traços com que o contornam.

Duas notas: **numa**, quais os limites das necessidades e dos interesses dos alunos; **noutra**, parece ter prevalecido a opinião de que um bom professor só o é quando associa a intervenção de qualidade na sala de aula ao activismo na escola e ao interesse pelo que se passa fora da escola.

É o que se retira da leitura dos seus deveres profissionais, inseridos no Art.º 10.º do Estatuto da Carreira Docente (D.L. n.º 139-A/90, D.R. 98, Série I, Sábado 28 de Abril de 1990). O professor surge-nos aí como tendo por função ensinar bem e ser organizador e gestor do tempo e do espaço escolar, dos programas e dos recursos. É encarado ainda como agente de mudança e interveniente no processo educativo. E também como investigador. É-lhe reconhecida uma elevada função social.

O ponto de vista oficial é portanto este, o da concepção ampla da profissão docente.

Interroguem-nos: porquê? Porquê esta expansão do papel do professor?

Porque se reconhece insuficiência a um papel que restrinja a acção do professor à sala de aula?

Que consequências terá no perfil social e profissional do professor este alargamento? E nos programas de formação?

Nas representações tradicionais do professor, de acordo com o Relatório Braga da Cruz, havia: uma **competência científica** comprovada e sancionada por um diploma; uma imagem de autoridade associada à **competência pedagógica**; um **espírito de missão**, uma vocação profissional, que fazia com que o professor vivesse **mais para o ensino** do que **do ensino**.

Nesta imagem cabe preponderantemente um professor que exerce o seu papel na sala de aula.

Curiosamente, a opinião pública, fazendo fé no mesmo Relatório, persiste em considerar esta imagem como a que melhor retrata o bom professor.

A pergunta volta a ter de ser feita de outra maneira.

Como se explica a expansão do papel do professor num quadro social e estrutural não favorável?

De facto, sendo aquilo o que as pessoas esperam dos professores (e os alunos?) e tendo sido a docência atingida por fenómenos como a maior **juvenilização** e **feminização** (no ano lectivo 1985-86, 76,85% do corpo docente eram mulheres), como uma

agora se começa a corrigir), como a **transitoriedade** como que muitos estão no ensino, como a **grande mobilidade geográfica**, que abalaram aqueles três pilares em que assentava a visão do professorado, como se atreveu e por que se atreveu o professorado a exigir um papel mais amplo, a alargar o âmbito daquilo que lhe compete?

Foi uma fuga para a frente?

Foi uma resposta ditada pela Revolução de Abril, por uma profunda generosidade e por um exaltante desejo de participação?

Inscribe-se numa evolução normal da concepção do papel do professor?

Perguntas. Respostas: nenhuma, uma só, todas? Quantas? Outras?

Pelo Relatório Braga da Cruz fica a saber-se que 70,4% dos professores encaram os alunos como sendo todos iguais perante si e que 20,7% afirmam mesmo que prestam mais atenção aos mais fracos.

Donde se pode retirar — abstraindo de que o que se diz nem sempre é o que se faz — que a maioria dos professores, uma confortável maioria, diz que passa por cima das diferenças sociais entre os alunos e que os vê como se fossem todos iguais. Parecendo embora verdade que mais do que as diferenças sociais reais entre os alunos funciona, na construção das expectativas dos professores, a maneira como os professores percebem os seus alunos e os incluem neste ou naquele estrato da população.

É no entanto notável o percurso vitorioso da ideologia da igualdade dos alunos e a derrota da teoria dos dons. Continua sem se perceber por que é que sendo **iguais** há tantos e tantos que reprovam. Feche-se o parêntesis.

As formas de intervenção dos professores na escola incluem-se na designação genérica de participação na gestão das escolas, que poderemos organizar em 3 vertentes (de acordo com a legislação): a) a direcção de turma e a relação escola/família; b) a coordenação pedagógica; c) a

direcção, administração e gestão da escola. Estas formas de intervenção acrescentam vias de realização profissional, contribuem para o preenchimento da concepção ampla da docência e formam e reforçam o sentimento de identidade profissional, visto que o que prevalece, para a maioria dos professores (58,4%, de acordo com o *Relatório Braga da Cruz*) é a identificação institucional com a **escola**, a despeito da progressiva funcionalização do estatuto profissional.

Jesús Cordero exprime a opinião de que é desejável que qualquer profissão se identifique com a vocação, donde virão simultaneamente eficácia na acção e satisfação pessoal de quem a realiza, já que para este autor a vocação, em sentido amplo, é uma feliz confluência entre os gostos e as capacidades peculiares ou qualidades do sujeito.

Ora a docência é, para este autor, uma profissão vocacional.

Os professores portugueses, quando questionados sobre este assunto e sobre o sentido de missão e de dedicação aos outros, deram respostas que permitem concluir que «a maioria dos professores afirma que o é por vocação ou escolha inicial...» (Braga da Cruz, 1990).

Todavia, a formação inicial — pelos cursos que se «escolhem» ou que foi possível de facto frequentar — foi o primeiro grande mecanismo que os conduziu à presente situação profissional a que se associou a ausência de outras alternativas profissionais.

O esquema inverteu-se do que devia ser (primeiro, a escolha da profissão e, depois, a aquisição da formação necessária ao seu exercício) para que é realmente (primeiro, tira-se o curso, um curso e, depois, é-se conduzido à profissão que constitui quase a única saída profissional real para a formação adquirida) tornando-se, muitas vezes, um azar, uma profissão — a de professor.

Situação que ainda por cima é facilitada pela diferença entre a oferta e a procura de professores habilitados e o aumento sempre crescente do número de alunos, principalmente no «ciclo» (o 3.º ciclo do Ensino Básico) onde mais se verifica o recurso a professores sem habilitação própria. A incapacidade de resposta das instituições de formação inicial agrava o quadro.

Sublinhe-se, no entanto, que os professores são um corpo profissional de elevada coesão interna e são trabalhadores para quem, quase na totalidade (89%), a profissão ocupa de longe o lugar mais importante na estratégia de realização pessoal e que, também de acordo com o *Relatório Braga da Cruz*, é um corpo vastamente profissionalizado, característica que lhe advém talvez não tanto da especialização pedagógica mas mais da exclusividade profissional: 90% terá dedicação exclusiva ao ensino que ministra na mesma escola.

Professor: uma profissão?

Os traços cruzam-se em sentidos diversos, por vezes contrários.

Valerá acentuar uns e corrigir outros.

É esse o traço fundamental sobre o qual aqueles mais se sublinham e estes mais se apagam.

Um código deontológico para os professores?

«Uma profissão organiza-se com base num corpo específico de conhecimentos e num conjunto de valores ético-deontológicos que lhe são próprios» (Nóvoa, 1989).

Todavia a ideia de um código deontológico para os professores surgiu, que eu saiba, timidamente ou isoladamente e não teve eco.

Timidamente, nos documentos da Federação Nacional dos Professores — FENPROF. Documentos como «A Função do Professor na Sociedade Portuguesa. Resolução aprovada no 1.º Congresso Nacional dos Professores, Lisboa, 27-30 de Abril de 1983» e como o «Programa de Acção 1983-86», aprovado na mesma ocasião pela FENPROF, fazem alusões difusas a esta temática, cujo interesse é o grau de novidade e de alguma antecipação de que se revestem. «A intervenção actuante e responsável dos professores na actividade lectiva, na gestão democrática, pedagógica e administrativa das escolas, na formação das crianças e dos jovens, na superação de problemas de ordem pedagógica, metodológica e humana, é em si um meio de grande amplitude e que, como tal, deve ser compreendido. Os deveres profissionais definidos na Resolução sobre «A função do professor na sociedade portuguesa», aprovada no 1.º Congresso Nacional dos Professores, são parte integrante de um código de ética profissional, cuja observação por parte dos professores contribuirá grandemente para assegurar o prestígio da profissão» são palavras retiradas desses documentos que comprovam a um tempo a timidez com que o tema é abordado e a outros o carácter instrumental que é atribuído à deontologia — é um meio de luta: o reconhecimento do trabalho do professor e da sua função social acrescentará autoridade e força à sua acção reivindicativa, conforme é convicção da FENPROF.

A professora Maria Teresa Estrela continua como sendo quase a única voz que, na comunidade científica portuguesa, propugna por um código de ética profissional para os professores.

No seu trabalho *Deontologia e Formação Moral dos Professores* é peremptória ao afirmar que «se, em qualquer profissão, os aspectos deontológicos constituem uma dimensão do profissionalismo e um instrumento importante de preservação da imagem social da classe profissional, na profissão docente, esses aspectos tornam-se ainda mais relevantes, uma vez que se trata de uma profissão que tem objecto a formação e o desen-

volvimento das pessoas, especialmente de jovens e crianças. Por isso, a teoria dos deveres profissionais tem de ir ao encontro do carácter essencialmente ético de uma actividade [a de professor]...».

Daqui retira uma consequência: a necessidade inquestionável de promover a formação moral dos professores, condição indispensável a um desempenho eticamente responsável da actividade docente.

Tanto mais assim é quanto a educação é uma enorme riqueza que não pode ser deixada ao acaso. O liberalismo e as luzes deram origem à crença da primazia da educação e da inteligência sobre a riqueza herdada.

A docência é um serviço que torna esta riqueza obténível.

Mas quando uma actividade é um serviço mais do que uma forma de produção, logo são introduzidas as noções éticas de Bem.

Os profissionais devem promover, pela sua prática, o Bem particular. O Bem não é possível de ser definido por cada elemento concreto da profissão. Este pode interpretar a concepção que a profissão tem de Bem. E pode decidir quais as acções a empreender para promover o Bem.

Historicamente os códigos éticos surgiram para fixar estes ideais e o campo específico de acção da profissão. Foram também instrumento de legitimação das diversas profissões perante a sociedade pelo selo de garantia que apunham nos serviços prestados. Diziam que aqueles eram os únicos que possuíam o saber e estavam munidos com a tecnologia própria do seu trabalho; eram profissionais.

Os códigos éticos funcionaram e funcionam também como reguladores da prática e das relações dos profissionais entre si. São também a garantia que é dada, previamente, à prestação do serviço, da honestidade da conduta profissional.

Os códigos éticos são uma pauta de comportamento perante si próprio, perante aqueles a quem se serve, perante os seus colegas e a sociedade.

É na base deste implícito/explicito que se funda a autoridade do professor e encontra razão de ser a delegação de competências que a comunidade dá, por intermédio do Estado e de outras autoridades, aos professores para que estes eduquem, em seu nome, os seus filhos.

A deontologia profissional dos professores deve exprimir a obrigação moral do cumprimento de deveres para consigo mesmo, para com os seus alunos, para com as famílias destes, as instituições e a sociedade.

A elaboração de um código de ética, desempenharia, a um primeiro nível, o papel de sensibilizar os professores para a complexidade e delicadeza dos problemas que, como profissionais, enfrentam.

A um segundo nível seria um contributo para que o professorado clarificasse, ele mesmo, o que é e para que serve a profissão docente.

A um terceiro nível, a sua importância releva da especificação da responsabilidade da prática docente, dizendo o que os professores podem e não podem fazer e o que a sociedade pode esperar deles.

A um outro nível faria um incursão na área dos deveres a cumprir para que o desempenho fosse de qualidade e eficiente e contribuisse para a melhoria do ensino e a transformação da sociedade.

O compromisso de dedicação contínua ao estudo e de actualização dos conhecimentos, de participação nos esforços de renovação da escola, incluindo a iniciativa pessoal e a promoção de inovações e a atenção aos problemas suscitados pelo trabalho na aula, pela vida da escola teria naturalmente lugar.

Sendo o código deontológico elaborado e outorgado pela própria profissão, a sua leitura ofereceria momento privilegiado de reflexão dos professores consigo mesmo e com eles próprios, de repensar um percurso e de afirmar uma vontade de constituição da docência como profissão e uma capacidade autonomia.

O profissionalismo caracteriza-se pela autonomia e criatividade em vez do convencionalismo e da passividade e é contra a ocupação de uma posição de subordinação (Densmore, 1987).

Um debate fundamental

Seria um debate fundamental — a natureza contraditória do profissionalismo é em si mesma um meio de formação e encorajaria a reflexão sobre outras contradições do sistema educativo e faria emergir novas necessidades de formação e uma consciência superior.

A passagem da ética para a deontologia proporcionaria um confronto entre valores indiscutíveis e deveres possíveis de cumprir. Levaria ou não à disjunção entre aqueles e estes ou à confirmação de que o que é bom na teoria também o é na prática?

A dimensão ética do trabalho profissional é afirmada, em Portugal, por, entre outros, engenheiros, médicos, advogados a cujos códigos deontológicos tivemos acesso.

O dever de servir o bem comum, de contribuir para tornar melhor a vida humana e para o progresso de toda a Humanidade estão presentes nestes códigos. O dever de solidariedade entre os profissionais ocupa também um espaço relevante.

No caso dos professores, assegura Maria Teresa Estrela, «um estatuto não substitui um código deontológico. Este, tal como recomenda a UNESCO, deve emanar dos próprios professores e, portanto, ser uma expressão de práticas e valores interiorizados pela classe, embora dando abertura à emergência de novos valores. Deve ser preciso, mas geral, salvaguardando a autonomia individual na sua aplicação às situações concretas. Deve ter

em consideração os diferentes papéis do professor... Deve, portanto, reflectir um conceito de "profissionalismo alargado", ultrapassando o conceito de "profissionalismo restrito"....

Parece revestir-se de grande importância a elaboração de um código de ética. O «profissionalismo alargado» passaria a ser um valor perseguido por todos os profissionais.

Alguns exemplos

Terá sido nesta perspectiva que pelo menos uma vintena de associações profissionais de docentes, umas de natureza mais sindical que outras, levou por diante a elaboração de códigos deontológicos.

Do que nos foi possível conhecer, isso já foi feito ou está em vias de ser feito por professores brasileiros, australianos, galeses, ingleses, canadianos, americanos, irlandeses, zelandeses, coreanos, malteses, franceses, escoceses, da Jamaica.

São, na generalidade, textos simples, ingénuos até. Desconhecemos a forma de elaboração e a sua utilidade.

E os professores portugueses?

As diferenças existentes no seio do professorado tornarão possível o acordo de pontos de vista quantas vezes irreconciliáveis? Não resultaria esse código como o espaço do consenso possível, o que lhe retiraria, provavelmente, qualquer significado?

Quem assumiria a liderança do processo? A quem competiria velar e zelar pelo cumprimento do código e quem determinaria e aplicaria as sanções pelo seu não cumprimento? Como se constituiria essa Comissão esse Conselho ou o que se quisesse que fosse? Quem integraria esse órgão? Quem poderia dirigir-se-lhe?

Profissionalismo, Sindicalismo, Proletarização

Quem viveu as lutas que os professores travaram do 25 de Abril para cá pode reter algumas ideias:

- uma concepção ampla de sindicalismo que associou a defesa dos interesses laborais dos professores, o combate por um ensino público de qualidade e a pedagogia da coincidência entre os interesses dos professores, os da população e os do País;
- a rejeição de uma organização tipo ordem, que tem sido vista como elitista;
- a não acomodação como funcionários públicos.

A hibridez e a largueza da concepção sindical — noto que falo naquela relativa à FENPROF e aos sindicatos que a constituíram e integram — afigura-se-me favorável à abertura, nesse espaço,

de uma linha de debate entre os professores sobre o profissionalismo e a ética profissional.

O movimento sindical não deve supor, nem supõe, a meu ver, uma renúncia à ideologia do profissionalismo que, aliás, aflora no trecho que retirámos do programa de acção 1983-86, da FENPROF e que transcrevemos na entrada do capítulo III deste trabalho.

O profissionalismo, considerado como prática de um conjunto de actividades laborais, como um conceito e como uma ideologia, parece não ter feito em Portugal um percurso semelhante ao que fez em países anglófonos.

A defesa da qualidade de ensino, a oposição à utilização da mão-de-obra barata, a preocupação com o acesso à educação por parte das classes populares, a exigência de mais verbas para a educação, o combate constante pela formação de professores, é discurso sindical. Mas é, simultaneamente, um discurso da ideologia do profissionalismo e de defesa da autonomia da profissão, da afirmação do professor como profissional livre e independente em intimidade com a adesão à ideia de acto educativo como acto de liberdade.

O termo profissionalismo tem contradições implícitas e aspectos positivos e negativos quando visto de um ponto de vista progressista: pode ser um bloqueio à comunhão dos professores com trabalhadores menos qualificados, é usado por muitos como antídoto contra a acção reivindicativa dos professores mas é também um poderoso instrumento de autonomia e independência face aos poderes e aos seus intermediários e às tentativas de controlo ideológico.

O profissionalismo foi contestado por duas outras correntes: a que defende que é preciso ir mais longe, ir mais além do profissionalismo; e a que defende a tese da proletarização.

Relativamente à primeira, colhemos essa opinião em Shirley Grundy. Afirma que o profissionalismo, em muitas acepções, é um conceito velho e cansado que bem poderia ser deixado para trás. O que é necessário, prossegue, é uma maneira renovada de olhar para o trabalho do professor e para a actividade humana, através da qual os educadores podem deslocar-se para lá do profissionalismo, podem ir mais longe.

Shirley Grundy dispõe-se a contribuir para esta reconceptualização propondo uma prática profissional informada mais por uma disposição de «prática» do que pelo profissionalismo.

Numa época em que é posta uma grande ênfase numa produção eficiente como um indicador de sucesso, também na educação, parece-lhe uma urgência estar disponível para esta reconsideração.

À luz do domínio desta consciência tecnocrática, a defesa do profissionalismo pode ser vista, no modo de pensar de Shirley Grundy, como a única forma razoável de resistência.

Mas a «prática» é uma disposição crítica, atra-

vés da qual se examina o exercício da função e também o que o enforma.

Podendo o profissionalismo correr o perigo de ser reduzido a processos técnicos é fundamental que os profissionais ultrapassem «este» profissionalismo e se dirijam a um modo de acção crítico, a uma forma de intervenção deliberativa, prudente, que recusa aceitar ideias feitas, estáticas ou consensualmente tidas como constituindo o Bem.

É uma proposta, esta de S. Grundy, de meta-profissionalismo, de reflexão sobre o próprio conceito, as práticas e consequências da sua adopção estrita e acrítica.

A ideologia do profissionalismo foi objecto de crítica também por parte dos teóricos da proletarianização como sejam, entre outros, Martin Lawn e Jenny Ozga.

A estes e outros teóricos parece errado classificar os professores como classe média.

Justifica-se um reparo: ao uso do termo profissionalismo subjaz a associação entre profissionalismo e classe média. O profissionalismo pode estender-se como uma estratégia pequeno-burguesa para passar a uma posição relativamente privilegiada e para defendê-la.

Os dados trazidos a lume pelo *Relatório Braga da Cruz* parecem confirmar que a docência é uma profissão de ascensão social já que «tem constituído um importante facto da mobilidade social ascendente a julgar pela análise da origem social dos professores. De facto, a origem social maioritária dos professores é mais baixa do que o nível médio em que se enquadra a actual actividade profissional».

Voltando a Martin Lawn e a Jenny Ozga eles preferem considerar «os professores num processo de desenvolvimento enquadrado num movimento operário» visto que, em sua opinião, a intelectualidade vive um processo de proletarianização que se consubstancia na exclusão do trabalhador das funções conceptuais do trabalho e no reforço do controlo de gestão, entre outros aspectos.

A perda de autonomia, o aumento da supervisão, a criação de especializações «requalificadas», são factores que fazem parte da proletarianização.

Convém no entanto dizer que esta tese da proletarianização — que considera o professorado como um colectivo submetido a um processo de «proletarianização» e tendente a ser assimilado pela classe operária — foi criticada inclusive por marxistas.

Marta Jimenez Jaen destaca, em artigo da *Revista de Educación*, 285, as críticas a esta tese feitas por Ch. Derber, limitando-a, pois que opina (Ch. Derber) que a proletarianização assume formas específicas no seio dos trabalhos considerados «profissionais». Aqui é muito mais uma proletarianização ideológica do que técnica, porque ligada ao controlo sobre os fins do trabalho e os seus

propósitos sociais. Este processo pode conduzir à «des-sensibilização» ideológica, à «cooptação» ideológica. Se algo interessa, não é tanto a dimensão «moral» ou «social» do seu trabalho mas mais fazê-lo conforme os critérios estritamente «científicos» e «técnicos». É uma atitude que ilustra a «des-sensibilização» ideológica.

A «cooptação» ideológica não requer uma denúncia do carácter ideológico e moral do trabalho mas uma identificação deste com os propósitos definidos por outros.

Embora que isto possa acontecer, a sua verificação não autoriza a que se equiparem os «profissionais» aos operários: os professores, ao mesmo tempo que são **desqualificados** também beneficiam de formas diversas de **requalificação**, pela necessidade de aquisição de novas formações, competências e pelo desempenho de outras funções e ocupação de outros cargos. E ainda pela qualificação de aspectos do trabalho do professor que não requeriam competências específicas ou que, pelo menos, não eram objecto de processos de formação.

Esta requalificação que muitas vezes assume a forma de especialização não obriga a alteração do conteúdo profissional que permanece no essencial idêntico.

Este processo de proletarianização gera, no professorado, movimentos de resistência e movimentos de acomodação que são contraditórios, quer quando vistos de dentro, quer quando vistos de fora.

Veja-se que os movimentos de resistência surgem associados a um posicionamento político e ideológico de esquerda — a contradição é esta: reagem e resistem a ser tratados como proletários e ao mesmo tempo afirmam-se, esses professores, pela transformação da sociedade e pela aniquilação de privilégios.

Nos movimentos de acomodação quase se passa o inverso.

Seja como for, o que deve sublinhar-se é que *a ideia do ensino como profissão, a ideologia do profissionalismo, parece ser uma arma de dois gumes*, como de resto alerta Marta J. Jaen, *para o avanço de uma perspectiva progressista e de classe entre o professorado*. Uma vez é uma arma de defesa contra o Estado; outras vezes é uma estratégia de defesa face a qualquer propósito de participação activa de comunidades ou entidades alheias à profissão, portanto contra a participação da sociedade civil ou de classes subalternas na problemática educativa.

Os dois termos deste dilema coexistem também nos professores: há os que dizem que o prestígio da profissão é abalado pelo recurso a formas de luta e a acções conotadas com o mundo operário e o sindicalismo; os sindicalistas e os sindicalizados estão, pelo contrário, convictos de que é esse o único caminho que pode levar os professores a defender com eficácia e a conquistar as suas prerrogativas profissionais.

Em Portugal, o professorado atinge uma elevada taxa de sindicalização. Mais: os sindicatos de professores promovem acções, de cariz muito diverso — acções de debate, de formação, manifestações, greves — que contam com adesões de não sindicalizados. Onde a sua influência real ultrapassar as fronteiras da sindicalização.

No actual estado de coisas, em Portugal, não há liderança fora dos sindicatos ou de associações de natureza fortemente sindical. É-se ou não sindicalizado. Não se sendo, não se é associado de outra associação com peso sequer semelhante ou aproximado.

É pelo menos o que eu penso.

Caberá aos sindicatos, a exemplo do que aconteceu em alguns países, iniciar, desenvolver e dirigir o processo de elaboração de um código de ética?

Perspectivas

Estou em crer que a ruptura que o 25 de Abril representa com o passado da Escola e a história dos professores portugueses e o campo sem fronteiras entreabriu, continua a projectar-se na cultura e no modo de pensar dos professores, fazendo-os praticamente a todos adeptos da liberdade de ensinar e avessos e mesmo contestatários de qualquer propósito que os queira recolocar numa postura de subordinação explícita.

Não tenho por isso o receio de que o empreendimento de um código de deontologia profissional represente uma iniciativa reaccionária ou conservadora.

Poderá, na minha opinião, assumir-se como receptáculo das ideias e concepções generosas que construímos sobre a Escola e a profissão e como um patamar para um novo impulso de afirmação de uma profissão que se diz que tem uma importância estratégica em tempos de desenvolvimento.

Em vez de dizermos que não sabemos para onde vai a Reforma, me vez de dizermos que não queremos ser controlados, penso que é tempo de criarmos os mecanismos, ideológicos e de intervenção que, passando por nós, professores, nos imponham como sujeitos do acto educativo; e que, ganhando o respeito de nós, professores, pela nossa profissão, nos imponham ao respeito dos outros.

A nova identidade profissional do professor assenta, diz-nos Maria Teresa Estrela, *não na exemplaridade da pessoa do professor, mas na exemplaridade da actuação profissional.*

O código de deontologia profissional poderia ser o exemplo a seguir por todos os professores. ▲



A mingua e o excessus

Considerações sobre um programa projectado para a filosofia

JOSÉ BARATA-MOURA

O despacho

Estamos hoje confrontados com um nóvel projecto de programa de filosofia para o ensino secundário, que por comodidade acróstica passarei a designar por PP2.

Na sua génese estival, na sua congeminação outoniça e invernosa, no seu aprestamento primavera — parece ter sido fadado sob o signo do *despacho*.

O *despacho* 63 ajuntou a comissão.

O *despacho* com que se houve deu-nos um escrito despachado, e despachou (talvez para uma «transcendência» vindoura) o 12.º ano e as indespacháveis orientações bibliográficas!

O *despacho* posto na discussão é tamanho que só ultrapassados os prazos estreitamente fixados, e em condições deficientes de um final de ano lectivo, ela pode tímida e localizadamente verificar-se.

Avocando Hesíodo: os *dias* terão sido longos, e muitas as penas; mas os *trabalhos*, a avaliar pela obra, foram os ostensivamente insuficientes.

Seria, no imediato, mais cómodo — e, a prazo, menos desgastante — para mim não me pronunciar publicamente sobre o PP2.

Como por longa tradição sabemos — particularmente, no hipismo de obstáculos — «o calado é o melhor».

Falo, pois, *não por me considerar melhor*, mas porque, se calasse, consentiria e, sobretudo, porque «a falar é que a gente se entende».

As *dolorosas* experiências de PP1 e PP2 mostram que a *comunidade filosófica portuguesa* tem que *falar mais* para se *entender melhor*... e tem que *trabalhar muito* articuladamente e com projecto!

A filosofia em Portugal precisa das nossas diferenças, mas só podemos *cultivar* publicamente a nossa diversidade se tivermos um *terreno* para a *cultura da filosofia*.

Passarei, pois, com todas as minhas limitações e estreiteza, à consideração de alguns supostos que no PP2 actuam e interactuam.

Individualizo três momentos:

- supostos atinentes à concepção do que um *texto chamado programa* seja;
- supostos atinentes à concepção de *alguns conteúdos programáticos*;
- supostos atinentes à concepção que *internamente visa encaminhar a filosofia* para um seu coroamento glorioso, não-filosófico.

O equívoco

Relativamente à concepção de um texto como projecto de programa de filosofia, três observações.

Primeira observação:

Saúdam-se as intenções de elaborar «um programa em aberto» (p. 6), que não veicule «uma concepção única de filosofia» (p. 7), que faça apelo a uma intenção criativa dos docentes (pp. 45 e outras).

Simplesmente o PP2 labora no persistente *equivoco* de confundir «abertura» com *indeterminação*, «liberdade» com *desamparo*, «criatividade» com *ausência* de referenciais de trabalho.

A *função pedagógica* de um programa, na *vertente que se orienta para os próprios docentes* enquanto cultores da filosofia, é *totalmente desatendida*.

Os pretensos desenvolvimentos que acompanham o enunciado dos tópicos são insuficientes, impressionistas, não-elucidativos. Falta o *trabalho de mediação*!

Falta sobremaneira o delinear de parâmetros de abordagem que, enquanto explicitação fundamentada de *possíveis* pertinentes, estimulam um melhor conhecimento da aporética central e habilitam a um exercício *concreto* (e não esvaziadamente abstracto) da liberdade e criatividade do docente.

A persistente *indeterminação* de balizas de referência, de interlocutores qualificados, de núcleos problemáticos minimamente explorados — só na aparência fomenta a liberdade, só casualmente promove a abertura, só por excepção induz criatividade.

Faz-nos abeirar perigosamente daquela «intuição intelectual» vespertina em que, como já Hegel lembrava «todas as vacas são pretas» ou, segundo o besteiário português, «todos os gatos são pardos».

Segunda observação

O PP2 cultiva a *imprecisão* sistemática, coqueteia com a *enxertia* metódica, parecendo dizer e querer o contrário, aponta a uma *estabilidade costumeira*, na raiz, inquestionada.

A *imprecisão* terminológica e categorial, de enquadramento e de articulação, campeia.

Desde a declaração inaugural de que se pretende evitar «toda a determinação [sic] científica e pedagógico-didáctica» (p.7) — afirmação que não pode manifestamente corresponder ao visado pelos autores! —, até à multiplicação de formulações dificilmente aceitáveis, mesmo a um nível *escolarmente universitário* — como a caracterização não matizada do *ser* «como realidade na qual todas as coisas coincidem» (p. 58) ou da *linguagem* «como um projecto, já que aí se revela uma possibilidade de ser» (p. 58) —, passando pela peregrina ideia (não justificada) de que ao pensar «o “estatuto”» com que o saber científico se constitui na racionalidade» (p. 32) não há lugar «para um tratamen-

to epistemológico» (p. 32), ou de que esta tematização deve ser abordada «numa perspectiva pré-epistemológica» (p. 53)!

A contaminação *a-crítica* e equívoca de terminologia filosófica por usanças de linguagem quotidiana pouco exigente é constante: chama-se «concreto» ao imediatamente determinado, «abstracto» ao re-flexivo, «prático» ao utilitariamente pragmático, etc. (cf. pp. 28 e outras).

A irresistida tentação de recurso ao «método» do «enxerto» insinua-se, particularmente, no capítulo outorgado à «lógica».

O problema não reside tanto na *altura* em que entra, mas na *maneira* como está! Uns serão tentados a interpretá-lo como um «corpo estranho», outros propenderão a julgar que o que resulta «estranho» é o «corpo» todo para onde é trans-plantada!

Claro que a questão *central e decisiva*, que permanece calada (e até talvez não suficientemente pensada), é a da *problematização da lógica formal abstracta*, e dos supostos em que assenta, no horizonte do *pensar filosófico*.

Sem um esclarecimento concreto desta questão, arriscamo-nos a ficar condenados: ou a uma sobrevalorização técnica da lógica formal abstracta, ou a um seu silenciamento tão cómodo quanto empobrecedor, ou a um diletantismo de menções avulsas ao sabor de variadas acentuações.

Por um lado, declara-se uma procura do debate, da crítica, da inquietação curiosa na descoberta da complexidade do real e dos seus horizontes pro-tensivos.

Mas, por outro lado, não se indicam *conteúdos* que na sua diversidade e contraditoriedade contribuam para avaliar concretamente a *multiplicidade dos possíveis*; transmitem-se, nas entrelinhas, alarmes de pessimismo e convites à saudade do (bem) hierarquizado; uma amostra eloquente: «Sucessivas desilusões, de Copérnico a Darwin, e a Freud, perturbaram o ser humano na sua estabilidade e segurança e puseram em causa o seu lugar no mundo» (p. 61); ante um certo caos e desorientação, ora introduzidos ora sugeridos, aponta-se para o *reapreço tranquilizante* de nebulosos «valores permanentes da sociedade e cultura portuguesa» (p. 12).

Terceira observação

A liberdade racional que se demanda e cultiva é, e tem de ser, uma liberdade *esclarecida*.

O texto que acompanha um projecto de programa tem de apresentar *contributos de qualidade* para o *esclarecimento* das questões.

Na sua concreção real, estamos longe de uma alternativa simplista entre a prescrição minuciosa e unilateral de comportamentos ou prestações (*performances*) teóricos, didácticos e pedagógicos e a indeterminação preguiçosa que, parecendo fomen-

tar a liberdade, não ajuda a precisar os problemas e, antes, convida a impressionismos pouco rigorosos ou à racaída na reprodução de um adquirido difuso mas «seguro», não submetido a exame.

É que, na verdade, subsiste um *intervalo grande* entre ser um *programa mínimo* e conseguir *obter os mínimos para ser um programa!*

OPP2 é *maximalista* na sua pretensão de ser um programa, e *minimal* nos resultados que comunica.

O teor

Passemos a considerar agora alguns aspectos atinentes a conteúdos programáticos, numa perspectiva simultaneamente crítica e de complementação.

A designada «unidade inicial» visa um encaminhamento «do vivido ao pensado» (p. 18), mas de pronto começa pelos «saberes».

Não se justificaria a abertura de um espaço de *problematização* em torno da *radicação material prática num viver* tanto da vivência subjectiva (que é já re-flexa) como do pensar teórico?

Aliás, quanto à «construção configuradora da experiência», apenas se indicam — e por esta ordem — a arte, o direito, a política, a ciência.

Serão de silenciar o *trabalho* — e a prática, em geral — no processo histórico-colectivo de destinação e de *cultivo do ser* que, como humanidade, quotidianamente vamos modelando?

Relativamente à caracterização do «lugar da filosofia», não importaria reflectir também sobre a constitutiva *historicidade do ser* e a correspondente, e antecipante, dialéctica do *perguntar* e do *responder* que perpassam a indagação e o *responder* filosóficos?

A designada «unidade antropológico-axiológica» assenta a meu ver, entre outros, no suposto de que as problemáticas da acção, da ética, da estética e mesmo da religião se subsumem à *partida* na esfera da *axiologia*.

Que exista uma *problemática axiológica* que merece exame, que seja possível uma *abordagem axiológica* das temáticas em questão — é relativamente pacífico.

De todo questionável é que a *problemática ética e antropológica* seja em *exclusivo* estável no âmbito da *axiologia*. O *universo axiológico*, o seu modo peculiar de lidar com as questões, é já *uma resposta a problemática ética*; não é sem mais a *problemática ética*.

Ainda que a ética tenha de confrontar-se em algum momento com a questão dos valores, não é forçoso que a *fundamentação* da ética tenha de ser incontornavelmente *axiológica*.

Nem o *ser* se identifica com o *dever-ser*, nem o *dever-ser* está desprovido de uma *gênese histórica material*. Menos ainda *religião* e *sacralização* constituem um *coroamento* necessário de ética e antropologia.

A designada «unidade epistémico-ontológica» corresponde mais a uma descrição da arrumação a que o PP2 procede do que a um desenvolvimento conduzido, internamente e com consequência, por um critério científico-filosófico: a menos que se pretenda *fixar de entrada* o primado do conhecer sobre o ser, ou a *dissolução inaugural e originária do ser* nas formas de consciência e de expressão que subjectivamente operam a sua mediação.

Se pôr opção «pedagógico-metodológica» confessada (p. 52), mas não mediada nem fundamentada, se pretende começar pelo conhecimento — o que, de resto, é possível —, não haveria todavia lugar à inclusão de um *momento de exame* em que se considerasse e debatesse a *radicação material prática do conhecer no ser*, no horizonte de um viver concreto de que o pensar sempre é função?

Entendo que uma resposta *passé-partout* do tipo: «isso é matéria que fica para a criatividade dos docentes» não é — neste caso, como nos outros — satisfatória.

E, ao abordar-se a temática da ciência, não importaria individualizar um momento de reflexão sobre a própria *cientificidade*? Que constitui um saber em *científico*? Convenho em que a questão é complexa, mas talvez só a sua elucidação permita abrir mão da simples *aplicação expedita* da dicotomia «Verstehen/Erklären» e suas variações.

Por outro lado, na abordagem do desenvolvimento científico-técnico, não seria preferível uma perspectivação mais pela positiva e menos pelo ângulo de um certo catastrofismo tendencial em torno dos «malefícios» do progresso? Há uma antinomia induzida entre «ciência» e «felicidade»? A *técnica* esgota-se no seu potencial alienante e manipulador, ou pode também constituir-se como instrumento de emancipação do género humano? Trata-se, em substância, de «impor limites» à ciência (p. 54), ou de aprofundar a reflexão em torno da sua implicação e responsabilidade *sociais*?

A perspectiva dominante que em fundo e subtilmente no PP2 se desenha afigura-se-me acentuadamente defensiva, e mesmo «cripto-antipática», para com a *cientificidade* — o que, convenhamos, talvez não seja o denominador comum mais desejável para a estimulação *filosófica* do pensar.

O capítulo sobre a *ontologia* — com mágoa o digo — revela-se particularmente *miserando*.

Porque a *problemática ontológica* é filosoficamente central, porque correntemente se encontra envolta em nebulosas «especulações» mistificantes, porque requer um nível elevado de abstracção para o seu tratamento (quando, no fundo, arranca e remete para todo um horizonte de concreção) —, que constitui um *momento programático* que exige um *acrescido trabalho de clarificação*, de des-construção categorial, de fornecimento de *apoios* susceptíveis de precisar estimular a reflexão.

Os resultados são confrangedores.

A avaliar pelo teor das formulações e das cursivas tipificações paradigmáticas, devem incon-

tornável (e inquietante, mas não positivamente) a pergunta: *haverá por detrás um pensar (não elementarmente impressionista) do que uma ontologia?*

Provavelmente para prevenir desagradáveis correntes de ar, a realidade apresenta-se, no texto do PP2, quase sempre agasalhada numa *convenientes aspas*.

Será porque em todo o caso se trata apenas, como é referido (pp. 56-57), «de uma “realidade” elaborada segundo relações ideais»?

Anuncia-se: «a realidade» em questão», mas ela não é propriamente tematizada.

Não haveria que problematizar noções importantes como *real, existente, possível*? Não haveria que dar a pensar a constitutiva *historicidade do ser*? Não haveria que equacionar a *configuração prática* do real pelos humanos, a transformação material, no horizonte quotidiano e comunitário do exercício da sua destinação?

Quando, para o final (pp. 61-62), se escreve que, no fundo, é tudo uma questão de «experiências» de «mais-ser» e de «menos-ser», reforça-se em nós a ponderosa dúvida de se não ficará no ar a ideia de que a ontologia é assim... uma questão «mais ou menos»!

Enfim, tanto ao nível das indicações programáticas como ao nível dos conteúdos, é preciso exigir *mais e melhor*: porque *superior* aos resultados é a comprovada capacidade individual dos membros da comissão, porque *maior* é a exigência e o potencial da comunidade filosófica portuguesa, porque *decisivo* é, em termos nacionais de *cultura*, promover a consolidação e o desenvolvimento dos estudos filosóficos em Portugal.

Aos que se comprazam na demonstração das «misérias» da filosofia, não ofereçamos em bandeja dourada uma timorata *filosofia de miséria*.

Aos que facilmente estejam prontos a acomodar-se a qualquer *aurea mediocritas* ronqueira, lembremos que com facilidade ainda mais célere esta perde os seus «dourados» e se queda por rasteira e vã *mediocridade*.

O sopro

Uma palavra ainda sobre a delicada e polémica questão do *sopro concepcional* que anima e cadencia *internamente* este projecto de programa.

É indispensável lembrá-lo: trata-se de um programa nacional de *filosofia* — não de uma *prae-paratio* ao bom acolhimento de uma qualquer *coroação religiosa*.

Na ordem subjectiva das crenças — individuais ou de grupo — esta coroação é, pelo menos facticamente, possível; e não a vou questionar aqui.

Todavia, na ordem temática do seu campo disciplinar, a filosofia de há muito se afastou de uma perspectiva de consideração subliminar ou tendencialmente *ancilar*.

É que não basta mencionar a *autonomia* entre as «especificidades» da filosofia (p. 18). É preciso exercê-la: e, sobremaneira, criar condições para que em concreto ela venha a ser assumida e praticada.

Ora, o itinerário que o PP2 trilha, a plataforma recuada a partir da qual tende a abordar as questões, as «chaves-de-abóboda» que discretamente vai distribuindo, parecem visar menos o aprofundamento da *imanência* filosófica do que a *propositura* de «irrecusáveis» e «usuais»... «transcendências».

Repito: não está em causa a seriedade da *crença*, mas sim, a *correção* de universalizar para a filosofia — em termos programáticos nacionais — uma *ascensão à esfera do religioso*.

Se se pretende não evacuar a dimensão religiosa — o que, sem ser obrigatório, até é admissível —, se de boa mente se pretende debatê-la — o que, para além de justificado, até se pode revelar conveniente —, porquê colocá-la invariavelmente como «momento terminal» ou «enformador» da reflexão filosófica, e não, por exemplo, «durante o percurso», como etapa ou estação com que a humanidade se defrontou ou defronta, na sua demanda histórica de penetração e aprofundamento de um *logos* em que se inscreve e que exercita?



EQUIPAMENTOS DE PRECISÃO, LDA.

FIRMA ESPECIALIZADA HÁ MAIS DE 30 ANOS NOS SEGUINTE RAMOS

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

PRINCIPAIS MARCAS:

NEOLT, TOPCON - G. BOSCH - LOVIBOND - P. HARRIS
SWIFT - WYLER, etc

CONSULTEM-NOS

SEDE: Av. Columbano Bordalo Pinheiro, 57-A 1000 LISBOA

Telef: 726 20 39 / 726 20 72

Av. da Boavista 80, 5.ª. sala 39 - 4000 PORTO Telef: 69 90 92

Telex 65 342

Fax 726 26 86

Aqui chegados, não faltará quem imagine que o meu discurso, para além de ímpio, é *temerário*, e que me estou simplesmente a deixar conduzir pelo preconceito cego. (É uma objecção que não corroboro, mas que admito que façam.)

Tenhamos, todavia, a *lucidez* suficiente para reconhecer que o ritmo proposto do programa leva de *intimidade da vivência* para o *consentimento ao divino*, que a problemática do agir se consuma, por mediação axiológica, na *re-sacratização*, que a «tematização da dimensão religiosa» é a instância expressamente chamada a «conexionar com todo o horizonte valorativo» a «complexa teia de relações que o ser humano estabelece» (p. 40), que «as matrizes do pensamento ocidental» são empobrecidamente reconduzidas a duas únicas possibilidades: «a filosofia clássica» e o «legado judaico cristão» sem hífen (p. 43) ou «judaico-cristão» (p. 44), que a problemática da ciência aparece balizada, a juzante, pela acentuação dos seus «limites» (pp. 51, 54) e, a montante, pela conversão da cosmologia em «cosmogonia» (p. 56), que a «questão da transcendência» é posicionada «como fundamento e sentido último da realidade» (desta vez sem aspas, p. 58), que a consciência da «inilutável [sic] irreversibilidade do tempo e da contingência» (p. 41) leva o homem, «ser insatisfeito, inconcluso e inadaptado» (p. 37), a debater a «crise dos valores» (p. 37) com «uma referência incondicionada» (p. 41), traduzindo uma repetidamente saudada «irrupção do religioso»: «a constância da identificação do horizonte incondicionado com Deus» (p. 62 e última).

Peço que não me venham dizer que estou a citar *fora do contexto*. Pelo contrário: estou é a *elucidar* o contexto em que as afirmações são produzidas e logram o seu sentido!

Um programa nacional de filosofia no quadro da sociedade portuguesa dos finais do século XX poderá ser *dado* (e discutido, na aula e fora dela) nesta perspectiva; não pode é ser *proposto e configurado normativamente* nesta perspectiva!

O fim

É tempo de concluir.

Todos nós vamos fazendo a experiência de como é difícil elaborar um programa nacional de filosofia para o ensino secundário.

Há quem diga que é *teoricamente impossível*, e por isso qualquer serve desde que autoritariamente imposto.

Há quem diga que é *ideologicamente inviável*, porque os que nele não se reconhecem jamais o irão aceitar.

Há quem diga que é *afectivamente irresolúvel*, porque não se conseguem satisfazer as múltiplas *predilecções e vaidades*, idiossincrásicas e de capela.

Procuremos noutra direcção.

Não queiramos decidir antecipadamente e «na secretaria» as peripécias e o resultado dos encontros.

Proporcione-mos terrenos de jogo em condições, e disponhamo-nos *com seriedade e preparação* a disputar os desafios do pensar.

Estabeleçamos, por exemplo, um *elenco de problemas*, filosoficamente consequente e pedagogicamente mobilizador.

Trabalhe-mos num acordo quanto á tipificação de um número reduzido e significativo de matrizes de solução.

Preparemos integradamente materiais científicos e didácticos que ajudem professores e alunos a abordar e enriquecer essas problemáticas, disponibilizando interlocutores com quem seja possível debater.

Alarguemos e diversifiquemos os espaços e os monumentos de diálogo e discussão — rigorosos — em torno das questões filosóficas.

Estaremos a incentivar — limitadamente, mas com impacte — a reflexão, a produção, o debate e a comunicação filosóficos em Portugal.

E quanto aos PPs?

Com malícia ambivalente, alguns nos dizem: o PP1 deixava-nos à beira do precipício, com o PP2 dá-se um decidido passo em frente!

Por minha parte digo: o PP1 era um programa *inaceitável* quanto ao PP2... na figura que nos foi comunicada... é *inaceitável* que seja um programa!

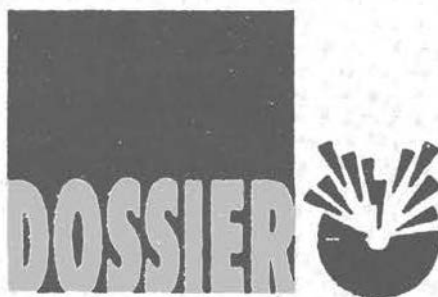
É preciso — com urgência de esclarecimento, mais do que com pressa de calendário — um PP3.

Determinante, no Sísifo, não é o recomeçar, é a condenação divina a que nunca chegue.

Seja-me permitida a crença (prometaica) de que é *possível chegar*.

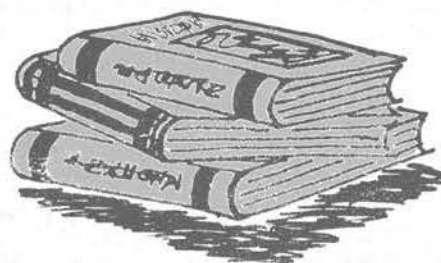
Até porque cada *chegada*, filosófica e humana, é sempre *ponto de partida* historicamente enriquecido para ulteriores (e novos) itinerários — que mais não seja para o orador seguinte...

Lisboa, 13 de Junho de 1991.



SUBSÍDIOS PARA A ANÁLISE DE MANUAIS DE HISTÓRIA

**COORDENAÇÃO DE
ANA MARGARIDA CRUZ**



APRESENTAÇÃO

«Com o findar do ano escolar aproximam-se as necessárias e habituais escolhas dos manuais escolares para o próximo ano lectivo. Este ano, e, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 369/90 de 26/11, que define um novo regime na escolha de manuais escolares, destacam-se três principais novidades no novo regime para efectuar as referidas escolhas:

«1) A validade da adopção dos manuais por um período de 4 anos nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e de 3 anos no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

2) A existência de critérios de selecção, a nível nacional, para apreciação dos manuais escolares.

3) A criação de comissões de apreciação de qualidade dos manuais; a possibilidade da distribuição dos manuais ser suspensa em consequência de um parecer negativo da comissão de apreciação.

Quanto à escolha dos manuais, esta continua a ser da responsabilidade das estruturas de decisão pedagógicas no 1º ciclo do Ensino Básico e dos conselhos pedagógicos nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, salvaguardando-se a liberdade de escolha e a livre concorrência quanto à edição.» Como salienta ainda Valdemar C. Almeida no *Correio Pedagógico*, de Janeiro de 1991, e, que temos vindo a citar, há três questões que se levantam perante a operacionalização deste documento legal. No nº5 do Art. 5º aponta-se para o facto de as escolas situadas nas mesmas áreas pedagógicas e em zonas geográficas vizinhas procederem a consultas mútuas na adopção dos manuais: destaque-se as dificuldades de operacionalização deste preceito num curto espaço de tempo para além de promover a confluência de pressões de orientação não-pedagógica para a escolha dos manuais.

No segundo aspecto a salientar, e, no Artigo 6º, excluem-se de todas as comissões de apreciação todos os que tenham interesses directos em editoras, mas não se excluem os autores dos manuais, o que poderá ser incorrecto.

Uma última questão quanto a este diploma refere-se aos critérios de selecção para apreciação dos manuais. A inclusão de critérios como robustez, preço e a possibilidade de re-utilização ao lado dos da qualidade e adequação pedagógica podem prejudicar estes últimos, que são sem dúvida os mais importantes.

Perante um novo suporte legal destas escolhas, a revista o professor, pensou iniciar, neste Dossier, o debate e a exposição de critérios de opção para a escolha dos manuais da disciplina de História dos 8º e 9º anos de escolaridade, podendo, eventualmente, ocorrer outras análises de manuais de outras disciplinas ou áreas disciplinares.

Como refere François Richaudeau na obra, que vivamente a aconselhamos a todos os que anualmente tomam decisões para a escolha de manuais escolares: «No que concerne aos manuais escolares (...) surpreende-nos constatar que este material didáctico tradicional, apenas deu lugar a raros estudos, e que nestes nunca se formulou uma reflexão, aliada ao ponto de vista dos pedagogos, dos especialistas da comunicação e dos editores. Esta lacuna, condenável em si mesma, torna-se ainda mais desvantajosa se considerarmos que muitos países que não têm ainda nem tradição nem experiência na matéria, preocupam-se, contudo, em elaborá-los recorrendo unicamente aos recursos locais, adaptando os manuais escolares às suas próprias necessidades.»

Possivelmente, este é o panorama existente no mundo editorial dos manuais escolares, em Portugal, salvo algumas relevantes excepções que pontuam no mercado editorial. Os colaboradores deste Dossier iniciam, assim, um trabalho de certa maneira pioneiro, que deveria ser estabelecido, se não com a mesma profundidade pelo menos com uma preocupação mínima com critérios previamente definidos nos vários grupos disciplinares de cada escola, ou pelo conjunto de professores de cada escola, caso se trate de escolas do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário ou do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico. Assim, os temas abordados pelos nossos colaboradores pareceram-nos extremamente relevantes e pertinentes:

Quanto aos aspectos formais dos manuais em análise, questionaram-se as capas dos manuais, configuração externa do livro e cores nela utilizada.



prefácio, organização do espaço interior manual (relação mancha gráfica / imagens, relação títulos/textos), grafia e caracteres utilizados, cores utilizadas (relacionando mesmo a quantidade de imagens a preto e branco com a quantidade de imagens a cores, relacionando temas com cores utilizadas no seu tratamento), papel utilizado, preço, mapas utilizados, organização espacial dos temas didácticos.

Quanto aos conteúdos destacam-se as seguintes preocupações: processos pedagógico-didácticos utilizados, isto é, que tipo de trabalho solicita o manual ao aluno, pressupostos psico-pedagógicos que estão subjacentes à elaboração do manual, que concepção de didáctica da disciplina de História lhes subjaz, avaliação do rigor científico, sua adequação ou inadequação relativamente aos respectivos programas e à Lei de Bases do Sistema Educativo, que influências ideológicas transparecem no manual, afectando a linguagem utilizada, os valores defendidos, e concepção de «memória histórica» (as influências ideológicas são analisadas nas vertentes sistémica, pedagógico-didácticas e científicas).

Por último, um dos aspectos mais importantes analisados, é a lisibilidade dos textos utilizados nos manuais, isto é, a sua densidade que varia de forma a proporcionar uma maior facilidade ou dificuldade de leitura. Em *Cahiers Pédagogiques* nº 251 de Fevereiro de 1987, Jean -Pierre Astolfi, apresenta o «teste de facilidade de Rudolf Flesch, (artigo que aconselhamos dadas as indicações práticas que fornece para a escolha de manuais escolares e trabalho a exercer com os mesmos). Este teste permite atribuir uma nota a partir de uma sequência de texto de 100 palavras (é necessário, contudo, tomar frases completas). O score obtido depende de 2 indicadores simples mas reveladores: a extensão das frases e a extensão das palavras.

1) Cálculo do número de palavras por frase (extensão das frases). É necessário notar que contam com uma palavra: as datas, os preços, as siglas e as palavras compostas.

2) Cálculo do número de sílabas por 100 palavras (extensão das palavras). É preciso contar as sílabas que comportam vogais mudas, as semiconsoantes contam por uma sílaba, e as siglas e abreviações contam em função da sua pronúncia. As escalas seguintes, em anexo, são utilizadas para relacionar os dois valores encontrados. A escala da esquerda corresponde à extensão das frases, a escala da direita corresponde à extensão das palavras. Obtemos, assim, para cada escala de 100 palavras de um texto, 2 pontuações que podemos relacionar ou unir, através de uma linha recta, a qual passa pela escala central num ponto que permite ler a escala de facilidade.

A estas e outras questões o leitor encontrará resposta neste Dossier, sendo certamente as seguintes questões, as mais importantes a ter em consideração na escolha de qualquer manual:

- o manual: porquê?
- o manual: por quem?
- o manual: como?
- o manual: para quem?

Em conclusão, e como, nos diz José Francisco Nereu no seu artigo da revista o professor de Janeiro de 1990, «Manuais Escolares Uma Reflexão Necessária», o manual é um «modelo de formação intelectual, cultural, ideológica, e afectiva, e veículo de passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, e por isso merece que meditemos sobre a sua utilização. (...) Escolher um manual é um acto que se exige reflectido e colectivamente debatido entre professores. Esperamos que este Dossier inicie ou estimule os debates já existentes.

Ana Margarida Cruz

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Valdemar C. O Novo Sistema de Adopção Validação e Controlo dos Manuais Escolares, in «Correio Pedagógico» Janeiro de 1991 Ed. Asa nº 49.

ASTOLFI, Jean-Pierre Lire et Utiliser Les Manuels, in «Cahiers Pédagogiques» nº 251 de Fevereiro de 1987.

NEREU, José Francisco Manuais Escolares — Uma Reflexão Necessária, in o professor de Janeiro de 1990.

RICHAUDEU, François Conception et Production des Manuels Scolaires — Guide Pratique Unesco, 1979.



Análise do Manual Escolar

de História para o 8º Ano de Carlos Rodrigues, Eliana Teixeira e Maria da Glória Rodrigues, da Editora Contraponto

TERESA DIOGO DUARTE

Introdução

O tema apresentado como trabalho do «Seminário Científico» integrado no 2º Ano do Curso de Formação Educacional — Análise dos Manuais Escolares e sua relação com a Memória Histórica e Ideologia — foi sem dúvida um trabalho aliciante e que nos ajudou a nós como professores a um melhor conhecimento da História e a encarar a História como uma «História-Problema» «eis porque procuramos em muitos casos não tanto definir mas questionar»⁽¹⁾.

Tornou-se para nós um tanto difícil a realização deste trabalho não só pela complexidade do tema, bem como pela insuficiência de conhecimentos que sentimos na realização deste. Por isso optámos por recorrer a uma análise pessoal que me pareceu ser a via mais fiel numa análise deste género, correndo sempre o risco de fazer afirmações que poderão incorrer em certos abusos «científicos» e ideológicos. Não

deve-mos porém esquecer que a «verdade em História tem sempre

um carácter parcial, pois resulta de uma relação cognitiva sujeito-objecto» que apresenta um grande índice de variabilidade»⁽²⁾, o que poderá levar a que um grande número de interpretações feitas neste trabalho sejam muito discutíveis. Contudo baseei-me para o fazer nalguma bibliografia, quer na minha recente experiência lectiva, quer em conhecimentos científicos e pedagógico-didácticos adquiridos ao longo de toda a minha actividade de estudante, especialmente nestes dois últimos dois anos onde os conhecimentos ao nível de ensino da História foram tratados com mais acuidade.

Foi uma tarefa difícil, contudo penso ter contribuído ainda que de uma forma simplista para um alargamento do conhecimento da História nesta recente área de estudo — História, Memória e Ideologia.

Apresentação Geral do Manual

A Capa

A capa do manual de História do 8º ano de escolaridade a nível estético, na minha opinião, está bastante

bem conseguida. Quer a composição gráfica, quer o jogo de cores que apresenta capta bastante a atenção dos alunos. As próprias letras «8º Ano de História» amarelas são muito sugestivas e combinam extraordinariamente bem com o fundo vermelho onde se enquadram. O próprio tema central da capa — Fragmento de um quadro de Pieter Brueghel «O Banquete Nupcial» é bastante atractivo. Porém, numa primeira análise, penso que será difícil que os alunos se apercebam de que se trata de uma festa de casamento no Antigo Regime e que a pintura se enquadra dentro de um dos grandes temas do programa «O Antigo Regime e a sua Desagregação». Parece-me difícil e tendo em conta o nível etário dos alunos a que se destina (8º Ano Unificado com idade média — 13 anos), haver uma ligação directa entre a mensagem transmitida pela pintura e a unidade didáctica que pretende elucidar (características económico-sociais do Antigo Regime), apesar de bem escolhida.

Na margem lateral esquerda paralela ao tema central a que já aludimos, que ocupa grande parte da capa, encontramos uma coluna de pequenos «quadrinhos», preten-



dendo também cada um deles identificar as diversas unidades didáticas a estudar. O primeiro quadrado e seguindo uma sequência cronológica representa a Costa da Guiné num Atlas, símbolo da expansão portuguesa. O segundo «Um Concerto», pintura renascentista de Ercole Roberti pretende indentificar o Renascimento. O terceiro quadrado relaciona-se com o estudo do Antigo Regime representando um «ofício (Alfaitaria) do Antigo Regime». O quarto quadrado representando o «massacre dos americanos em Boston pelas tropas inglesas», em 1770, aponta-nos para o estudo das Revoluções Liberais e por último «a estação de caminho-de-ferro em Inglaterra» (1852) dá-nos conta do estudo da Revolução e Civilização Industriais.

Em relação às figuras laterais também me parece que algumas não são elucidativas dos conteúdos programáticos a estudar. Ser tomarmos como exemplo o quadrado lateral nº. 2 (acerca do Renascimento) e a figura nº. 3 do Antigo Regime bom como a figura nº. 4, bem dos respectivos quadrados, dificilmente os alunos conseguem captar de forma imediata a sua mensagem; além da sua difícil interpretação pela complexidade que exigem; estas apresentam-se de forma muito pequena, o que dificulta ainda mais a sua decodificação. Os alunos apenas as conseguirão identificar se consultarem o índice de ilustrações que se situa no final do manual. Será que os alunos têm conhecimento deste índice? Nada no início do manual os remete para tal. Contudo apesar de me parecer haver uma certa dificuldade de associação das gravuras apresentadas aos temas a estudar, a capa no «nosso manual» apresenta uma grande qualidade gráfica e estética e o próprio material da mesma bastante resistente, está ade-

quado ao manuseamento diário por parte dos alunos.

De entre todos os manuais com os quais contacto parece ser o manual da editora Contraponto aquele que apresenta a capa esteticamente mais bonita. Este bom gosto mantém-se na contracapa que representa um fragmento do quadro de Pieter Brueghel «A Torre de Babel» e o simpático símbolo da Contraponto representado por três gatos cada um com a sua cor (azul, preto e amarelo) o que dá a esta um efeito atractivo.

É de salientar a preocupação dos autores de recorrer à Arte como forma de interpretação da História ao longo de todo o manual e nomeadamente na composição da capa.

A Organização Interna do Manual

O manual em análise inicia-se com a ficha técnica do mesmo onde contém: **O Título** — História 8; **Autores:** Carlos Rodrigues, Maria Eliana Teixeira e Maria da Glória Rodrigues; **Ano de Edição** — 1983; **Edição** — Contraponto; **Capa e Arranjo Gráfico:** Gil Maia; **Fotocomposição:** Fotocompositoria Tipofarm; **Impressão:** Litografia Ach. Brito; **Tiragem:** 15 000 exemplares.

Prefácio: seguidamente o manual apresenta um prefácio bastante sumário, fazendo apenas algumas considerações sobre o objectivo da elaboração do mesmo. «Fizemo-lo com o objectivo sempre presente de um ensino dinâmico da História» e «Base de trabalho para os colegas».

Contrariamente aos manuais com os quais durante a minha recente actividade lectiva tenho podido contactar destacando-se neste caso (Pedro Almiro Neves 8º Ano e Maria Emília Diniz — História 8 — Editorial O Li-

vro) o manual em análise não apresenta quaisquer instruções acerca da sua utilização, nem mesmo acerca da sua organização interna. Se compararmos só a título de exemplo o manual em análise com o manual de Maria Emília Diniz, este apresenta uma nota introdutória dirigida aos professores acerca dos documentos, recursos didácticos, unidades e subunidades didácticas do mesmo, bem como sugestões de trabalho nele apresentadas.

Relativamente ao aluno o manual da Contraponto também não lhe dá qualquer informação acerca do seu funcionamento e comprovando novamente com o manual de Maria Emília Diniz, a autora informa logo no início onde o aluno deve consultar os títulos das unidades didácticas, os objectivos a atingir ou conceitos fundamentais que aparecem impressos a traço grosso (negro). Esta última característica aparece com bastante frequência no manual da Contraponto. Suponho que seria importante informar o aluno que se trata de conceitos fundamentais a ter em atenção aquando da leitura do texto do manual. Alguns exemplos desses conceitos que aparecem impressos a traço grosso (*Antropocentrismo, Inquisição, Despotismo Esclarecido, etc.*).

Quanto ao funcionamento propriamente dito do manual, este apresenta do princípio ao fim um esquema conceptual muito sistematizado (ver anexo página 1,2,3).

Este apresenta três grandes temas que são objecto de estudo ao longo do ano lectivo. Assim o grande primeiro tema intitula-se «Os Estados Europeus em Expansão. A Nova Visão do Mundo e do Homem». O segundo tema «O Antigo Regime e a sua Desagregação» e o terceiro e último o



tema «A Revolução e Civilização Industriais». É importante salientar que a numeração dos temas aparece com uma ordem numérica (1, 2, 3) respectivamente, numeração esta que não coincide com a do programa (4, 5, 6).

Na abertura dos grandes temas são apresentadas pinturas alusivas aos mesmos, apresentando estas grande gosto e cuidado gráfico, ocupando sempre duas páginas. Assim como a abertura do tema nº 1 «Os Estados Europeus em Expansão...» apresenta na primeira página de abertura um pormenor de um biombo japonês do séc. XVI com a chegada dos portugueses ao Japão; nas págs. 5, 6, 7 uma pintura de Botticelli «História de Nas-tagio Degli Onesti». Quanto ao segundo tema que tem como ilustração de fundo na primeira página «Uma Experiência aeroestática feita no pátio do castelo de Versalhes, em 1783 pelos irmãos Montegolfier, na presença da família real», pág. 101 e na seguinte, «a parada militar diante das Tulherias, em Paris 1801». Por último o terceiro tema apresenta nas páginas de abertura (pág. 202 e 203) «O Interior da nave do Crystal Palace por ocasião da Exposição Universal de 1851 em Londres» e «A Estação de Saint-Lazaire» pintura de Claude Monet.

Apesar das gravuras de abertura dos capítulos serem muito sugestivas e de grande gosto, parece-me novamente difícil os alunos fazerem uma conexão entre as gravuras apresentadas e o tema a estudar, devido à complexidade das mesmas e ao grau de abstracção que estas exigem, (ver anexo pág. 4 e seguintes). Só para referir um exemplo que me parece significativo e de

bastante bom gosto foi a escolha das gravuras de abertura do

terceiro tema já anteriormente referidas «Nave do Crystal Palace» e «A Estação de Saint-Lazaire» — pintura de Claude Monet. Especialmente esta última pintura impressionista e de um autor da época da Revolução Industrial, penso que foi uma excelente escolha, somente deixo aqui a pergunta: será adaptada ao nível etário dos alunos? Penso que são imagens demasiado eruditas (bem como as dos temas 1 e 2) que exigem um grau de abstracção que os alunos do 8º Ano ainda não comportam; de qualquer maneira não pretendo com isto descurar o papel do professor na análise e interpretação das respectivas gravuras.

Antes da abertura das unidades didácticas estas são sempre precedidas de uma lista de objectivos a atingir e que o aluno deve ser capaz de responder no final do estudo destas. Para isso no final de cada unidade didáctica aparece sempre um pequeno rectângulo que remete o aluno para a listagem de objectivos que lhe foi sugerida no início daquela, a fim de testar os conhecimentos adquiridos. Esta mecânica repete-se ao longo de todo o manual. Veja-se a título de exemplo o manual págs. 8 e 43).

Além da listagem de objectivos que precede cada unidade didáctica, o manual apresenta dentro dos grandes temas gerais as unidades didácticas, as subunidades didácticas e estas últimas ainda se subdividem em pequenos subtemas. Aliás se analisarmos o índice do livro (ver anexo pag. 1) é bem nítido o esquema rigoroso e conceptual que rege toda a dinâmica interna do manual, por vezes o desdobramento das subunidades em subtemas chega até a ser exaustivo; sem com isso pretender descurar a utilidade e esclarecimento que estes apresentam para alunos do 8º Ano que necessitam de uma

grande sistematização na apresentação dos conteúdos programáticos.

Na parte final do manual este apresenta uma listagem de dados e factos bastante completa que complementariza a informação fornecida ao longo do texto do manual — (ver manual págs. 277 a 286). Segue-se a enumeração da bibliografia que é bastante completa, contendo bibliografia geral, específica e antologias de documentos e Atlas. O manual contém ainda um índice de ilustrações e gravuras da capa e contracapa que aparecem devidamente identificadas e das gravuras da abertura dos capítulos.

O manual termina com o índice geral dos conteúdos a leccionar já apresentado em anexo.

Podemos pois concluir que o manual do 8º Ano da Contraponto, apresenta uma estrutura interna que denota uma preocupação de rigor sistémico.

Organização do Espaço

Quanto à organização do espaço penso que de uma maneira geral este está bem aproveitado. O manual apresenta desde o princípio ao fim um grande número de imagens que ocupam geralmente as margens laterais, no entanto existe também um número razoável de espaços livres — mancha gráfica — nas margens laterais para o aluno fazer as suas anotações se assim o entender. Se desfolharmos o manual encontramos muitas vezes margens completamente livres que permitem um registo de informações ao longo do texto. A primeira folha que inicia as unidades didácticas e os capítulos, apresentam geralmente as margens laterais do texto completamente livres, mas ao longo do manual os espaços livres aparecem com frequência.

Nota-se porém um certo

desequilíbrio entre a ocupação do texto e as imagens laterais do mesmo. Por vezes aparece o texto com as margens completamente livres e outras páginas em que aparece o texto e as margens com uma grande proliferação de imagens. Penso que isso acontece devido ao tema em análise que muitas vezes assim o exige. Se tomarmos como exemplo a unidade didáctica intitulada «A Evolução Cultural dos Séc. XVII e XVIII — O Avanço Científico e Tecnológico» todas as margens laterais são ocupadas com os principais inventos da altura (ver ex: págs. 127 a 132 do manual).

Contudo numa análise global podemos verificar que existe ao longo do manual um grande número de imagens e por vezes nota-se mesmo o recurso a figuras que parecem destinar-se mais à ocupação de espaço do que propriamente a uma ilustração/identificação do tema a abordar ex: pág. 43, fig. nº 3 «Arca que contém documentos que Filipe II levou para a Inglaterra durante os dezanove meses que aí viveu como marido da Rainha inglesa» na temática «A Crise de Sucessão e o Domínio Filipino em Portugal». Até a própria disposição da gravura em diagonal nos leva a crer que pretende mais uma ocupação do espaço que ficaria livre — (ver anexo pág. nº 10). Um outro exemplo na pág. 26 do manual da subunidade «A Descoberta do Caminho Marítimo para a Índia» a figura que é colocada à margem do texto «Imagem de Madeira representando o Arcanjo S. Gabriel» que apesar de muito bonita parece não ter uma relação muito imediata entre a sua presença naquele espaço e o tema a abordar. Pelo menos é difícil descortinar numa primeira análise a sua presença ali, ainda mais que a sua legenda se apresenta na página seguinte (ver anexo

pág. 11). Será uma preocupação de ocupar espaço? Ou terá algum significado pedagógico-didáctico que não conseguimos apreender.

Aspectos Gráficos

No que diz respeito aos aspectos gráficos do manual este apresenta uma boa qualidade gráfica, a nível do texto, dos títulos das unidades e subunidades didácticas.

O texto do manual é escrito em caracteres normais, porém os títulos das unidades e subunidades didácticas e conceitos fundamentais, parecem realçados, quer em tamanho dos caracteres, quer na intensidade de cor preta. As legendas das figuras apresentam caracteres que poderemos considerar «minúsculos» bem como a sua enumeração.

Os documentops (textos), aparecem dispostos ao longo da sequência do texto do manual, apresentando caracteres mais pequenos em relação àquele sobre um fundo cinzento, o que a nível estético provoca uma boa combinação, tornando-se no entanto monótona devido à presença de cores neutras (branco, preto e cinzento), contudo por vezes esta monotonia é atenuada com a presença de figuras a cores que aparecem com alguma frequência ao longo do manual. Para além da presença de figuras a cores aparecem também e em maior número gravuras a preto e branco, apresentando algumas uma fraca qualidade gráfica, o que as torna pouco nítidas, veja-se a título de exemplo a figura nº 1 da página seguinte (pág. 86 do manual) «O Homem do Turbante Vermelho» quadro de Jean Van Eyck. Tratando-se de uma figura destinada a elucidar a pintura do Renascimento esta deveria ter uma qualidade gráfica bastante cuidada, no entanto é uma decep-

ção, ainda para mais para quem conhece a figura a cores. Veja-se ainda as restantes figuras da página seguinte (págs. 16, 67, 87, 120, 121).

Dentro das figuras a cores também algumas apresentam pouca nitidez e deficiente qualidade gráfica (ex: ver págs. 106, 99, 194 do manual).

No entanto todas as gravuras utilizadas na abertura dos capítulos apresentam grande qualidade de impressão e cores bastante nítidas. Estas são ainda enquadradas num espaço quadriculado com linhas pretas o que faz realçar o efeito visual das mesmas, (ver manual págs. 6-7, 102-103, 202-203).

Quanto à listagem dos objectivos estes aparecem imprimidos em caracteres brancos sobre um fundo preto, o que realça bastante os mesmos.

É de salientar que apenas foi detectado um único erro de impressão gráfica na numeração de um subtítulo da subunidade didáctica «A Revolução Americana» onde está 3.3.4. — Balanço Final; deveria estar 3.2.4. (ver pág. 167 do manual).

Podemos concluir quanto ao arranjo gráfico do manual em análise que há uma grande preocupação de apresentação gráfica do mesmo. No entanto, por vezes esta não é conseguida totalmente como podemos constatar através dos vários exemplos apontados.



3. O homem do Turbante vermelho, quadro de Jan van Eyck.



1. Projecto da estatua equestre de D. José I, erigida no Terreiro do Paço em Lisboa.



4. Joao Huss e condenado a morte por heresia.



3. Primeira gravura conhecida representando a cidade do México.



1. O comercio caravaneyro do Norte de Africa tinha em Ceuta um dos seus principais entrepostos.



3. O Terreiro do Paço após a reconstrução pom-balina consecutiva ao terramoto de 1755 (gravura da época).

Processos Pedagógico-Didáticos

Em relação aos processos pedagógico-didáticos do manual em análise, não podemos afirmar que este tem em vista a nível didático uma pedagogia exaustiva. Desde logo a apresentação do texto do manual de uma forma compacta desde o princípio ao fim, não apresenta, ao contrário de outros manuais (Pedro Almiro Neves, M^a Emília Diniz e Ana M^a Azevedo), esquemas destinados a tornar mais concretos os conteúdos a estudar. Não encontrei ao longo do manual qualquer esquema tendo em vista o objectivo atrás referido; assim como não apresenta teste de avaliação diagnóstica no seu início, com o objectivo de detectar motivações, conhecimentos e capacidades iniciais dos alunos, nem fichas de avaliação formativa com o objectivo de fornecer ao professor e ao aluno *feedback* respeitante à evolução do processo ensino/aprendizagem.

Relativamente às sugestões de trabalho que frequentemente aparecem noutros manuais (ex: M^a Emília Diniz) para realização de trabalhos em grupo ou individualmente e ao apelo de tarefas criativas, algumas delas procurando pôr o aluno em contacto com o meio envolvente. Também não detectei qualquer tipo de sugestões desta índole.

A única sugestão de actividades que encontrei situa-se no fim de cada unidade didáctica onde aparece sempre um pequeno rectângulo preto escrito em caracteres brancos que remete o aluno para uma listagem de objectivos que lhe são propostos no início daquela como forma de testar os seus conhecimentos (ver pág. 43).

E de salientar que a forma como se apresentam os rectângulos e a própria linguagem utilizada (vejamos a título de ex: «Recorda as recomenda-

ções que te fizemos» pág. 8; «Verifica se és capaz de realizar todas as tarefas que te sugerimos» [pág. 43 do manual]) parece-me funcionar como uma espécie de desafio proposto ao aluno, para que no final do seu estudo verifique se adquiriu todos os conhecimentos. Por outro lado também me parece positivo e bastante útil para os alunos a lista de objectivos apresentada, embora estes não apareçam desdobrados em objectivos específicos, penso que não tendo essa preocupação, aparecem mais como objectivos orientadores da aprendizagem do que um conjunto de perguntas a que o aluno deve ser capaz de responder. Julgo que o facto de remeter os alunos para a listagem de objectivos ou «tarefas» propostas antecipadamente não aparece ao aluno como uma obrigação rígida mas sim como propostas de tarefa de forma a aquelas orientarem o seu estudo, acabando estes por funcionar como uma forma de sistematização dos conteúdos programáticos.

Para além da listagem dos objectivos pedagógicos que o manual apresenta, este contém ainda um variado número de documentos — textos, mapas, imagens, bem como quadros e tabelas numéricas.

Textos Utilizados

Desde logo é de salientar que estes se encontram bem localizados — na sequência do texto do manual, elucidando de imediato alguns aspectos que mereçam um destaque especial na temática a abordar. Todos os textos que analisei me parecem perfeitamente adequados e alguns bastante sugestivos e adaptados ao nível etário dos alunos; vejamos alguns ex. (ver página seguinte), texto da página 67 do manual relativa à unidade didáctica «Permutas culturais entre a Europa e o Continente

Asiático, Americano e Africano», um outro que me parece bastante bem escolhido foi o texto que caracteriza a Arte do Barroco, de René Huyghe «L'Art et L'Homme», T III (pág. 135 do manual). Além de ser um texto de grande qualidade literária consegue conter nele todas as características do período artístico em estudo. É ainda de referir que o manual contém uma grande variedade de textos, recorrendo sempre a textos da época o que é muito importante para o ensino da História, ex: pág. 189 (Cortes de 1820), pág. 179 (Constituição de 1791 — Revolução Francesa), pág. 28 (Carta de D. Francisco de Almeida ao Rei D. Manuel, 1508); ver ainda a página seguinte que contém mais alguns exemplos de textos utilizados que me parecem bem escolhidos, bastante sugestivos e reveladores da abundância de textos no manual.

Utilização de Mapas

Quanto à sua utilização esta já não é tão abundante como a utilização de textos. No entanto o mapa aparece quando necessário e nos conteúdos programáticos que assim o exigem:

Na unidade didáctica «A Expansão Portuguesa» o manual apresenta o maior índice de mapas (7) o que é compreensível devido à especificidade do tema em questão.

1 — Pág. 15 (Rotas do comércio africano).

2 — Ilhas Atlânticas representadas no Atlas de Catalão, pág. 18.

3 — Mapa da divisão do mundo pelo Tratado de Tordosilhas, pág. 24.

5 — Região da Índia Portuguesa no mapa de Fernão Vaz Dourado, 1568, pág. 27.

6 — Mapa Português representando o Brasil, pág. 31.

7 — As Donatarias do Brasil, pág. 33.



Encontro-me nesta tribuna para vos fazer reconhecer as faltas por vós praticadas contra os índios.

Que princípio, que justiça vos autoriza a manter os índios em tão vergonhosa servidão? Com que direito vos empenhastes numa guerra atroz contra gentes que viviam pacificamente nesta terra? Porque os deixais neste estado de esgotamento, sem alimentação suficiente e sem cuidardes da sua saúde? (...) Que fazeis para lhes ensinar a nossa religião?

A. Montesinos, Sermão pronunciado no Haiti

Os índios são naturalmente preguiçosos e viciados, covardes, e em geral mentirosos e descuidados. O seu ideal é beber e adorar ídolos pagãos.

Que se pode esperar de pessoas que têm o crânio tão duro que os espanhóis, ao combatê-los, tomam cuidado de não lhes bater na cabeça, pois corriam o risco de amolar as espadas?

G.F. Oviedo, História Geral dos Índios

A arquitectura regressa ao primeiro plano: ela é eminentemente a forma social da arte religiosa; primeiro, deve atrair os fiéis, depois fazê-los comunicar uns com os outros, enfim arrebatá-los. Para isso o luxo revela-se mais eficaz do que a austeridade. As matérias mais preciosas ou mais deslumbrantes, a generosidade com que são distribuídas, vão impressionar o povo (...), ele terá também os seus palácios: as igrejas (...). A fachada voltada para a rua onde a multidão passa torna-se tão importante como o interior (...); a Igreja

amplia o espaço interior, ao qual a fachada dava acesso; é

preciso que seja vasta, envolvendo e concentrando a multidão. O altar, graças aos planos circulares ou elípticos, está em contacto directo com ela (...). A decoração, pela suas linhas suaves, obedece a um movimento cada vez mais ondulante, que enlaça, serpenteia e sobe, ajudado por uma multiplicação de figuras volantes de querubins ou de anjos; eleva-os e arremessa-os para o turbilhão da cúpula principal. Uma aspiração irresistível é dirigida para o infinito, onde brilha o esplendor de Deus.

René Huyghe, *L'Art et L'Homme*, t. III

Agora, a vela alumiaava o quarto, quadrado, com duas janelas, atravancado com três camas. Havia ali um armário, uma mesa, duas cadeiras de velha nogueira, cujo tom fumoso manchava duramente as paredes, pintadas de amarelo claro. E mais nada, a não ser tapetes suspensos de pregos, e uma bilha no chão, ao pé de um alguidar encarnado que servia de bacia. Na cama da esquerda, o Zacarias, o mais velho, rapaz de vinte e um anos, achava-se deitado com o seu irmão Jenlim, que estava a fazer onze; na da direita dois petizes, o Henrique e a Leonor, esta de seis anos e aquele de quatro, dormiam abraçados um ao outro; a Catarina partilhava o terceiro leito com a sua irmã Alzira, tão enfezada para os seus nove anos que nem ela a teria sentido junto de si, se não fosse a corcunda da pobre enferma, que lhe entrava pelas costelas dentro. A porta de vidro estava aberta, via-se o corredor do patamar, espécie de cacifo em que o pai e a mãe ocupavam o quarto leito, onde tinham encostado o berço da mais nova, Estela, apenas de três meses. (...) Encafuada na coberta, a mãe mostrava

apenas o rosto comprido, de largos traços e beleza pesada, já disforme aos trinta e nove anos, pela má vida de miséria e pelos sete filhos que tinha tido. Com os olhos no tecto, pôs-se a falar lentamente, enquanto o seu homem se vestia. A pequena berrava sempre e nem um nem outro lhe davam atenção:

— Já te disse que estou sem dinheiro nenhum, e é segunda-feira; seis dias ainda a esperar pela quinzena... Não há meio de aguentar até lá. Vocês todos trazem-me nove francos por dia; como querem que vos sustente? Olha que somos dez bocas.

Emílio Zola, *Germinal*

Que o curso aparente das estrelas não passa de uma ilusão óptica, produzida pelo movimento real da terra e pelas oscilações do seu eixo. Enfim, que o movimento de todos os planetas dá lugar a uma dupla ordem de fenómenos, que é essencial distinguir, dos quais uns derivam do movimento da Terra, outros da revolução destes planetas em redor do Sol.

(...) Se alguns homens ligeiros e ignorantes quiserem cometer contra mim o abuso de invocar alguns passos da Escritura (sagrada), a que torçam o sentido, desprezarei os seus ataques: as verdades matemáticas não devem ser julgadas senão por matemáticos.

Copérnico, *De Revolutionibus orbium coelestium*

Na unidade didáctica «Os impérios Holandês, Inglês e Francês» surgem dois mapas que me parecem suficientes:

1 — Mapa dos Impérios Europeus em meados do séc. XVII — devidamente legendado e a cores pág. 50.

2 — Mapa do Comércio Triangular pág 101.



Unidade didáctica «Desajustamentos Económicos e Tensões na Sociedade do Antigo Regime. As Revoluções Liberais».

1 — Mapa das invasões Francesas pág. 186

No tema da «Revolução e Civilização Industriais» surgem-nos 4 mapas:

1 — Mapa do Movimento das Enclousures e Movimento da população na Inglaterra do séc. XVIII — Mapa muito reduzido pág. 206.

2 — Mapa das Regiões industriais inglesas do séc. XVII, também de reduzidas dimensões pág. 210.

3 — Mapa da partida de África no fim do séc. XIX depois do Congresso de Berlim, dentro da subunidade didáctica 3.2.4. «Os Imperialismos e a Partilha do Mundo» pág. 245.

4 — Mapa da Europa nas vésperas da I Guerra Mundial — Unidade didáctica nº 5 «A Europa e o Mundo nas Vésperas da I Guerra Mundial» pág. 272.

De uma maneira geral podemos constatar que os mapas aparecem em número suficiente e quando necessários e adaptados aos conteúdos programáticos que o exigem. É de notar que a qualidade gráfica dos mesmos é boa e em geral estes são grandes e aparecem a cores e devidamente legendados, bem como são elucidativos do que pretendem representar. Contudo é de salientar que na temática da revolução industrial os mapas apresentados (págs. 206 e 210) são de dimensões reduzidas, talvez devessem aparecer em maior escala, para os alunos poderem visualizar melhor a situação de ilha de Inglaterra um dos factores do eclodir da Revolução Industrial Inglesa.

Ainda quanto à unidade didáctica do Renascimento em Itália, nomeadamente no estudo das condições políticas — Itália conjunto de Estados e Repúblicas — poderia ter sido reproduzido um mapa com a

configuração da Itália do Renascimento no séc. XVI que ajudaria talvez a uma melhor compreensão e visualização do fenómeno a estudar; atendendo ao grau etário dos alunos a que se dirige.

Também é de salientar que o mapa apresentado na pág. 64 (no estudo da civilização Inca) este se deveria situar no início do estudo das civilizações Ameríndias (Maias, Aztecas e os Incas), para que os alunos pudessem visualizar logo à partida a localização das referidas civilizações, ainda para mais quando a civilização Inca é a última a ser estudada. Somente aqui os alunos visualizarão o mapa com a localização das três civilizações. Claro que pensamos que qualquer professor terá o cuidado de apresentar este, logo no início do estudo desta temática.

Quanto ao mapa das invasões francesas em Portugal da pág. 186 que aparece a preto e branco, bem como o trajecto das invasões, poderia ser a cores. A cor é indispensável nestes níveis etários e ajudaria a uma melhor compreensão e interpretação do fenómeno; bem como se tornaria mais sugestivo para o aluno chamando este à atenção para o mapa que lhe pode passar despercebido uma vez que a sua dimensão é muito reduzida.

Dentro da análise dos mapas pretendia ainda referir que seria necessário para o estudo da «Crise de Sucessão e Domínio Filipino em Portugal», o manual apresentar um quadro genealógico que não tem (e geralmente aparece em todos os manuais escolares), sem o qual os alunos dificilmente perceberão a teia de casamentos e sucessões que lhes aparece descrita no texto do manual (ver pág. 41). Parece-me que é uma lacuna que deveria ser salientada e se abrímos o manual nessa mesma página não compreendo a

reprodução de uma gravura a cores do porto de Lisboa no séc. XVI no estudo da Crise de Sucessão e a ausência de um quadro genealógico para o estudo desta. Poderá ter alguma intenção. Porém esta escapa-me.

Quadros e Tabelas Numéricas

Quanto à utilização de quadros e tabelas numéricas nota-se um maior número no 3º tema «A Revolução e Civilização industriais» é o capítulo do manual onde aparecem quadros e tabelas numéricas aliás bastantes completas. Aparecem-nos 4 tabelas: uma com as principais descobertas técnicas do séc XIX (pág. 217), outra com os principais progressos das Ciências Exactas e Experimentais e os principais cientistas (pág. 255), uma outra com as principais figuras e temáticas do Romantismo (pág. 258) e por fim uma tabela numérica com o desenvolvimento das produções americanas (pág. 265). Parece-me indispensável para o ensino da História e especialmente como já várias vezes o referi em níveis etários do 8º Ano, o uso de quadros e tabelas como formas de sistematização e interpretação de dados. Porquê uma maior utilização deste recurso pedagógico somente no estudo do 3º tema? Será a temática em análise que assim o exige? Contudo o estudo dos progressos da ciência bem como a evolução das correntes artísticas, já foram objecto de estudo em capítulos anteriores e não tiveram como suporte uma sistematização em tabelas e quadros como se verificou no último capítulo do manual. Será que aqui as temáticas eram mais complexas e quantidade de dados mais abundantes (factos e datas)? Talvez a



última hipótese seja a mais plausível e se analisarmos o quadro das págs. 255 e 258, que se apresentam muito completos e com grande abundância de dados, assim nos permite concluir. (Ver quadro em material anexo pág. 12).

Para terminar o ponto 1.3. deste capítulo convém ainda referir que o manual não apresenta tabelas cronológicas com o objectivo de ajudar o aluno a localizar os fenómenos no tempo. Tratando-se de uma categoria que exige uma certa abstracção que alunos do 8º Ano ainda não possuem era de toda a utilidade a presença destas no manual e que geralmente aparecem nomeadamente no manual de Pedro Almiro Neves e Mª Emília Diniz.

Recurso à Imagem

Ao longo de todo o manual encontramos presente a gravura. Encontramos um maior número de gravuras a preto e branco e um menor número a cores e à medida que nos aproximamos do final do manual, o número de ilustrações a cores vai diminuindo, aliás é visível a sua redução ao longo dos três principais temas (ver página seguinte). Tal facto talvez se deva a uma preocupação a não encarecer o preço do manual que na minha edi-

ção aparece desactualizado (750\$00).

O que predomina é a gravura a preto e branco e com grande abundância. É de notar que algumas são bastante pequenas e apresentam como já referi uma fraca qualidade gráfica (ver figuras do quadro em anexo pág.) o que dificulta a sua interpretação a par de legendas que podemos classificar de «miniaturas». O uso de gravuras tão pequenas não me parece ter grande efeito a nível pedagógico, os alunos precisam de visualizar gravuras maiores para assim as poderem interpretar. Por outro lado o uso de legendas muito pequenas também me parece inadequado pedagogicamente, qualquer aluno tem dificuldade em lê-las, (veja-se só como ex. pág. 11) além de que estas nunca se situam junto das gravuras a que se destinam mas somente no canto inferior da página seguinte. Aquele tipo de lendação não me parece suficientemente sugestivo para atrair a curiosidade dos alunos à sua leitura. Estas passarão certamente despercebidas aos alunos (nomeadamente do unificado) onde a grandeza dos caracteres é indispensável. A própria numeração das gravuras é também ela muito pequena. Não percebo o uso de legendas e numeração de gravuras

tão pequenas, bem como de figuras, quando existe por vezes tanto espaço livre, ou que é ocupado com um grande número de figuras muito pequenas.

Por vezes nota-se um exagero no uso da gravura que chega até a ser repetitiva na minha opinião, veja-se o exemplo págs. 214-215 acerca da revolução dos transportes, onde há uma reprodução de locomotivas em excesso (e nenhuma a cores) que quanto a mim e pela pouca experiência lectiva que possuo me parece dispersar a atenção dos alunos.

Ainda quanto à utilização da cor nas gravuras não consegui descortinar o critério de selecção das mesmas. Algumas apresentam uma boa qualidade de impressão e nitidez ex: (págs. 62 e 77) e sobretudo nas temáticas do Renascimento e Revolução Francesa e dentro desta a cor é utilizada essencialmente em imagens que traduzem acontecimentos sociais importantes ex: pág. 177 «As Massas Populares Parisienses dirigem-se a Versalhes para reclamarem pão»; imagem da «Tomada da Bastilha» na mesma pág. fig. 3, «Festa do 1º Aniversário da Tomada da Bastilha no Campo de Março em Paris» pág. 180 fig. 1 e pág. 181 «O Rei Luís XVI e sua Família são trazidos de volta a Paris em 25 de

Gravuras a Cores por Temas Programáticos

	GRAVURAS A CORES	GRAVURAS A PRETO E BRANCO
1º TEMA Nº de páginas 94	51	52
2º TEMA Nº de páginas 97	29	93
3º TEMA Nº de páginas 70	16	85

NOTA: É bem notório o decrescimento da utilização da gravura a cores ao longo dos três temas e o grande desequilíbrio que existe entre o número de gravuras a cores e a preto e branco, essencialmente no 2º e 3º tema, uma vez que no 1º estas se encontram bastante equilibradas. Será que foi intencional? Ou terão existido outros motivos que nós desconhecemos que expliquem tal decrescimento? É de salientar ainda que no 2º tema, das 29 gravuras dedicadas a ele, 13 são dedicadas à unidade didáctica da Revolução Francesa.



Junho de 1791 após a sua tentativa de fuga do país». Nota-se nestas gravuras o uso acentuado da cor como também o engrandecimento das mesmas. Haverá alguma intenção por parte dos autores do manual pôr em relevo o estudo desta temática?

Noutras gravuras penso que seria dispensável o uso da cor em favor de outras de maior interesse na minha perspectiva para a disciplina de História. Por ex: não seria preferível reproduzir a cores o interior de uma oficina tipográfica do séc. XVI que aparece a preto e branco e de dimensões reduzidas (pág. 71) em detrimento da reprodução a cores da mulher de Martinho Lutero (pág. 93). Apenas pretendo levantar uma sugestão relativamente a este aspecto que me pareceu importante salientar.

Penso que o recurso à imagem como meio de interpretação histórica foi uma preocupação destes manualistas, a sua intenção a nível pedagógico foi boa, porém não sei se neste aspecto ela terá sido conseguida pelas razões atrás apontadas (pequenez da maior parte das imagens e legendas, o pouco uso da cor relativamente à quantidade de imagens a preto e branco).

Não seria preferível sacrificar a quantidade de gravuras a preto e branco à qualidade das gravuras, aumentando o seu tamanho, bem como o número de gravuras a cor?

Linguagem/Adequação ao Nível Etário dos Alunos

A linguagem que o manual apresenta é de grande cuidado e de rigor científico. Esta preocupação está patente ao longo de todo o manual. Atendendo às dificuldades no domínio da linguagem por parte de muitos alunos nesta fase etária, parece-me que aquela se situa acima do nível etário dos alunos a que se destina.

Também devido ao facto do texto do manual se apresentar de uma forma compacta torna ainda mais «fechada» a linguagem e uma difícil descodificação da mensagem pelo menos numa primeira leitura. Cada frase contém um grande número de informações o que dificulta ainda mais esta tarefa ao aluno. Veja-se o exemplo da pág. 90 acerca da Crise Religiosa do Séc. XVI que passo a citar: «A difusão da imprensa contribui para que um número mais extenso de homens conhecesse a Bíblia; entre 1457 e 1517 publicaram-se cerca de 400 edições do livro sagrado algumas das quais em língua vulgar. A interpretação do seu conteúdo deixa de ser exclusivo do clero para o que contribuiu a ação dos humanistas (...) Parte deles em particular os pertencentes à corrente do Humanismo Cristão, a condenação viva dos aspectos formalistas do culto, do excesso da tutela clerical, do monaquismo ocioso, da falta de sinceridade e da valorização generalizada do ritual e da ignorância». Veja-se ainda o exemplo da pág. 122 acerca do Fisiocratismo e a valorização da agricultura: «Se o mercantilismo, como sistema económico que era, favorecia a alta burguesia e o Estado, parece não ser difícil concluir que gerava a ruína da pequena burguesia ao mesmo tempo que acentuava a miséria tanto dos camponeses como dos assalariados urbanos. Por outro lado, vendo no amoldar de metal precioso um único meio de rendimento económico, impediu o desenvolvimento de outros recursos ao mesmo tempo que tornava o Estado tremendamente dependente das oscilações da balança comercial. Esta encontrava-se fechada às importações, donde se deduz que a adopção deste princípio por todos os Estados levariam à paralisação do comércio e consequentemente à asfixia económica geral.»

Sem estar a crer pôr em causa o cuidado, bem como o rigor utilizado na linguagem do manual, penso que esta será difícil de ser apreendida por alunos do 8º ano pelo menos numa primeira leitura.

Adequação do Manual ao Programa

O programa do 8º ano de História é constituído como já foi referido fundamentalmente por 3 temas, devidamente articulados em relação aos quais estão indicados os conteúdos básicos a explorar.

Assim ao primeiro grande tema do programa que apresenta a numeração de 4 — «Os Estados Europeus em Expansão. A nova visão do mundo e do homem» — correspondem os seguintes conteúdos:

«4.1. — Condicionismos e etapas da expansão portuguesa.

4.2. — Os Impérios holandes, inglês e francês.

4.3. — O Renascimento: O humanismo, suas tendências e difusão. Os novos caminhos da ciência e da arte. A crise religiosa do séc. XVI; reforma e a resposta da Igreja Católica.

5º Tema «Antigo Regime e a sua desagregação»

Conteúdos:

5.1. — A Evolução Cultural dos séc. XVII e XVIII. O avanço científico e tecnológico.

5.2. — A Evolução Cultural dis séc. XVII e XVIII. O avanço científico e tecnológico

5.3. — Desajustamentos económicos e tensões na sociedade do Antigo Regime.

6º Tema: «A Revolução e Civilizações Industriais»

6.1. — A prioridade inglesa.

6.2. — A Ex-



plosão Demográfica, o Urbanismo e a Emigração para o Novo Mundo.

6.3. — As Democracias Liberais e Burguesas e o Imperialismo de Potências Industrializadas.

6.4. — Os progressos das Ciências Exactas Experimentais e o interesse pelas Ciências Humanas.

6.5. — A Europa e o Mundo nas vésperas da I Guerra Mundial.»

Como podemos constatar pela análise do programa e se compararmos com os temas e conteúdos do «nosso manual» este adapta-se rigorosamente ao programa oficial estabelecido. Apenas varia a numeração dos três grandes temas e naturalmente dos conteúdos respectivos, que no programa aparece com os números (4, 5 e 6) respectivamente no manual esta numeração aparece com (1, 2, 3).

Também a pouca importância dada à História de Portugal está de acordo com o programa. Logo no início do programa, em nota explicativa do mesmo, relativamente à disciplina de História dos 7º, 8º e 9º Anos de Escolaridade, lê-se o seguinte: «A inserção de temas básicos da História de Portugal no contexto adequado da História Geral de molde a que possam ressaltar claramente as repercussões que tiveram em Portugal». A mesma preocupação de inserir a História de Portugal numa perspectiva geral (Europeia) expressa no programa do 8º ano está também de acordo com o manual onde é dado pouco relevo à História de Portugal, esta aparece inserida no contexto da História Europeia. Aliás esta tendência é bem visível no Estudo da Expansão, onde não há abor-

dagem nacionalista do fenómeno sendo esta integrada numa

perspectiva Europeia. E também essa pouca importância nota-se no estudo da restauração que é referido muito levemente.

Existe uma concepção «Europocêntrica» da História quer no programa, quer nos manuais.

É de notar ainda que tanto no programa como no manual há uma preocupação de abranger todas as áreas da História: o económico, social, político, cultural e mental. No entanto a História Económica e Social é aquela que apresenta maior peso especialmente notável no manual, quer pelo número de páginas a elas dedicadas e sobretudo pelo desenvolvimento científico que apresentam.

Aspectos Relativos a Memória/Histórica e Ideologia

Considerações Teóricas

Antes de partirmos para a análise concreta da memória histórica e ideologia do «nosso manual» torna-se necessário fazer algumas reflexões teóricas sobre os conceitos de memória histórica e ideologia.

Penso que será oportuno citar algumas passagens elucidativas acerca dos referidos conceitos retirados do livro «História e Ideologia» do professor Reis Torgal. Assim **Memória histórica** «resulta de uma multiplicidade de fontes que vão desde conhecimentos espontâneos transmitidos tradicionalmente ao longo de gerações até ao contacto com o quotidiano (...) ou à história apreendida a partir da infância e ao longo da vida, na escola, na família e na rua» (3). Por sua vez uma ideologia «é um sistema de representações — ideias, imagens, mitos, valores práticos — que se procuram impor “convencendo e assim alcançar um espaço homogéneo senão mesmo totalizador”. (4)

É ainda necessário ter em conta que actualmente e nomeadamente nos manuais escolares não aparecem ideologias «como grandes sistemas mais ou menos fechados» — ideologias sistémicas. Não temos a possibilidade de encontrar um sistema ideológico coerente e perfeitamente definido nos recentes manuais. O que podemos encontrar são **ideologias difusas** — «sistemas abertos» — ideias que formam composições coerentes mas também difusas, exemplos de ideias de defesa nacionais, ideias democráticas, etc. Sob formas indirectas e diluídas, as ideologias marcam a dinâmica do ensino da História. Só que neste caso é mais difícil detectá-las. Assim as ideologias normalmente são implícitas e muitas vezes inconscientes. E essas ideologias encontram-se mais através de análises quantitativas, gravuras, mapas, citações e até uso de bibliografia. Na realidade não são expressas. De qualquer forma é necessário não esquecer que o «historiador ao procurar construir rigorosamente a sua ciência não pode esquecer que ela no seu próprio discurso não deixará nunca de sofrer influências ideológicas» (5), mesmo que implícitas e inconscientes.

Análise do Manual: Memória e Ideologia

Assim como ficou dito na primeira parte deste capítulo não encontramos no manual em análise nenhuma ideologia expressa e definida, quando muito encontramos uma ideologia difusa que podemos detectar na análise de alguns dos principais temas do programa, o que nos possibilitou tirar algumas conclusões.

Por uma questão metodológica e devido às limitações de tempo para uma análise deste género optámos por abordar algumas das principais áreas de estudo do programa do 8º Ano que me pareceram mais significativas.

**Unidade didáctica —
«Condicionalismos e etapas
da expansão portuguesa»
(págs. 9 a 43)**

Depois da sua leitura o que podemos verificar é que esta não é tratada de uma forma ideológica como acontecia nos manuais do Estado Novo, onde a expansão era vista como «a gesta da aventura». Não há qualquer sentido ideológico desta índole, nem qualquer análise de tipo nacional ou nacionalista. A expansão portuguesa aparece integrada numa perspectiva de História europeia. As referências ao pioneirismo português não aparecem. Aliás em todo o manual não encontramos qualquer ideologia de tipo nacionalista que muitas vezes ainda que inconscientemente aparece noutros manuais, como por exemplo no de Pedro Almiro Neves e Ana Maria Azevedo. Mesmo na análise da restauração que sempre foi um *cliché* do Estado Novo não encontramos já nenhum sentido tradicionalista. Aquela quase não existe nem é referida, a única referência que os autores fazem à restauração é muito breve e passo a citar: «Filipe II convocou cortes para Tomar em 1581, que o aclamaram e reconheceram como Rei de Portugal sob a designação de Filipe I. A partir deste momento Portugal vai viver sob tutela espanhola, sem contudo perder a ideia de sentido de nacionalidade e independência que em 1640, mercê de circunstâncias várias, irão levar ao trono o duque de Bragança sob o título de D. João IV», pág. 43 do manual.

Encontramos ainda na análise desta unidade didáctica, vestígios de uma História positivista (aliás patente ao longo de todo o manual) há um relatar de sucessos e realidades de algum pormenor. O relato cuidadoso e pormenorizado de todos os factos, bem como a respectiva

datação e figuras históricas a elas relacionadas evidencia uma formação científica, quando a esta temática, na linha de Damião Peres.

Também quanto às motivações da expansão, são valorizados mais os aspectos de natureza económica e social da expansão em detrimento dos aspectos religiosos. A ideia de religiosidade dos descobrimentos veiculada pelo Estado Novo, como uma expansão da fé cristã, aqui desapareceu totalmente.

Podemos pois concluir que quanto à expansão há um relato de factos mais ou menos pormenorizado e rigoroso, relevando os aspectos económicos e sociais, sendo o fenómeno expansionista visto numa perspectiva de História europeia e não nacionalista.

Nota-se ainda uma tentativa de análise global dos fenómenos e não uma compartimentação dos assuntos como é habitual nos outros manuais, mas uma tentativa de análise histórica num todo global. No início do estudo desta unidade os manualistas tiveram em linha de conta na sua análise os conhecimentos leccionados no ano transacto e relacionando mesmo a temática da expansão com a crise geral europeia do séc. XIV nomeadamente a nacional - crise 1383/1385. Esta tentativa de análise da História parece-me bastante positiva e também muito peculiar deste manual comparativamente com outros, nomeadamente com o manual do Pedro Almiro Neves.

**Unidade didáctica —
«Permutas culturais entre a
Europa e os continentes
Asiático, Americano e Africa-
no» (págs. 57 a 67)**

Nota-se uma tendência para a valorização da cultura europeia em relação às outras civilizações, veja-se como exemplo a seguinte passagem do manual «A Europa vai im-

por a sua cultura, os seus hábitos, costumes e forma de pensar. Podemos assim dizer que a Europa levou a cabo uma aculturação dos povos que dominou e os fez participar nos seus modelos culturais assimilando-os» pág. 57. Parece-me aqui haver uma certa intenção de valorização da cultura europeia, mas por outro lado parece haver uma certa contradição uma vez que os autores empregam a palavra «aculturação». Porém «aculturação» implica troca de culturas e os autores pretendem identificar a palavra «aculturação» com a imposição de modelos culturais levados a cabo unicamente por uma civilização; — a Europa, sem que esta receba influências de outras culturas. Contudo quando os autores fazem a análise do «Continente Asiático» esta termina com a seguinte expressão acerca das civilizações orientais «Fácil se torna concluir perante o desenvolvimento das civilizações orientais que a influência do mundo ocidental no mundo oriental não podia ser profunda» pág. 60. Parece haver aqui uma certa contradição com a citação anterior e neste sentido parece já ter havido uma aculturação no sentido de trocas culturais mútuas. ● radicalismo da influência europeia expressa anteriormente aparece aqui atenuado. No entanto a ênfase dada aos europeus torna novamente a aparecer na página 67 acerca das civilizações Ameríndias onde se lê o seguinte: «Devido à audácia destes aventureiros (referindo-se aos espanhóis Pizarro e Almagro), a Espanha conquistou um imenso império...»

Podemos pois concluir, apesar de certas contradições haver uma tentativa de valorização da cultura europeia como modelo cultural único,



não sendo permeável à influência de outras civilizações (atrás referidas), bem como se denota um empolamento de um determinado espírito aventureiro e heróico acerca dos Espanhóis.

No entanto é de salientar o grande desenvolvimento científico que o manual concede a esta temática, contrariamente a outros manuais. A descrição das civilizações orientais e Ameríndias aparecem-nos descritas com muito pormenor, e, acompanhadas de gravuras bastantes elucidativas. Porém quanto à análise da cultura africana esta não sofreu o desenvolvimento científico com as duas civilizações anteriormente referidas. Apenas se faz menção àquela aquando da fixação europeia. É conveniente não esquecer o título da subunidade didáctica «As permutas culturais entre a Europa e os continentes Asiático, Americano e Africano» porquê o Continente Africano passou tão esquecido? Ou terá sido mesmo esquecido? (Ver manual págs. 57 a 67). Não seria importante salientar a importância do tráfico negreiro tendo como intermediário os europeus e a influência da cultura negra ainda hoje visível na cultura americana, e não só, na arte popular, na música e em certas práticas religiosas?

Unidade didáctica — A crise religiosa do séc. XVI — Inquisição

As alterações constantes de programas nas últimas duas décadas e devido à influência das concepções científicas e da ideologia da História nova, daí a concepção estruturalista da História e a maior relevância dos factores de natureza económica e so-

cial em detrimento dos aspectos políticos nos quais se po-

de incluir a Inquisição. Daí que como afirma o professor Reis Torgal no seu livro já anteriormente citado «A pobreza da análise do fenómeno inquisitorial nos manuais escolares é evidente» ⁽⁶⁾. Ela surge no programa do 8º Ano integrada na unidade didáctica «A Crise Religiosa do Séc. XVI». Porém, a sua abordagem é muito breve revelando por vezes um tratamento impreciso e alguns erros, não sendo tratada com muito rigor, como é o caso do manual da editora Contraponto. Senão vejamos ex: «Este tribunal criado na Idade Média que praticamente não voltará a reunir teve grande actividade no séc. XVI-XVII» pág. 100. Esta afirmação parece-nos pouco rigorosa cientificamente. Não faz a distinção entre a chamada «Inquisição Romana» e a grande originalidade que são as «Inquisições Romano-Estatais» da Península Ibérica séc. XV e XVI. Deveria ter sido referida esta distinção e a sua originalidade. Citando outra passagem da mesma página «As características principais do modo de proceder da Inquisição eram: o segredo absoluto da instrução judiciária, a prática sistemática da tortura, o agir por simples denúncia feito por terceiros, a condenação dos hereges à morte pela fogueira em auto-de-fé, para servir de exemplo às massas populares» (págs. 100/101). Estas afirmações não estão totalmente erradas, mas nota-se uma interpretação quase liberal da Inquisição. É de ter em conta que a Inquisição não condenava à fogueira; os condenados eram entregues a um braço secular e estes é que condenavam. As autoridades régias é que tinham autoridade para o fazer. «A Inquisição é assim um tribunal que se justifica na razão do Estado mas uma razão do Estado católica, sendo por isso dimensionada em termos essencialmente políticos» ⁽⁷⁾. O facto é

que a Inquisição nunca foi nem mais nem menos do que um tribunal pura e essencialmente régio, ainda que os seus ministros fossem eclesiásticos.

Seguindo novamente a leitura do nosso manual acerca da Inquisição lê-se a seguinte afirmação: «Foi introduzida no nosso País por D. João III em 1533. Até à sua extinção, em 1751, foram condenadas pela fogueira 1500 pessoas e mais de 25000 a diversas outras penas», pág. 101. Como se chegou a esta data 1751? Quando a Inquisição foi extinta em 1821 com as cortes liberais. Talvez tenha sido um erro de leitura de Lúcio de Azevedo que fala nestes números, e a condenação à morte de 1500 pessoas é que talvez tenha sido em 1751, não tendo esta data a ver com a extinção da Inquisição. Em todo o caso há um exagero tendencioso ao afirmar a crueldade do tribunal, manifestando pouca simpatia pelo mesmo, o que denota uma interpretação quase liberal da Inquisição.

Também não há nenhuma referência à perseguição aos cristãos-novos nem às motivações económicas que estavam por detrás dessas condenações. Parece portanto haver assim nesta omissão uma memória tradicionalista da Inquisição.

As gravuras apresentadas no manual são geralmente as que aparecem nos outros manuais, são duas gravuras pequenas, um julgamento no tribunal da Inquisição e um auto-de-fé resultante da Inquisição em Espanha, pág. 100.

De qualquer forma podemos afirmar que em termos de ideologia se «ultrapassou a imagem "inquisitorialista" que caracterizou durante alguns anos as interpretações que os livros oficiais apresentavam durante o regime de Salazar» ⁽⁸⁾ onde havia tendência para engrandecer a Inquisição como símbolo da autoridade.

Unidade didáctica — «Características socioeconómicas e políticas do Antigo Regime

É de notar que na análise desta unidade salienta-se essencialmente os aspectos económicos que aliás é uma característica ao longo de todo o manual. Mas dentro dos aspectos económicos, apenas se salienta o dinamismo comercial deste período, não tendo em conta que nesta altura o sector dominante era a agricultura, uma vez que era dele que dependia a maior parte da população. Não aparece nenhuma referência às características da agricultura deste período, apenas o sector comercial é analisado de forma bastante completa.

Porém a nível social é dado grande relevo à situação do camponês do fim do séc. XVII quer através do texto do manual, quer das figuras utilizadas que põem em evidência as duas condições de vida destes (veja-se ex: pág. 109 fig. 3) — «Um nobre recebendo rendas por um camponês» e ainda na pág. 110, fig. 1 — «Um camponês no fim do séc. XVII é representado em grandes dimensões e a cores. Porquê tanta importância dada às difíceis condições de vida do campesinato e nenhuma referência à agricultura da qual dependiam muitos camponeses? Parece-me ser uma lacuna importante a salientar. Será intencional?

Unidade didáctica — «A política mercantilista do Conde de Ericeira e do Marquês de Pombal e a nova burguesia pombalina» — O Pombalismo págs. 117 a 125 e págs. 149 a 151

Dentro do Pombalismo desde logo há a salientar que não há nenhuma referência aos seus aspectos políticos, nem há referência à nova realidade estatal que lhe correspondeu, tratando-se de uma forma muito própria de enca-

rar o Poder. Apenas a análise do Marquês de Pombal é encaixada dentro da política mercantilista europeia daí que a sua análise seja essencialmente económica, sendo esta muito pormenorizada.

O facto de não aparecer referências à nova realidade estatal a que correspondeu o Pombalismo não poderá apontar para uma ideologia de cariz liberal?

A ausência de uma determinada memória histórica em relação à figura do Marquês como ministro exemplar não exaltando a sua personalidade como aparece noutros manuais ex: Ana Maria Azevedo — Plátano.

Também aparecem referências ao Pombalismo de natureza cultural dentro da subunidade «Portugal e o iluminismo europeu» págs. 149 a 151. Onde se pode ler «Mas a actualização cultural do País foi morosa e só com o Marquês de Pombal mais concretamente entre 1759 e 1777, se reformou finalmente o ensino, realizando afinal algumas das propostas dos estrangeiros (...) A nível secundário criaram-se escolas régias que preparavam os que pretendiam ingressar na Universidade (...) O sistema universitário foi profundamente alterado.» (Ver págs. 149/150).

Unidade didáctica — «A Revolução Francesa» págs. 169 a 193

No 8º ano a Revolução Francesa está incluída no segundo tema do programa intitulado «O Antigo Regime e a sua Desagregação dentro da unidade didáctica intitulada «Os desajustamentos económicos e tensões na sociedade do Antigo Regime. As revoluções liberais» onde os manuais dedicam 50 páginas. É a unidade didáctica que contém mais páginas comparativamente com as outras (ver página seguinte). Dentro destas 50 páginas 26 são dedica-

das à Revolução Francesa o que denota a importância dos autores relativamente a esta temática. Importância essa que é ainda atestada pelo elevado número de gravuras a cores que contém e ainda o engrandecimento das mesmas, o que não é normal neste manual, ocupando algumas metade da folha.

Estas apresentam ainda uma boa qualidade de impressão gráfica e o seu colorido é bastante sugestivo (ver pág. 177, fig. nº2; pág. 180, fig. nº1 e pág. 181, fig. nº 2).

Pela análise das gravuras reproduzidas podemos concluir e tendo como comparação os manuais do Estado Novo, existir uma «nova imagética» e legendagem sobre a Revolução Francesa. As imagens da Revolução alteram-se assumindo um carácter mais neutro ou adquirindo um tom social e popular (ver anexo pgs.14 a 15). O fenómeno que era considerado essencialmente político, foi sofrendo «um processo de relativa desvalorização perante uma concepção historiográfica que continuava — embora em processo de desmarxização — a acentuar «o económico-social» em desprimor do político. Isso resulta afinal de uma visão estrutural e económica da História.» (9) Foram postas de lado as imagens e legendas negativas dos compêndios de António Matoso e Alfredo Pimenta. Existe portanto no nosso manual uma imagem positiva da Revolução Francesa.

Não detectamos uma ideologia expressa, no entanto pelo tipo de figuras apresentadas e até pelo seu engrandecimento ex: massas populares dirigem-se a Paris para reclamar pão, a Tomada da Bastilha por forças populares, a festa de 14 de Julho de 1790,



primeiro aniversário da Tomada da Bastilha, no campo de Março em Paris, bem como os textos apresentados «A declaração dos direitos do homem e do cidadão e a constituição de 1791» e na sequência do que

anteriormente dissemos será que este tipo de documentos poderá implicitamente conter ideias de tipo democrático? Ou será demasiado exagerado fazer esta afirmação? Ou terá também em mente a presença

de valores éticos e cívicos que pretende veicular? Apenas pretendo aqui deixar algumas formas de interpretação que me surgiram dentro do âmbito da realização deste trabalho.

Pretendo ainda referir

1º TEMA — OS ESTADOS EUROPEUS EM EXPANSÃO

Unidades Didácticas

1. Condicionaisismos e etapas da expansão 36 págs.
2. Os impérios holandês, inglês e francês 24 págs.
3. O Renascimento 34 págs.

2º TEMA — O ANTIGO REGIME E A SUA DESAGREGAÇÃO

Unidades didácticas

1. Características socioeconómicas e políticas do Antigo Regime 22 págs.
2. A evolução cultural dos séc. XVII e XVIII 26 págs.
3. Desajustamentos económicos e tensões na sociedade do Antigo Regime.
As Revoluções Liberais 50 págs.

3º TEMA — REVOLUÇÃO E CIVILIZAÇÃO INDUSTRIAIS

Unidades didácticas

1. A prioridade inglesa no processo de industrialização 20 págs.
2. Explosão Demográfica, o Urbanismo e a Emigração para o Novo Mundo 16 págs.
3. As democracias liberais e burguesas 14 págs.
4. Os progressos das Ciências Exactas e experimentais e o interesse
pelas Ciências Humanas 7 págs.
5. A Europa e o Mundo nas vésperas da I Guerra Mundial 11 págs.

dentro deste capítulo que detectei ao nível da **linguagem** algumas frases com sonoridade «Marxista» em várias partes do manual. Desde logo o primeiro exemplo que podemos constatar situa-se logo no início do manual pág. 13 relativamente à estrutura da sociedade portuguesa até 1383 onde se lê a seguinte passagem «No topo da hierarquia estavam o clero e a nobreza que por força dos privilégios de que dispunham constituíam as classes poderosas do reino» não será abusivo falar nesta

altura em classes? Não nos podemos esquecer que nesta

altura o que vigora era uma sociedade hierarquizada em ordens: no topo o Clero a seguir a Nobreza e por último o terceiro Estado. Por outro lado poderá também ser abusivo da nossa parte estar a rotular de «Marxista» uma frase que apresenta uma palavra que se enquadra dentro dessa terminologia. Porém os ecos de sonoridade «Marxista» mantêm-se noutras partes do manual relativamente a outras temáticas, veja-se por exemplo na temática do «Fisiocratismo» as seguintes expressões «O trabalho como medida de valor — que abre novas perspectivas a esta doutrina económica. Não era só a riqueza acumulada como resultado da agricultura, nem

o saldo positivo da balança comercial (mercantilistas) que importava; era preciso entrar em linha de conta com o trabalho necessário para produzir uma mercadoria. Só a valorização deste constitui fonte de riqueza...» (pág. 123 do manual). Também não podemos esquecer que a linguagem de tipo marxizante é de grande utilidade na abordagem de determinadas temáticas independentemente do seu conteúdo ideológico. Será o caso desta?

Também no último tema do programa «A revolução e civilização industriais» aparecem-nos expressões do mesmo tipo, ex: acerca do proletariado lê-se o seguinte «A grande massa daquele que só tem para viver o produto do seu





UNIVERSITÁRIA EDITORA

RUA DO SALITRE 155 - 2.º - 1296 LISBOA CODEX - TEL. 3523173 - FAX 540226

Livros Escolares Ano Lectivo 1991/1992

GEOGRAFIA

Geografia 7.º Ano
Geografia 8.º Ano
Geografia 9.º Ano

Autores
Jaime Frederico Rodrigues e José António Baptista

FRANCÊS

Le Français par Étapes (Nível 1)
5.º e 7.º Anos
Le Français par Étapes (Nível 2)
6.º e 8.º anos
Le Français par Étapes (Nível 4)
10.º Ano
Le Français par Étapes (Nível 5)
11.º Ano

Autoras
Isabel Dartout Martha e Ivone Sobral Coelho

INGLÊS

The Blue Cat (Iniciação)

Autoras
Adelaide Brito e Madalena Raimundo

English... Why Not?! (Nível 1)
English... Why Not?! (Nível 2)

Autoras
Ana Sepúlveda, M. Adelaide Brito, M. Manuela Faria

ALEMÃO

Willkommen Grundstusse (Iniciação)

Autoras
Maria Adelaide Brito e Madalena Raimundo

BIOLOGIA

Biologia 12.º Ano - Adérito Cunha

PORTUGUÊS

Gil Vicente - Auto da Barca do Inferno - Síntese e Glossário de Manuel dos Santos Alves
Gil Vicente - Auto da Índia - Síntese e Glossário de Manuel dos Santos Alves

FILOSOFIA

Descartes - Discurso do Método - Introdução e Notas de Manuel dos Santos Alves
Platão - Apologia de Sócrates - Introdução e Notas de Manuel dos Santos Alves

trabalho, como se de uma mercadoria se tratasse: eram os proletários. Estes nasceram por obra do capitalismo industrial que despojou o artesão detentor dos instrumentos e dos produtos do seu trabalho, substituindo-o pelo assalariado.» (Pág. 231 do manual). É ainda de notar que as próprias figuras utilizadas, ex: pág. 231, fig. nº 3 «O capital e o trabalho», caricatura publicada na revista inglesa *Punch*, em 1843, se quadunam com este tipo de linguagem. Mais exemplos poderiam ser dados, penso porém que estes serão suficientes e reveladores de frases com sonoridade «Marxista», na minha opinião.

Quanto à bibliografia citada no manual em análise detectei que existe ausência de autores do primeiro nível; por exemplo de autores que estudaram a Idade Moderna — Baquero Moreno, Borges Macedo, Silva Dias, etc.. Nota-se

o uso de alguma bibliografia desactualizada, ex: Jaime Cortesão, Damião Peres, Reynaldo dos Santos. Há ainda autores da linha da «História Nova» e de grande actualidade como Fernando Braudel e Vitorino Magalhães Godinho.

CONCLUSÕES

Podemos concluir que o nosso manual contém um forte sentido científico — a referência científica é fundamental, desde o seu início até ao fim. Existe a preocupação de desenvolver de uma forma exaustiva e rigorosa todos os conteúdos dos programáticos, fornecendo um grande número de pormenores o que denota alguns vestígios da História mais positivista.

Como já anteriormente

afirmámos, este não tem em vista a nível didáctico uma pedagogia exaustiva: apresenta um número razoável de documentos — textos, gravuras, mapas e quadros — sem que com isso se possa afirmar que cai no exagero do pedagogismo como denotam os manuais da Porto Editora e da Plátano.

Ausência de uma ideologia explícita, e a presença de ideologias difusas e implícitas, que podemos detectar através de imagens, linguagem, textos escolhidos e número de páginas.

Desaparecimento total de uma ideologia nacionalista.

A organização interna do manual obedece a um rigoroso esquema conceptual.

Adequação do manual ao programa em vigor. A marca do próprio programa com uma certa carga de Ideologia «Economicista» da História reflecte-se no manual.

NOTAS

(1) TORGAL, Luís Reis — *História e Ideologia* pág. 23 — Minerva História 3.

(2) Idem; ibidem — pág. 43

(3) TORGAL, Luís Reis — *História e Ideologia*, pág. 20, Minerva História 3.

(4) Idem; ibidem, pág. 21

(5) Idem; ibidem, págs. 27/28

(6) TORGAL, Luís Reis — *História e Ideologia* pág. 127

(7) TORGAL, Luís Reis, *ob. cit.*, pág.

(8) Idem; ibidem pág. 130

(9) TORGAL, Luís Reis — *ob. cit.*, pág. 166.

ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO

A. Sedas NUNES, *Questões preliminares sobre Ciências Sociais*, Lisboa, Presença, 1987 (9ª ed.).

Luís Reis TORGAL, *História e Ideologia*, Coimbra. Minerva, 1989.

María Filomena MÓNICA, *Educação e so-*

riedade no Portugal de Salazar, Lisboa, G.I.S. — Presença, 1978.

Suzanne CITRON, *Enseigner l'Histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*, Paris, Perrin, 1984.

ENSINO DA HISTÓRIA: QUE CONHECI-

MENTO E QUE MEMÓRIA(S)? — Separata da *Revista de História das Ideias*, vol. 11, Faculdade de Letras, Coimbra, 1989.

Índice

Prefácio

I

OS ESTADOS EUROPEUS EM EXPANSÃO.
A NOVA VISÃO DO MUNDO E DO HOMEM.

1. Condicionaismos e etapas da expansão portuguesa 9

1.1. A colonização das ilhas atlânticas e as feitorias de Arguim e da Mina 9

1.2. A rivalidade luso-castelhana pelo domínio dos mares e o Tratado de Tordesilhas 24

1.3. A descoberta do caminho marítimo para a Índia e o Império do Oriente 26

1.4. Descoberta e colonização do Brasil 30

1.5. O Estado português na época da expansão 35

1.6. O império espanhol e o afluxo de metais preciosos à Europa 37

1.7. A crise da sucessão e o domínio filipino em Portugal 41

2. Os impérios holandes, inglês e francês 45

2.1. Origem, áreas ocupadas e importância respectiva. A supremacia colonial da Inglaterra 45

2.2. As permutas culturais entre a Europa e os continentes asiático, americano e africano 57

3. O Renascimento 69

3.1. O humanismo, suas tendências e difusão 69

3.2. Os novos caminhos da ciência e da arte 80

3.3. A crise religiosa do século XVI 89

3.3.1. A Reforma 89

3.3.2. A resposta da Igreja Católica: a Contra-Reforma 97

II

O ANTIGO REGIME E A SUA DESAGREGAÇÃO

1. Características socio-económicas e políticas do Antigo Regime 105

1.1. O grande comércio colonial, o mercantilismo e a ascensão da burguesia mercantil e financeira europeia 113

1.2. A política mercantilista do Conde da Ericeira e do Marquês de Pombal e a nova burguesia pombalina 117

1.3. O fisiocratismo e a valorização da agricultura 122

2. A evolução cultural dos séculos XVII e XVIII 127

2.1. O avanço científico e técnico 127

2.2. As novas concepções artísticas 134

2.2.1. O estilo barroco 134

2.2.2. A odem e a disciplina clássicas: as Academias 137

2.3. O Iluminismo e os meios de difusão do pensamento 140

2.3.1. Meios de difusão do pensamento 145

2.4. Portugal e o Iluminismo europeu: os estrangeirados e a reforma pombalina das instituições de ensino. A criação da Academia das Ciências 149

3. Desajustamentos económicos e tensões na sociedade do Antigo Regime. As Revoluções Liberais 153

3.1. O triunfo do parlamentarismo na Inglaterra 153

3.1.1. As tradições parlamentares na Inglaterra 153

3.1.2. Tentativas absolutistas na dinastia dos Stuarts 154

3.1.3. A ditadura de Cromwell 159

3.1.4. A restauração da monarquia parlamentar 160

3.2. A Revolução Americana 163

3.2.1. As colónias inglesas na América do Norte 163

3.2.2. A política colonial inglesa 164

3.2.3. O processo da independência 164

3.2.4. Balanço Final 167

3.3. A Revolução Francesa 169

3.3.1. A França pré-revolucionária 169

3.3.2. A burguesia toma o Poder 175

3.3.3. Tentativa de democratização 179

3.3.4. A burguesia retoma o Poder 182

3.3.5. Política interna e externa de Napoleão 183

3.3.6. As invasões francesas de Portugal e a fuga da família real para o Brasil 186

3.3.7. A Corte portuguesa no Brasil. A Revolução de 1820 187

3.3.8. A consolidação do liberalismo 193

3.4. O Congresso de Viena e a Santa Aliança 194

3.4.1. Os movimentos autonomistas 196

3.4.2. A unificação da Itália	197
3.4.3. A unificação da Alemanha	199

III

REVOLUÇÃO E CIVILIZAÇÃO INDUSTRIAIS

1. A prioridade inglesa no processo de industrialização	205
1.1. Condições, meios e sectores industriais de arranque	205
1.2. A expansão da Revolução Industrial a partir de meados doséculo XIX	211
1.2.1. A Revolução dos transportes	214
1.2.2. Novas industrias	217
1.2.3. O incremento da produção. O grande comércio	220
1.2.4. O capitalismo industrial e financeiro. Os monopólios	221
2. A explosão demográfica, o urbanismo e a emigração para o Novo Mundo	225
2.1. A sociedade e a mentalidade burguesas, o aumento da classe média e as condições da vida do operariado	229
2.2. O movimento operário e o sindicalismo	230
2.3. O aparecimento das doutrinas socialistas	236
3. As democracias liberais e burguesas	241
3.1. Do voto censitário ao voto universal: o rotativismo	241
3.2. O imperialismo das potências industriais. As graves potências imperialistas e a partilha do mundo	243
3.3. O desenvolvimento dos meios de comunicação e as transformações económico-sociais e políticas no nosso país, no século XIX e princípios do século XX	249
3.2.1. O Setembrismo	249
3.2.2. A ditadura de Costa Cabral	251
3.2.3. A Regeneração	252
4. Os processos das ciências exactas e experimentais e o interesse pelas ciências humanas	255
4.1. As grandes correntes de expressão literária, plástica e musical	257
4.2. O Estado e a instrução pública	261
5. A Europa e o Mundo nas vésperas da Primeira Guerra Mundial	263
5.1. O domínio do Mundo pela Europa	263
5.2. A concorrência dos EUA e do Japão	265
5.3. A evolução da Europa Oriental. A Rússia	268
5.4. Contrastes e rivalidades entre as grandes potências	269
AS DATAS E OS FACTOS	275
Bibliografia	287

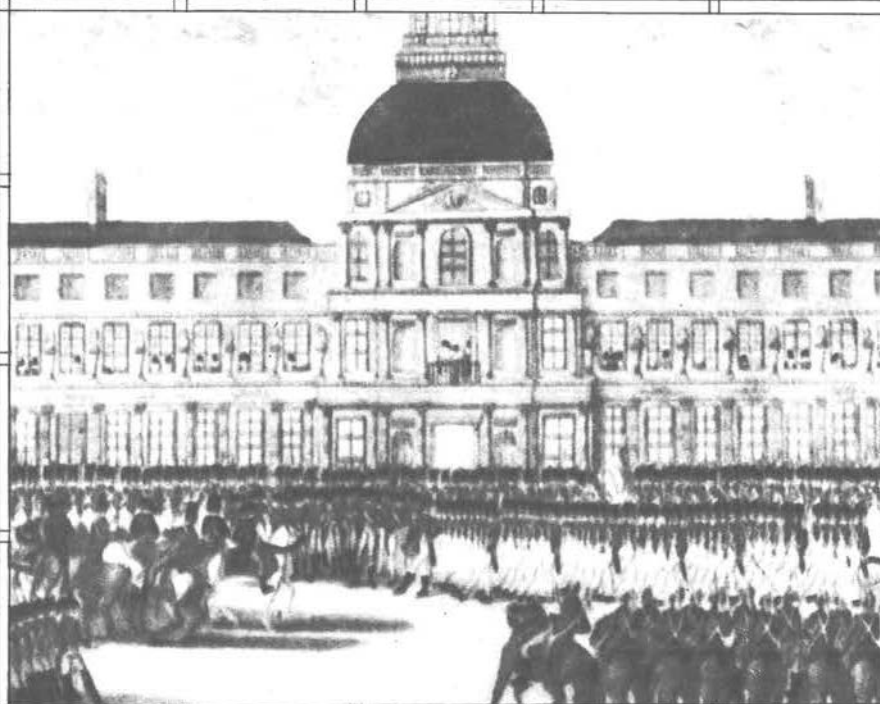
1



Os Estados Europeus em Expansão.
A Nova Visão do Mundo e do Homem



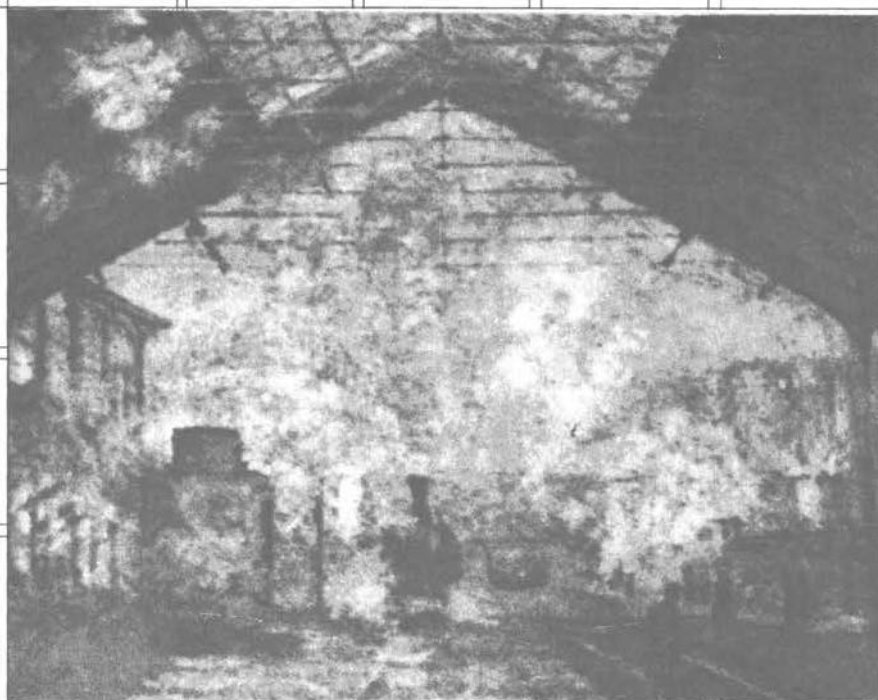
2



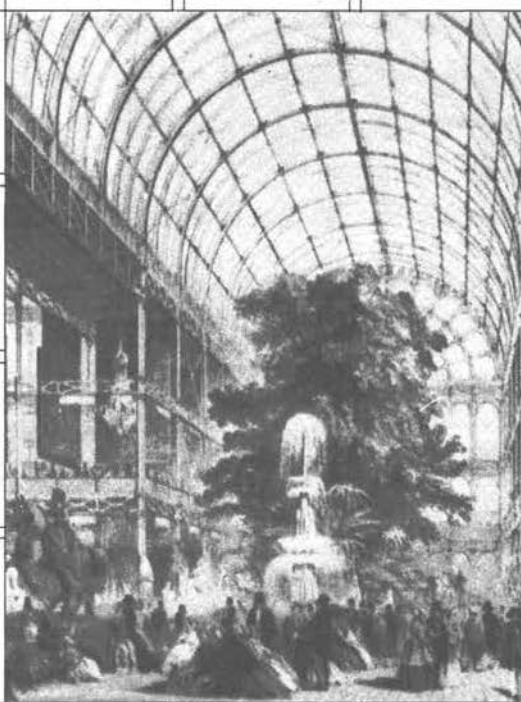
O Antigo Regime e a sua Desagregação



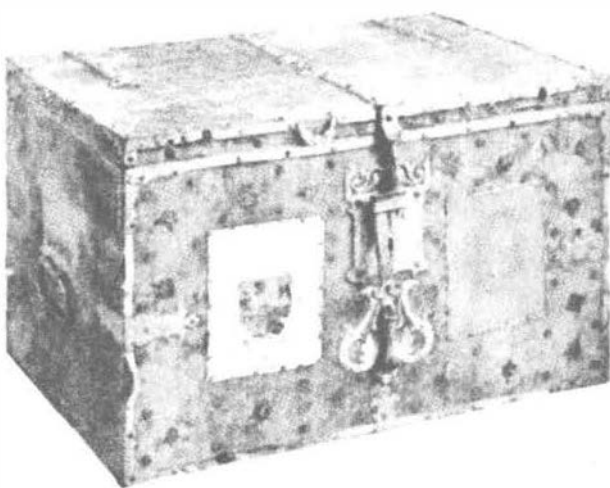
3



A Revolução e Civilização Industriais



Entretanto, para legitimar a sua posição como soberano de pleno direito, Filipe II convocou cortes para Tomar em 1581, que o aclamam e reconhecem como rei de Portugal sob a designação de Filipe I. A partir deste momento Portugal vai viver sob a tutela espanhola, sem contudo perder a ideia e o sentido de nacionalidade e de independência que, em 1640, mercê de circunstâncias várias, irão levar ao trono o duque de Bragança, sob o título de D. João IV.



Terminaste o estudo desta unidade. Recordas as recomendações que te fazemos na página 8 e verifica se és capaz de resolver todas as tarefas que te sugerimos.

1. D. António, prior do Crato
2. A rainha de Inglaterra ocupa o seu trono, com Filipe II de Espanha a seu lado
3. Arca que conteve os documentos que Filipe II levou para Inglaterra durante os dezasseis meses que aí viveu como marido da rainha inglesa



1.3. A descoberta do caminho marítimo para a Índia e o Império do Oriente

D. João II, de posse das informações fornecidas pela viagem de Bartolomeu Dias e das notícias enviadas do Oriente por Pero da Covilhã sobre as condições de navegabilidade do Oceano Índico, na costa oriental africana e muito logicamente na Índia, inicia os preparativos da armada que havia de chegar por via marítima, e seguindo a rota do Cabo da Boa Esperança, à tão distante e cobiçada Índia. É, no entanto, surpreendido pela morte, cabendo ao seu sucessor, D. Manuel, concretizar o plano por si traçado.

O comando da expedição é entregue a **Vasco da Gama**, e a armada constituída apenas por quatro embarcações, seguindo nelas dois dos nossos mais experimentados pilotos: **Pero de Alenquer** e **Pedro Escobar**. Saída dos areais de Belém em Julho de 1497, a frota segue a rota já habitual até à ilha de Santiago, no arquipélago de Cabo Verde. Ao deixar este arquipélago, e para evitar os ventos que sopravam em sentido contrário vindos de SE (informação trazida por Bartolomeu Dias), a frota afasta-se da costa ocidental africana descrevendo uma larga curva pelo Atlântico, aportando só três meses depois um pouco a norte do Cabo da Boa Esperança, na chamada **Baía de Santa Helena**. Recuperadas as forças da tripulação, a armada faz-se novamente ao mar e, aproveitando os ventos de oeste, dobra o cabo e ultrapassa os locais já conhecidos por Bartolomeu Dias para, a 25 de Dezembro, já com seis meses de viagem, fundear em território sul-africano da costa oriental, a que chamaram precisamente **Terra do Natal**.

Prosseguindo a viagem, várias regiões da costa oriental de África (incluindo a ilha de Moçambique) vão sendo sistematicamente tocadas, até se atingir **Melinde**. Aqui tiveram um bom acolhimento por parte do rei local, que lhes forneceu um experimentado piloto árabe que conduziu a armada no Oceano Índico até **Calecute**, onde chegaram em Maio de 1498. Estava assim concluída a primeira ligação da Europa com a Ásia por via marítima, contornando o continente africano.

	Principais figuras e temática do Romantismo			
	Anos	Figuras	Nacionalidade	Temática
P I N T U R A	1812/1867 1776/1837 1775/1851 1799/1863 1808/1879	T. Rousseau Constable Turner Delacroix Daumier	francês inglês inglês francês francês	natureza solitária temas heróicos e do mundo tanto medieval como contemporâneo
M Ú S I C A	1770/1827 1810/1856 1797/1823 1811/1886 1803/1869 1810/1849	Beethoven Schumann Schubert Liszt Berlioz Chopin	alemão alemão alemão húngaro francês polaco	sinfonias, nocturnos e baladas de cunho heróico e de exaltação de sentimentos
L I T E R A T U R A	1788/1824 1771/1832 1749/1832 1759/1805 1768/1848 1790/1869 1802/1885 1783/1842 1799/1850 1810/1887 1799/1854 1825/1890	Byron Walter Scott Goethe Schiller Chateaubriand Lamartine Victor Hugo Stendhal Balzac A. Herculano A. Garrett C. C. Branco	inglês inglês alemão alemão francês francês francês francês francês português português português	temas de carácter histórico, social, político, psicológico, numa perspectiva fantasista e imaginativa

Anos	Cientistas	Nacionalidade	Descobertas
1822/1895	Pasteur	francês	Vacina contra a raiva; esterilização
1843/1910	Robert Koch	alemão	Bacilo da tuberculose
1809/1882	Darwin	inglês	Origem e evolução do Homem
1822/1884	Mendel	alemão	Leis da hereditariedade
1845/1923	Röntgen	alemão	Raios X
1867/1934	Marie Curie	polaca	Rádio
1791/1872	Morse	americano	Telégrafo
1843/1922	Bell	inglês	Telefone
1874/1937	Marconi	italiano	Telegrafia sem fios
1831/1879	Maxwell	inglês	Teoria electromagnética
1879/1955	Albert Einstein	alemão	Teoria da relatividade

O desenvolvimento das produções americanas		
Produções	1870	1914
Trigo (milhões de quintais)	64	240
Cevada (milhões de quintais)	6	42
Milho (milhões de quintais)	280	680
Algodão (milhões de quintais)	9	35
Carvão (milhões de toneladas)	30	590
Ferro (milhões de toneladas)	3	60
Petróleo (milhões de toneladas)	0,7	35

XI. As Novas Imagens sobre a Revolução Francesa e sobre o Liberalismo Português nos Manuais Posteriores ao 25 de Abril

1. Nova imagética, e legendagem, sobre a Revolução num compêndio do 8º ano (Carlos Rodrigues e outros, 8º ano, *História*, 1983). As imagens da Revolução alteram-se, assumindo um carácter mais «neutro» ou adquirindo mesmo um tom «social» e «popular».



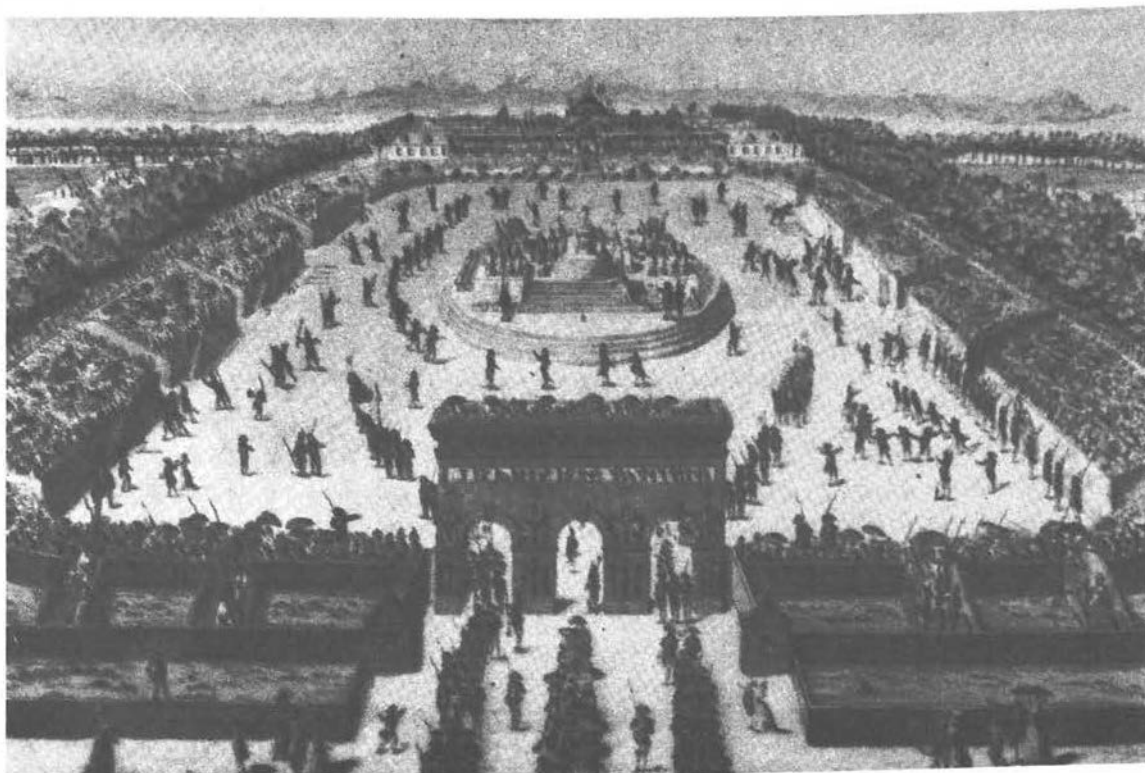
2. Imagem popular do século XVII evocando a dura condição dos camponeses.



3. A extravagância da nobreza palaciana.



1. O Clero e a Nobreza, durante o Antigo Regime, foram sustentados à custa do povo e pesaram sobre ele, como esta gravura satírica evoca.



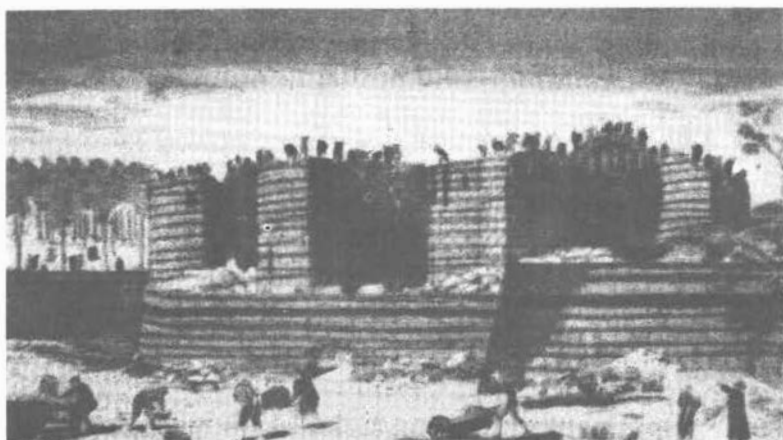
1. Festa do 14 de Julho de 1790, primeiro aniversário da Tomada da Bastilha, no Campo de Março, em Paris.



2. O rei Luís XVI e a sua família são trazidos de volta a Paris, em 25 de Junho de 1791, após a sua tentativa de fuga do país. O rei e a rainha Maria Antonieta acabariam por ser julgados e condenados à morte na guilhotina.

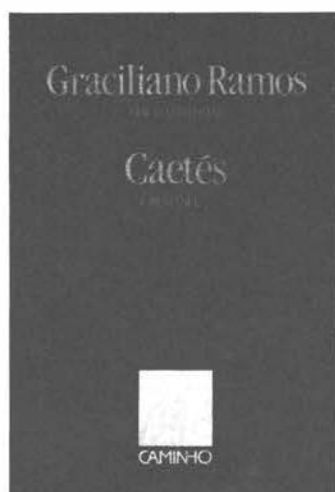


2. As massas populares parisienses dirigem-se a Versalhes para reclamarem pão, num dos episódios da 1ª fase da Revolução Francesa (5 de Outubro de 1789)



4. Imagens da Tomada da bastilha, em 14 de Julho de 1789, tal como a conheceram as gentes do campo, pois consta de um folheto largamente difundido pelos bufarinheiros.

CAMINHO



1 - Preço: 2 200\$00
ISBN 972-21-0539-6



2 - Preço: 2 000\$00
ISBN 972-21-0540-X

OBRAS COMPLETAS DE GRACILIANO RAMOS

Graciliano Ramos é um grande escritor brasileiro da língua portuguesa. A vitalidade da sua obra está bem comprovada pelo interesse permanente que suscita. Romances de Graciliano Ramos proporcionaram dois dos melhores filmes do novo cinema brasileiro. Entre eles, *São Bernardo*.

CAMINHO - SERVIÇO DE INFORMAÇÃO EDITORIAL

NOME _____
PROFISSÃO _____
MORADA _____
COD. POSTAL _____
TELEF. CASA _____ EMPREGO _____

☐ Desejo receber regularmente o boletim de informação editorial NOVILHARES CAMINHO (gratuito).

☐ Aproveito para solicitar envio directo por a minha casa dos seguintes livros (indicar só os números dos livros desejados):

☐ ☐

☐ Junto envio cheque no valor dos livros encomendados, acrescido de 200\$00 para despesas de expedição e embalagem em encomendas inferiores a 500\$500.

☐ Solicito o envio à cobrança, (serão debitadas as despesas de expedição e embalagem em encomendas inferiores a 500\$500).

DATA _____ Assinatura _____

Os livros serão remetidos no prazo de dez dias

Recorte e envie este cupão para:

EDITORIA L. CAMINHO, S.A. - Venda Directa

Alameda São António das Capuchas, 6B - 1100-1 J.S.B.O.A.

Telef. 34 26 83 / 54 93 81 / 57 43 52 Fax: (01) 53 43 45 Telex: 657 92 CAMIN P

novidades CAMINHO



1 - Textos inéditos de Alves Redol que estavam dispersos em várias publicações. Segundo volume das Obras Completas do autor a que se seguirão outros já conhecidos de todos os leitores.
Preço: 1 600\$00
ISBN 972-21-0579-5



2 - Último livro de Mário de Carvalho. São novelas históricas escritas com a imaginação e o humor habitual deste autor.
Preço: 1 400\$00
ISBN 972-21-0604-X



3 - Um romance situado em Macau, nos anos 60, no casa-das-professoras de um colégio de meninas. Um mundo de máscaras, de mistérios, de medos e também de amor.
Preço: 1 600\$00
ISBN 972-21-0576-0



4 - Livro de contos, com a escrita inteligente e característica a que Isabel Barreno já nos habituou.
Preço: 1 400\$00
ISBN 972-21-0574-4

CAMINHO - SERVIÇO DE INFORMAÇÃO EDITORIAL

NOME _____
PROFISSÃO _____
MORADA _____
CÓD. POSTAL _____
TELEF. CASA _____ EMPREGO _____

☐ Desejo receber regularmente o boletim de informação editorial NOVOADESCAMINHO (grátis).

☐ Aproveito para solicitar o envio directo para minha casa dos seguintes livros (indicar só os números dos livros constantes do anúncio).

1 2 3 4

☐ Junto envio cheque no valor dos livros encomendados, acrescido de 200\$00 para despesas de expedição e embalagem em encomendas inferiores a 5000\$00.

☐ Solicito o envio à cobrança (serão debitadas as despesas de expedição e embalagem em encomendas inferiores a 5000\$00).

DATA _____ Assinatura _____

Os livros serão remetidos no prazo de dez dias

Recorte e envie este cupão para:
EDITORIAL CAMINHO, S.A. - Venda Directa
Alameda S.º Antónios dos Capuchos, 6 B-1100 LISBOA
Telfs. 54 26 83 / 54 93 81 / 57 43 52 Fax. (01) 53 43 46 Telex. 6 57 92 CAMINHO

A SISTEMÁTICA E A IGUALDADE...

(ou: servirá a Sistemática para a educação de valores?)

Há tempos pedi aos meus alunos de duas turmas do 12.º ano que levassem um «recado para os Pais» ⁽¹⁾. Obedientes (...), eles escreveram:

«Sabe o que é a Sistemática ou Taxonomia? Se não sabe, peça ao seu filho que lhe explique...

«Ficou satisfeito com a explicação? Porquê?»

Durante muito tempo muito poucos me trouxeram as respostas embora, de vez em quando, insistisse e lhes dissesse que «não me esqueci» — e não esqueci mesmo! Para o esquecimento deles, real ou não, adianto hipóteses:

pouco ou nenhum tempo estarão com os pais; não estão habituados a comunicar com eles... ...e muito menos sobre o que aprendem na escola; acharam o meu pedido «chinesice» de professora um tanto «píruas».

No entanto, as respostas foram chegando e eram, praticamente todas, negativas (acho que o palavão Taxonomia assustou os Pais...).

Visto isso, claro que os alunos tiveram que explicar-lhes o que era... e todos os Pais se declararam, invariavelmente, satisfeitos... (pedi a cada aluno que trouxesse, por escrito, a explicação dada aos Pais).

E o colega: sabe o que é a Sistemática? Bem... no contexto da Biologia é o ramo da classificação dos seres vivos e consiste em agrupá-los (em categorias taxonómicas hierarquizadas), de acordo com as suas semelhanças e diferenças. Há muito de subjectivo em qualquer sistema de classificação e isto porque, afinal, a única categoria natural é a espécie; além disso, considerar importantes tais ou tais semelhanças e diferenças varia com os autores...

Pois é: o busílis está no valor taxonómico das tais semelhanças e diferenças (mas lá que a Sistemática ajuda a estudar uma grande colecção de «objectos» diferentes, ajuda...)

Vamos lá a aplicar isto aos homens:

«No contexto da Sistemática, defende (ataca) as seguintes afirmações:

«1 — Todos os homens são iguais.

«2 — Todos os homens são diferentes» ⁽²⁾.

Foi uma proposta feita aos mesmos alunos, para realizarem em trabalho de grupo, anterior ao «recado» e quando ainda estavam a começar a aprender o que era isso de Sistemática. Obviamente, uns grupos defendiam uma afirmação e atacavam a outra e outros faziam o contrário — depressa os espertinhos descobriram que defender uma era atacar a outra...

Do que eles escreveram vou dar apenas um «cheirinho»:

1 — «Começemos por observar um facto: se formos classificar o João e a Maria nos diferentes taxa chegamos à conclusão de que a classificação é, sem tirar nem pôr, igualzinha... Todos os homens pertencem à mesma espécie (*Homo sapiens*) ou seja, formam um conjunto de indivíduos com ancestrais comuns, todos têm características semelhantes (morfológicas, fisiológicas, bioquímicas, genéticas, etológicas, etc.), são intercruzáveis dando descendentes férteis.

«As células humanas têm os mesmos 23 pares de cromossomas

«É ao basearmo-nos na afirmação “Todos os homens são iguais” que é possível tomarmos um para representante da espécie e ao classificarmos esse representante estamos a classificar todos os seres da mesma espécie.»

2 — «É um facto que todos os homens pertencem à mesma espécie, no entanto tal implica apenas semelhanças, não igualdades.

«Ao olharmos à nossa volta claramente nos apercebemos que há diversas cores e tons de cabelo, olhos, pele..., enfim, uma diversidade de características físicas (não esquecer o caso das impressões digitais).

«Essa diversidade ocorre também..... relativamente a outros tipos de características..... Logo, todos os homens são diferentes e essas diferenças são, não só morfológicas e comportamentais mas também fisiológicas e genéticas.»

A leitura dos trabalhos deu para discutirmos animadamente!

O engraçado é que, numa das turmas, demos connosco a «saltar para fora» da Sistemática ⁽³⁾ e a concluir que «todos os homens são iguais em direitos, incluindo o direito à diferença».

NOTA FINAL: Seria interessante (eu gostava...) que os colegas reflectissem, e dessem conta dessa reflexão, sobre os objectivos subjacentes ao envio destes «Recados»... não caindo na objectivocracia (sem ofensa de Bloom e outros), parafraseando Cabral Pinto. As páginas de o professor estão abertas ao intercâmbio de ideias.

NOTAS

⁽¹⁾ Em próximos números e incluídos na mesma rubrica, continuarei a mandar-vos os meus «Recados», dirigidos aos Pais ao longo do ano.

⁽²⁾ Inspirei-me num artigo de André Lepecki, no *Diário de Notícias* de uma 4.ª feira.

⁽³⁾ Havia precedentes: durante uma das aulas, um aluno, a certa altura, resmungou (ignorando que estava a exprimir opinião semelhante à de Buffon, naturalista do século XVIII): «Mas quem é que se lembrou de enfiar os seres vivos em grupos que nem sequer existem na Natureza?!»

Carta

a propósito do Livro Branco

JOSÉ RIBEIRO (*)

Amigos

1. Tenho estado ausente, tenho pouco tempo: fixar-me-ei num aspecto — o que mais me tem chamado a atenção.

2. Existe no IST uma situação que, parcialmente, prefigura a defendida no *Livro Branco*: certas licenciaturas (Electrotecnicia e Computadores, Informática) são subsidiadas pelo FUNDETEC.

3. Nestas licenciaturas, o Departamento de Matemática está sujeito a dois tipos de pressões: sobre o conteúdo dos programas; sobre a avaliação.

4. Sobre o conteúdo dos programas, «deseja-se» que os aspectos estritamente operativos tenham a exclusividade, que os aspectos conceptuais sejam silenciados. O aluno deve saber fazer contas: qualquer reflexão sobre o porque das contas é descabida.

5. Sobre a avaliação «desejam-se» taxas mínimas de aprovação, da ordem dos 80%.

6. Considero o ensino da Matemática numa escola de Engenharia uma oportunidade ótima para fazer reflectir o aluno sobre certas questões filosóficas: por que é que uma teoria desenvolvida com a mera exigência da coerência interna se mostra tão desrazoavelmente aplicável às necessidades práticas?

7. Para que os alunos sintam esta pergunta, precisam: (a) de trabalhar na construção lógica da teoria; e, (b), de a aplicar.

A actividade referida em (a) é desencorajada.

8. A Matemática, como aventura do conhecimento humano, como acto de cultura — é afastada. Restam fórmulas, esquemas a aplicar no computador, sobre cujas origens, naturezas, finalidades e limitações os alunos não devem questionar-se.

9. Resta (b).

Mas a pressão referida no ponto 5 exerce aqui a sua acção.

10. Alguns docentes adaptam-se fazendo pontos muito fáceis, que garantem uma certa taxa de aprovações. Outros fazem pontos normais e concedem uma bonificação final generalizada.

Quase todos acabam por aprovar alunos que (mesmo no aspecto de cálculo operativo), na sua consciência, deveriam reprovar.

11. De passagem, diga-se que a pressão sobre a avaliação conduziu ao absurdo da avaliação dita contínua: o aluno é submetido a testes quinzenais. Como não existe material docente para tal esforço, os testes são ou de cruz ou vistos por pessoal tarefeiro com preparação muito deficiente.

12. Em resumo: a exigência de rendibilidade dos investimentos empresariais implica (pelo menos no que à Matemática respeita) não só o afastamen-

(*) Professor do Instituto Superior Técnico (IST), Universidade Técnica de Lisboa.

to de qualquer perspectiva cultural, como também um grande abaixamento do nível dos licenciados relativamente ao passado próximo.

13. A situação é tanto mais paradoxal quanto nunca foi tão elevado como hoje o nível médio (científico e pedagógico) do Departamento de Matemática.

E a situação é causa de angústia para a maioria que:

- não considera a docência um emprego alimentar;
- não considera a sua intervenção docente esgotada numa Licenciatura em Matemática.

Deixemos os estados de alma.

14. É muito provável (sem o podermos garantir) que o fenómeno referido em 12. se faça sentir em outras áreas (e não só físicas; penso também em áreas tecnológicas).

Em várias situações somos acusados de elitismo, por não encarmos a produção de licenciados como a de um artigo de consumo corrente.

15. Num aparte, não deixa de ser picante que os artigos de consumo corrente sejam, desde a sua entrada na escola, sujeitos a uma lavagem ao cérebro destinada a convencê-los (e eles convencem-se!) de que são a nata da Nação.

16. Julgo que o fenómeno referido em 12. é um efeito desejado da política defendida no *Livro Branco*.

Julgo que se pretende baixar o nível das licenciaturas tecnológicas e reservar para a pós-graduação os padrões elevados (o que é, aqui sim, elitismo).

Noto que o *Livro Branco* afasta nas primeiras linhas a questão da qualidade do ensino, para nunca mais se lhe referir.

17. Que se afaste uma perspectiva cultural, é lógico: quanto menos se pensar, melhor.

Mas por que baixar o nível das licenciaturas tecnológicas?

Estará a razão na debilidade da economia portuguesa, que só pode absorver um número reduzido de engenheiros de concepção/projecto?

Terão eles concluído que, para as suas necessidades, o IST produz pessoal sobrequalificado em quantidade excessiva?

18. Uma evolução do ensino tecnológico como a referida em 16. verificou-se, nas últimas décadas, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha.

Haverá alguma relação com a desertificação industrial destes países?

Noto que o modelo alemão (em que o IST se tem inspirado até aos últimos anos) permanece fiel ao traçado original: na Alemanha, uma licenciatura tecnológica é, em princípio, fundamentada numa sólida preparação nas ciências de base — e de nível muito superior ao de uma congénere americana ou britânica.

Haverá alguma relação com o modelo económico alemão, com a preocupação de manter e desenvolver uma indústria altamente competitiva, integrando as últimas aquisições da ciência no aparelho produtivo?

19. Qual das duas concepções se adapta melhor às necessidades de desenvolvimento industrial da nossa Pátria?

20. A libertação do homem, por que lutamos, não se esgota no aspecto económico.

O modelo do *Livro Branco*, mesmo que fosse adaptado às necessidades económicas imediatas do País — o que, naturalmente, não acredito —, é alienador.

Combatê-lo-ia pelas mesmas razões por que incito os meus cunhados adolescentes a verem Visconti em vez do Rambo 35.

Um abraço do
José Ribeiro

Lisboa, 28 de Maio de 1991

ORIENTAÇÃO

ESCOLAR E PROFISSIONAL

TAXAS DE ASSINATURA		
	PORTUGAL (Continente)	AÇORES MADEIRA
2.º ANO (3 Números)	1200\$00	1500\$00

OBS: Cheques ou vales de correio dirigidos à Revista «ORIENTAÇÃO — Escolar e Profissional», Av. Visconde de Valmor, 41-r/c Esq. — 1000 LISBOA

UMA REVISTA DE EDUCAÇÃO ATENTA AO
DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL DOS JOVENS

ÁFRICA DO SUL

Insucesso catastrófico para estudantes negros

Os resultados do exame terminal do Ensino Secundário na República da África do Sul em 1990 foram os piores de sempre registados no país para os estudantes negros: apenas 34% conseguiram passar. Na região da cidade de Johannesburg, principalmente no Soweto, a taxa de sucesso não conseguiu ultrapassar os 26%. Os números apresentam um acentuado retrocesso tanto a nível nacional (42,4% em 1989) como no Soweto (27,4% em 1989).

Pronunciando-se sobre os resultados o ministro da Educação esclareceu que apesar de tudo tinham sido melhores do que se esperava, tendo em conta a situação vivida em numerosas regiões e por longos períodos durante o «ano crucial que foi 1990». O mesmo exame do secundário obteve entre os alunos brancos um sucesso de 97% no Transval (a que pertence Johannesburg) e de 90% a nível nacional.

No quadro da política de desmantelamento progressivo do *apartheid* o governo de Frederik De Klerk iniciou em 1990 a abertura das escolas públicas brancas aos estudantes não brancos. Os movimentos políticos negros, especialmente o ANC — que reclama igualdade de direitos para todas as crianças e a abertura dos estabelecimentos públicos de ensino a todos —, julgam a reforma muito tímida. De Klerk e Mandela já tiveram muitas e longas reuniões de trabalho para discutir a crise do ensino entre a população negra mas os resultados avançam demasiado lentamente.

O problema das crianças negras agravou-se com o enorme crescimento da população de cor e, por conseguinte, do número de jovens negros em idade escolar. Segundo os últimos dados conhecidos serão hoje 7,75 milhões as crianças negras em idade de frequentar o primário e o secundário contra os 3,3 milhões existentes em 1980. O número correspondente para os jovens brancos excede em muito pouco o milhão. ▲

ALBÂNIA

Encerramento da Universidade de Tirana

No início de Março, na sequência das greves, as autoridades albanesas decidiram encerrar a Universidade e Cidade Universitária de Tirana por tempo indeterminado e, considerando a zona o principal foco de contestação do país, foi igualmente

estabelecido que os cursos serão retomados por correspondência. O ministro justificou a decisão com as medidas de austeridade tomadas pelo novo governo e pela «impossibilidade de satisfazer a exigência dos estudantes em iniciar imediatamente uma reforma geral dos programas de ensino». Contudo, é opinião corrente que as autoridades pretendem apenas prevenir, com o afastamento dos estudantes, novos confrontos como os registados em princípios de Fevereiro.

Em 6 de Fevereiro passado os estudantes da Universidade iniciaram um movimento grevista que foi o mais longo da Albânia e em que exigiam a demissão do governo e melhoria das condições de vida dos estudantes. Dias depois endureciam posições e acrescentavam a exigência da mudança do nome da Universidade (Enver Hoxha). A 20 de Fevereiro uma multidão de cerca de cem mil pessoas, na sua maioria estudantes e operários, reunia-se no centro de Tirana e deitava por terra a estátua de Enver Hoxha. As autoridades, pressionadas, decidem pelo fecho da Universidade e o ministro da Educação e o secretário-geral do con-

NOVALVAMAR, LDA.

TINTAS-VERNIZES ESMALTES-APARELHOS

FÁBRICA E ESCRITÓRIO:

Parque Industrial Vale da Abelha Pav.18

Qta. do Soutelo - Foros da Amora

2840 SEDXAL

Tel. 01/255 16 56 Fax. 01/221 05 15

CAMPANHA DE VERÃO 1991 PROFESSORES

DESCONTO DE 20% EM TODAS AS TINTAS

Dirija-se à VETICAR
na Rua 1ª de Maio, lote 5
AMORA - 2840 SEDXAL
(frente aos Correios)

VETICAR

REPRESENTANTE PARA O DISTRITO
DE SETÚBAL DAS TINTAS NOVALVAMAR

selho de ministros foram anunciar pessoalmente aos estudantes que «depois da reorganização a Universidade de Tirana deixará o nome de Enver Hoxha». Com esta atitude conseguiram, pelo menos, que cerca de 700 estudantes que haviam começado uma greve da fome três dias antes a terminassem.

Há uma ano, já então pressionado pelos estudantes, o Presidente Ramiz Alia iniciara um plano de reformas que contemplou a abertura ao multipartidarismo, autorização das práticas religiosas, direito a passaporte, legalização de um pequeno sector privado na economia. No entanto estas reformas pareceram «demasiado tímidas» em comparação com o que se passava nos países do Leste europeu e em meados de Março a população mais impaciente precipitou-se numa fuga desordenada para Itália. ▲

ESPANHA

Reforma do Ensino começa em 1992

Com algum atraso relativamente ao calendário previsto, 1992 será o ano de lançamento duma grande reforma do sistema educativo espanhol. Conhecida por LOGSE (Lei da Organização Geral do Sistema Educativo), a lei pretende a reorganização total do sistema, do ensino primário ao bacharelato e vai necessitar de oito anos para que esteja completa. Serão oito anos que se prevêem cheios de desacordos, inerentes ao contexto político espanhol — e a Catalunha já anunciou que estabelecerá um calendário próprio.

Segundo a LOGSE a escolaridade obrigatória preencherá em via única a vida dos jovens até aos 16 anos, idade em que optará entre um ciclo de ensino geral ou um ciclo de ensino profissional. O número de alunos/turma não pode ultrapassar os 25 na primária, 30 nos anos seguintes e na formação profissional, 35 no ano preparatório do bacharelato. Será obrigatória a aprendizagem de uma língua estrangeira a partir dos oito anos e as escolas terão aulas de ética e de moral.

Em Abril passado o Ministério da Educação discutia ainda com a Igreja Católica o lugar que a religião ocupará na nova distribuição dos tempos lectivos. E também neste ponto a Catalunha já demarcou a sua posição anunciando que a carga horária atribuída pela LOGSE (uma hora/semana) à religião católica «é insuficiente na Catalunha».

Regresso em força da tecnologia

Notícia o diário espanhol *El País* que um velho cavalo de batalha regressa à vida pública espanhola: devem ou não as tecnologias fazer parte do currículo de ensino das escolas?

Quando da reforma de 1970, a experiência lançada revelou-se «infeliz: no ensino primário transformou-se numa vaga espécie de trabalhos manuais; no secundário serviu para encaixar a informática».

Desta vez o novo projecto do ministério espanhol é mais amadurecido: prevê vinte cinco horas de tecnologias no primário e setenta nos restantes anos. O aluno deverá aprender todos os processos gráficos de representação, técnicas de fabrico, gestão, organização, etc.. As primeiras reacções não tardaram: «se em 1970 o programa de tecnologia peca por falta de objectivos específicos, hoje peca por demasiado ambicioso». E, sublinha *El País*, a formação dos professores é noutras áreas.

Objectores de consciência em franco crescimento

A propósito do ingresso de mais um contingente de jovens no serviço militar obrigatório, o jornal *El País* realizou um inquérito de que divulgou em finais de Março os resultados: o número de objectores de consciência está a aumentar à razão de 5000 por mês. Na incorporação de Novembro de 1990 foram já 21446 os que escolheram a via e o Conselho Nacional de Objectores de Consciência anunciou um total de 25000.

Dispondo apenas de 4575 postos alternativos ao serviço militar, em 1988 o governo resolveu o problema amnistiando 22000 objectores. Mas a medida foi tão mal aceite por toda a população que ninguém acredita ser possível Felipe Gonzalez repetir a experiência com a incorporação de 1990.

Ensino do Teatro

Segundo a imprensa espanhola o ano de 1990 ficará assinalado para o ensino como «o ano finalmente do teatro!». De facto só em finais de 90 a lei espanhola reconheceu os estudos em arte dramática: um curso de quatro anos permite um diploma superior equivalente à licenciatura e, por convenção com o ministério, algumas universidades estão habilitadas a conceder o grau de doutoramento. ▲

ESTADOS UNIDOS

Década de oitenta: terrível para as crianças

Segundo um estudo publicado em Fevereiro do corrente ano em Washington pelo Centro de Estudos da Política Social e a Fundação Annie Cassey, a «década de oitenta foi terrível para as crianças americanas». Segundo o relatório, dos 60 milhões de crianças existentes nos EUA uma grande parte vive na pobreza ou teve morte violenta. A percentagem de crianças na miséria aumentou de 16% em 1979 para 20,1% no período compreendido entre 1985-1989. As crianças brancas continuam a ser privilegiadas já que apenas 15,4% vivem abaixo da média oficial de pobreza, contra os 43,8% registados nas crianças negras e os 38,2% entre as crianças hispânicas.

Em cada grupo de cem mil crianças vivas em 1988 morreram de morte violenta (acidente, homicídio, suicídio) em média 697 — ou seja, mais 12% do que em 1984. A percentagem de crianças encarceradas era de 166 em cada cem mil em 1987, o que significa um aumento de 41% em relação a 1979. O número de adolescentes grávidas subiu de 7,5% para 8,2% entre 1980 e 1988.

O relatório aponta, no entanto, dois factos positivos: uma baixa de 21% na mortalidade infantil, que em 1980 era de 12,6 em 1000 e que em 1988 regista 10 em 1000; e uma baixa de 16% na mortalidade das crianças de um a catorze anos, que em 1980 era 39,5 por cada cem mil e que em 1988 regista 33,2 por cada cem mil.

O estado que garante melhor bem-estar aos jovens é Vermont (Nova Inglaterra) e o pior é a capital federal, Washington, onde a grande maioria da população é negra. ▲



TURISMO E CULTURA

QUER MESMO IR DE FÉRIAS?

NÃO DECIDA ONDE SEM NOS CONSULTAR!

DESCONTOS ESPECIAIS PARA:

- JOVENS
- CASAIS EM LUA DE MEL
- 3ª IDADE
- GRUPOS

Sim, gostaria de obter mais informações sobre os serviços do CLUBE MCH, pelo que fico a aguardar o vosso contacto.

NOME _____

MORADA _____

CP _____ Tel. _____

Preencha e envie para:

CLUBE MCH - Av. Duque de Loulé,

105 - 5º 1000 LISBOA

Tel. 352 48 57 - Fax. 352 48 58

PROJECTO ESCOLA LIVRE ORGANIZA SEMINARIO

O Projecto Escola Livre (PEL) organiza um seminário de 22 a 26 de Julho de 1991 em Lisboa, na Escola de Circo (Costa do Castelo, 1) sobre o tema «A Arte e a Ciência: como reconciliá-las pela prática pedagógica ao longo do currículo». Para colaborar no seminário do PEL deslocam-se expressamente ao nosso País o Prof. M. Schneider, da Escola Waldorf de Basileia (Professor de Filosofia e Música, Formador de professores na Alemanha e Finlândia, Conferencista em História de Arte, Música, Pedagogia e Ciências Humanas) e o Prof. E. Dönges da Escola Waldorf de Beuve (Arquiteto, euritmista, artista plástico, Professor convidado da Universidade de Beuve e do Mercy College de Detroit, Formador de professores na Suíça, Conferencista em Arte e Pedagogia). Para mais informações e inscrições telefone para (01) 541784 entre as 15 e as 18 horas.



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 - 2.º Dt.º 1000 Lisboa
Telefs. 52 56 60 - 54 33 12

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

SETÚBAL - Rua Garcia Peres, 14 - 1.º 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 - 1.º Esq. 1000 Lisboa
Telef. 55 40 87 - 54 33 12

MAPA EM MOVIMENTO

O MAPA (Movimento Atractor de Projectos Alternativos) surgiu de uma proposta apresentada no final do encontro entre projectos de inovação e de mudança em educação na área escolar e não escolar. Este Fórum foi realizado na Escola de Artes e Ofícios do espectáculo (Escola de circo), de Lisboa, no passado mês de Janeiro, por iniciativa do Projecto INFRA (INovação, Formação, Recolha e Análise).

Fazem parte da equipa coordenadora, os projectos:

- «Aprender em Festa» (Gouveia)
- «Escola de Circo» (Lisboa)
- «Escola em Movimento» (Oeiras/Cascais)
- «INFRA» (Lisboa)
- «RADIAL» (Algarve)

Este movimento tem como finalidade criar uma rede de contactos que possa vir a constituir-se num ponto de encontro de circulação de informação, de integração e apoio a projectos novos, de definição e realização de actividades conjuntas, numa perspectiva de alargamento a outros projectos e de construção de novos caminhos.

Neste primeiro ano, e por razões de operacionalidade, a rede vai ficar sediada na
Escola de Circo
a/c de Madeira Luís.
Rua da Costa do Castelo — Nº1
1100 Lisboa — tel. 878225

foi notícia ... em Abril

• O terceiro período começou com a «greve às avaliações» iniciada em finais de Março por causa do não cumprimento, pelo Ministério da Educação, da devida retribuição salarial aos professores a partir de 1 de Janeiro de 1991. O Ministério alegou que as secretarias das escolas «erraram no cálculo» dos quantitativos a pagar e que seria necessária a publicação de «listas» a dizer quem recebia. Ninguém acreditou que centenas de secretarias se tivessem enganado «todas da mesma maneira». Ninguém acreditou na necessidade das «listas». Mas, em contrapartida, os professores indignaram-se, as secretarias ofenderam-se.

Entretanto o Ministério da Educação, com aquela elevada capacidade que se lhe reconhece para optar pelo pior, «despachou» a greve dos professores com uma avaliação dos alunos de circunstância, o que veio enfurecer ainda mais os professores. ▲

• Os responsáveis pelo Ministério da Educação foram chamados à comissão parlamentar da Educação, Ciência e Cultura para esclarecer os atrasos nos pagamentos aos professores e as respectivas consequências. ▲

• A CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais) pediu um encontro com a FENPROF para troca de impressões sobre «a crise». A FENPROF, falando sobre esse encontro, referiu que tinha pedido à CONFAP para interceder no sentido de se estabelecer diálogo entre professores e ministério. A ocorrência, por inédita, merece registo já que atesta bem a preocupação geral pelo desatino a que chegou o ministério. ▲

• O Ministério da Educação reconhece publicamente, através do Secretário de Estado Adjunto Alarcão Troni, que os «pagamentos indevidos aos professores» eram, afinal, pagamentos devidos aos professores. E que indevidas terão sido, como de costume, as verbas atribuídas à Educação. ▲

• Magalhães Godinho sobre o «novo acordo ortográfico» e o bom português da classe política: «...Em vez de adesão a um partido temos aderência, das negociações resultam consensos quando deveríamos falar de acordos (...); os nossos estadistas atarefaram-se em emparcelamentos de terras, estando na realidade a realizar emparcelamentos, mas seria demais pedir-lhes que tivessem lido Oliveira Martins...». ▲

• Realizou-se em Coimbra um Encontro de Professores dos Estabelecimentos Prisionais destinado «a permitir a troca de experiências e a adaptação de estratégias» de modo a atingirem o objectivo principal do seu trabalho docente: instruir os reclusos mas também «para que se sintam de novo chamados à vida». Foram revelados dados interessantes: dos 1280 alunos reclusos que frequentaram vários níveis de ensino 49% concluíram-nos com sucesso. Maria Eduarda Carreira, coordenadora da equipa de professores que leccionam no Estabelecimento Prisional de Coimbra, afirmou: «Tão importante quanto o sucesso escolar são os efeitos da sua acção no comportamento dos reclusos (...). É com pessoas por vezes em extremo estado de desespero que temos de lidar: mais do que professores temos de ser amigos, de lhes dar especial atenção, de lhes proporcionar a possibilidade de utilizarem a grande capacidade criativa que caracteriza a maioria». E na sequência da afirmação da sua «grande capacidade criativa» criticou-se muito, como é fácil de entender, a extinção da disciplina de Educação Visual no Ensino Preparatório. Fernando Duarte, Director-Geral dos Serviços Prisionais, referindo-se à percentagem de sucesso obtida destacou que as cadeias portuguesas começam a evoluir no bom sentido, pois «se estão a transformar de locais punitivos e segregatórios em locais socializadores e pedagógicos». Esperemos que estes professores levem a sua avante e consigam aproveitar a capacidade criativa dos seus alunos. ▲

• Promovida pela Associação de Estabelecimentos do Ensino Particular (AEEP) realizou-se em Matosinhos, na Exponor, uma reunião onde cerca de mil professores do ensino particular da zona Norte do País debateram estratégias decorrentes da reforma educativa em curso, essencialmente as relacionadas com a Área Escola. Segundo anunciou Fernando Brito, Presidente da Direcção da AEEP/Zona Norte, está já marcado para este ano um novo encontro sobre o PRODEP e duas acções destinadas a educadoras de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico. ▲

• O Sindicato dos Professores da Região Centro emitiu um comunicado a propósito da abertura do concurso para preenchimento das vagas do quadro distrital de vinculação do 1º ciclo do ensino básico e educação pré-escolar onde afirma que «não é aberta nenhuma vaga no distrito de Viseu e o mesmo acontece em quatro outros distritos». No mesmo comunicado refere-se que, «além

do mais, os quadros distritais de vinculação estão subdimensionados». ▲

• Promovidas pelo SPGL e pelo SPN decorreram simultaneamente em Lisboa e Porto as Conferências Regionais do 1º Ciclo do Ensino Básico. Realizadas no âmbito da preparação da Segunda Conferência Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico, ambas tiveram grande e animada participação dos professores. Em Lisboa o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE) esteve no centro das atenções e de severas críticas. Ana Benavente na sua intervenção resumiu e fundamentou as preocupações gerais dos professores: «O PIPSE anima e executa apenas acções pontuais. Não há uma problematização das questões pedagógicas em jogo. Os responsáveis do PIPSE limitam-se a apresentar estatísticas das taxas de insucesso antes e depois do programa e listagens das acções efectuadas. O PIPSE é um relatório burocrático e administrativo (...) É preciso ultrapassar o espírito de missão dos professores. De modo algum o empenhamento dos professores pode servir de alibi às autoridades para não tomarem as medidas políticas que se impõem». No Porto mereceu especial destaque a necessidade da dignificação da carreira e a preparação de um caderno reivindicativo que contemple as novas aspirações dos professores primários, como a regulamentação do ECD e a elevação do nível de formação inicial do bacharelato para licenciatura. ▲

• O Presidente do IASE anunciou na Guarda que seriam criadas novas residências para estudantes em todo o País. E alegando a absoluta necessidade e urgência que temos em fixar os jovens no interior referiu que se privilegiaria, portanto, as capitais de distrito e sedes de concelho do interior. Assim, as 47 residências estudantis existentes a curto prazo serão aumentadas com a construção, iniciada ainda este ano, de mais 21. Paralelamente lança-se um plano de recuperação e adaptação de edifícios históricos com a mesma finalidade e de que Trancoso e Meda brevemente serão exemplo. Segundo o Presidente do IASE, com este projecto pretende-se o aumento do sucesso escolar, a formação integral dos jovens e a valorização do património cultural. ▲

• 15 de Abril: a propósito da «crise da nega ao devido pagamento aos professores», o Provedor de Justiça deu um prazo de oito dias ao Ministro da Educação para prestar os esclarecimentos adequados relativos à demora no

pagamento dos aumentos salariais dos professores.

Afirma o Provedor não encontrar qualquer razão de ordem jurídica que exonere o Estado de pagar juros de mora nos casos de atraso nos pagamentos devidos a particular; e mais afirma que a progressão dos professores na carreira não carece de publicação no Diário da República. ▲

• 15 de Abril: a Escola Secundária de Vila Flor anunciava ter vago um horário de 16 horas de Português/Francês, regime de substituição temporária. s

• A Escola Profissional de Economia Social, no Porto, queixa-se que espera há seis meses por orientação do Ministério para resolver o problema da não existência de programa de Psicologia. O GETAP afirma que o programa foi enviado, embora tarde, mas que poderá ter havido extravio dos correios, o que será frequente. «Negros sonhos se me afiguram na agitada fantasia» dos misteriosos desígnios do ensino lusitano, digo eu! ▲

• 18 de Abril: A Escola C+S de Custóias anuncia vago um horário de 6 horas de Educação Visual, até ao fim do ano lectivo. ▲

• 21 de Abril: A Escola Secundária Nº3 de São João da Madeira anuncia vago um horário diurno de 12 horas da disciplina de Informática, até ao fim do ano lectivo. ▲

• Mais de oitocentas educadoras reunidas pelo SPN na I Conferência Regional do Pré-Escolar, no Porto, admitiram fazer greve a 17 de Maio se o Ministério da Educação não der resposta às suas exigências. Na Conferência foi aprovado igualmente uma carta reivindicativa endereçada ao Ministério onde se indicam os pontos que a classe considera essenciais resolver a nível de ensino pré-escolar: defesa da escola pública, estabilidade de emprego, condições de trabalho, elevação e uniformização da formação, carreira e gestão. ▲

• Em Encontro organizado pela Secção de Acção Sectorial de Educação da Federação Distrital de Coimbra do Partido Socialista e pelo Departamento Nacional de Educação do mesmo partido, considerou-se existir total falta de planeamento e

transparência nos critérios de financiamento e apoio ao desenvolvimento das instituições de ensino. O PS considerou particularmente grave o reflexo dessa atitude na gestão do PRODEP onde afirmou existir falta de coerência entre os objectivos previamente fixados e a condução dos concursos, o que originará rupturas e bloqueios no desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino superior.

A Secretária Nacional do PS para a educação, Ana Maria Bettencourt, a propósito do Ensino Superior Politécnico afirmou ser «preocupante o compadrio político existente, em prejuízo da qualidade e das regras de gestão democrática». ▲

• A Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário e a Direcção Regional de Educação do Centro anunciaram que não haverá aumento de destacamentos para o Ensino Especial no ano lectivo de 1991-92. A notícia foi divulgada pelo Sindicato dos Professores da Região Centro que no mesmo comunicado afirma que a rede de cobertura do Ensino Especial «não chega para atender 30% das crianças com necessidades educativas especiais». ▲

• O Sindicato dos Professores da Grande Lisboa voltou a convocar uma concentração junto ao Ministério para continuar o processo de contestação à Universidade Aberta. Mais uma vez a organização do curso está em causa, volta à baila o problema das matérias sem rigor e a falta de coerência relativamente ao objectivo de «formar professores», regressam as anedotas sobre os rebarbativos manuais, os exames prenunciam-se de passagens e chumbos ad hoc numa lotaria que, registre-se, com fundamentação pedagógica vária, foi retirada aos alunos destes professores já faz anos.

Registe-se, igualmente, que o ano passado os professores em formação pela Universidade Aberta «invadiram» por três vezes as instalações da UA em protesto por idênticos problemas. ▲

• 23 de Abril: A Escola Secundária de Vale de Cambra anuncia vago um horário de 22 horas de Geografia, até 9/7/91; e outro horário de 10 horas, de Inglês, vago até 26/6/91. ▲

• O Programa de Prevenção da Sida no Ensino Superior foi lançado a 23 de Abril na Cantina Nova da Universidade de Lisboa. Trata-se de uma iniciativa

conjunta do Instituto dos Assuntos Sociais da Educação e a Comissão Nacional da Luta Contra a Sida e que decorrerá até ao fim do ano. ▲

• A Universidade do Algarve assinou um protocolo de cooperação com a Escola Profissional de Gestão e Tecnologias Marítimas, em Quarteira, com o objectivo de dotar esta Escola Profissional com os meios técnicos e humanos necessários ao seu funcionamento. ▲

• Foi apresentado aos sindicatos de professores o projecto do ministério relativo às candidaturas dos professores dos ensinos básico e secundário ao oitavo escalão. Vem aí mais uma carga de gotas de água para transbordar a paciência dos professores. ▲

• O Partido Comunista Português propôs uma audição parlamentar «centrada nos acontecimentos que no último ano vem protagonizando o Instituto Politécnico de Coimbra (IPC), que permita fazer uma avaliação nacional do estado actual do Ensino Superior Politécnico». A proposta foi apresentada à Assembleia da República pelo Grupo Parlamentar do PCP que a justificou com «o autêntico estado de sítio que vem sendo imposto em estabelecimentos do IPC desde que, há um ano, foi nomeado presidente Requicha Ferreira». ▲

INDISPENSÁVE L ER !!

VANTAGENS PARA ASSINANTES



O **Poder Local**, interessa a todos quantos têm a responsabilidade da Administração Local e Regional, nomeadamente, eleitos, técnicos e outros funcionários que desenvolvem a sua actividade profissional nas autarquias. Nas páginas da revista **Poder Local**, privilegiamos, também, o tratamento de variadíssimos problemas quer sejam do ambiente, património, finanças locais ou das implicações da integração europeia no desenvolvimento local e regional.

12 números	4 320\$00
24 números	8 000\$00

O **professor**, inteiramente escrita por professores, constitui um facto inédito na história de publicações editadas no nosso país sobre a temática da educação e ensino. 1991 - ano do 20º aniversário - será especialmente dedicado aos assinantes de o professor e esperamos poder traduzir em realidades as sugestões que deles nos chegam.

12 números	2 520\$00
24 números	4 800\$00



A **Vértice** é uma publicação nova com uma longa tradição. Uma revista cultural em sentido amplo, unindo a atenção pela criação científica, filosófica, artística e literária, à atenção pela realidade económica do país.



	Individual	Estudante	Entidades
12 números	6 000\$00	4 800\$00	7 000\$00



nome _____ idade _____
 morada _____ telef. _____
 localidade _____ cod. postal _____
 desejo assinar a revista _____ a partir do nº _____
 envio cheque s/banco _____
 com o nº _____ no valor de _____
 passada à ordem de EDITORIAL CAMINHO SA,
 data _____

Preencha o cupão e envie para EDITORIAL CAMINHO SA, Rua S. Bernardo nº 14 1200 Lisboa

A CASA DOS PENHASCOS

A CASA DA AREIA

escreveu Ana Teresa Pereira

ilustrou José Miguel Ribeiro

Colecção Labirinto

Ed. Caminho; Lisboa, 1991.

Pegou, definitivamente, a moda de escrever livros de aventura, com grupos de crianças como protagonistas e quiçá, um que outro membro da família dos felinos ou dos canídeos.

Para a *Caminho*, pioneira (mas não única) na divulgação de autores portugueses neste género, esta é, inclusivamente a quinta colecção que lhe dedica. De facto, a *Labirinto* surge após o lançamento de «Viagens no Tempo», «Asa Delta», «A Nossa Rua», «1001 Detectives».

Como na maioria das outras aventuras, também nestas há um pendor policial. Aqui, acrescido ou «agravado», pelo facto de a personagem-mãe das personagens principais ser escritora de livros policiais, o que aliás acontece ainda com a autora destes livros que em 1989 ganhou o Prémio Caminho de Literatura Policial.

A acção de *A Casa dos Penhascos* e de *A Casa da Areia* desenrola-se no arquipélago da Madeira, de onde Ana Teresa Pereira é natural, sendo possível que as futuras histórias ali tenham lugar. Certo, certo, é que é propósito da colecção ter «sempre por foco uma casa e os livros como presença constante».

Gostei francamente das ilustrações de José Miguel Ribeiro. ▲



BRITES E JOANE

VÃO DE AVENTURA

NA CORTE DE D. MANUEL

escreveu Paula Bárcia

ilustrou Adelaide Penha e Costa

Ed. Vega, Lda; Lisboa, 1991.

Com destinatários precisos, as crianças dos 6 aos 10 anos de idade, e com um propósito didáctico claramente assumido, este livro consegue, ainda, divertir e informar.

Inspirada decerto no espírito da História ao vivo, a autora transporta os seus pequenos leitores à Lisboa do século XVI, mais precisamente ao Paço e à zona ribeirinha. Aí, Brites e Joane, duas crianças do povo, tomam contacto com o moço de câmara Gil, no dia do nascimento do príncipe D. João. As ruas, as habitações, os trajés, os usos e costumes, o ambiente do Paço, são o pano de fundo onde se desenrolam as suas aventuras. E nem falta um encontro surpresa com mestre Gil Vicente.

No final do livro, há um glossário que ajuda a conhecer palavras e expressões do século XVI e sua correspondência actual.

As ilustrações e capa de Adelaide Penha e Costa dão o tom e o clima apropriado a tão interessante leitura.

Anunciado já um próximo livro que, a julgar por este, antecipadamente se recomenda a leitura. ▲

ALEXANDER FLEMING

Beverly Birch

Ed. Replicação; Lisboa, 1991.

Integrado na colecção *Cientistas que transformaram o Mundo*, de que fazem parte *Thomas Edison* e *Charles Darwin* que também lemos, este é um livro de exemplo e de proveito. Como os outros da mesma série.

Digo «de exemplo e de proveito» e sei que não estou a ser rigoroso, que estou apenas a deixar escapar o que mais me sensibilizou nestes livros — a sua capacidade para contar a vida de homens exemplares, a vida de homens que trabalharam arduamente para o bem de outros homens seus irmãos. Mas esta forma de contar, contagiante diria eu, faz seguramente despertar nos jovens um desejo de identificação, o assumir de um «modelo», o eleger um «herói».

Mas não apenas a vida dos homens. Destes homens. Destes cientistas. Aqui se fala sobretudo do trabalho. Do trabalho árduo, moroso, rotineiro, persistente. Mas também da inventiva, da descoberta, da persistência, do génio, da loucura (da sã loucura), dos êxitos e dos fracassos.

E ainda, e quando falamos deste ou daquele a quem chamamos Fleming, Edison, Darwin, é para o trabalho em equipa que estes livros remetem. Sempre. E como propósito.

Dos cientistas, dos homens, conhecemos bem a vida profissional, intelectual e até familiar. Mas fica também a saber-se, nestes livros, sobre os males ou as insuficiências que conheceu a Humanidade antes da Humanidade conhecer estes homens e lhes dever a cura ou a solução. E de como outros antes destes e depois deles pesquisaram e trabalharam e continuarão a pesquisar e a trabalhar para que a vida seja melhor à escala universal.

Mas para além do «exemplo e proveito» de que falava, os livros contam com rigor científico, das experiências, dos materiais e instrumentos, das fórmulas, das culturas, das instituições e dos lugares.

E são muitas as fotografias, as reproduções de pinturas e de postais antigos, e as caricaturas e os esquemas, quase em cada página, mais do que uma em muitas das páginas.

Esta colecção teve a sua primeira edição na Grã-Bretanha, em 1990, por Exley Publications Ltd., e foi confiada a cientistas e técnicos que pelas funções exercidas são certamente pessoas muito competentes. Em Portugal a Editora Replicação não quis ficar atrás. A avalizar do rigor e da seriedade do trabalho estão as esmeradas traduções e as preocupações das revisões de tradução científica e literária.

Diga-se ainda que em cada obra podem encontrar-se, na margem das páginas, notas explicativas das fotografias, frases ou apontamentos ditos ou escritos por cientistas, e que, no final de cada volume se encontra uma «tábua» de datas importantes e um índice de termos científicos, para além de um outro índice remissivo.

Talvez por razões relacionadas com a escrita portuguesa que tenham obrigado a paginação diferente da original, verificam-se aqui e ali, com alguma frequência, desacertos na referência à numeração das páginas quer na origem das figuras, quer no índice final.

São 64 páginas, bom papel, capa cartonada, 15x21,5 cm, preço: 1.390\$00. Estão anunciados: Guglielmo Marconi, Galileo Galilei, os irmãos Wright, Alexander Bell, Margaret Mead, James Watt, Albert Einstein, Isaac Newton, Johannes Guttemberg. ▲

MORTE NO ESTÁDIO

FRANCISCO JOSÉ VIEGAS

Difusão Cultural; Lisboa, 1991

À descoberta de ilhas, à descoberta de livros, à descoberta de amores, à descoberta da vida, à descoberta do medo, à descoberta da morte ou do desaparecimento, à descoberta de paladares... à descoberta de crimes. É ele e/ou a sua personagem: Francisco José Viegas, director da revista *Ler*, colunista em jornais de artes e letras, ex-professor universitário, escritor de versos e prosas.

Num destes dias, em que Maio já vai quente, ali no Bairro Alto, numa rodada de amigos e de copos, e «na presença de autoridades», a *Morte no Estádio* foi mais uma morte: anunciada. Não, não foi «O avançado-de-centro (que) morreu ao amanhecer», mas um ponta de lança do F.C. do Porto, baleado de madrugada, à porta de um bar irlandês, na Foz, quase à mesma hora em que Filipe Castanheira, detective, sobrevoava a cidade invicta proveniente de Ponta Delgada, Açores (sim, que há outra, na Madeira).

E depois, se não me calo, começo para aqui a contar tudo e perde-se-me o propósito, que é o de vos entusiasmar a ler este livro da Difusão Cultural, que mostra bem como um professor (e até universitário) pode ser uma pessoa interessante — *man you don't meet every day*. ▲

José Francisco Nereu

A ESCOLA E OS DESCOBRIMENTOS

Coordenação do Grupo de Trabalho do ME para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses; s/n.º; s/data; s/local de publicação.



A Escola e os Descobrimentos é o primeiro boletim de uma série que o Grupo de Trabalho do ME pretende fazer chegar muito especialmente às escolas, estimulando professores e alunos para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses e divulgando as suas realizações.

Dois artigos de Maria Cândida Proença, «O papel do meio local no ensino-aprendizagem da História» e «A escola e os descobrimentos — que projectos?» ajudam a compreender a filosofia e os modos de fazer que são o espírito que tem guiado

as diversas iniciativas, quer do Grupo quer das escolas.

No primeiro artigo, desenvolve-se a ideia do interesse e da importância do meio e das suas potencialidades nas aprendizagens e de como o «incremento do poder local verificado após o 25 de Abril de 1974» conduziu ao empenhamento das autarquias na salvaguarda e divulgação do ambiente, tanto na vertente ecológica como patrimonial.

Por outro lado, há uma «nova» História Local, diferente nas metodologias, nas fontes e nos temas que questiona, e que por isso mais interessa e empenha os alunos.

Algumas sugestões/reflexões são pistas de trabalho que os professores acolherão com proveito.

Já em «A escola e os descobrimentos — que projectos?», MCP realça «o valor formativo que a vertente pedagógica das comemorações dos descobrimentos pode englobar...», fala da participação activa dos alunos como condição indispensável, dos apoios que o Grupo de Trabalho do ME pode dar às escolas.

Nas outras páginas do boletim, é a voz e as realizações de dezenas de professores e de centenas de alunos, da participação do pessoal não docente, do apoio dos pais, das autarquias e de outras entidades.

A Escola Preparatória Pedro Nunes, de Alcácer do Sal, entre outras acções, trouxe para a rua o cortejo histórico do segundo casamento de D. Manuel I com D. Maria de Castela, com os trajes, os enfeites, as danças e a música, os jogos, do século XVI.

Em Chaves, foi a Escola Secundária Fernão de Magalhães que quis evocar a «gesta dos Descobrimentos» e organizou uma exposição e uma visita de estudo.

Na Escola Preparatória de Taveiro, um projecto pluridisciplinar envolveu professores, alunos e pessoal não docente em múltiplas actividades, desde a exibição de filmes a uma festa/espectáculo, passando pela realização de jogos e concursos.

«Um Descobridor», foi o tema que levou a aluna Isabel Sofia Monteiro, da Escola Secundária Dona Filipa de Lencastre, a ir buscar às «brumas de um passado longínquo» o aventureiro Fernão Mendes Pinto. Realizado no âmbito da disciplina de Teoria do Design, do 11.ºE, em 1989-90, este trabalho, sem qualquer desprimor para os restantes, merece um destaque especial, pelo que aconselhamos a sua leitura/visão.

Numa secção final apresenta-se informação de algumas das mais destacadas actividades do Grupo de Trabalho do ME nos últimos dois anos.

Deste primeiro boletim se poderá dizer que é um excelente instrumento de trabalho, com óptimas ilustrações, a precisar, em nosso entender, de uma melhor definição na paginação que facilite a comunicação. ▲

José Francisco Nereu

L & R RECEBIDOS

**A SOLIDÃO
NA VIDA CONJUGAL**
(*Living Together,
Feeling Alone*)

DAN KILEY

Trad. Elsa Andringa Col. *Arte de Viver*, n.º153, Ed. Publicações Europa-América; Lisboa, 1990. (Preço: sem referência)

• Conta o autor no *Prefácio* que seis meses depois de se ter licenciado em Psicologia lhe entrou pelo consultório uma mulher que pretendia saber como conseguir que o filho de 14 anos deixasse de atormentar, metódica e sistematicamente, a irmã mais nova. E conta como ela pacientemente o ouviu explanar as suas metafísicas escolares e só no fim insistiu, mansa e prática, «Pois. Mas o que é que eu faço?». Claro que ele mais não tinha do que a memória dos livros que estudara para lhe propor; e claro é que ela precisava de medidas objectivas, receitas práticas e rapidamente eficientes. E foi assim, diz o autor, que *a principal ênfase do meu trabalho ao longo dos últimos vinte anos tem sido a de estabelecer (...) respostas objectivas para situações de conflito*. Dentro desse espírito publicou anteriormente *A síndrome de Peter Pan* e *Mães ou amantes — o Dilema de Wendy* (já traduzidos nesta mesma colecção) que formam, com o presente título, um conjunto de respostas ao público em geral sobre pequenos dramas pessoais que por vezes estragam, sem honra nem glória, a vida quotidiana dos seus contemporâneos. O esquema utilizado é semelhante ao das obras anteriores: optando por um estilo expositivo muito simples e acessível, o autor começa por traçar um quadro geral do problema referenciado em título, passando depois a sugerir o tra-

tamento que, em sua opinião, é o mais indicado para debelar o conflito. (MA)▲

**ENSAIOS DE FILOSOFIA
PORTUGUESA**

FRANCISCO SOTTOMAYOR

Compilação, Prefácio e Notas de Francisco Morais Sarmento; Col. Fundação Lusíada/n.º2, Ed. de Guimarães Editores; Lisboa, 1991. (Preço: sem referência).

• Trata-se da compilação de ensaios, entrevistas e crónicas de Francisco Sottomayor que se encontravam dispersas por várias publicações periódicas e que, por morte inesperada do Autor, os seus companheiros de reflexão e debate entenderam ser meritório para a filosofia portuguesa reunir em volume. Dele diz Francisco Morais Sarmento no *Prefácio*: «O convívio que manteve em reuniões tertuliares com José Marinho e Alvaro Ribeiro e o estudo contínuo do pensamento de Sampaio Bruno e, com ele, da tradição enigmática, secreta e esotérica da filosofia portuguesa, despertaram a sua vocação para o estudo da ciência clássica e de toda a epistemologia moderna. Na sua geração, Francisco Sottomayor foi dos pensadores que mais se preocupou em esclarecer as relações entre a filosofia e a ciência».

Textos na sua maioria escritos para *enquadrar na filosofia portuguesa* e responder, mesmo indirectamente, a polémicas que dominaram a nossa intelectualidade das décadas de 50 e 60, alguns dos temas abordados e o modo caloroso do seu processo voltam hoje à ribalta — embora com menos referências a Sampaio Bruno ou a Álvaro Ribeiro. É sempre curioso ler, até a

o professor

em
Julho
conclusão
do
dossier

“Subsídios
para
Análise
de
Manuais
de
História”

propósito de actuais querelas, o «Inquérito sobre a filosofia portuguesa», «A filosofia portuguesa perante o problema pedagógico» ou «A fábrica de diplomas» e outros artigos, mesmo sobre... nomes de ruas. (MA) ▲

COMO TIRAR NOTAS DE MANEIRA PRÁTICA (LA PRISE DE NOTES INTELLIGENTE)

JEAN SIMONET & RENÉE SIMONET; Trad. Emílio Campos Lima; Col. *Gestão*, nº 13, Ed. CETOP; Lisboa, 1990. (Preço: sem referência)

• Começam a aparecer com inusitada frequência no mercado livros que ensinam tudo: a estudar, a fazer relatórios, a tirar apontamentos, a fazer teses, a escrever cartas, a fazer currículos, etc., etc.. Obras consideradas esgotadíssimas, que no seu tempo mereceram sorrisos condescendentes e ninguém confessou ter comprado, surgem hoje fotocopiadas já que um bom amigo descobre um exemplar numa prateleira perdida e nos faculta a preciosidade; autores famosos da actualidade, como Ecco, publicam normas para fazer teses, dão regras para a bibliografia e até ensinam a «fazer fichas». Mais espantoso ainda, essas obras publicam-se e são traduzidas em colecções sobre os mais incontornáveis temas, como se houvesse um sentimento generalizado, «nacional», da absoluta necessidade de aprender a organizar.

No presente título temos um guia para «tirar notas» que, publicado embora numa colecção de gestão, não deixa por isso de ter valor para os outros estudantes ou... para professores que necessitem pôr uma certa ordem nas notas, por vezes inolvidáveis, que seus os alunos tiram nas suas aulas.

Tirar notas em aulas, conferências, exposições, entrevistas, reu-

niões; notas para intervenções orais, etc., etc., tudo poderá aqui encontrar... até à gestão das notas! Os autores, avisa a contracapa do livro, são: Jean Simonet «licenciado em Sociologia, diplomado pelo Institut de Formation des Psychologues Cliniciens, directeur do IDRH Consultants (Grupo Charles Riley Consultants International)»; e Renée Simonet «doutora em Gestão, mestre de Conferências da Universidade de Paris IX-Dauphine, onde ensina técnicas de expressão e comunicação em cursos de formação inicial e permanente». (MA) ▲

CAMINHOS SEM DESTINO ILSE LOSA

Prefácio de Américo Oliveira Santos; Colecção *Fixões*, nº 29, Ed. Afrontamento; Porto, 1991

• De origem judia e nascida na Alemanha «da época de Hitler», Ilse Losa pouco tempo poderia viver na sua terra, pelo que cumpriu o destino de muitos judeus seus contemporâneos a quem só a fuga permitiu escaparem aos campos de concentração e respectivos fornos crematórios. A sua peregrinação acabou em Portugal (1934) e hoje já faz anos e anos que nós, portugueses, ga-nhámos uma concidadã e uma escritora que nos honra. Com vasta obra publicada, Ilse Losa é essencialmente conhecida do grande público pelos seus livros para crianças, o que lhe mereceu em 1984 o Grande Prémio Gulbenkian atribuído exactamente «ao conjunto da sua obra dirigida às crianças». O presente volume editado pela Afrontamento reúne contos e novelas de Ilse Losa e vem de novo chamar a atenção, e provar, que esta é uma autora portuguesa de todas as idades. O *Prefácio* de Américo Oliveira Santos dá disso conta e permite uma visão muito completa da obra da Autora. (MA) ▲

LER

Nº14 — Primavera 1991

• Com mais esta revista, a da Primavera de 1991, o Círculo de Leitores traz até nós notícias dos livros e dos seus escritores. São temas deste número, que a capa quis destacar: Ciências & Letras, com António Alçada Baptista, José Mariano Gago, Manuel Maria Carrilho; Fernando Pinto do Amaral; Herberto Helder, o livro do céu e da terra; John Irving: como escrever um romance; e Mozart, Lewis Carroll, Charlotte Brontë, Michel Leiris, Trindade Coelho. (JFN) ▲

ELOGIO DO ANALFABETISMO ensaio sobre a incultura letrada

(ÉLOGE DE L'ANALPHABÉTISME À L'USAGE DES FAUX LETTRÉS)

Ricardo Paseyro; Trad. Paulo Ramos; Col. *Estudos e Documentos*, nº 27, Ed. Publicações Europa-América; Lisboa, 1990. (Preço: sem referência)

• Ricardo Paseyro foi o representante diplomático do Uruguay em França entre 1960-1974. Destituído pelo regime saído do golpe de estado militar, naturalizou-se francês. Diz no Prólogo: «Os falsos letrados que desprezam a exactidão da linguagem escrita — que constitue uma mnemotecnica inventada com vista a contribuir para o conhecimento — utilizam-na aviltantemente e são mais perigosos que os analfabetos porque são contagiosos. A tarefa a que me proponho (neste livro) consiste exactamente em demonstrar isto». Aquilo a que se pode chamar um livro muito interessante: lê-se de um fôlego, parece o ovo de Colombo, tem dados estatísticos claros, as histórias fazem parte da História que conhecemos, como é que eu nunca vi isto?!, desde McLuhan etc., etc.. Mas o melhor é pensar, passo a passo,

nesto paraíso... perdido. E embora eu esteja de acordo em que «ler um quinto dos seus (da UNESCO) documentos relativos à "luta contra o analfabetismo" é uma penitência desumana» sem dúvida alguma, fi-lho meu, neto meu, bisneto meu, vai para a escola sim senhor que, pelo sim pelo não, é melhor que saiba ler o que outros saibam. E se souber ler nas entrelinhas e em redor, melhor para todos. Por isso mesmo, leia este livro (MA) ▲

BOLETIM DO IAC
(Instituto de Apoio
à Criança)

Nº12; Janeiro/Fevereiro; 1991

• Aqui se dá conta, em destaque, da 2ª Bienal de Turim do Jogo e do Brinquedo.

As palavras de Matilde Rosa Araújo sobre a criança, a guerra e a paz. Os valores na aprendizagem, é o título de um artigo de José de Almeida Fernandes. Informações diversas. Notícias. O Plano de actividades do IAC para 1991. Assinatura anual: 1000\$00. Avenida de Berna, nº56-3º/1000 Lisboa. (JFN) ▲

**CHARLIE E A FÁBRICA
DE CHOCOLATES**
ROALD DAHL

• Este é o 15º título da colecção *De Par Em Par*, da Caminho. A aventura passa-se numa fábrica de chocolates, com deliciosos desenhos de Michael Foreman. Entre as opções possíveis, contam-se *caramelos de cola para pais que*

falam demais, tabletes de chocolate invisíveis para comer nas aulas, já sem falar nos rebuçados do arco-íris — chupe-os e consegue cuspir em seis cores diferentes. (JFN) ▲

TORRE DA ESCURIDÃO
REGINA OEHLER FULTZ

• O nº 11 da colecção *Aventura sem fim*, de Publicações Europa-América, para os mais novos, dos 8 aos 14 anos — a recomendação é do editor. Neste, como noutros livros da colecção, o leitor é quem escolhe os caminhos através dos quais quer encontrar o fim. Ou um dos fins que artificialmente os autores colocam à sua disposição. (JFN) ▲

acaso o doutor já assina o professor?...

É barato: 2 520\$00 Doze 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

CATARINA DE MÉDICIS

ROSA DHEBUSNELLO

• A autora é brasileira, e *Catarina de Médicis* é a sua obra de estreia. Diz-nos, em nota de abertura, que se trata de apresentar «uma obra cuja visão mágica se detém sobre um momento histórico ocorrido há quatro séculos». E que esta visão histórico-mágica comporta elementos ficcionais ao lado de personagens e factos comprováveis. Mais: «Se os sentimentos e o móbil das acções das personagens foram o que aqui será descrito ou narrado, *é um facto de menor importância*». O sublinhado é nosso. A opção é sua. Sem indicação de preço. (JFN) ▲

O SABOR DA LIBERDADE

ANA MARIA MAGALHÃES

& ISABEL ALÇADA

• Como habitualmente, Arlindo Fagundes ilustrou, e bem, mais este livro da colecção *Viagens no Tempo*. Nesta viagem, encontraremos memórias de D. Sebastião, os versos de Bandarra e uma estranha profissão. Oportunidade também para conhecer um pouco da Lisboa seiscentista. Nas últimas páginas são relatados muitos aspectos históricos da Revolução de 1640: da vida na corte à vida do povo, dos edifícios da época aos costumes de então. (JFN) ▲

O MISTÉRIO DO CRIME

MAIS-QUE-PERFEITO

CARLOS CORREIA & MARIA ALBERTA MENÉRES & NATÉRCIA ROCHA

• Da colecção *1001 detectives*, da Editorial Caminho, este é o 11º mistério resolvido com sucesso, ainda que o crime mais-que-perfeito seja perpetrado pelo detective principal da história. E, pior um pouco, decidem, detective e sua cúmplice, iniciar a escrita de um livro policial. O que pode conduzir a um encontro — desagradável — com os contratos a prazo. (JFN) ▲

BOLETIM DE ASSINATURA

o professor

Revista de educação, ensino e cultura

DOZE NÚMEROS/ANO: 2 520\$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 2º - 1200 LISBOA

ATD

ELECTRÓNICA

COMPONENTES



- COPROCESSADORES MATEMÁTICOS
- MICROPROCESSADORES
- MEMÓRIAS
- CIRCUITOS PERIFÉRICOS
- MICROCOMPUTADORES

**AT&T**

- DSP'S: 16 e 32 BITS
- COMPONENTES TELECOM
- FIBRAS ÓPTICAS
- ASIC'S PROGRAMÁVEIS
- CODEC'S
- I.S.D.N.
- FDDI
- F.P.G.A



- MEMÓRIAS DRAM E SRAM
- ALTA VELOCIDADE
- MÓDULOS SIP/SIMM



- AMPLIFICADORES OPERACIONAIS
- CONVERSORES A/O e D/A



- MOTORES PASSO A PASSO DC/DC
- DISJUNTORES MAGNÉTICOS DE ALTA CORRENTE

**Lasertron**

- DIÓDOS DE LASER
- FIBRAS ÓPTICAS
- pinFET



- MICROONDAS:
- AMPLIFICADORES
 - MISTURADORES
 - YIG

SISTEMAS



- MICROCOMPUTADORES 286, 386, 386 SX, 486
- MONITORES POLICROMÁTICOS
- PLACAS GRÁFICAS



- PLACAS DE AQUISIÇÃO DE DADOS
- ANALOG SIGNAL CONDITIONING PANELS
- TERMINATION BOARDS



- HARD DISKS
- REDES LOCAIS
- PLACAS GRÁFICAS
- CONTROLADORES DE DISCOS DUROS



- RÁTIOS DIGITAIS
- PLOTTERS
- TERCIAIS
- DISPLAYS DE PLASMA
- IMPRESSORAS TÉRMICAS
- FICHAS E RELES

**ELECTRÓNICA, LDA.**

R. Dr. Faria de Vasconcelos, 3-A, Lj.
Telefs. 351-1-847 22 00/01
Fax: 351-1847 21 97
1900 LISBOA - PORTUGAL

O futuro viaja de comboio



As novas tecnologias estão definitivamente a dar um novo atractivo ao fascínio de andar de comboio.

Locomotivas possantes e não poluídoas, carruagens confortáveis e climatizadas, serviços de bordo atentos e prestáveis – bares, restaurantes, lugares concebidos para quem passeia como para quem trabalha.

Comboios rápidos e cómodos ligam todo o país ou saem Europa fora. Passageiros e carga viajam mais depressa e com maior economia.

Mas os próximos anos vão surpreender-nos. A informatização e a automatização vão surgir a todos os níveis, da simples aquisição de bilhetes à sinalização electrónica; comboios especiais e de alta velocidade; rede viária maior e mais flexível.

De comboio o futuro viaja consigo.

Direcção Comercial



**Caminhos de Ferro
Portugueses**

