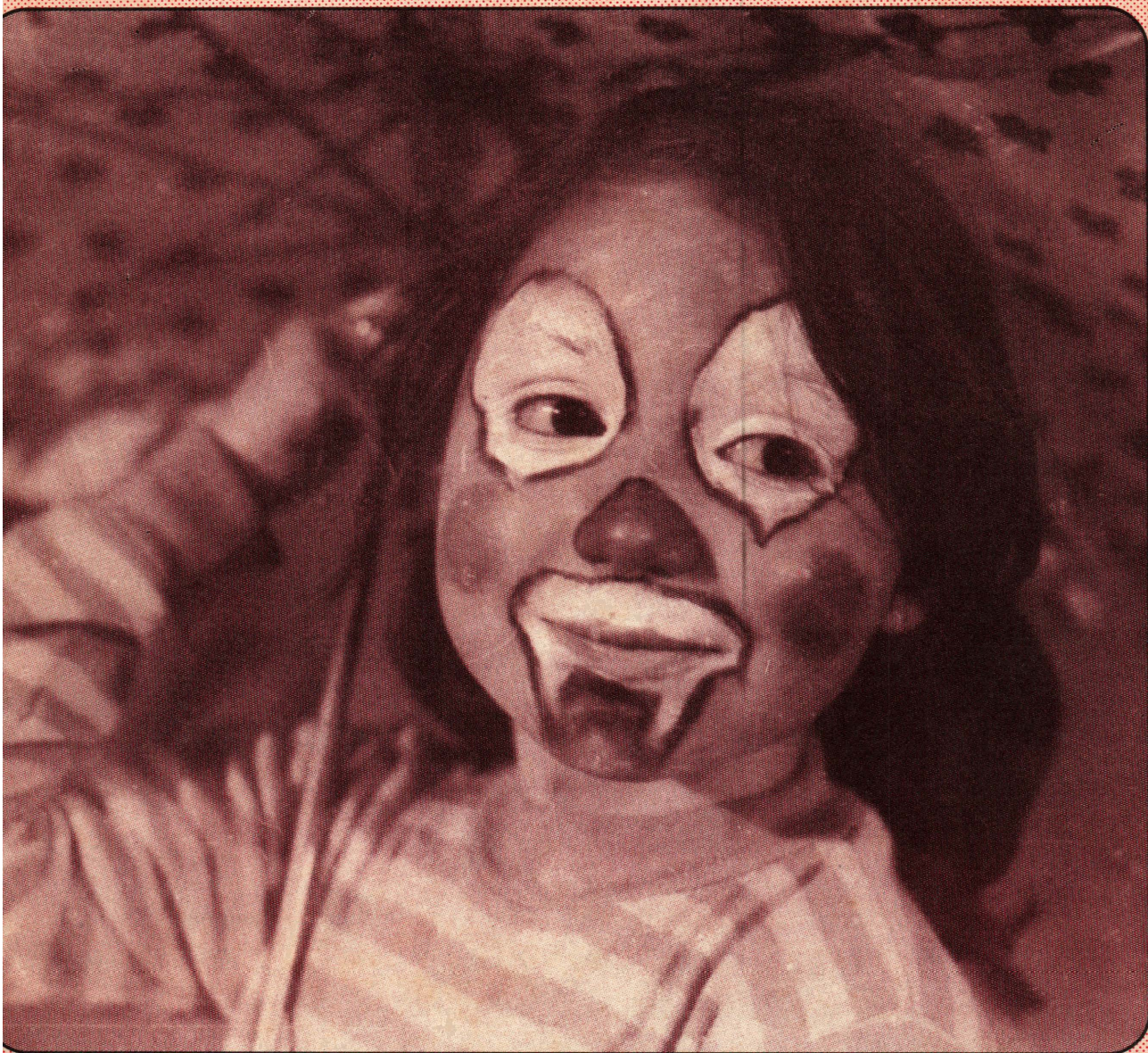


Nº34 (nova série) NOVENBRO 1981/preço 50,00

o professor



a expressão
dramática
na educação

inteligência hereditariedade e racismo

James M. Lawler



coleção
universitária

A desmontagem rigorosa da incidência racista de teorias em voga, aparentemente científicas, dos testes da inteligência.

Livro universalmente aclamado,
indispensável a todos os estudantes da Psicologia.

na estrada do futuro **editorial CAMINHO**



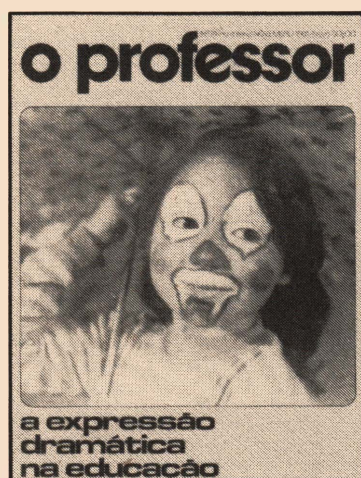
PORTE
PAGO

o professor

sumário

Revista mensal

	EDITORIAL	3
ISABEL ALÇADA	À volta de um esboço: o programa de estudos Histórico-Sociais do 5.º ano de escolaridade	4
DULCE REBELO	Metodologia de análise de livros de texto	12
ROSA SERRADAS DUARTE	Problemas motores e insucesso escolar	19
SILVIA SOARES	Ludotecas	22
	DOSSIER: Coord., trad., adapt. e bibliografia de António Nóvoa A expressão dramática na educação	25
	Encontro Nacional de Expressão Dramática na Educação	26
GISÈLE BARRET	Exemplo de um atelier	28
JEAN-PIERRE RYNGAERT	Exemplo de um atelier de trabalho	29
BRIAN WAY	Exemplo de um atelier de trabalho	31
GISÈLE BARRET	Ensaio Comparativo de diferentes investigações e práticas pedagógicas em Expressão Dramática	32
PIERRE DOMINICÉ	A Expressão Dramática e o seu lugar na escola	36
GLÓRIA PADRÃO	PROFESSOR A PROFESSOR Notas como quem conversa	38
	MEMÓRIAS D'o professor Quando discutir era proibido	42
A. J. COSTA CARVALHO	o professor: 10 anos de vida, 10 anos de luta!	43
	DAS GALERIAS «Voto de Silêncio» ou evasiva em S. Bento?	46
	LARGO DO PELOURINHO	47
RAUL DE CASTRO	NOS BANCOS DE ESCOLA	50
	NOTICIÁRIO Vitória dos professores açoreanos	52
	Prof. do Secundário dos Açores	52
	Encontro s/ jovens deficientes na Gulbenkian	52
	Carta da FISE	53
	O Analfabetismo e o Diário de Notícias	54
	Ensino Primário de Aveiro	54
	Cumprimento da escolaridade obrigatória	55
JEAN ORTIZ	EDUCAÇÃO NO MUNDO Cuba: o salto em frente	56
	RECENSÃO BIBLIOGRÁFICA Agostinho dos Reis Monteiro / «Int. Herd. e Racismo» / Caminho • Clarisse Mendes / «Pedagogia Prospectiva» / Horizonte • J. Salvado Sampaio / «Edu- cação Permanente e Formação de Prof.» / Almedina • Rogério Fernandes / «Revista Tellus» / C. M. Vila Real	60 a 64



DIRECTOR: Rogério Fernandes

SUBDIRECTORES: Maria Júlia Jaleco / Maria do Céu Araújo

Conselho de Redacção: Alfredo Reis / Almeida Felizes / António Graça / António Teodoro / Cabral Pinto / Dulce Rebelo / Eduardo Vasconcelos / Elizabete Oliveira / Elsa Oliveira / Helder Pacheco / J. Morais Ferreira / Guilherme Tomé / Aires Dinis / João Alpiarça / J. Salvado Sampaio / Manuel Matos / Maria do Céu Araújo / Maria Júlia Jaleco

Chefe de Redacção: José F. Nereu

Secretária de Redacção: Manuela Agostinho

Responsável gráfico: Aníbal Fernandes

Propriedade: Edições *o professor*, Lda.

Tiragem: 10 000 exemplares

Redacção e Administração: Alameda de Santo António dos Capuchos, 6-B, 1100 Lisboa — Portugal — Telef. 57 42 24 - 57 22 24 — **Delegações:** Rua Augusto Luso, 68-1.º, 4000 Porto; Rua da Sofia, 73, 2.º, 3000 Coimbra — **Composição e Impressão:** Heska Portuguesa — Rua Elias Garcia, 25-27 — Venda Nova — 2700 Amadora — **Distribuição e Assinaturas:** CDL — Central Distribuidora Livreira, SARL, Av. Santos Dumont, 57-2.º, 1000 Lisboa — **Publicidade:** Alameda Santo António dos Capuchos, 6-B, 1100 Lisboa — Telef. 57 22 24 - 57 42 24.

Editorial

Ao apresentar o programa do VIII Governo, o primeiro-ministro apresenta “cinco grandes questões que deveriam unir mais do que separar os democratas portugueses”. Aditam-se “quatro grandes prioridades”, a habitação, a promoção das exportações, o aumento da produção agrícola e o lançamento do processo de regionalização do País. O ensino está excluído das “cinco grandes questões” e das “quatro grandes prioridades”.

O tema é depois tratado pela rama, o que, aliás, não se estranha. Afirma-se que se procederá a melhorias, embora a deterioração da escolaridade básica e secundária e o aperto no acesso ao superior se tenham verificado nos últimos dois anos.

Em 1974-75, afirma o Primeiro-Ministro, não se introduziram “alterações substanciais na orgânica interna do sistema”, (o que é incompatível com o combate que lhe moveram as forças reaccionárias, que tiveram como intérpretes figuras de direita e figuras da esquerda). Na essência, diz Pinto Balsemão, aqui em provável desacordo com Pinto Freitas do Amaral, “nada aconteceu de profundo”.

Com o apuro de expressão a que estamos habituados, afirma-se que “a educação é, um sector, em termos orgânicos, intrinsecamente conservativo”. Deparam-se “limites na básica aplicação dos alunos”. “Forme-se agora e estude depois, é um *slogan* de 1969. Em Portugal foi e é uma atitude constante.

Por outro lado, em matéria de ensino, é ponto assente que o aluno tem sempre razão.” (A ser assim, com a elevada taxa de repetências do sistema escolar, os escolares portugueses são profundamente masoquistas!) “... o educador e o educando são sempre (*sempre?*) de gerações diferentes”.

“A escola que nasceu das Igrejas – se for moderna, nobre e democrática, também coloca os homens nus de investimentos ou antecedentes. Mede-os pela inteligência, pelo trabalho, pelas qualidades intrínsecas. Por isso as escolas, como instrumentos de liberdade, mas também de igualdade e de solidariedade, é vista com desconfiança pelos classistas”. (Malvados “classistas”!)

A “escola forma os cidadãos para a geração seguinte” (mesmo os do ensino superior?). “É visionária e não imediatista”.

O Primeiro-Ministro situa deste modo as questões do ensino em Portugal. Não define prioridades, nem aponta metas.

Afirma, porém de modo claro, três coisas que registamos:

a) a apresentação em breve à Assembleia da República da “Magna carta do sistema de ensino Português, a lei de bases do sistema de ensino”.

b) A implantação de – a ritmo que se deseja rápido – e será rápido – o ensino politécnico em Portugal.

c) O incremento urgente do ensino profissionalizante (ensino profissionalizante, que é isso?).

Estaremos atentos a estas promessas.



Isabel Alçada

À volta de um esboço: O programa de estudos Histórico-Sociais do 5.º ano de escolaridade

Reconheça-se, desta vez o Ministério da Educação cumpriu preceitos da democracia. Então não enviou para as escolas novos programas para o Ensino Preparatório, desta feita em «esboço», para que os professores os criticassem à vontade e enviassem, também à vontade, as suas críticas, no prazo de quinze dias?

Houve logo quem protestasse – gente mal intencionada. Que importa só haver um exemplar para todo o grupo de professores e nas escolas não haver verbas para policopiar? Houve até quem dissesse estar farto de ter que pagar para poder trabalhar. Mas, que diabo, toda a gente sabe que a democracia tem o seu preço. Quem quer criticar não há-se ter que pagar nada? Lá foram os professores, carolas como é costume, desempochando o necessário, para ao menos poder ler...



O Título: o histórico não é social?

Primeira folha – o título: «Estudos Histórico-Sociais». Cá em Portugal o histórico não é social, é sabido. Noutro país era pleonasmo, mas aqui é assim. Podia lá ofuscar-se a sacrossanta «História Pátria». Desde o berço, é bom ir-se dando às crianças os bons exemplos, tão prontos a servir nos nossos heróicos oito séculos. Tirar a História do título não passava assim em branco. Havia de se ouvir bons brados, quem sabe se até S. Bento. Mas não vai ser preciso. Aqui houve o devido cuidado. Já basta de ouvir falar de social. Até há já quem gema só com a palavra. Ainda não se lembraram de mudar o nome de um certo ministério para Ministério dos Assuntos Históricos vá lá saber-se porquê!...

Aguardando que a ordem seja reposta, vai-se servindo às crianças caldeirada gregotroiana tão ecleticamente nacional...

Os temas: «toda a contemporaneidade e toda a medievalidade»

Mas adiante, à segunda folha. Surpresa! São temas. Ultimamente não costuma ser assim. Parece ser mais moderno primeiro os objectivos, porque, dizem, «o importante são as finalidades e não os conteúdos», «porque primeiro é preciso dizer para quê e não dizer logo ensina-se isto, ensina-se aquilo»...

Enfim, se calhar estes autores, o grupo de trabalho que assina com rabisco ilegível na página 33, são dos que abominam os objectivos, porque estão fartos das importações da América. Mas não, vêm depois. Que estranho, vêm na página 5. Mas vamos por partes. Primeiro os temas.

No primeiro, ou melhor, no 5.º ano, os portugueses, de 10/11 anos de idade, estudarão toda a contemporaneidade e toda a medievalidade. À primeira vista não está mal. a escolaridade obrigatória é de 6 anos, tem que se enfiar tudo. O que escapa é a ligação entre o presente e o passado. Mania



deste quebra-cabeças da articulação. Certamente vem adiante...

Primeiro tema: «O Homem Português no Meio». Qual meio? – deve ser o Continente e as Ilhas; deve ser, porque o segundo é a «Ligação de Portugal com a Comunidade Internacional». Pronto! Finalmente assim as crianças deixam de ser incomodadas com os problemas postos à Sociedade Portuguesa. Ainda bem, assim são educadas compreendendo que «o Homem português no meio» é simplesmente um Homem feliz! Ele distribui-se, ele tem as suas actividades, ele tem que conservar o seu património. No tema 2, surge um pequeno problema – o da emigração. Mas para que hão-de as crianças saber que se tantos portugueses emigram é porque no país há tantos problemas? Problemas vão eles ter mais tarde. E fatal. Deixá-los agora descansar, que ainda são novos... Ao menos assim ficam a saber outras coisas: a divisão política do mundo – sempre bom, é cultura geral –, que o mundo se divide em «desenvolvido» e «sub-desenvolvido» – esta classificação não está nada ultrapassada, a prova é que vem neste programa. Assim os alunos até podem colorir um planisfério a duas cores, uma para «mundo desenvolvido» e outra para mundo «sub-desenvolvido». Como isto se liga com o «homem português» e o que tem a ver dentro da «Ligação de Portugal com a Comunidade Internacional» deve vir mais adiante. Porque mais adiante vêm quadros e quadros. Não são «cronogramas» nem «tabelas de especificações», e ainda bem. Ainda há gente que não embarca em modas... Com os quadros tudo se deve explicar. Pode ser que finalmente se mostre como os «oito séculos» se articulam num programa com o «Portugal, hoje».

A distribuição das aulas: três horas para o «sector primário», dez horas para o «período anterior à formação de Portugal»

Adiante!... na página seguinte são as horas: 4 para a emigração, 3 para o sector primário? A agricultura, mais a pecuária, mais a pesca, mais a extracção mineira, tudo em três horas? Aqui não parece bem. Já se sabe que os problemas se arredam: que os trabalhadores agrícolas produzem e se têm problemas é lá com eles; se em Portugal existem problemas na agricultura ou na pesca isso logo se vê... Mas mesmo assim 3 horas? E 3 também para o secundário? E três para o terciário?! Já a dotação das actividades culturais e recreativas não está mal: No mínimo 3 horas. Menos não pode ser. E o mesmo para o Património.

Quanto ao número de horas distribuídas aos «oito séculos», temos para «o período anterior à formação de Portugal», tantas quantas 10 horas. Assim pode ser que os portugueses deixem de dizer que «é do tempo dos mouros» ao referirem-se a tudo o que tem mais de 200 anos!... Está justificado. Mas 6 + 15 horas para a época medieval? Caramba, está a conceder-se só mais 3 horas do que para «o Homem Português no meio». Não será um tanto desequilibrado? A chave tem que estar nos quadros...

Só que na página seguinte vêm então os objectivos.

Os objectivos: ficarão os bloomianos descansados?

Os verbos são bons. Temos: «identificar», «caracterizar», «apontar», «estimular», «referir»; outra vez «apontar e identificar», mas logo a seguir «inspirar», «aprofundar» e ainda «cultivar». Depois vem «aquisição» – será engano? Segue-se «enriquecer», «desenvolver» e «aplicação» – será outro engano? De notar que só dois estão repetidos – bom esforço – os bloomianos podem ficar descansados. Mas se lerem o que vem a seguir ao verbo é que é pior. Umhas frases referem actividades do professor, outras actividades dos alunos; mas a maioria não se sabe a quem se dirigem. Quem é que será suposto «preservar a saúde de todos os cidadãos, tornando-os mais úteis à sociedade portuguesa, através dos meios da medicina preventiva e curativa, do cumprimento das regras de trânsito, da luta antipoluição e do esclarecimento que se traduz na necessidade de proteger a vida animal e vegetal como forma de garantir o equilíbrio ecológico» (objectivo n.º 4)?



Quem fará tudo isto assim numa assentada? Serão os alunos de «Estudos Histórico-Sociais» que hão-se conseguir o que ministérios, serviços de saúde, médicos, polícias, ecologisas, etc., etc., não conseguem? Ou serão os professores?

Do que não restam dúvidas é que as frases das páginas 5 e 6 andam à volta de aspectos formativos que se querem para a disciplina. Basta fazer um esforço de dedução. Se uma pessoa se lembrar de objectivos bem formulados de programas anteriores, acaba por chegar lá. Não é difícil. Por exemplo quando se diz «Apontar a obrigatoriedade de toda a pessoa humana de servir na máxima expressão das suas potencialidades a comunidade em que se insere, bem como as necessidades de *descanso*, de *tempo livre*, de *recreio*, de valores culturais, de *férias*, como um direito que lhe assiste na plenitude da verdadeira realização humana» (objectivo n.º 3), isto não há-de querer dizer que a pessoa tem que, obrigatoriamente, pôr a sua capacidade ao serviço do descanso, porque isso é um direito que possui para assegurar a sua realização... Deve ser, tão só, uma chamada de atenção sobre a importância de uma correcta ocupação dos tempos livres, enquadrada no reconhecimento do valor do trabalho produtivo. É certo que a importância do trabalho produtivo não vem referida, mas deve ser esquecimento. Com certeza, não se pretenderá reforçar nos jovens a tendência para a preguiça, entre nós já tão propagada – tanto mais que por outro lado se apontam certas exigências, por vezes, há que reconhecê-lo, um tanto desmedidas. Por exemplo, para que hão-de as crianças «aplicar uma linguagem correcta e científica»? (Objectivo n.º 15). É um bocado mania. A prova de que não faz assim muita falta é a forma como estes objectivos estão redigidos. E, afinal, não vem daí grande mal ao mundo!... Por exemplo, no objectivo n.º 13 diz-se «Aquisição de técnicas respeitantes ao domínio dos conhecimentos históricos, geográficos, económicos sociais, que caracterizam a vida do passado e da actualidade». Não se



pode dizer que a linguagem seja correcta. E muito menos científica. O que serão estas técnicas respeitantes ao domínio dos conhecimentos? O que será que caracteriza a vida do passado e da actualidade? Serão as técnicas? Serão os conhecimentos? E o que serão as «situações históricas concretas ou imaginárias» (Objectivo n.º 16)? Haverá situações históricas destes tipos? É certo que não fica claro, mas, bem vistas as coisas, não tem importância porque os professores hão-se encontrar as respostas. Afinal, para que servirá a imaginação de cada um?





Até serve, às vezes, para inventar o que de todo não é dito. Por exemplo, há quem possa lembrar-se de inventar que seria importante no ensino preparatório, ou se quiserem no 5.º ano de escolaridade, visar-se o desenvolvimento de atitudes democráticas, ou visar-se a aquisição de competências realacionadas com a aquisição e com a crítica de informação, tanto recorrendo a fontes escritas como à observação directa da vida da comunidade, já para não lembrar a capacidade de intervenção na comunidade. É claro que se este programa fosse por diante os professores tinham que inventar outros objectivos, mesmo muitos objectivos. E lá ficavam os alunos sujeitos ao critério e à imaginação de cada um! Afinal os programas podem contribuir para desenvolver a imaginação dos professores: basta que sejam muito omissos...

O desenvolvimento dos temas

Afinal os objectivos só têm impotência se os meios utilizados lhes derem consecução. Certamente que os quadros apresentados superam as ambiguidades destas formulações (tão pouco) objectivas.

Incluem estas cinco colunas: uma para o tema, o que seria dispensável mas não enche assim tanto; outra para o sub-tema e sua especificação, a qual deve ser uma forma de desenvolvimento do tema mais à la page; uma para termos/conceitos, não se

indicando a que nível os alunos os podem adquirir ou empregar ⁽¹⁾; outra para «esquemas operatórios» (novidade!) e outra para observações. Pelo primeiro quadro conclui-se que «esquemas operatórios» são os famigerados objectivos operativos, comportamentais ou resultados de aprendizagem, etc., etc.. Porque será que se estão sempre a inventar novos nomes? Não bastavam já tantos para lançar a confusão?

«O homem português no meio» é simplesmente um homem feliz

Começa-se então com «população absoluta» e «densidade populacional». Já estou a vê-los na aula, olhando para mim sem verem o que quero eu com aquela! Densidade populacional aos 11 anos? Já tentei anos a fio – nada!... Não querem saber. Nem imaginando que se vai de avião e se olha para baixo, que se vêem zonas onde, em média, cada Km² tem mais população e outras menos. Nem com acetatos, nem com jogos, nem com cartazes. Densidade populacional? Nunca!... Nem em duas, nem em quatro, nem em mil aulas... E depois, começar um ano, uma escola nova, meninos que vêm da primária, com popula-

⁽¹⁾ Este tipo de referência tinha aliás sido uma das inovações mais interessantes do programa que foi experimentado nos últimos três anos, mas cuja avaliação nunca foi tornada pública.

ção absoluta e densidade populacional? Bem sei que há «os factores que a determinam». No programa nem se referenciam quais se devem focar. Ficam ao gosto de cada freguês?

Decididamente este quadro não ajuda a entender. É melhor passar ao seguinte: as actividades. Sobre as actividades do sector primário basta saber-se os nomes «contrastes agro-pecuários» (o que serão estes contrastes?) e pronto. Diz para se articular com os «objectivos constantes em 2». Mas senhores, como? «2» é o tema 2? Articula-se com os países do mundo? com os desenvolvidos ou com os sub-desenvolvidos? Com a emigração ou com o turismo? Não será puxar demasiado pela imaginação dos professores? Diz também para se «ver objectivos específicos». Mas andando para a frente e para trás, não vêm.

Nada feito. Passamos ao outro quadro: sector secundário. Cá está a «matéria-prima», a «fonte de energia» e o «produto final».

Mas então e a mão-de-obra? E os «instrumentos de produção»? Sugere-se a enumeração das principais indústrias portuguesas, com que finalidade? Onde estão os aspectos sociais e as questões económicas? Nem no sector primário nem no sector secundário há questões ligadas às condições de trabalho, às condições de vida, à produtividade, ao desenvolvimento técnico, etc., etc..

Para que serve saber o que vem indicado? Cultura geral? Os objectivos sempre têm a sua importância. As omissões não eram afinal simples esquecimentos.

Já o sector terciário vem um pouco mais desenvolvido. É certo que só tem três aulas, mas ao menos os alunos adquirem conceitos sobre o comércio. Não sabem o que é mão-de-obra, mas ficam a saber o que é «despachante». «Despachante» é essencial. Empregar o termo despachante, interiorizar o conceito de despachante. Até porque, com a entrada na CEE, é bem possível que o despachante venha a ter um papel despachado.



Para quê distinguir o conhecimento científico do senso comum?

Mais uma vez não surgem aqui distinções aparentemente tão simples entre o que é essencial e o que é acessório, o que é científico e o que é senso-comum, entre o geral e o particular.

Fala-se de liberdade de ensino, omite-se o direito à educação; refere-se o direito ao descanso e esquece-se o direito ao trabalho; indica-se que as actividades *recreativas* põem o indivíduo em contacto com os problemas da região, do país e do mundo, e não se refere que são as *actividades produtivas* as que melhor cumprem essa função. Sensibiliza-se o aluno para o «equilíbrio ecológico», para a importância de «reservas», «viveiros», «zonas verdes», etc., e para a «conservação do património», reconhecendo a importância das «bibliotecas», dos «monumentos», dos *antiquários* e *coleccionadores*. Mas quanto às *condições de habitação e de saúde no país*, quanto à importância das *redes de transportes*, nada se aponta. Património aqui são museus. Conservação da vida é medicina, são zonas verdes. Afinal Portugal tem um clima tão temperado, para que hão-se as pessoas ralar-se com a habitação? Adquirir-se o conceito de férias, sempre bom para os alunos de 11 anos que não sabem o que é. Mas nada de redes de esgotos ou outras condições de habitação. Já «hotelaria» é diferente, tem a ver com férias, com turismo. Até podiam adquirir o conceito de «aldeia turística», porque não?

No quadro sobre emigração também o essencial sofreu vertigens e sossobrou. Coi-

sa estranha. Nos esquemas operatórios umas vezes indicam-se conteúdos, outras actividades, outras não se sabe o quê. Por exemplo, o que querem dizer «sacrifícios sociais» no quadro da emigração? Porque aparecem nesta coluna? Outro mistério, neste caso para os alunos, serão as razões da emigração. E certamente para despistar é o aparecimento do conceito «operário» no quadro da emigração, quando não aparece no do sector secundário. Depois, o conceito de emigrante é amplo. Mas será que para os alunos ficará mais clara quando ligado ao de «bolseiro», «investigador» e «representante diplomático»? Sobre a administração do país as únicas referências são a «representante diplomática»?

Bom, sobre os temas «o homem português no meio» e «ligação de Portugal à co-



munidade internacional», nada feito. Ler os quadros não ajuda mesmo nada.

Articulação entre o presente e o passado – que é isso?!

Quanto à articulação também as esperanças iniciais eram vãs. Qual quê! As crianças estudam o presente, aprendem algumas coisas de forma descritiva, quiçá apenas memorizada, mas nunca interpretativa (para quando o desenvolvimento do «espírito crítico», já que vem no objectivo n.º 15?) e depois estudam «os oito séculos» na sequência cronológica devida: primeiros povos, reconquista, etc., etc..

Pensar-se que se podia partir do estudo da comunidade local, identificar vestígios do passado na comunidade, alargar o campo de conhecimentos sobre a época a que

os vestígios se referirem com recurso a outras fontes!... Que os alunos se podiam ir habituando a sentir a utilidade da história na compreensão da realidade que os circunda; que se podiam ir apercebendo da dinâmica comparando testemunhos de pessoas de várias idades e diferentes fontes; que podiam inserir-se vivencialmente na História e não contactar com uma ciência distante, fria e apresentada em bandeja, para a qual muitos olham sem qualquer apetite...

Dez aulas para ir dos celtas ao condado portugalense...

Mas aqui, no quadro, estão os lusitanos, guerreiros e independentes. Podiam lá esquecer-se estes avoengos tão bravos e destemidos! Não ficou de parte o tipo de habitação, vejam só. No passado a habita-



ção tinha importância, mas no presente já não tem.

E assim se propõe que se passem aulas e aulas com fenícios, com gregos, com cartagineses, com romanos e com o culto do Imperador, com a «degradação dos costumes em Roma». Talvez se pensasse fazer confrontos e comparações com as sociedades actuais – pode até ser interessante, quem sabe? – dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, com os suevos e os visigodos, com os árabes sem esquecer o «contraste entre cristianismo e islamismo» (que contraste será que pretendem?), passando também pelos primeiros reinos cristãos até entrar finalmente «no condado portugalense». Mais uma vez o essencial, o acessório, o científico e o vulgarizado sem fundamento são misturados.

Depois, parte-se então para a conquista do território português aos mouros, que é concebido como «à bases de lutas religiosas».

Depois, tão depressa se desce ao pormenor de «pôr em relevo a estratégia de D. Sancho II na conquista dos centros ao longo do rio guadiana dividindo os árabes etc., etc.», como não se indica sequer quais as referências cronológicas a adquirir pelos alunos.

Apontam-se «esquemas operatórios» tão vagos que nada dizem. Veja-se este exemplo: «reflectir sobre as transformações resultantes da intervenção dos grupos sociais no meio» – que quererá isto dizer? Quanto aos termos/conceitos a adquirir por alunos de 10/11 anos basta referir alguns para se ajuizar sobre os critérios de selecção: «arcos de volta perfeita», «arcos em ogiva», «abóbada de berço», «abóbada com nervuras» – não serão arcos e abóbadas a mais? E quanto a «transepto» e «deambulatório»? Os alunos até são capazes de achar graça e fixar mais depressa do que o termo «românico» – paciência!...

Será democrático apresentar trabalho cada vez pior?

Com isto prevê-se formar os portugueses tendo como «última preocupação o bem Comum»? – vem nos objectivos!...

Se assim é não seria melhor pensar-se a fundo sobre o papel que podem ter as ciências sociais na formação de jovens de 11 anos? Pensar-se quais são os vectores essenciais para se conhecer e compreender a vida da comunidade? Pensar-se como se devem formar os portugueses para que intervenham usando a liberdade e a segurança de quem conhece por onde anda e de quem sabe as finalidades e as consequências daquilo que faz?

Escamotear os problemas sociais será contribuir para que os jovens construam valores que os façam investir a sua acção individual num progresso colectivo?

Com tudo isto pretende-se apoiar os professores para que o seu trabalho vá ga-

nhando qualidade? Então porque não se recorre ao que é mais actual nos domínios da pedagogia e da didáctica das ciências sociais? Porque não se tem em consideração as técnicas de programação já tão conhecidas e trabalhadas até no nosso país e se insiste em começar tudo do princípio, ignorando a qualidade do que já antes se produziu?

Porque se utilizam estes esquemas de organização em si mesmos tão ambíguos e tornados ainda pior pela inclusão sem critérios ora de actividades do professor ora de actividades dos alunos, ora de conselhos não se sabe a quem dirigidos? Serrá isto para ajudar os professores? Em Portugal não se tem feito trabalho com qualidade tão superior?

O Ministério da Educação cumpriu preceitos democráticos enviando para as escolas estes «esboço» para os professores se pronunciarem. Mas será que efectivamente é democrático pedir aos professores de História os seus pareceres sobre programas da qualidade de presente? Será que é democrático numa instituição como o Ministério da Educação produzir-se trabalho cada vez pior? Do ponto de vista científico não é apenas a concepção caduca de História que está subjacente, são mesmo *claras incorrecções*. Do ponto de vista técnico é a grande confusão, é fingir que se avançou no campo da pedagogia e da didáctica e até a linguagem é de quem não sabe escrever português.

É certo que se trata apenas de um esboço aquilo que o Ministério da Educação enviou as escolas. Mas de duas uma: ou quem fez estes esboço tinha o lápis muito mal afiado, ou então – hipótese talvez melhor – deve desistir de desenhar.



Metodologia de análise dos livros de texto

Dulce Rebelo

Uma preocupação constante dos professores de qualquer grau de ensino diz respeito aos livros de texto que hão-de servir de base, ou de ilustração, aos programas adoptados em Língua Portuguesa. Essa preocupação é mais evidente quando é necessário escolher entre numerosos livros que aparecem no mercado.

Que critérios devem presidir à escolha do livro? Como seleccionar os textos? É um problema complexo a merecer reflexão atenta.

Indo ao encontro da inquietação manifestada por docentes do ensino primário, o Centro de Formação Educacional Permanente (CEFEPE), instituição que conta no seu activo várias acções pedagógicas, promoveu em Setembro de 1978 um seminário subordinado ao tema *Metodologia da análise dos livros de texto para a 2.ª fase do ensino primário*. Durante cinco dias, os professores aí reunidos debateram o tema, analisaram situações, apresentaram dúvidas, levantaram objecções e, como é natural, o assunto não ficou esgotado. Trata-se de uma questão sempre em aberto em cada ano escolar e por isso nos parece de interesse divulgar esta experiência, útil sem dúvida para quem anda envolvido nas lides do ensino.

Uma primeira parte deste artigo referirá algumas das principais questões debatidas, as reacções dos professores, as suas respostas e o seu apelo. Neste sentido procurar-se-á reviver (na medida do possível) uma situação dinâmica em que um grupo de professores interessados em fazer melhor, pensou, interrogou, sugeriu e descobriu em comum um outro caminho, sem renegar a

marcha individual da sua própria evolução. A segunda parte abordará essencialmente a preparação do texto e apresentará algumas vias de exploração possível, tendo em conta os diferentes níveis de análise e o grupo etário a que se destina em determinada fase escolar.

O que é a leitura para uma criança

No mundo de hoje a criança é fortemente absorvida pela televisão, e está rodeada pela rádio, pelo jornal, pela informação difusa que circula à sua volta. Há uma permanente solicitação dispersiva, sendo a maior de todas a televisão. Grande parte dos programas da TV condena os telespectadores à passividade durante a emissão, e após a emissão, criando uma espécie de filtro entre a realidade e o olhar.



Influenciada pela linguagem televisiva, o que representa para uma criança a leitura propriamente dita?

Esta foi uma das primeiras interrogações dos participantes do seminário, a que seguiram outras:

– A leitura é causa de aborrecimentos para a criança, ou uma fonte de prazeres?

O meio familiar é um freio ou um estímulo à leitura?

– Qual o lugar do livro escolar na aula? instrumento de descoberta, de aprendizagem? ou factor de obstrução às aprendizagens, origem de dificuldades variadas conforme o grupo de alunos?

– O livro permite ou impede o diálogo entre o professor e o aluno?

Sobre estas questões se pronunciaram os professores, considerando que a televisão tanto pode ser um «incitamento» à *leitura* (algumas crianças aprendem a ler, olhando a televisão), pela projecção constante de legendas e anúncios em embalagens, como um «obstáculo», porque não obriga à fixação de grafismos, já que a *sonoridade* (frases e música) e a *imagem* são os elementos dominantes. Através das imagens a criança apreende rapidamente o conteúdo, o que sucede com a *leitura* dos grafismos, onde há necessidade de concentração, análise dos elementos sequenciais das palavras. Neste contexto verifica-se, porém, que nas famílias onde o livro ocupa lugar de relevo, os filhos podem interessar-se pela descoberta do seu conteúdo e entusiasmar-se, tornando-se bons leitores. Não ocorrerá o mesmo em meios familiares onde a leitura está ausente do quotidiano, ou não é particularmente apreciada. Neste último caso, os alunos apresentam dificuldades e resistem aos exercícios de treino, talvez fastidiosos «mas indispensáveis» para aprenderem a ler. Outras interrogações surgem então:

– Porque «reagem» negativamente à aprendizagem alguns alunos, quando os professores empregam os mesmos esforços com todos?



– A quem atribuir este insucesso no início da aprendizagem da leitura: às crianças? às famílias? aos professores?

Um profissional dedicado ao seu ofício, com largos anos de experiência de ensino, e gostando de crianças, não consegue admitir que a sua pessoa seja posta em causa. A tendência do grupo de docentes manifestou-se na afirmação, mais ou menos generalizada, de que o insucesso se deve em grande parte ao meio familiar donde provêm os alunos, ou aos próprios alunos, embora um e outros não sejam «voluntariamente culpados». Nem todos interpretaram assim o fenómeno. Alguns participantes não tinham certezas sobre o assunto, adiantando que o professor não deve instalar-se numa posição cómoda e renunciar a melhorar a sua actuação pedagógica, os seus conhecimentos, para ajudar os alunos. Uma boa formação, adequada à responsabilidade do cargo, impõe-se, assim como o aperfeiçoamento do saber adquirido, tanto no que se refere às disciplinas do currículo, como ao conhecimento do evoluir psicológico da criança inserida no meio social. Isto porque todo o desenvolvimento psicológico é o desenvolvimento de alguém em determinado sítio.

As dificuldades na leitura, afirmam os professores, impedem «o prazer de ler», afastam a criança do livro, consequentemente há certa resistência infantil ao uso do livro na aula, mais ainda se se trata de um livro adoptado, manuseado frequentemente. No entanto, os participantes considera-

ram que o livro escolar é importante. Sem livro, «o professor sente-se desmunido, tão indefeso como a criança». Seria interessante aprofundar o sentido desta afirmação, o que não chegou a acontecer.

O que representa o livro escolar para os docentes?

Eis algumas das opiniões emitidas:

– O livro é um apoio fundamental para ensinar o vocabulário.

– O livro é bom para variar a aula. Recorre-se ao livro quando os alunos estão cansados dos exercícios sobre palavras para memorização das «letras».

– O livro alivia o trabalho de procura de um texto (às vezes durante horas) que sirva exactamente as crianças em determinada fase escolar.

– O livro favorece o diálogo entre o professor e o aluno, porque há um assunto, e leva os outros alunos a participarem na comunicação.

E o que pensam do livro os pequenos educandos?

Sobre ele se exprimiu um grupo de jovens utentes que em 1980 frequentavam o 1.º ano (1.ª fase) do ensino primário:

– Sei ler o livro todo e já não me interessa.

– O livro é bonito. Sei as histórias todas de cor, e as páginas também, para não me enganar quando a professora pergunta.

– Estou farto de ouvir os outros... lêem mal. As histórias são sempre as mesmas.

– Deste livro não gosto, não sei ler, mas os «bonecos» são bonitos.

– A «gente» passa o tempo a dizer o mesmo. Quando há engano voltamos atrás... Nunca mais se aprende.

Como teria sido utilizado o livro de textos?

O livro escolar é um significante específico, exigindo uma relação estreita entre o texto e a ilustração. É um objecto que se toca, que se manipula ao virar as páginas. O contacto físico com o livro é muito importante para a criança, estabelece uma relação, é a iniciação a algo de novo, e de todo este conjunto pode surgir o desejo de ler. Mas a leitura implica a existência de uma língua escrita, de um código que é necessário decifrar. Esta aprendizagem é lenta, mesmo quando não parece. Lê-se com os olhos, com todo o corpo, num vaivém constante da esquerda para a direita. Ler é também um acto psíquico, onde intervêm a memória imediata para a continuidade do sentido, e a memória imediata, indispensável à fixação do conhecimento.

Ler para a criança é transitar do espaço onde vive para o espaço da imaginação. O espaço da leitura não deve ser sufocante para facilitar o percurso para outros espaços, outras viagens. George Jean ⁽¹⁾ define a *imaginação* como a faculdade dinâmica necessária à construção da própria pessoas, e o *imaginário*, como o espaço psíquico, consciente ou inconsciente, percorrido pela

(1) G. Jean «Pour une pédagogie de l'imaginaire», Casterman, Paris, 1976.





imaginação. O *imaginário* da criança é, portanto, o lugar onde a sua *imaginação* trabalha. O mundo imaginário pode ser mais verdadeiro que o mundo real. No entanto, «a função do imaginário e a função da construção do real não são contraditórias» (G. Jean). É a primeira muitas vezes que estimula esta última, desenvolvendo a sensibilidade, incitando à criação.

A leitura dos textos, quer seja de informação ou de ficção, quer seja de poesia, deve actuar sobre a imaginação da criança no sentido de a levar a exprimir-se.

O livro pode ensinar muita coisa a uma criança, informá-la sobre episódios da vida quotidiana, uns que ela conhece e outros que ela desconhece, assim como sobre descobertas e invenções do ser humano em diferentes épocas. O problema maior é sempre a forma como ele é utilizado com os pequenos alunos. Muitas leituras são passíveis de realizar com uma criança, mas o fundamental é não destruir o prazer da leitura, ou então despertar esse prazer.

Formas literárias dos textos

Foi um aspecto abordado pelos professores, tendo-se analisado:

A *narração*, que conta um acontecimento.

A *descrição*, que faz apelo aos sentidos físicos, apresentando uma paisagem, um quadro ou um retrato para serem apreendidos pela vista ou pelo ouvido, pelo olfacto, pelo gosto ou pelo tacto.

A *exposição*, em que o autor aprecia e critica acções, ideias, sentimentos.

Pareceu-lhes difícil, perante certos textos, descobrir qual a «forma» mais ajustada. Não haverá textos onde a *narração* e a *descrição* se confundem? A discussão que se gerou à volta desta dúvida não esclareceu totalmente o grupo, que tentou ir ao encontro do problema por uma aplicação directa.

Como exemplos das formas literárias enunciadas foram escolhidos alguns textos do livro «O Sol», de Matilde Rosa Araújo (Livros Horizonte, 1976).

1. *Narração*: *Os cães também se vendem* (p. 103), onde o narrador, um cão, conta a sua história, sendo personagem também entre as personagens. Como a história não está completa, o desfecho pode ter diferentes versões. Este seria um aspecto a explorar com as crianças.

2. *Descrição* *Dona Trabucha* (p. 11), retrato físico e psicológico de uma costureira incompreendida; *O presente* (p. 87), retrato de um menino e, simultaneamente, narração de um episódio.

Os professores encontraram certa dificuldade na classificação deste texto de acordo com as formas literárias que foram especificadas, tendo discutido o problema dos *limites* de uma classificação.

Jamba e Impala (p. 24), numa paisagem onde a força da natureza se manifesta violentamente, a união de dois animais amigos.

Foram observados outros textos pelas suas particularidades imaginativas. Assim: *Partida para a lua* (p. 39), onde a imaginação e a realidade se misturam, numa previsão do que se veio a concretizar no futuro. *No estaleiro do coração* (p. 26), exemplo da simbiose da imaginação e do imaginário em acção.

O valor significativo das metáforas, pelas quais se exprime tantas vezes a criança, foi apreciada nas poesias *Dança da rosa* (p. 5) e *Tudo é uma roda* (p. 6).

O conhecimento das diferentes formas literárias e respectiva estrutura proporciona aos docentes um maior domínio do material escrito de que dispõem, favorecendo a preparação de um texto a ser lido e analisado com os alunos. O professor terá de se inteirar do conteúdo, da forma e perspectivar os diferentes níveis de análise para que a riqueza de um texto possa ser descoberta, apreciada e servir de trampolim para outras descobertas estimulantes.

Os temas do livro escolar

Que temas aparecem nos livros adoptados?

Do livro «Salta Pocinhas» de Maria Isabel Loureiro e Maria Manuela Ventura (Didáctica Editora, 1977), ressaltou a seguinte temática:

1. Contentamento da ida para a escola:
Cinco réis de gente (p. 5)
O despertar (p. 8)
Partida (p. 20)
2. A fraternidade, a generosidade:
Os seis pintatinhos (p. 12)
O pescoço da girafa (p. 21)

3. O amor pelos animais e as plantas:

Falando de plantas (p. 15)

O nosso mundo (p. 18)

O despertar de mil vidas (p. 61)

4. O amor de família:

Pschiu! (p. 9)

Util curiosidade (p. 14)

Falando de Plantas (p. 15)

Bom dia, País (p. 25)

Relativamente a este tema há a destacar o amor dos filhos pelos pais, a boa relação existente entre uns e outros, mas também a curiosidade infantil, que leva à revelação de outros mundos, o prazer da descoberta, a ternura e a atenção prestada à criança.

Passando para outro livro, outros temas surgem. É o caso do livro «Sementeira» de Maria José Varela Rebelo e Fernando Albuquerque Varão (Básica Editora, Lisboa, s/d) onde há inovação no que respeita à informação e ao conhecimento que é dado às crianças. Assim, evidenciam-se os textos:

Mondadeiras (p. 32) e *Sementeira da Esperança* (p. 33). Num destaca-se o esforço de quem trabalha a terra arduamente, sem uma recompensa; no outro é um trabalho duro, sim, mas estimulante, enquadrado na Reforma Agrária, que aproveita a terra até aí desperdiçada.

Direito à habitação (p. 46), tema eminentemente social, preocupação crescente na actualidade.

Direitos da criança (p. 87), tema da realidade histórico-social.

O 25 de Abril de 1974 (p. 64); *Acordo na manhã de Abril* (p. 65); *O primeiro de Maio* (p. 78) e *O primeiro de Maio de 1974* que focam temas da realidade portuguesa actual, acontecimentos recentes.

Os textos são assinados por prestigiosos escritores e o seu conteúdo, entre muitos outros, representa um avanço enorme em comparação com os temas tradicionais dos livros escolares de outros tempos, de triste memória, perpétuados de geração em geração. Mas trata-se de um livro para crianças,

onde a ilustração é igualmente importante e essa está muito mal escolhida. Há um desfazamento entre os textos e os desenhos disformes (segundo certo estilo de cartazes), impróprios para crianças. Cores sombrias, figuras distorcidas que atemorizam a criança que os vê, formas difíceis de definir, certo desencontro entre o conteúdo e o desenho escolhido para o texto. A par destes aspectos, existem textos muito difíceis, não pelo vocabulário ou a construção da frase, mas são textos que possivelmente seriam mais acessíveis se não fossem excertos tão delimitados. Tal é o caso de *Trabalho na Estrada* (p. 76).

Quanto à poesia *Calçada de Carriche* (p. 80) os professores confessaram que teriam dificuldade em analisar este texto com as crianças.

Da temática dos livros passou-se a uma análise do próprio livro escolar, tendo os docentes focado os seguintes pontos:

1.º – O livro escolar raramente apresenta um prefácio explicativo dos objectivos do livro.

2.º – Os autores dos manuais de leitura nem sempre procuram responder a preocupações pedagógicas na escolha dos textos.

3.º – Em alguns livros nota-se já convergência entre a concepção da infância, proposta pelas correntes da pedagogia moderna e o conteúdo temático.

4.º – A escolha de um livro é difícil. Nem sempre os professores estão devidamente actualizados para seguirem o critério mais adequado. As formações dos professores são diferentes e os critérios divergentes para, numa escola, por exemplo, acertar-se na escolha mais útil para as crianças.

O que observar nos livros escolares

Após várias reuniões em grupo onde foram revistos todos os pontos de discussão, e depois de um trabalho de análise sobre alguns textos, em que da forma e do conteúdo se passou à análise dos diferentes níveis (fonológico, gramatical, semântico), os

professores concluíram que a escolha de um livro implica grande responsabilidade, assim como o trabalho com os textos.

Além do aspecto pedagógico, muito importante, há a ter em conta outros aspectos, que poderão servir de base a um critério de selecção do livro escolar, tais como:

- a) Natureza dos temas: morais, religiosos, sem tema específico;
- b) Carácter exemplar das personagens: infantis ou adultas;
- c) Tom dos textos:
 - elevado, dogmático
 - acções grandiosas, nobres, perigosas.

Note-se que a moral de forte tonalidade pode provocar desencanto.

d) Ambiente social e cultural:

- Lugar que ocupa a família
- Maior incidência no grupo familiar e no grupo de amigos?
- Afastamento ou aproximação do manual escolar de uma realidade socio-económica complexa.
- Actividades mencionadas nos livros das próprias crianças: jogo, actividades diárias, como as refeições, o estudo, o deitar, etc.
- Participação ou não numa actividade (o trabalho, por exemplo).

Note-se que os temas de carácter social mais amplo, que encontramos no livro «Sementeira» são um princípio de introdução em temas sociais menos restritos, mas não dizem respeito directamente à inserção da criança, a não ser o texto *Os direitos da criança* (p. 87)

e) O realismo e o imaginário:

Atenção cuidada ao modo como é descrita a «realidade» e verificar se é frequente ou não o recurso ao mundo imaginário.

No *realismo* insere-se o documento, a evocação, a narração histórica; no *imaginário*, a narração romaceada, a lenda, o conto.

As fábulas, os contos, as lendas podem ensinar os valores e os comportamentos

sancionados pela sociedade. A forma e o conteúdo são ambos importantes devendo verificar-se a que tendem principalmente.

As duas últimas sessões foram dedicadas à análise de alguns textos feita pelos professores organizados em grupos. Os textos distribuídos pelos grupos foram os seguintes:

Grupo I

Texto 10 («Sou um Livro Sem Nome») – Isabel Lamas e outros, Básica Editora, 1976)

Atribuíram-lhe um título «Nas necessidades é que se vêem os amigos». Trata-se de texto difícil.

Grupo II

Texto 25 («Sou um livro Sem Nome»).

Consideraram tratar-se de um texto difícil, confuso e contestável o que o autor diz.

Grupo III

Texto «Chegou o Circo» (p. 23, «Aprender, Ler, Divertir», Maria Isabel Saraiva e outros, Ed. Aster, 1976).

Proposta de trabalho: feitura de um cartaz, produção de um texto colectivo.

Grupo IV

Texto «A menina do mar» (p. 72, «Aprender, Ler, Divertir»).

Os professores centraram-se muito no *real* e no *imaginário*, propondo a feitura de um texto por cada aluno sobre uma personagem real e/ou imaginária.

Grupo V

Texto «Gaitinhas e Gineto» (p. 71, «O Sol», de Matilde Rosa Araújo, Livros Horizonte, 1976).

Necessidade de situar a criança no ambiente do texto. Exploração a nível sintagmático de grupos de elementos.

Grupo VI

Texto «Serão de um rico-homem» (p. 83, «O Sol», Matilde Rosa Araújo, Livros Horizonte, 1976)

Situar a criança na época do texto. Informação histórico-social: posição do rico-homem e do servo.

O trabalho realizado sobre os diferentes textos, a polémica que se gerou, a surpresa de descobrir novas coisas impensáveis, relacionadas com a análise dos textos, onde se devem distinguir os vários níveis, e explorar com a criança todo o seu mundo conhecido para o ampliar, permitiu que os professores concluíssem que:

1.º – Há aspectos fundamentais a relevar na selecção dos livros para a 2.ª fase do ensino primário.

2.ª – Analisar um texto implica observar a sua forma e o seu conteúdo, considerá-lo como ponto de partida para outras descobertas.

3.º – Descobrir um texto é também estudar os seus níveis (fonológico, semântico, sintáctico), mas sem perder a noção da sua «textura».

4.º – O que se pretende é desenvolver na criança aptidões, aprendizagens e proporcionar situações experienciais.

Os professores também formularam dois votos, a saber:

– Conhecer o que os outros professores, que não estiveram presentes no seminário, pensam sobre estas questões dos livros escolares;

– criar um grupo entre os interessados, de modo a prosseguir-se o debate regular sobre os seguintes pontos:

a) que temas deve versar um livro escolar de modo a interessar uma criança dos dias de hoje?

b) O que procura o professor nos textos quando os escolhe para serem tratados na aula?

c) Sugestões para trabalhar os textos poéticos com as crianças.

Só nos resta esperar que os votos encontrem eco e, mediante o professor, se estabeleça o diálogo desejado, para aproximação entre colegas interessados nos mesmos objectivos, para esclarecimento de ideias, para tornar mais proveitoso o trabalho comum, para defesa da criança.

Problemas motores e insucesso escolar *

Rosa Serradas Duarte



O problema do «insucesso escolar» é um tema que a todos preocupa (pais, professores, psicólogos) uma vez que, cada vez mais e mais este problema é massificado, o que, desde logo põe de parte a teoria que o centra como problema individual e isolado. O insucesso não é um problema de uma criança, é um problema que afecta a escola, encontra a sua origem nela própria e está intimamente ligado com as estratégias educativas.

O problema do insucesso tem uma dimensão social não só pelo número de crianças que atinge, como pela sua incidência numa determinada classe, como também pelo muito que tem a ver com o funcionamento da própria escola como local privilegiado da aprendizagem. Neste sentido, cabe aqui fazer referência ao tipo de escola que temos, isto é uma escola completamente virada para as aprendizagens ditas intelectuais, para as experiências ditas de natureza fundamentalmente cognitivas. O sucesso de uma criança é medido em termos de êxito no que refere exclusivamente ao êxito da leitura, da

escrita, da aritmética. A nossa escola esquece quase totalmente outras áreas da experiência e da aprendizagem que são muito importantes e que, no entanto, não encontram grandes «chances» dentro da instituição escolar.

Neste caso está o problema da realização, por excelência o trabalho manual, e a Educação Física motivo deste Seminário. E é bom não esquecer que já Wallon dizia: «Nada está no pensamento que não tenha estado na acção».

Através do que já foi dito, vê-se porque é que o insucesso atinge fundamentalmente as classes mais desfavorecidas. É que, as capacidades de verbalização e de conceptualização, estão de facto muito ligadas a toda uma educação anterior, isto é desenvolvem-se fundamentalmente ao nível da aprendizagem da linguagem, muito anterior portanto à entrada na escola. Como todos sabemos nas classes mais desfavorecidas o desenvolvimento da verbalização numa criança é mais difícil de atingir, o vocabulário é mais pobre.

Aproveito para fazer um breve comentário ao que aqui ontem foi discutido e se refere ao QI. Estes instrumentos são importantes,

(*) Intervenção realizada no 1.º Seminário sobre Educação Física no Ensino Primário (Figueira da Foz)

no entanto gostaria de lançar um alerta. Este tipo de provas são constituídas por testes de natureza essencialmente verbal, dando-se normalmente pouco relevo ao coeficiente da realização. São pois medidas à altura da nossa escola, essencialmente inclinada para determinado tipo de aprendizagens. Daqui se pode inferir que neste tipo de provas quem vai falhar mais são pois as crianças oriundas de um meio mais carente neste «ítems».

De entre os factores evocados com frequência no género do insucesso escolar, está a psicomotricidade. Ou melhor os distúrbios da organização motora do comportamento infantil.

A polémica que se poderia gerar à volta deste tema é enorme, e a prova mais cabal disso mesmo é o facto de ter sido possível organizar este Seminário com base nos trabalhos apresentados.

É difícil delimitar um domínio específico da psicomotricidade porque as perturbações psicomotoras se situam a um nível dificilmente identificável e isolável, por fazerem parte do próprio corpo tal como ele é vivido, investido e empregue na própria acção, porque, cada criança é em cada momento a sua história, isto é, o trajecto que ela própria tem percorrido até ali, e que, em grande parte determina o potencial de respostas viáveis no plano individual e colectivo.

A existência de problemas motores numa criança pode ter as mais diversas origens; situando-se raras vezes a nível das lesões neurológicas (felizmente para todos nós), mas radican-do-se com maior frequência em desorganizações da própria personalidade provenientes das relações da criança consigo própria e com o meio.

Pensa-se classicamente que a existência de fracassos escolares está directamente ligado a perturbações psicomotoras. No entanto há a dizer:

- 1 – A relação dificuldades motoras/dificuldades de aprendizagem nem sempre é uma constante.
- 2 – Seria interessante saber se a origem do problema motor não é a mesma das restantes dificuldades. Ou não assume mesmo a forma de reacção ao próprio processo escolar.
- 3 – O problema do insucesso não pode ser visto deixando de fora a instituição escolar, em última instância a mais responsável pela sua existência.
- 4 – O problema do método, do professor, do

Problemas motores e insucesso escolar



aluno e da relação daí resultante são também factores a não menosprezar, deveriam ser mesmo motivo de reflexão para todos nós.

Todas as crianças podem aprender. É preciso é saber como, e esse é o papel do professor, pois nem todos os professores são bons para todos os alunos, o que não significa pôr em causa a capacidade do professor, mas toda uma série de factores objectivos e subjectivos que viabilizam ou inviabilizam uma dinâmica capaz de levar um grupo a bom termo.

Quando se verifica a existência de um problema de natureza motora, existe de imediato uma grande tendência para encaminhar esses casos para a reeducação psicomotora. No entanto, esta atitude é um pouco perigosa e de resultados duvidosos, pois o primeiro passo a fazer é de imediato dar maior importância e relevância à componente motora de aprendizagem, pois assim beneficia não só aquela criança mas todas as outras.



Problemas motores e insucesso escolar



Isto não significa que a reeducação não tenha o seu papel, tem e muito claro e consiste em apetrechar melhor as crianças, dando-lhes portanto a possibilidade de terem uma maior gama de respostas a todas as situações.

No entanto, não nos enganemos; *a solução de um problema motor apenas pode ser solução do insucesso se a razão do mesmo estiver radicado exclusivamente a esse nível.*

Tentando sintetizar os trabalhos apresentados a este Seminário, para o tema «Insucesso escolar...», não só os presentes aqui na Figueira da Foz mas em todo o país verificou-se que a problemática do insucesso é colocada essencialmente a dois níveis

1 – Centrar o problema em factores de ordem genética e da hereditariedade atribuindo as culpas das dificuldades a problemas desta natureza.

Aproveito para dizer alguma coisa a uma temática aqui muito discutida: a maturação biológica. A maturação do sistema nervoso apenas abre uma possibilidade, não é, por si só uma capacidade; o que nos abre perspectivas extremamente importantes à acção a desenvolver junto da criança no sentido de lhe abrir mais e mais possibilidades, pois é bom não esquecer que o aproveitamento do nosso sistema nervoso está muito abaixo das suas próprias possibilidades.



2 – Centrar o problema do insucesso fundamentalmente no meio social e na pobreza de estímulos anteriores.

É um facto que muitos «dados» estão lançados à entrada para a escola... mas atenção, não há só factores determinantes, há ainda muito e muito a fazer por uma criança.

Nenhum ou praticamente nenhum dos trabalhos apresentados pôs a tónica fundamental noutra ordem de factores que referem ainda de perto o nosso trabalho. Isto é, o problema das condições de trabalho e a formação dos próprios professores.

As actuais condições de trabalho no Ensino Primário, são por si só geradoras de insucesso.

O número de alunos/sala, a falta de material básico, as permanentes e constantes alterações curriculares, sem que se tenha levado à prática qualquer acção de formação junto dos docentes. O funcionamento das escolas em regimes duplo/triplo e a consequente e obrigatória distribuição do tempo escolar quase sem intervalos, sem «espaço» ao encontro das crianças com as outras crianças e até com o professor fora da sala de aula.

O esforço exigido aos alunos no ensino primário quando se trabalha nestas condições é não só pedagogicamente errado como mesmo impossível de corresponder. Nestas condições a via do sucesso só fica aberta aos «melhores», e mesmo assim, à custa de quê?

Muito e muito mais havia a dizer se isso me fosse possível, por conhecimentos e por tempo, mas gostaria também de ao terminar deixar expresso os meus agradecimentos à organização em primeiro lugar pela possibilidade que me deu de vir a este Seminário e a todos os presentes que contribuíram para um conhecimento melhor dos problemas que aqui debatemos.

Permitam também que expresse o voto de que todos juntos consigamos ir construindo a «Escola do Sucesso», antítese do tema aqui debatido para podermos fazer da Escola o local de festa.

Ludotecas

«Brincar é ao mesmo tempo a expressão e a condição do desenvolvimento da criança».

Sílvia Soares



Ludotecas, brincotecas ou mais impropriamente bibliotecas de brinquedos, são locais onde estão depositados brinquedos e que se destinam a ser emprestados às crianças por um determinado período, findo o qual as crianças restituem o jogo ou o brinquedo e requisitam um outro se assim o desejarem.

Segundo parece, a ideia das ludotecas veio da Índia (Nova Deli) por volta dos anos sessenta e, de então para cá, as ludotecas têm-se disseminado não só pela Europa como também pela Austrália e América.

Na Europa o primeiro deve ter sido a Dinamarca que, por seu turno, serviu de exemplo ao inglês J. Lee o qual, ao regressar ao seu país, fundou em 1973 a Ludoteca de Brighton, instalada num anexo de um biblioteca pública dum bairro de má reputação.

Começou Lee por instalar num canto da biblioteca alguns brinquedos oferecidos por comerciantes e, passado pouco mais de um ano, já tinha conseguido 1200 brinquedos e registado 1144 aderentes.

Agora, instalada num anexo à Ludoteca, existe uma oficina para reparação dos brin-

quedos que se estragam. Aí, pessoas reformadas, consertam ou ensinam as crianças a consertar os brinquedos com paciência de avós, o que proporciona um convívio muito salutar para aquelas crianças carecidas de um ambiente de família.

Os pequenos aderentes da Ludoteca de Brighton têm correspondido à confiança que depositaram neles e têm assumido as suas responsabilidades, o que se comprova por meio de números: de 20 000 empréstimos, só três brinquedos não foram devolvidos.

Muitas outras experiências se tem efectuado na Alemanha, Bélgica, Noruega, Suíça, etc., de que desconhecemos os promotores.

Em França, a primeira Ludoteca foi fundada em Dijon pela Associação Cultural de Borgonha. Muitas outras se seguiram, porém a que julgamos ser das mais importantes é a de Lyon que tem o nome de Brincoteca e está ligada ao Centro Pedagógico do Brinquedo. Nesta Ludoteca são testados os novos brinquedos a lançar no mercado. Os industriais além de oferecerem os brinquedos do seu fabrico, pagam ainda uma cotização anual de alguns milhares de francos em contrapartida recebem uma ficha onde estão anotados os inconvenientes e as vantagens de cada exemplar, bem como algumas sugestões julgadas necessárias.

Quando da sua fundação, a Brincoteca de Lyon dispunha apenas de uma pequena área e de «algumas boas vontades». Actualmente dispõe de um local de 160 metros quadrados, tem 1500 crianças inscritas, 45 fabricantes aderentes e uma equipa assalariada de seis pessoas, contando ainda com o apoio de voluntários e de educadoras estagiárias.

No que se refere a Portugal, existe já há alguns anos no Centro de Recuperação de Paralisia Cerebral uma Lucoteca que se destina fundamentalmente às crianças que fre-

quentam a clínica. Salvo esta excepção não temos conhecimento de qualquer outra iniciativa.

Só em 1978 se começou a agitar o assunto das Ludotecas no nosso país, chegando mesmo a ser formado um grupo (de que faziam parte algumas pessoas de reconhecido mérito em pedagogia) com o objectivo de organizar uma exposição de brinquedos e sensibilizar assim a opinião pública para a função pedagógica do brinquedo e concomitantemente das Ludotecas. Não foi porém possível levar a termo esta iniciativa.

Em Maio de 1979, com o apoio da Câmara Municipal de Évora abriu uma Ludoteca no Parque Infantil desta cidade, juntamente com um Centro de Ocupação de Tempos Livres onde havia cantos-oficina de carpintaria, barro, pintura, confecção de fantoches, etc. Em Outubro do mesmo ano, já tinham passado pela Ludoteca-Tempos Livres mais de 3000 crianças.

Em Outubro de 1979 abriu uma Ludoteca na Escola do Magistério Primário de Castelo Branco, mas com o fim específico de apoiar com material lúdico as escolas anexas, não podendo as crianças levar os brinquedos para casa.

O êxito da experiência de Évora levou a formar-se uma associação (AALE) – Associação dos Amigos da Ludoteca de Évora, cujos estatutos foram registados em Julho de 1980.

Propõe-se a Associação:

- a) Proporcionar à criança o acesso fácil ao brinquedo;
- b) Orientar pedagogicamente os pais sobre a escolha do brinquedo adequado;
- c) Testar os brinquedos relativamente à sua qualidade, resistência, estética, inocuidade e função para orientação da indústria respectiva;
- d) Apoiar as escolas e outras instituições oficiais que necessitem de material lúdico para complemento das suas actividades;



e) Fomentar as condições necessárias para a criação do Instituto Pedagógico do Brinquedo e do Museu do Brinquedo;

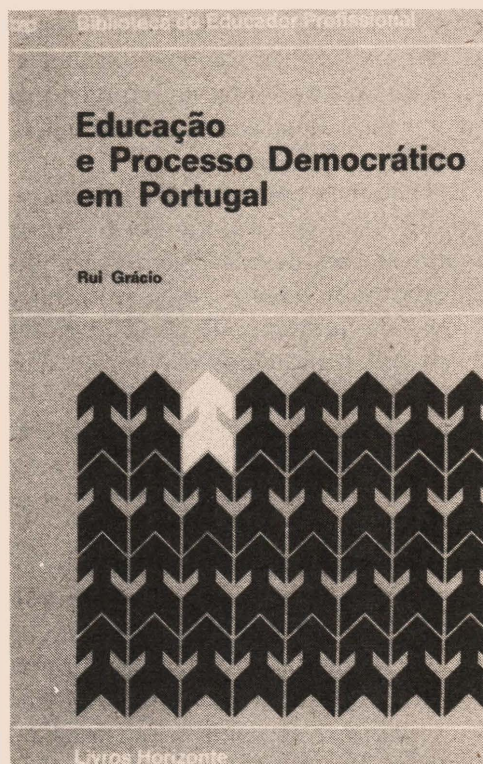
f) Impulsionar todas as actividades cuja função seja incentivar e desenvolver o estudo do brinquedo;

g) É ainda estimular a imaginação criadora da criança, levando-a a construir o seu próprio brinquedo.

A partida, parece-nos muito difícil alcançar todos estes objectivos, e é muito provável que a AALE não consiga alcançar tudo quanto se propõe, mas o ser-se ambicioso neste caso, talvez seja uma qualidade e não um defeito.

Se bem que algumas experiências citadas tenham as suas limitações, julgamos poder afirmar que as Ludotecas começam a ser uma realidade entre nós.

Muito em breve voltaremos a falar da Ludoteca de Évora e da sua acção nestes últimos dois anos.



NOVIDADE

Educação e Processo Democrático em Portugal

Índice

PENALIDADES DA EDUCAÇÃO NO PORTUGAL DEMOCRÁTICO

- 1 — Objectivos da Educação, políticas educativas e Constituição de Abril
- 2 — Educação e identidade nacional
- 3 — Celebrar e fazer a Pátria
- 4 — Outros tempos, outras vontades

EDUCAÇÃO E PROCESSO DEMOCRÁTICO

- 1 — A Educação, quatro anos depois
- 2 — Ensino: uma dinâmica perdida?
- 3 — Investigação prospectiva em Educação: O caso de Portugal

FUTURO ANTECIPADO, FUTURO ADIADO

- 1 — Quando o Povo mais ordenava
- 2 — As esperanças e promessas de Abril
- 3 — Novas direcções e direcções novas na Política educacional

LIVROS HORIZONTE

RUA DAS CHAGAS, 17, 1.º-Drt.

☎ 36 69 17 • 1200 LISBOA

A expressão dramática na educação

Coordenação, tradução, adaptação e bibliografia de António Nóvoa



Encontro nacional de expressão dramática na Educação

António Nóvoa

A escola P3 anexa à Escola do Magistério Primário de Lisboa foi palco, de 6 a 11 de Setembro, do 1.º Encontro Nacional de Expressão Dramática na Educação. Da iniciativa da Direcção-Geral do Ensino Básico, este Encontro reuniu cerca de 100 participantes: educadores de infância, professores do ensino primário, preparatório, secundário, das Escolas do Magistério Primário e das Escolas Normais de Educadores de Infância e técnicos de diversas direcções-gerais. Para orientar esta semana de trabalho estiveram em Portugal três especialistas estrangeiros: *Gisèle Barret* (Canadá), *Jean-Pierre Ryngaert* (França) e *Brian Way* (Inglaterra). Pensado em termos essencialmente práticos (*ateliers* de trabalho), este Encontro constituiu um importante estímulo (trampolim?!) ao desenvolvimento das perspectivas educacio-

nais da Expressão Dramática em Portugal. Uma iniciativa importante. Um trabalho que urge levar mais longe.

A educação em Portugal tem vivido dividida em compartimentos estanques, em estruturas de não-diálogo, em espaços fechados à comunicação com os outros (e quantas vezes connosco próprios??!!). Tem sido um mundo que raia o universo kafkiano.

Os professores vivem isolados, sem momentos de troca de experiências, sem situações de discussão colectiva (já não falamos em trabalhos e projectos de grupo!), tentando contra ventos e marés levar a água ao seu moinho. Em relances, Sísifo percorre as suas mentes. E com razão!

Os alunos, bem, os alunos...

Vem tudo isto a propósito da Semana da Expressão Dramática. Porque o Encontro

conseguiu ser esse espaço de convívio e de diálogo, cuja procura tantas vezes sai frustrada. Os professores tiveram o *tempo* para comunicar, para trocar ideias, para conhecer a experiência (frequentemente desconhecida!) do vizinho, para divulgar a sua própria prática. E, digamo-lo claramente, não há melhor acção de formação do que a vivência (que mais não seja por uma semana!) dum momento-de-reflexão-a-mais-do-que-um, dum espaço-prático-de-comunicação.

Na dinâmica deste Encontro percebeu-se que a Expressão Dramática tem de ser:

- mais do que uma disciplina, uma *prática nova* e inovadora;
- mais do que um método original, uma *outra atitude* face à criança e à educação.

Quebrar barreiras/ destruir ideias pré-concebidas/ pôr em causa construções artificiais/ abrir cada vez mais o espaço da sala de aula, da escola, da educação – tais são os *gritos de alerta* da Expressão Dramática.

A escola transformou-se espantosamente nas últimas décadas (leia-se mesmo nos últimos séculos):

- de local de frequência voluntária, passou a local de frequência obrigatória;
- de estrutura ligada à vida, transformou-se numa realidade (quase) totalmente alheia ao dia-a-dia;
- de espaço onde se passavam 2 a 4 anos, modificou-se em espaço onde se “gastam” 10, 15, 20 e mais anos da vida de cada um de nós (veja-se a profusão de Universidades para a 3.ª idade).

Por tudo isto ridícula se torna a ideia, tão presente no subconsciente de pais e professores, de que a escola é uma espécie de “quarentena”, um lugar onde se vão “passar

alguns sacrifícios” antes da *entrada na vida*. A escola tem de ser um espaço de liberdade e de prazer, onde cada um possa desenvolver as suas aptidões e capacidades. Tem de ser um momento onde cada um exprima livremente os seus anseios e necessidades, onde aprendamos a situarmo-nos face à realidade social que nos envolve. A Expressão Dramática pode ser um instrumento decisivo na prossecução destes objectivos. “Aprender a ser”, “aprender a conhecer” e “aprender a agir”: eis três das preocupações centrais de qualquer prática ao nível da Expressão Dramática. Que este Encontro tenha ajudado a compreender as imensas possibilidades deste instrumento educativo chamado Expressão Dramática, tais são os nossos votos.

De seguida apresentamos três ideias práticas trazidas pelos estrangeiros. Elas são estímulos e não (jamais!) receitas.

Finalmente publicamos dois textos teóricos de grande interesse:

– o primeiro, de Gisèle Barret, reflecte sobre as experiências anglófona, francesa e canadiana (Québec) apresentando aquelas que são as grandes linhas de convergência (este texto é o seu último trabalho e ainda não foi editado em francês);

– o segundo, de Pierre Dominicé, procura alertar as pessoas para a questão: “O que é que é verdadeiramente formador?”.

Estes textos parecem-nos dois bons instrumentos de reflexão. Alertamos, no entanto, que, na sequência do Encontro, será publicado um *BOLETIM* no qual serão editados vários textos de portugueses e estrangeiros (documentos inéditos), o qual constituirá certamente um material de aprofundamento teórico sobre a Expressão Dramática com interesse para todos os professores portugueses.

Exemplo dum atelier de trabalho na linha das propostas de Gisèle Barret

Esta proposta de atelier de trabalho corresponde às ideias que Gisèle Barret tem desenvolvido na Universidade de Montreal. Ela destina-se às crianças da 1.ª fase do ensino primário e tem como objecto-suporte o **fantoché**. O desencadear das imagens interiores da criança inscreve-se num processo que implica um desenvolvimento no tempo. Neste processo podemos verificar a existência de três momentos: perceber, fazer e reagir.

MATERIAL: sacos de papel, bocados de lã com 1 metro.

DESENVOLVIMENTO	PONTOS DE OBSERVAÇÃO
Perceber («mise en train») - Os bocados de lã são colocados no chão, descrevendo trajectos sinuosos. As crianças movimentam-se sem lhes tocarem. - Seguir os bocados de lã e os desenhos que eles fazem no chão, em todas as direcções e a diferentes ritmos. - Apanhar um bocado de lã, esticá-lo ao máximo entre as duas mãos com os braços no ar e movimentar-se descrevendo desenhos de formas variadas no chão, tal como os bocados de lã alguns momentos antes. - Continuando a deslocar-se no espaço, fazer dançar o seu bocado de lã, de forma a que ele desenhe no ar. Caso se dê o encontro com outro bocado de lã, tentarem dançar em conjunto. - Enrolar o bocado de lã à volta dos dois pulsos de modo a que eles fiquem presos um contra o outro. Fazer dançar e mexer as mãos e os braços no ar, em cima, em baixo, em interacção com um pequeno colega. - Com os punhos presos, a mão direita descobre a esquerda e conta-lhe uma pequena história. - Construção do fantoché. Pintar o saco de papel, colar-lhe um nariz, prender-lhe cabelo, etc. Fazer (expressão/comunicação) - Passear o seu fantoché pela sala de aula. - Aos pares, com uma cadeira: o primeiro descobre um bocado de lã na cadeira. Chama o fantoché do segundo e, em conjunto, falam sobre esta descoberta, tentando imaginar o que é que podem fazer com ela.	- Propostos pelo animador ou por um suporte sonoro, ritmos rápidos e lentos. - Continuação da exploração do espaço, desta vez sem suporte do objecto e com uma dificuldade suplementar: equilíbrio com os braços no ar. - Pretexto para desenvolver o movimento gestual e a expressividade. Mudar de mão. - Actividade bastante exigente, pretexto para um maior dispêndio de energia. A lã deve estar demasiado apertada para não retirar o lado «jogo». - Um primeiro desbloqueamento vocal e verbal. - Estimular a imaginação das crianças pela forma como se propõe o trabalho, sugerindo algumas questões: «Mas o que é isto? Quem é que o esqueceu aqui? etc.».

DESENVOLVIMENTO

PONTOS DE OBSERVAÇÃO

Reagir (retroacção)

- Regresso colectivo aos «desenhos», com e sem bocados de lã, as mãos a falarem e a dançarem, a descoberta do seu fantoche, as invenções possíveis a partir do seu fantoche, etc.

Variantes

- Com objecto-suporte e fantoche feito a partir dum balão.
- Com objecto-suporte e fantoche feito a partir duma bola de esferovite ou duma colher de pau.
- Primeiras interações utilizando como suporte o fantoche.



Exemplo dum atelier de trabalho de Jean-Pierre Ryngaert

Este atelier de trabalho baseia-se nalgumas das propostas feitas por Jean-Pierre Ryngaert durante o Encontro Nacional de Expressão Dramática. Ele não se destina a um grupo etário específico, podendo ser adaptado às diferentes idades das crianças (e até mesmo dos adultos!). Esta proposta evoluiu em três momentos principais: expressão vocal, expressão gestual e improvisação dramática.

DESENVOLVIMENTO	PONTOS DE OBSERVAÇÃO
• Deitadas no chão, as crianças produzem diferentes sons, procurando tomar consciência do mecanismo respiratório e, nomeadamente, da respiração abdominal. • Cada criança toma atenção ao som produzido pelos vizinhos e, ao fim dum momento, procura coordenar o seu som com o dos colegas. • Cada criança procura o lugar da sala onde se sente melhor. Aí inventa um som que lhe agrada. Emitindo este som, passeia-se pela sala, comunicando com os colegas que for encontrando. • Finalmente, uma criança coloca-se num dos lados da sala e todo o resto da classe põe-se do outro lado, agrupando-se como se todas as crianças fossem um só corpo. A criança que está sozinha começa a emitir sons na direcção do grupo que reage, aproximando-se ou afastando-se, consoante a intensidade e as características dos sons produzidos.	• O trabalho de voz deve ser feito duma forma calma e agradável, sem nunca forçar as cordas vocais. • O animador deve propor a cada criança que ela faça variações, a partir do som escolhido. • E importante que o grupo funcione como um todo, razão pela qual os corpos devem estar bem juntos uns aos outros.



DESENVOLVIMENTO

PONTOS DE OBSERVAÇÃO

Expressão Gestual

- Divide-se a classe em dois grupos que se colocam face a face. Propõe-se uma história que funciona como motivação. Então, em elemento sai do 1.º grupo e faz um gesto (ou uma pequena sequência de gestos) em direcção do 2.º grupo. Todos os elementos do 1.º grupo repetem duas vezes os gestos feitos pelo seu elemento. De imediato sai uma pessoa do 2.º grupo que responde à «provocação» com um novo gesto. Todos os elementos do 2.º grupo repetem duas vezes os gestos feitos pelo seu elemento. E assim sucessivamente.

Improvisação Dramática

- Três crianças são numeradas de 1 a 3. O animador diz um número e de imediato a criança correspondente propõe uma improvisação a que as outras duas aderem. Quando o animador bate as palmas as três crianças param e «ficam em estátua». Aí o animador diz um outro número e a criança correspondente, aproveitando o gesto em que ficou, avança com uma nova improvisação, logo seguida pelas outras duas. E assim sucessivamente.
- Divide-se a classe em grupos de 4 a 6 crianças e propõe-se uma tema genérico. Partindo deste tema cada grupo tem 5 minutos para apresentar uma pequena improvisação. Quando todos tiverem apresentado começa-se um trabalho de proposta/resposta, isto é, um grupo avança com uma improvisação e um outro responde com uma outra improvisação. E assim sucessivamente.

No fim do atelier o grupo senta-se em círculo e discute as diversas peripécias do trabalho. É o momento da crítica e da autocritica.

É o espaço de diálogo e de troca de ideias/sensações/vivências.

Registe-se que este momento é tão ou mais importante que todos os outros. Esquecê-lo é passar ao lado dum dos grandes objectivos da Expressão Dramática: aprender a estar em grupo e a trabalhar colectivamente.

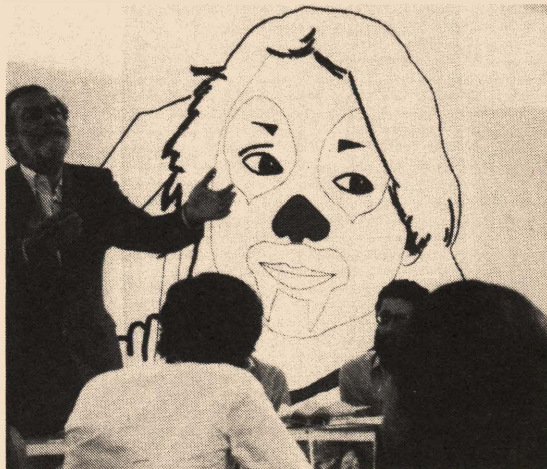
- Exemplo possível: o 1.º grupo é constituído por pessoas que estando esfomeadas andam à procura de comida; o 2.º grupo é uma tribo selvagem que tem armazenada uma grande quantidade de alimentos.

A partir de certa altura o animador pode propor a introdução de sons que acompanhem os gestos.

- A sensibilidade do animador tem um peso decisivo no êxito desta proposta de trabalho. Ele tem de estar muito atento ao desenrolar do exercício e construir um factor de estímulo permanente.

- Exemplos de temas: «o teatro», «a feira», «a cidade», etc.

Uma vez que esta ideia de improvisação tem o seu vector principal na espontaneidade, o animador deve dar pouco tempo de preparação aos grupos.



Exemplo dum atelier de trabalho de Brian Way

A proposta de atelier que a seguir se apresenta é uma das muitas feitas por Brian Way. Ela obedece a um princípio que está presente em todas as abordagens da Expressão Dramática feitas por este técnico inglês: a globalização das diversas formas de expressão artística. Este tipo de trabalho destina-se, principalmente (o que não quer dizer que ele não possa ser adaptado a outros grupos etários), a criança da 2.ª fase do ensino primário.

MATERIAL: projector de diapositivos, diapositivos-duplos «virgens», tintas das usadas como corante para bolos, jornais, papel higiénico, etc.

DESENVOLVIMENTO	PONTOS DE OBSERVAÇÃO
1. Construção individual livre de diapositivos, utilizando os caixilhos-duplos, enchendo-os com cabelos, tinta de corantes, papel higiénico, etc. Projectar os diapositivos e verificar o resultado obtido. 2. Construção a dois dum par de dispositivos, significando um deles o contrário do outro. Pôr os diapositivos no projector e ver o efeito. 3. Construção em grupo (4 a 6 pessoas) dum pequeno conjunto de diapositivos, que sirvam de ilustração a uma história (inventada ou escolhida). Na altura da projecção/apresentação aos outros grupos, contar a história em voz alta, podendo agregar-lhe sons diversos (produzidos pela boca, corpo, materiais diversos, instrumentos musicais, etc.). 4. Escolher, em grupo, um pequeno poema. Num espaço de tempo de 30 a 45 minutos, trabalhar sonora e verbalmente o poema, juntar-lhe um movimento corporal coordenado colectivamente e ilustrá-lo através dum conjunto de diapositivos. Coordenar todo o trabalho. Apresentar o resultado aos outros grupos. 5. Dividir a classe em grupo de 4 a 6 crianças. Cada grupo tem 30 minutos para preparar uma improvisação dramática a partir da seguinte ideia de base: «como apresentar em 3 minutos um filme (<i>trailer</i>) de forma a despertar nos espectadores a vontade de o irem ver?». Utilizar os materiais à disposição e as diversas formas de expressão, dentro da óptica de «economia de meios», isto é, usar apenas aquilo que é indispensável. No fim das apresentações trocar ideias com os outros grupos.	• Estímulo à expressão plástica. • Exemplo: dia/noite; magro/gordo; pequeno/grande, etc. • Estímulo à expressão sonora, musical e verbal. • Estímulo à expressão corporal e gestual. • Globalização, através dum empenhamento colectivo, de várias formas de expressão humana e artística. • O animador deve funcionar como um «catalizador» do grupo. Deste modo ele deve circular por todos os grupos implicados na acção, dando apoio, avançando sugestões, desencadeando ideias, etc. O princípio é sempre o mesmo: apoiar o mínimo possível sem cair num espontaneísmo estéril.

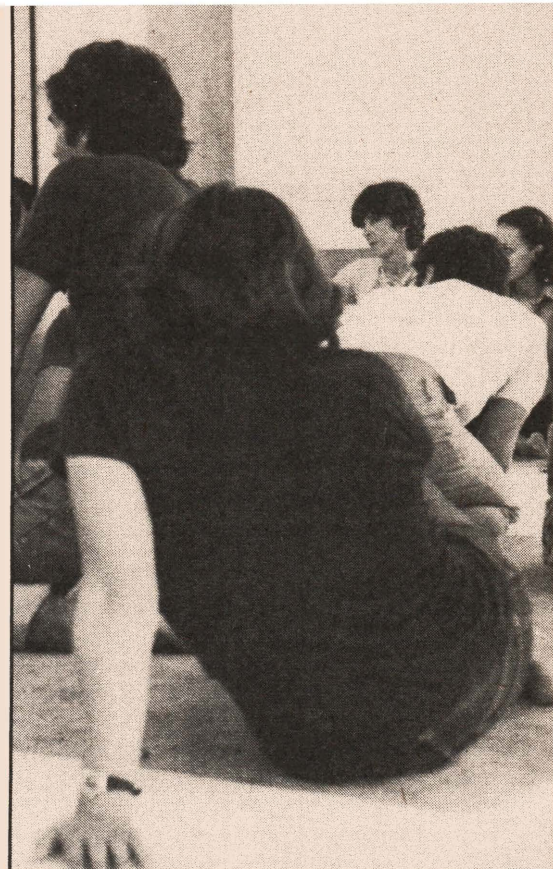
Ensaio comparativo de diferentes investigações e práticas pedagógicas em expressão dramática

Gisèle Barret

(Professora na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montreal)

Em primeiro lugar, é necessário precisar a denominação deste vasto domínio. Ainda que a terminologia esteja longe de se encontrar normalizada, podemos estabelecer uma relação entre os termos genéricos «**drama**» (para os países anglófonos) e «**expressão dramática**» (para os países francófonos), com as seguintes classificações locais: para a França, o termo concorrente mas quase sinónimo, **jogo dramático** (no singular ou no plural); para o Québec, **jogo dramático** (influência francesa), **expressão dramática** (tendência da Universidade de Montreal), **arte dramática** (termo adoptado em 1981 pelo Ministério), **teatro**; para o Canadá anglófono, «**developmental drama**» (termo canadiano paralelo ao termo inglês «**creative drama**» e ao termo americano «**creative dramatics**», que designam todo o sector do «**educational drama**»).

Em conclusão, toda a gente concorda mais ou menos em relacioná-los por um lado com a pedagogia do jogo («*play*» e



«*Spielpädagogik*») e por outro com a aprendizagem pela acção (o «*learning by doing*» de Dewey vai ao encontro, com algumas *nuances*, dos partidários dos métodos activos à francesa). Quanto ao teatro fala-se muito dele, quer para o integrar na expressão dramática, quer para o distinguir, quer para o rejeitar.

Tendo em vista esclarecer um pouco esta confusão, falaremos concisamente do problema, pois que o teatro ainda que não entre directamente no nosso discurso, encontra aí por vezes inevitáveis interferências, devido, por um lado, à relação existente com o género literário do mesmo nome, que faz parte dos programas escolares, e, por outro lado, às actividades dramáticas para-escolares que foram historicamente os antepassados e os responsáveis pela actual presença da expressão dramática na educação. Estes dois factores históricos encontram-se normalmente em todos os

países e constituem ainda muitas vezes a única realidade admitida, o único objectivo reconhecido. (...)

Se eliminarmos provisoriamente a questão da relação entre o teatro e a educação, poderemos agora colocar a da problemática geral da expressão dramática.

Com efeito a questão do teatro educativo (*educational theatre*) praticamente não se põe, sobretudo ao nível elementar. Ainda que exista nas escolas um começo de iniciação ao espectáculo teatral sob a forma de representações, muitas vezes precedidas ou seguidas de animações e de jogos dramáticos, toda a gente parece concordar em apresentar as actividades de expressão dramática como essencialmente diferentes do teatro (diferenças de natureza e de objectivos, diferenças de práticas e de utilizações). Encarar a problemática da questão é ter em conta os pontos de unanimidade sobretudo teórica, as divergências ideológicas e, simultaneamente, as convergências de ordem essencialmente pedagógica.

As práticas mais numerosas, mais homogêneas e com mais pontos comuns, dão-se, tanto no Canadá, como em França e no Québec, com crianças da pré-primária ao preparatório. É a este nível que também encontramos o maior número de praticantes, especialistas e investigadores.

Existe, desde logo, unanimidade sobre o sentido da etimologia grega das palavras «drama» e «dramático» como «acção» que abrange ao mesmo tempo as noções de actividades, a forma de aula-atelier e a tónica posta no fazer e no agir.

Unanimidade igualmente ao nível do sentido desta actividade que é definida, por um lado, pela aproximação com o jogo e, por outro lado, graças ao ênfase posto na noção de processos (*process*).

Estes significados, que determinam a natureza da acção, ligam a expressão dramática à pedagogia do jogo (*«spielpädagogik»*

da República Federal da Alemanha) e colocam o delicado problema das relações liberdade – determinismo, gratuidade – aprendizagem ou prazer – trabalho. A sua identificação enquanto processo conduz, antes do mais, a disciplina para a abordagem holística (*holistic approach*) americana que podemos comparar às teorias da globalidade, formuladas de diferentes maneiras nos vários países.

É necessário acrescentar que esta disciplina, assimilada frequentemente a um instrumento pedagógico útil, o que permite justificar, estratégica e mesmo filosoficamente, a sua presença nas escolas, exerce as suas virtudes ou efeitos, graças ao fenómeno do «*transfert*», fenómeno que assegura as aquisições ao nível pessoal, social e disciplinar e que permite a formação de objectivos, «*démarches*» e avaliações pedagógicas. Esta teoria do «*transfert*» e suas consequências permite à expressão dramática entrar nas formações oficiais, com a mesma legitimidade que as disciplinas ditas superiores, em vez de permanecer ao nível das práticas envergonhadas, gratuitas, luxuosas, diletantes, em resumo, inúteis aos olhos dos professores, administradores, pais e mesmo, hélas!, das crianças. (...)

Por tendência interdisciplinar, queremos dizer que a expressão dramática não é uma disciplina como as outras na medida em que não tem um território próprio, perfeitamente delimitado, desejoso de estabelecer prerrogativas, de guardar distâncias, de acentuar as diferenças com os seus vizinhos próximos ou distantes. A expressão dramática é acima de tudo um espaço-charneira que se manifesta através duma abordagem global respeitante a tudo o que pertence ao âmbito das ciências humanas ou das ciências. Ainda que a expressão dramática seja geralmente definida como **disciplina autónoma** cujas práticas podem ser muito diferentes, ainda que seja também



aceite como **método ou instrumento pedagógico**, não é menos verdade que a sua autêntica natureza ultrapassa, ao mesmo tempo que as inclui, as duas definições precedentes. É certo que esta visão alargada e original se exprime deste modo há pouco tempo e não afecta verdadeiramente as práticas; mas começa a ser um tema de reflexão para os investigadores mais avançados e isto na maior parte dos países que conhecem experiências bastantes numerosas e significativas neste domínio. A maneira mais simples de revelar este aspecto complexo consiste no recurso à noção de trans-, multi- e interdisciplinaridade. Uma outra maneira de abordar a questão seria mostrar de que modo esta disciplina particular, contrariamente às disciplinas tradicionais que têm todas elas um objecto específico, se distingue graças a uma pedagogia sem objecto (mas não sem objectivos), ou melhor ainda, graças a uma pedagogia onde o sujeito é, e já não era sem tempo, o seu próprio objecto de estudo.

Esta tendência explica todas as formas de alianças que diversificam as práticas e multiplicam os terrenos de experimentação. Aliança, assumindo diferentes formas, com as disciplinas tradicionais: expressão da língua materna, aprendizagem duma se-



gunda língua, instrumento de apoio ao ensino da matemática moderna a crianças ou de estímulo à comunicação entre adolescentes, acessório físico-gestual para certas abordagens musicais, forma de preparação indirecta para um trabalho de educação física lúdica e humana, impacto da dramatização no ensino da história ou da geografia, ...Seria muito longo citar todas as práticas e pesquisas que provam estas afirmações. A lista é longa e sê-lo-ia ainda mais se pudessemos dispor de todas as informações; ela será ainda mais longa num futuro próximo, se tivermos em atenção o que se fazia há 10 anos e o que se fez desde há 5 anos a esta parte.

Esta tendência não está isenta de problemas. Uma disciplina tão aberta e vulnerável, sobretudo quando não pretende controlar as suas fronteiras, nem definir o seu território. Ela não pode evitar as confusões nem as lutas de influência com a expressão assumida pelo francês ou pelo inglês oral, com o movimento que depende da educação física ou da psicomotricidade, com a sensibilidade e a imaginação que não são o feudo da arte, com a comunicação que é o domínio reservado da psicologia: normalmente, todas estas formas de invadir o terreno de vizinho põem apenas problemas

pontuais de relação de personalidades. Em geral, quando as relações entre os professores sobretudo ao nível do trabalho prático são boas, apercebemo-nos de que há lugar para todos e de que, ao fim e ao cabo, toda a gente, especialmente o aluno, sai vencedora, isto é, enriquecida.

De qualquer modo é necessário reconhecer que há ainda dois domínios com os quais as confusões provocam verdadeiros problemas, não de conciliação, de compromisso, de soluções práticas de coexistência, mas duma forma muito mais profunda, problemas de fundo, de significado, de natureza, de função. Estes dois domínios são o teatro e a terapia, pólos de atracção e de repulsão, denunciados duma forma diferente, mas sempre inequívoca, pelas principais correntes da Expressão Dramática.

(...)

Assim, apesar de uma situação bastante difícil, ler mesmo muito comprometida, todas as esperanças são possíveis. Uma vez



mais dizemos que é a qualidade daqueles que agem, a sua tenacidade e capacidade de resistência positiva, o que determinará a situação de amanhã. E a experiência tende a demonstrar que este optimismo (determinação realista ou aspiração utópica) é válido muito para além dos espaços abrangidos pelo âmbito deste ensaio comparativo.

PEQUENA BIBLIOGRAFIA DE BASE

CANADÁ

Gisèle BARRET
Gisèle BARRET
Richard COURTNEY

Pédagogie de l'expression dramatique
L'expression dramatique. Pour une théorie de la pratique
Play, Drama and Rhought: the intellectual background to Drama in Education

FRANÇA

Pierre LEENHARDT
Jean-Pierre RYNGAERT
Michel SMALL

A criança e a expressão dramática
O jogo dramático no meio escolar
L'enfant et le jeu d'expression libre

INGLATERRA

Dorothy HEATHCOTE
Peter SLADE
Brian WAY

Children and Drama
Child Drama
Development through Drama

A expressão dramática e o seu lugar na escola *

Pierre Dominicé

(Professor da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Genève)

Estando a trabalhar actualmente no domínio da Educação dos Adultos, sou obrigado a reconhecer até que ponto os temas abordados ou os conteúdos propostos nos programas de formação contínua correspondem frequentemente a áreas que foram descuradas durante o percurso escolar normal. Penso, por exemplo, na expressão verbal, na comunicação, na expressão artística e corporal. *Na formação dos adultos dá-se, muitas vezes, uma espécie de inversão das prioridades impostas pela escolaridade anterior.* O que para a escola não era mais do que uma disciplina optativa ou uma área secundária torna-se posteriormente, durante a vida, o objecto duma preocupação central, às vezes provocada por questões profissionais, frequentemente suscitada por uma vontade de desenvolvimento pessoal ou por uma procura de higiene mental e de qualidade de vida social.

Na realidade, é justo reconhecer que a escola não nos ensinou a defender um ponto de vista pessoal, que a predominância da actividade intelectual se fez em detrimento da nossa sensibilidade e da nossa capacidade de observação. A escola tornou-nos in-



capazes de receber mensagens não codificadas pelo universo racional dos conhecimentos formais.

O desenho, a ginástica, a música, a expressão dramática só eram, e só são ainda, reconhecidos no meio escolar como suportes pedagógicos cuja função principal é facilitar a aquisição de disciplinas consideradas fundamentais para a obtenção do diploma. A expressão dramática parece-me uma matéria indispensável ao desenvolvimento das crianças e ao sentido da sua escolaridade.

Aprender a estar mais à vontade no seu corpo, a contar sem problemas um acontecimento importante da sua vida pessoal; saber, tendo em vista o diálogo, defender as ideias que nos são queridas; dizer um texto literário tal como o sentimos; descobrir que a vida artística não pertence a uma elite, nem a criação a meia-dúzia de génios; participar na vida cultural duma forma diferente da dum simples consumidor. Aqui estão alguns dos objectivos essenciais que a

* in CO PARENTS n.º 88 (Maio-Junho-Julho 1981)
Tradução e Adaptação de António Nóvoa

escola deve seriamente assumir se quer contribuir dum modo efectivo para o bem-estar das crianças.

Para evitar o agravamento do fosso entre as exigências escolares e as necessidades de socialização que caracterizam os jovens na sociedade contemporânea, para que os programas oferecidos pela escola possam contribuir efectivamente para a formação destes jovens e preparar o seu futuro no mundo adulto, não será preciso que as autoridades escolares e, com elas, o conjunto do corpo docente dediquem o tempo necessário à definição do que é principal e do que é secundário? Actualmente, a expressão dramática faz parte dos programas. Ela deve tornar-se ainda mais importante. Devido aos objectivos que ela propõe, o seu lugar merece um reconhecimento oficial mais explícito.



- MOBILIÁRIO ESCOLAR
- EQUIPAMENTO DE AR LIVRE
- INSTRUMENTOS PARA INICIAÇÃO MUSICAL
- DIAPOSITIVOS
- LIVROS

JOGOS DIDÁCTICOS

- MIRABLOCO
- BRINCAPREGO
- PETIZ
- GRANDE COLECÇÃO DE JOGOS DIDÁCTICOS EM GERAL
- MATERIAL PARA ENSINO ESPECIAL
- TODO O MATERIAL DE DESGASTE PARA ESTABELECIMENTOS DE ENSINO
 - VEJA OS NOSSOS ARTIGOS
 - CONSULTE OS NOSSOS PREÇOS



C. Miranda

SOCIEDADE DE EQUIPAMENTOS ESCOLARES, LDA.

Rua Raquel Roque Gameiro, 4-B Telef.: 78 88 38 / 74 06 89 / 74 36 00 • Telex 15586 MIRAN P
Apartado 4271 • 1507 LISBOA CODEX

Notas como quem conversa

Maria da Glória Padrão

1. Porto,...

Meu Amiguinho

Venho hoje falar-te do nosso vestuário. As diferentes peças que o compõem são: o chapéu mole, o casaco, o colete e as calças. Os que podem ainda têm «gabardine», «impermeável», ou sobretudo.

Como roupas interiores, possuímos camisa, camisola, cuecas ou ceroulas, e peúgas. As senhoras, claro está, usam meias até acima do joelho. Já as há, porém, que no verão, andam sem meias de espécie alguma, o que lhes dá a aparência patusca de criadas de servir, que se levantaram, à pressa, apenas para atender a padeira ou a leiteira...

Como acessórios de agasalho, no inverno, ainda há cachecol e camisola de agasalho ou colete, que têm o nome estrangeirado de *pulúvers*.

Há um anos atrás, usou-se muito a capa alentejana, com gola de raposa. Hoje, porém, o seu uso está quase limitado às nossas regiões do sul, em especial no Alentejo, donde lhe vem o nome.

Para o traje de cerimónia ou de grande gala, os que têm suficientes meios de fortuna para tal, usam também a casaca e a cartola, o fraque ou o *smôquingue*, com o respectivo côco.

Esquecia-me dizer-te que há também um ou outro que usa, no Inverno, a «samarra». É uma espécie de casaco, quase do tamanho vulgar, mas de fazenda de lã forte, e com boa gola de agasalho. Tal peça do vestuário, não é do gosto do que veste bem, do elegante ou do janota...

O melhor abraço do

Teu amiguinho
F...

1. in Abel Ribeiro, **Modelos de Cartas**, Porto, Domingos Barreira Editor, s.d., pp. 65-66 (obrigatórias por determinação da Circular n.º 689, de 22-11-1943 para o Intercâmbio Escolar, por intermédio da Sociedade de Geografia. De utilidade para alunos do Ensino Primário e Exames de Admissão aos Liceus, podendo servir também de auxiliar para alguns Agentes de Ensino, tais como Estagiários, Encarregados e Regentes Escolares).

O modelo de carta transcrito é do tempo em que havia exame de admissão ao liceu.

2. Vem isto a propósito do artigo de Tavares Guimarães, «Que se passa?», publicado no n.º 30 (nova série) da revista *o Professor* de Julho de 1981. Perspectivo a leitura desse artigo organizada em três eixos fundamentais: a objectividade, a interrogação e a insinuação. Aliás, os dois primeiros subordinam-se, feito o balanço final, ao da insinuação.

Por eixos: a objectividade patenteia-se na apresentação do articulista, nas referências à verificação de uma degradação que vai pelo ensino e na amostragem, por meio de duas listas (uma de vocábulos e outra de conceitos) do que será evidência dessa degradação. Depois da objectividade, surge o plano da interrogação em dois parágrafos: o primeiro articula algumas perguntas à procura de possíveis agentes de culpa. E se o segundo, por coincidência o último do texto (e atenção à importância de se mudar de parágrafo), mantém o mesmo tom interrogativo, ele contém sobretudo uma insinuação que nada tem de inocente e cuja malícia se alonga pelo facto das perguntas formuladas permanecerem sem resposta.

A seguir à objectividade da lista das «catástrofes» e depois da busca vaga de culpados, aparece o referido parágrafo que transcrevo: «Sucedia isto *in illo tempore*, quando havia o exame de admissão ao liceu? Não nos lembramos de termos tido, durante tantos anos de docência de Português, ao nível do 1.º ciclo e do 3.º ano do liceu, tanta

PROPRIEDADE DO EDITOR

Ensino Primario Elementar

Modêlos de Cartas

(Obrigatórias por determinação da Circular n.º 689, de 22-11-1943)

PARA O

Intercâmbio Escolar, por intermédio da Sociedade de Geografia.

De utilidade para alunos do Ensino Primário e Exames de Admissão aos Liceus, podendo servir também de auxiliar para alguns Agentes de Ensino, tais como Estagiários, Encarregados e Regentes Escolares.

por

ABEL RIBEIRO

Professor Oficial



DOMINGOS BARREIRA / EDITOR
LIVRARIA SIMÕES LOPES
119, RUADA ALMADA, 121 - PORTO

O nosso vestuário

Pórtio,...

Meu Amiguinho:

Venho hoje falar-te do nosso vestuário. As diferentes peças que o compõem são: o chapéu mole, o casaco, o colete e as calças. Os que podem, ainda têm «gabardin», «impermeável», ou sobretudo.

Como roupas interiores, possuímos camisa, camisola, cuecas ou corvais, e pélgas. As amhoras, claro está, usam meias até acima do joelho. Já as há, porém, que, no verão, andam sem meias de espécie alguma, o que lhes dá a aparência patusca de criadas de servir, que se levantaram, à pressa, apenas para atender a padeira ou a leiteira...

Como acessórios de agasalho, no inverno, ainda há cachecol e camisola de agasalho ou colete, que têm o nome estrangeirado de *pulúvers*.

Há uns anos atrás, usou-se muito a capa alentejana, com gola de raposa. Hoje, porém, o seu uso está quase limitado às nossas regiões do sul, em especial no Alentejo, donde lhe vem o nome.

Para o traje de cerimónia ou de grande gala, os que têm suficientes meios de fortuna para tal, usam também a casaca e a cartola, o fraque ou o *smókingue*, com o respectivo óco.

Esquecia-me dizer-te que há também um ou outro que usa, no inverno, a «samarra». É uma espécie de casaco, quase do tamanho vulgar, mas de fazenda de lã forte, e com boa gola de agasalho. Tal peça do vestuário, porém, não é do gosto do que veste bem, do elegante ou do janota...

O melhor abraço do

Teu amiguinho

ignorância e asneira. Fruto dos tempos e das pedagogias do *laissez faire, laissez passer: le monde va de lui-même?*»

Retomo a expressão *in illo tempore*. Traduzo-a mesmo porque há situações em que detesto os eufemismos: «in illo tempore», «quando havia o exame de admissão ao liceu», quer dizer exactamente – no tempo do Estado Novo. E a referência aos tempos do «laissez faire, laissez passer» é outra vez a insinuação que pretende veicular a conclusão de que ao 25 de Abril se deve a degradação actual do ensino. Ora esta divisão em antes de/depois de como numa espécie de idade do ouro/idade do ferro e uma certa nostalgia implícita na formulação das questões pelo que não se passava «antes de» é que me motivou esta pequena conversa sem pretensões de artigo de fundo. Por isso, por não pretender artigo de fundo, é que nada vou dizer sobre a questão vasta e

difícil em que se insere o problema dos erros citados e que é a problemática medonha do insucesso escolar. De resto, falar disso seria pretenciosa redundância porque além de estudos e pesquisas sobre o assunto, há sobretudo olhos para ver e para ler uma história muito velha do atrofiamento de um país. Em que desempenha um papel importante, obviamente, o tempo de «quando havia exames de admissão ao liceu».

3. Nestas notas como quem conversa afasto-me, pois, de problemas de fundo e subordinando-me fulcralmente a algumas formulações rápidas sobre o problema da insinuação e o seu artifício no artigo «Que se passa?». E vejo essa insinuação montada num procedimento de três ângulos de incidência: as implicações das disponibilidades intelectivas, volitivas e emocionais, quer por parte do emissor, quer por parte do receptor.

A insinuação, vectorizada em situação intelectual, funciona como processo de interpretação e de informação. No caso vertente, a insinuação como comunicação de ideias (como intelecção) informa por denúncia e interpreta por admoestação: mas sempre por **meias-palavras** (as interrogações sem resposta, os eufemismos). É exactamente nesta intimação por meias-palavras que se cruzam os vectores intelectual e volitivo: o juízo, o aviso, são **voluntariamente** estudados na sua articulação de modo a que se transformem esses dois eixos numa contaminação **afectiva** porque é sempre pelo lado das afeições simpáticas que as incursões no sujeito receptor melhor se infiltram. O texto de Tavares Guimarães, denunciando os erros, **voluntariamente** sabe que **objectivamente segura** a cognição e a concordância do público leitor a quem se destina porque nenhum professor pode concordar com eles. O texto de Tavares Guimarães, pondo a funcionar o intelecto e a vontade (uma certa vontade) do emissor, impressiona o intelecto do receptor em quem se começa a levantar um estado de inquietação (como remediar a «catástrofe»?) e em que se desencadeia um estado de

desejo – o desejo de a remediar. Assim, tendo tornado consciente um estado de instabilidade e tendo começado a desenhar o desejo de regresso à estabilidade, ao «bem-estar», à segurança, ao «bom-saber», o articulista agarrou o leitor pelo lado da **relação simpática**.

Mas mais: o leitor assim apanhado numa relação emotiva com o real do texto que é o real de uma situação educacional, vê reforçado essa relação a um nível mais humano quando o próprio autor do artigo (e um autor dá autoridade!) se admite interrogativamente também como um hipotético culpado. Isto é: a implicação própria, ainda que por hipótese, apaga a distância entre emissor e receptor: somos todos um e outro.

E está preparado o terreno para semear só a relação afectiva com o interlocutor que **deseja** a correcção do erro: e é então que no último parágrafo, no que ficará como **saldo**, há uma afeição simpática, um derriço preferencial, uma atracção centrífuga, pelos tempos em que havia o exame de admissão... Lateralmente, por uma insinuação infiltrada num espaço meticulosamente preparado, deixa-se o leitor suspenso das interrogações para se permitir que seja ele a **assumir a responsabilidade total da resposta**: de facto, no tempo dos exames de admissão, não se davam tantos erros... Quem disse? Foi o leitor! Que, menos avisado, pode começar a sentir a nostalgia de um repatriamento...

Convenhamos que o processo é facilmente desmontável! De resto, não era sequer preciso este arrazoado: que há um tom passado neste texto, provam-no algumas marcas linguísticas – o uso do plural majestático, a forma arcaizante «mui»...

4. Ora no tempo em que havia exame de admissão, de facto não se davam tantos erros. Davam-se coisas muito mais graves. Repito que não quero fazer artigo de fundo nem história. De modo que me limito a uma síntese que já entrou tão naturalmente nos nossos códigos de comunicação que nem é preciso explicá-la: esse tempo era o

de quando era bastante o saber ler, escrever e contar porque um povo culto é um povo infeliz. Salazar dixit!

5. E já agora, porque ninguém está satisfeito e estável nesta escola que temos, porque não abrir um «dossier» sobre a pedagogia do erro? Seria útil e actuante e responsável: e não anacrónico e passadista como a ridícula carta com erros (onde os de ortografia nem têm importância) que se transcreve no início destas notas como quem conversa e que foi escrita para ser usada na escola no tempo em que havia o exame de admissão...

Maria da Glória Padrão

A minha Igreja

Magueja, ...

Minha querida Amiguinha:

Venho falar-te da Igreja da minha terra. É verdade que é muito modesta e pequenina, mas, para mim, tem muito merecimento, porque, dentro dela, há uma recordação sagrada: — a pia de pedra, onde fui baptizada, à sombra da cruz bemdita, que foi a testemunha principal do acto solene, ao lado dos meus padrinhos.

Já lá vão onze anos, e parece que foi ontem! Como o tempo corre!...

Mas vamos lá à minha Igreja. Foi edificada numa encosta, donde parece estar alerta, como guia seguro, para que ninguém se desvie do bom caminho, que a Cruz nos marca. Tem um altar-mór de talha dourada, onde umas meninas devotas vão colocar flores nas jarras de porcelana e nos solitários de vidro.

Como é bonito, nos domingos e dias de novena!

Tem mais dois altares: um, dos Corações de Jesus e de Maria, outro de Nossa Senhora da Conceição, à qual todos os anos é feita uma festa, com missa cantada e sermão, não só em honra da Imaculada Conceição, mas também por ser a Padroeira do nosso muito e sempre querido Portugal.

É todo o templo uma construção simples e modesta; mas tem um teto todo em quadrados, onde se vêem, pintados a óleo, muitos santos e figuras de que fala a Escritura Sagrada, — aquela Escritura, que é toda a vida de Cristo, na Terra.

No adro, há umas roseiras, que todos os anos reverdecem e florescem, dando ao adro muita graça e agradável perfume.

A entrada principal da Igreja, dois velhos ciprestes, muito calados e tristes, parecem rezar pelos mortos, que repousam no Cemitério... Também dormem aqui dois irmãozinhos meus, que eram o meu encanto e alegria, nos jogos e brinquedos da nossa Infância.

Da Igreja, nada mais tenho a dizer-te, a não ser que o orago ou patrono é S. Tiago, o Apóstolo.

A sacristia é pequena, e mal cabem nela o senhor Abade e o mordono.

Abraça-te a tua condiscípula e amiga

Nesta secção procuramos evocar, através da reprodução ou transcrição de testemunhos pessoais, alguns factos ou episódios significativos da luta que os professores portugueses travaram nos últimos anos do fascismo (1969-1974) através dos Grupos de Estudo dos Professores do Ensino Secundário e Preparatório (GEPDES) e de que o professor foi simultaneamente reflexo e agente.

Quando discutir era proibido...

A realização de colóquios, debates, mesas-redondas sobre questões profissionais e pedagógicas foi uma das actividades desenvolvidas pelo GEPDES como forma de procurar reunir os professores, possibilitando o debate e a análise em comum dos problemas com que se defrontavam.

Se muitos se promoveram em vários pontos do país, alguns outros foram proibidos ou não autorizados pelas autoridades fascistas.

O comunicado que hoje reproduzimos (datado de Julho de 1973) dá-nos conta, entre outras actividades, da realização de alguns desses colóquios e da proibição de outro na forma que a imprensa da época conseguiu noticiá-la.

Nem os jornais nem o comunicado o referiram, mas podemos acrescentar que as dezenas de professores impedidos de participar no colóquio por decisão do Governador Civil se reuniram de imediato na Cooperativa Ludus (ao tempo o local habitual das reuniões do GEPDES no Norte) onde em animado debate com os colegas Fins do Lago e Salvado Sampaio discutiram acerca da sua situação profissional e do significado daquela medida repressiva.

Corria o ano de 1972... O fascismo viria a cair menos de dois anos depois...

A. J. C. C.

GRUPOS DE ESTUDOS DO PESSOAL DOCENTE DO ENSINO SECUNDÁRIO

COMUNICADO

1. COLÓQUIOS PEDAGÓGICOS Com o intuito de desenvolver na classe docente o interesse por problemas pedagógicos que integram as estruturas e o destino da escola portuguesa e sobre os quais os professores pouco ou nada têm tido possibilidade de se confrontarem e de exprimir atitudes de autêntico espírito participativo, os GRUPOS DE ESTUDO concretizaram, neste ano lectivo, uma série de realizações, primeiras tentativas para um programa mais ambicioso com o qual a educação nacional só terá a lucrar.

No Porto, no dia 19 de Fevereiro, na Cooperativa Arvore e com a presença de centenas de professores o tema foi «A Escola Activa», com a colaboração dos metodólogos e assistentes pedagógicos Drs. Eládio Sardoieira, Raul Gomes e Fins do Lago.

No dia 11 de Março, em Coimbra, numa iniciativa conjunta com o Ateneu, o Grupo de Estudos desta cidade promoveu um colóquio sobre o tema: «As estruturas do Ensino» a) o educador nos parâmetros da escola; b) escola tradicional - escola actual. Orientaram o debate os Drs. João Amaral Nogueira e Salvado Sampaio.

Em Lisboa, a convite da Cooperativa Devir, os Grupos de Estudo orientaram, no dia 25 de Maio, o colóquio «O professor do ensino secundário na actual estrutura escolar».

Parece evidente para qualquer pessoa de bom senso que tudo o que seja proporcionar ocasiões para os professores se encontrarem com os problemas concretos da sua vida docente, dar-lhes oportunidades de se informarem sobre as perspectivas da escola moderna é contribuir para a tarefa educativa.

2. DA IMPRENSA

COLOQUIO SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

«Na sequência da sua actividade, o Grupo de Estudos do Pessoal Docente do Ensino Secundário do Norte, que recentemente realizou um Colóquio sobre a Escola Activa, promove na próxima sexta-feira, dia 9, pelas 21,30 horas, na Cooperativa Arvore (Rua Azevedo de Albuquerque, 1), um novo colóquio, este subordinado ao tema «Formação Pedagógica do Professor». Participam como convidados os professores Salvado Sampaio e Fins do Lago.

O Grupo de Estudos do Norte convida todos os professores a comparecerem e a participarem na discussão de um tema que a todos interessa.

«O Comércio do Porto», 7/VI/73

PROIBIDO UM COLOQUIO SOBRE ENSINO

«Há dias, a Imprensa anunciou uma sessão de estudo para professores do ensino secundário, que deveria realizar-se ontem, pelas 21 horas e meia na Cooperativa Artística Arvore.

O colóquio seria subordinado ao tema «Formação pedagógica do professor», tendo sido convidados especialmente para participarem nele os srs. Drs. Camilo Fins do Lago e Salvado Sampaio. À última hora, o governador civil proibiu a sessão.

«Jornal de Notícias», 10/VI/73

3. BOLETIM «O PROFESSOR» Quando já se encontrava na tipografia o CADERNO N.º 4, foi publicada a Lei de Imprensa que veio trazer um outro condicionamento legal à saída de «O Professor», cortando, por isso, a possibilidade de o tornar público imediatamente. As exigências do novo estatuto da imprensa são tão diversas e o seu cumprimento de processo de tal modo complicado que os Grupos de Estudo estão a prestar toda a atenção ao assunto, apreciando-o em todas as implicações.

4. ABAIXO-ASSINADO DIRIGIDO AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO Cerca de 2000 professores de todas as categorias e de diversos estabelecimentos do País subscreveram um abaixo-assinado dirigido ao senhor Ministro da Educação Nacional reclamando a atribuição imediata de vencimentos nos doze meses do ano a todos os agentes do ensino secundário, independentemente da urgente revisão do nível de vencimentos.

JUNHO 72

PELOS GRUPOS DE ESTUDO DO PESSOAL DOCENTE DO ENSINO SECUNDÁRIO

Adriana Rangel — E. I. Fontes Pereira de Melo — PORTO Agostinho dos Reis Monteiro — E. P. Gonçalo Mendes da Maia — MAIA Aida Rodrigues Varela — E. P. Júlio Brandão — V. N. FAMILICAO António Costa Carvalho — E. P. Ramalho Ortigão — PORTO António Ferreira Lopes — E. T. Avelar Brotero — COIMBRA António Teixeira Lopes — E. P. Sá Couto — ESPINHO António Teodoro — E. P. Francisco Arruda — LISBOA Aurora Costa — E. P. António Nobre — MATOSINHOS Berta Magalhães — E. P. António Nobre — MATOSINHOS Cidália Silva — Liceu D. Pedro V. — LISBOA Elsa Oliveira — E. I. e C. Josefa de Obidos — LISBOA Elvira Eduardo Vilaca — E. I. e C. Alfredo da Silva — BARREIRO FERNANDA Correia — E. I. Afonso Domingues — LISBOA Fernando Cabral Pinto — Liceu D. Duarte — COIMBRA Gomes Bento — E. P. António Nobre — MATOSINHOS Joaquim D. Martins — E. P. Pêro Vaz de Caminha — PORTO Joaquim Sousa — E. P. João de Barros — FIGUEIRA DA FOZ José António Fins Fernandes — E. I. Fontes Pereira de Melo — PORTO José Augusto Nogueira Pires — E. P. Gonçalo Mendes da Maia — MAIA Lucinda Lopes — E. I. e C. Alfredo da Silva — BARREIRO Manuel Arruda — Liceu — ALMADA Manuel Pereira da Silva — E. I. — OLIVEIRA DE AZEITEIS Maria Clara Fernandes — E. P. S. Lourenço — ERMEZINDE Maria da Glória Paço — Liceu Normal D. Manuel II — PORTO Maria de Fátima Rodrigues — Liceu Garcia de Orta — PORTO Maria Júlia Jaleca — E. T. Avelar Brotero — COIMBRA Maria Manuela Medina Moura — E. I. Clara de Resende — PORTO Maria Matilde Duarte Lopes — Liceu D. Duarte — COIMBRA Maria Ruth Rodrigues — Liceu Garcia de Orta — PORTO Mário Casais Ribeiro — E. T. Gama Barros — SINTIA Martinho Madaleno — E. P. Francisco Arruda — LISBOA Natércia Lopes — E. T. Avelar Brotero — COIMBRA Nidia Maria Macedo — E. P. RIO TINTO Nuno Malaca — Liceu D. Duarte — COIMBRA Saudade Manso Preto — E. P. Sá Couto — ESPINHO.

o professor:**10 anos de vida,
10 anos de luta!**A.J. Costa Carvalho ⁽¹⁾

A história dos primeiros anos de **o professor** vem contada no número de Julho de 1978 (n.º 10, *nova série*), comemorativo do 7.º aniversário desta revista, em artigo de António Teodoro ⁽²⁾ com o título “Nas suas páginas as lutas dos professores” ⁽³⁾. Como nesse artigo (que aliás é urgente continuar pois ele abrange apenas o período que vai até às vésperas do 25 de Abril) se assinala, ela “confunde-se com a história da luta dos professores pelos seus direitos sociais e profissionais, pela melhoria das condições de trabalho nas escolas, pelo exercício de direito de associação e de livre expressão, por uma escola nova num Portugal livre e democrático”.

Nestas linhas procurar-se-á apenas recordar alguns factos mais significativos ligados a esses primeiros passos da mais antiga publicação sobre educação e ensino hoje existente, com mais de meia centena de números publicados, avivando assim a memória dos que os viveram ou conheceram, mas sobretudo dando testemunho às novas gerações de professores das circunstâncias em que surgiu **o professor** inserido na luta pela dignificação da classe que os professores portugueses travaram nos últimos anos do fascismo.

Foi em Julho de 1971 que **o professor** apareceu pela primeira vez nas escolas de vários pon-

tos do país, como órgão do movimento que há mais de um ano desenvolvia esforços no sentido de levar a classe docente a tomar consciência dos seus problemas e a procurar lutar pela sua resolução – os *Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES)*. Tratava-se de um caderno de 16 páginas editado nas Oficinas da Escola Preparatória Francisco Arruda (de algum modo a “sede” dos GEPDES em Lisboa e uma das raras escolas, cujos directores, neste caso o falecido prof. Calvet de Magalhães, apoiavam os GEPDES e concediam facilidades à sua acção), com uma tiragem de 1500 exemplares que em poucos dias se esgotou.

Nele se incluía o relato da audiência do Ministro Veiga Simão aos GEPDES, finalmente concedida ao cabo de meses de diligências e vicissitudes várias, também aí referidas. Tal relato não agradou ao MEN que determinou a proibição da circulação do boletim, que, entretanto, se esgotara... Pela primeira vez desde há muitos anos os professores puderam conhecer assuntos do seu interesse sem ser através de versões oficiais ou de cortes da censura.

Esta tentativa de amordaçar a voz dos professores, manifestada logo no aparecimento do 1.º número, iria ser uma constante ameaça nos primeiros três anos de vida da revista.

Até ao fim de 1971 foram publicados mais dois cadernos – o n.º 2 e o n.º 3.



Com a saída da Lei de Imprensa marcelista, os GEPDES decidem transformar o **Professor** numa revista periódica, possibilitando assim uma maior projecção, estabilidade e difusão, ao abrigo da nova Lei. No entanto o processo burocrático viria a arrastar-se por mais de um ano e só após as férias grandes de 1973 foi possível lançar a revista.

Escolhida a direcção de entre os proprietários representativos dos GEPDES de todo o país, localizada a redacção no Porto, importava encontrar uma tipografia segura onde a revista pudesse ser impressa, o que não era tarefa fácil. A PIDE farejava as tipografias e tinha em muitas delas espalhados os seus bufos; pouco antes da saída da revista fora apanhado pela PIDE na tipografia onde estava a ser impresso o original da "História do Movimento Associativo dos Professores do Ensino Secundário" de Gomes Bento.

A solução foi encontrada com uma tipografia situada em Cucujães, a 50 km do Porto, a exigir deslocações frequentes todas as semanas. Apesar de o 1.º número não ter sido submetido à censura beneficiando da classificação da revista como "especializada", os GEPDES tinham consciência dos cuidados necessários para que a revista saísse sem o seu conteúdo ser conhecido pela PIDE. Daí que só tenham respirado fundo quando os primeiros números impressos foram distribuídos por locais seguros.

Tal como dois anos antes sucedera com o 1.º número dos Cadernos **o professor**, também o primeiro número da revista se esgotou, obrigando a uma nova edição em poucos dias. As assinaturas (normais e de apoio) aumentaram rapidamente.

O aparelho fascista estava atento e imediatamente comunica que a revista deixava de ser considerada especializada e passava portanto a estar sujeita à censura.



A partir daí começou para todos nós uma nova aprendizagem: as deslocações constantes à Praça D. João I (onde se acoitavam os coronéis), a ansiedade e emoção, tantas vezes o desespero com que se aguardava a devolução dos originais entregues dias antes. O veridicto podia ter sido "autorizado" (total ou parcialmente), "demorado" (à espera de uma decisão mais "pensada" dos coronéis) ou "proibido". Quantas vezes houve que refazer textos, obter novos originais, adiar a entrega na tipografia, para que a revista pudesse sair mutilada o menos possível.

Nesse ambiente e estado de espírito foram elaborados os n.º 2 e 3 e se preparava o n.º 4 quando eclodiu o Movimento dos Capitães.

Entretanto, a nível do MEN, novo tipo de repressão se ensaiava: após a publicação do n.º 2 os directores de escolas e reitores de liceus receberam ofícios confidenciais das respectivas Direcções-Gerais solicitando os nomes dos activistas dos GEPDES nos seus estabelecimentos e procurando saber se aí exerciam funções docentes membros das direcção ou correspondentes e colaboradores da revista **o professor**.

Perante esta nítida manobra intimidatória, a que alguns directores não se prestaram, a direcção da revista envia a todos os assinantes e a todos os professores através das direcções e reitorias uma circular informando e esclarecendo a plena legalidade da revista e dos seus responsáveis.

Se alguns assinantes mais receosos se apressaram a cancelar as assinaturas, muitos outros passaram a partir daí a assinar a revista que, com a saída do n.º 3 em Fevereiro de 1974 reafirmou a decisão de prosseguir no caminho traçado.

Entretanto nova circular surgia nas escolas, desta vez dirigida aos professores transcrevendo um despacho ministerial que considerava a actividade dos GEPDES como inconstitucional e ilegal e ameaçando de pesadas sanções (que iam até prisão e perda de funções públicas) aos que colaborassem com os GEPDES ou com **o professor**.

A reacção dos professores através dos GEPDES foi pronta e traduziu-se na elaboração de um documento ao MEN e que em poucos dias recolheu mais de 1500 assinaturas, incluindo alguns dos mais prestigiados membros da classe



docente, no qual se repudiavam as medidas intimidatórias e se reafirmava a disposição de prosseguir a luta pelos objectivos propostos.

Com o 25 de Abril novas condições foram criadas para o prosseguimento da luta dos professores portugueses, que poucos dias após a Libertação, constituíram as suas associações de classe por que se tinham batido nos últimos anos do fascismo retomando os esforços desenvolvidos por outros colegas no princípio do século.

Foi ainda n'o **professor** que se receberam as primeiras saudações enviadas por sindicatos e associações de professores estrangeiros, felicitando os colegas portugueses pela queda da ditadura fascista.

Com o empenhamento no processo político e nas lutas sindicais de muitos dos seus colaboradores novas dificuldades surgiram para a revista.

No Porto foram ainda publicados mais 12 números até Julho de 1977, altura em que foi decidido transferir a redacção da revista para Lisboa, onde a partir de então têm sido publicados os 34 números da Nova Série.

Dez anos após o seu aparecimento não cabe já a **o professor** o mesmo papel de dinamizador e polarizador da defesa dos interesses da classe como órgão de um movimento que teve o seu tempo e a sua história. Os professores portugueses dispõem hoje dos seus órgãos de classe — os sindicatos, criados na sequência da luta travada pelos GEPDES. Aí deverão ser discutidos os seus problemas reivindicativos, encontradas as melhores formas para continuar a luta pela melhoria da sua situação profissional.

Mas a uma revista como **o professor** continua a caber um papel muito importante entre os

professores. N'o **professor** deverão ser abordados, discutidos, analisados os complexos problemas com que se debatem cada vez mais no dia a dia da sua actividade na escola. A **o professor** devem ser trazidas as suas experiências, os seus trabalhos, as suas preocupações. O **professor** deverá ser o ponto de encontro e de reflexão de todos os que, tendo escolhido esta profissão não aceitam limitar-se a meros transmissores do saber compendiado oficialmente ou não e não baixam os braços na luta por uma sociedade mais justa.

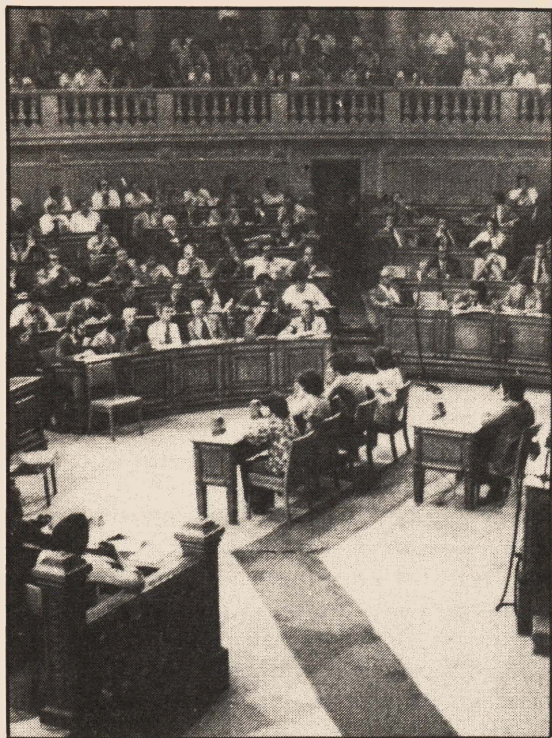
A forma como **o professor** continua a ser recebido por antigos e novos leitores, a discussão e crítica que continua a suscitar são a prova da necessidade de prosseguir o seu caminho iniciado há já dez anos.

Mas para que **o professor** possa manter a sua independência e continuar a desenvolver a sua acção, é necessária a participação activa de todos os que o fazem e o lêem: colaborando, criticando, discutindo, divulgando e difundindo uma publicação que teima em querer ser, como desde o primeiro momento, o produto de um trabalho colectivo.

(¹) António José da Costa Carvalho foi o 1.º director de *o professor* exercendo o cargo até Setembro de 1977, altura em que a revista passa a ter redacção em Lisboa, o que obrigou à nomeação de novo director.

(²) António Teodoro foi o 2.º director da nossa revista, de Outubro de 1977 a Dezembro de 1980.

(³) Poderão encontrar-se ainda elementos sobre a história de *o professor* no livro "Educação, Acto Político" de Agostinho dos Reis Monteiro e em trabalhos de Rui Grácio que julgamos ainda inéditos.



“Voto de silêncio” ou evasiva em S. Bento?

Assinalada como foi por um vigoroso movimento de luta social – onde o sindicalismo docente marcou fortemente a sua presença – esta primeira metade do «ano político» não culminou com umas repoussantes tréguas estivais. Perante o acervo impressionante de problemas sem solução ou agravados, a «classe política governamental» não foi a banhos logo em começos de Agosto. «Críticos» e «acríticos», «balsemânicos» e «antibalsemânicos», envolveram-se em animosa refrega pelos palcos e basti-

dores, contra a tela de fundo de um «país real» que protesta e luta. Por fim, recuperado o fôlego, o Governo Pinto Balsemão ergueu-se do tapete e, assinadas uma pazes precárias, recompôs-se um tanto. De 14 a 18 de Setembro reapareceu em S. Bento.

A discussão do programa governamental decorreu nesse período. No sector da Educação a maior novidade foi a passagem da investigação científica para o Ministério da Cultura. Em contrapartida, o Ministério da Educação passou a ser também das «Universidades» (não o era já?!), transformando as suas siglas num chistoso possessivo. Sendo um dos sectores mais «quentes», a Educação não mudou de responsável, dizendo a propósito as más línguas que o Ministério é deles.

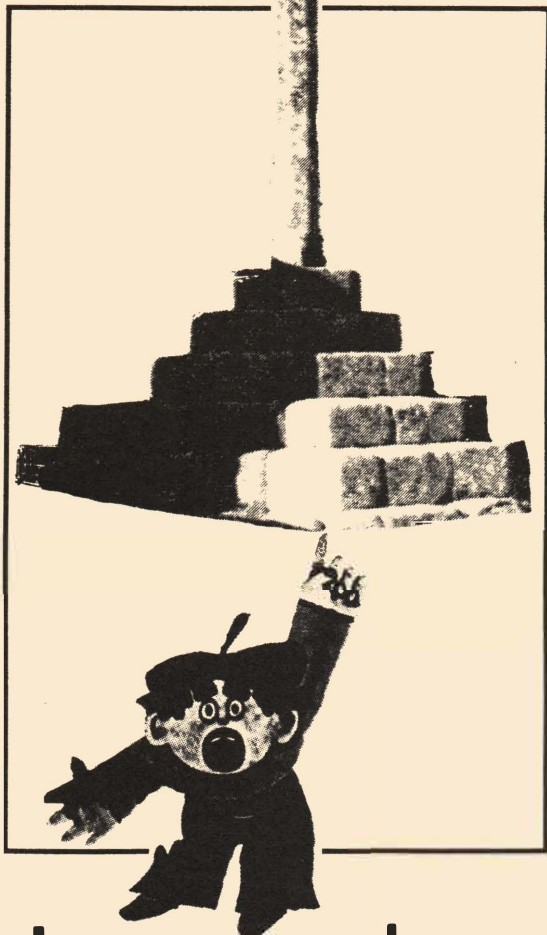
Durante os debates do programa do Governo, os partidos da Oposição fizeram um número considerável de perguntas sobre os problemas educacionais.

Virgílio Rodrigues (PS), Helena Cidade Moura (MDP/CDE), Teresa Santa Clara Gomes (UEDS) Guilherme Oliveira Martins (ASDI) e José Manuel Mendes (PCP) enunciaram questões relativas ao 12.º ano, à situação calamitosa no ensino primário, ao ensino secundário unificado, à política de *numerus clausus* no ensino superior.

Do lado governamental, porém, não veio qualquer resposta. O titular da pasta passou por S. Bento mas fez «voto de silêncio», o que é um modo bastante singular de conceber o diálogo de que tanto se fala e que tão pouco se pratica.

Dir-se-ia que as respostas se reservaram para os primeiros dias de Outubro. Essas respostas foram de facto mais concludentes do que a mais fina filigrana retórica. Praticamente em todos os órgãos de Comunicação Social surgiu um retrato impressionante de uma situação grave em matéria de instalações e de «normalização» do ano lectivo.

Frente a esta imagem de tão vincados traços e de colorido tão cinzento, compreende-se que o silêncio governamental foi uma evasiva mais do que eloquente.



Largo do pelourinho

Requiescat in pace

«Na faixa do inadmissível se operam os factos geradores da imagem da incompetência. Incompetência que, sendo poder, em Portugal só sofre a sanção de sufrágios. A prová-lo o público escândalo do 12.º ano, as incúrias que deram dimensão catastrófica ao incêndio da Galeria de Arte Moderna ou a manutenção de um caricato e obsoleto sistema de matrículas.

Tendo por fundo tal quadro, morreu o M.E.C.»

(Santana Castilho,
in *Tempo*, 10.9.1981)

Escolas-fantasma

«Duzentos e dez alunos do 7.º ano de escolaridade obrigatória residentes na zona de Sintra, foram colocados na Escola Secundária de Colares, segundo um bilhete postal, à primeira vista normal, enviado aos encarregados de educação.

O caso seria corrente se não fosse um pequeno senão: a Escola Secundária de Colares é, por enquanto, um vasto matagal na estrada de Almoçageme».

(Correio da Manhã, 19.9.1981)

*
* *

«Alunos, funcionários e professores, parecem estar de acordo num ponto: a Escola Secundária de Telheiras não tem condições para funcionar».

(Expresso, 5.9.1981)

“Gralhas n’o professor”

Em matéria de “gralhas” o nosso último número superou todos os recordes. O artigo de Adriana Costa, Fernando Teixeira, Joaquim Manuel Melo e M.ª Alice Fontes, intitula-se *Profissionalização em Exercício* e não Profissionalismo em exercício.

Os “Quatro Breves Comentários sobre o 12.º ano” é da autoria de José Salvado Sampaio e não lhe pertence o antetítulo *Paradoxo Educativo*, o qual encima, como sabem os nossos leitores, uma série de artigos de Alfredo Melo Carvalho. O artigo *O Ensino no Japão* tem como autor Etya Sorel. O título da crónica de José Barata Moura, inserido na secção “Nos Bancos de Escola”, intitula-se *Um pobre exercício de evocação*.

Do facto pedimos desculpa aos nossos colaboradores e leitores.



Vantagens do «Particular»

«O elevado custo do material escolar depende mais do Colégio que a criança frequenta do que do material congénere que se encontra nos estabelecimentos da especialidade, mau grado a sofisticação que o referido material sofreu nos últimos anos. Os próprios cadernos que se encontram à venda apresentam uma grande diversidade de modelos, dependendo o preço da qualidade do papel, da confecção e da apresentação.

Raro é hoje encontrar-se um caderno com capa lisa, como existiram durante muitos anos. Hoje exibem toda a espécie de coisas, incluindo desenhos artísticos criados por homens célebres com as suas criações registadas, facto que, como é natural, lhes aumenta o preço. Concorramos com isso tudo, discordando, porém, da obrigatoriedade da compra, por exigência do estabelecimento de ensino.

As pastas, e até mesmo as lancheiras – estas imprescindíveis nos primeiros anos de escolari-

dade ou no ensino infantil – também se apresentam com diversos preços e modelos. E muito embora a pequenada, e os próprios pais, venham optando pelas pastas tipo mochila por estas oferecerem maior liberdade à criança e lhe ajudarem a manter a postura por dividirem o peso igualmente pelos dois ombros, alguns colégios escolhem o modelo exclusivo, contrariando a vontade do aluno e do pai e levando-o a maiores despesas».

(O Dia, 24.9.1981)

Delírios da reacção

«É autor dessa lei (da separação da Igreja e do Estado) o dr. Afonso Costa, um dos maiores perseguidores da Igreja portuguesa, equiparando-se-lhe Pombal e o rei-maçon D. Pedro IV. Isso não obsteu a que recentemente, o presidente da República o condecorasse, por sinal juntamente com o sr. bispo do Porto».

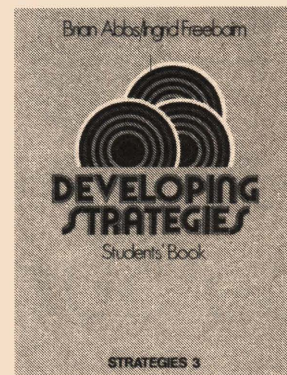
(Adelino Alves, O Dia, 9.9.81)

LIVROS PARA O ENSINO DE INGLÊS

Distribuição das Editoras

**LONGMAN – OXFORD – HEINMANN
NELSON – ARNOLD**

Cursos, Metodologia - Didáctica
e Cassetes



LIVRARIA BRITÂNICA

Rua S. Marçal, 168-A
Tel. 37 28 30

1200 Lx.

DISTRIBUIDORES PARA TODO O PAÍS LIVRARIA ESCOLAR EDITORA

R. Escola Politécnica, 80-A
Tel. 66 40 40 - 60 22 63

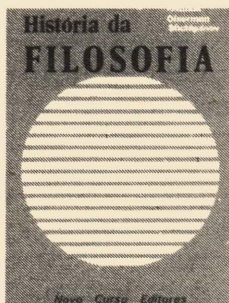
1200 Lx.



Actualize a sua biblioteca

O princípio do ano lectivo é sempre uma boa ocasião para renovar as leituras. Surgem novos manuais escolares, aparecem novas colecções, as livrarias anunciam novos lançamentos da época. Enfim, todo um mundo de solicitações que acabam por nos revelar a importância de dispôr de uma boa documentação de base. Uma informação que nos permita mantermo-nos actualizados e discernir criticamente entre os vários títulos que se editam.

Por isso, aqui trazemos ao seu conhecimento três colecções que julgamos úteis não só para uma actualização dos conhecimentos, mas também como bons guias que fornecem uma ampla panorâmica sobre as matérias que tratam.



M. Iovchuk (e outros)

HISTÓRIA DA FILOSOFIA (4 vol.)

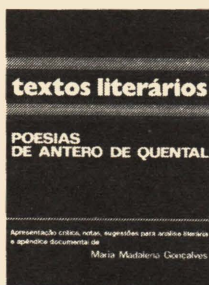
Ed. Novo Curso – 370\$00 (1 vol.)

Este condensado da filosofia mundial, apresentado em quatro volumes, é também, como não podia deixar de ser, um manual da história da filosofia. Este último aspecto é privilegiado no primeiro volume, no qual se explana, ainda, a metodologia adoptada pelos autores. Os autores são marxistas e

é o método do materialismo histórico que orienta as suas análises.

No primeiro volume procede-se, depois desta introdução metodológica, à apresentação das principais doutrinas ou correntes filosóficas do Mundo Antigo. Há a preocupação de cobrir todo o horizonte, dede a Índia à Europa do iluminismo, sem esquecer a Grécia e Roma.

No final, um índice de nomes dos autores citados permite uma consulta fácil e rápida.

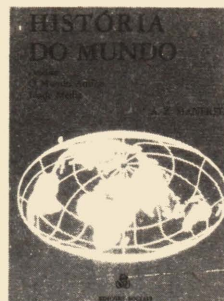


TEXTOS LITERÁRIOS

**Colecção dirigida por
Alzira Selxo**

É impossível referir aqui os 21 volumes já publicados, absolutamente indispensáveis para os professores de Português e/ou Lite-

ratura. Limitamo-nos a indicar o último publicado, aconselhando, a partir daí, um contacto mais estreito com a colecção.



A. Z. Manfred

HISTÓRIA DO MUNDO (4 vol.)

*Ed. Novo Curso
1580\$00 (brochura)
2.500\$00 (encadernado)*

Dirigida por um historiador bem conhecido do público especialista – A. Z. Manfred – e já divulgado em Portugal através do estudo que se fez sobre a Revolução Francesa, uma equipa de sábios soviéticos apresenta-nos um útil condensado da história mundial em quatro volumes.

O primeiro é dedicado ao Mundo Antigo e à Idade Média. No segundo volume estuda-se a formação do mundo moderno: lutas entre burguesia e poder feudal. No terceiro procede-se a um estudo aprofundado das Revoluções Socialista de Outubro e às causas e consequências da 2.ª Guerra Mundial. No último, descrevem-se e analisam-se as grandes questões que dominam a cena internacional depois daquele conflito mundial.

Os livros aqui referidos encontram-se à venda nas livrarias.

No entanto, se por qualquer razão a sua livraria habitual ainda os não recebeu, ou se prefere recebê-los directamente, pode fazê-lo escrevendo para:

**CDL – Central Distribuidora Livreira, SARL
Av. Santos Dumont, 57-2.º
1000 Lisboa**

Se quiser pode utilizar os tels. 769705 e 769744, para fazer a sua encomenda.

Os oito preceitos... Raul de Castro



Tendo recebido uma forte influência familiar, num ambiente claramente antifascista, quer de meu avô materno, perseguido na Câmara Municipal do Porto, onde chefiava uma repartição, e de quem conservo uma fotografia com o símbolo da Maçonaria, de que foi titular em grau elevado, quer de meu pai, preso inúmeras vezes pela PIDE, a primeira evocação da minha vida escolar reflecte, naturalmente, a minha própria identificação com o ambiente familiar em que vivia, e de que muito me orgulho.

Ao fazer-se o exame da 4.ª classe da escola primária, as provas orais terminavam com uma pergunta do professor que presidia sobre, creio que era assim que se chamava, «Moral e Educação Cívica». A pergunta a que me coube responder, do Presidente do Júri do Exame, foi qual era a forma de governo que nós tínhamos. Passava-se isto já no regime fascista, e a resposta conveniente era a de que a forma de governo existente era o corporativismo. A minha resposta pronta, reflectindo o que ouvia em casa, foi a de que a forma de governo que tínhamos era uma ditadura. Houve uns sorrisos amarelos nos professores, e lá fiquei «distinto», apesar de tudo, e não simplesmente «aprovado», que eram os dois graus habituais na 4.ª classe, sendo raras as reprovações.

Feito o exame da 4.ª classe, fui para o 1.º ano do Liceu Rodrigues de Freitas, no Porto, precisamente no ano, creio que em 1931, em que este liceu começou a funcio-



nar no novo edifício onde ainda se mantêm perto da Igreja de Cedofeita. Guardo desse tempo algumas recordações que começam no que significava de brusca transição para os alunos o novo regime do liceu, totalmente diverso da escola primária a que vinham habituados. Bastará dizer que diversos professores do liceu, desse tempo, eram até também professores universitários, o que permite compreender a distância que agora se abria entre os alunos e os professores do liceu. É claro que entre os diversos professores, por essa altura, havia de tudo, e até dois dos meus professores do 1.º ano não tardaram a ser segregados pelo fascismo do ensino liceal. Mas um outro, aliás professor de trabalhos manuais, começou as aulas por ditar, a velocidade que eu não consegui acompanhar, os «Doze Preceitos» que o aluno devia observar. Fiquei-me no oitavo preceito, e comecei a minha carreira liceal com a nota, no Caderno Diário, com vista ao Encarregado de Educação: «Este aluno só escreveu oito dos doze preceitos ditados».

Havia também, creio que aos sábados, as chamadas «sessões culturais», mas para garantir a presença dos alunos a estas estranhas formas de extensão cultural, eram colocados contínuos nas portas do liceu, para evitar que os alunos fugissem!

Nesse primeiro ano de funcionamento do Liceu Rodrigues de Freitas no novo edifício, deslocava-se ao Porto um ministro para proceder à inauguração oficial. Po-

rém, durante a noite, alguém escrevera dos dois lados da entrada principal do liceu, de forma que o ministro inaugurante não poderia deixar de ler: «Salazar, o Povo Odeia-te», e «Salazar, o Povo tem Fome». Logo pela manhã, alguns contínuos procuraram, com água e sabão, apagar estas inscrições; esforço, porém, inútil, porque tinham sido escritas com nitrato de prata. De forma que a solução que conseguiram pôr em prática foi a de tapar as inscrições com dois grandes vasos com os respectivos arbustos avantajados, de modo a que elas não fossem vistas pelo ministro. E, mais tarde, lá tiveram de picar as paredes, para as inscrições desaparecerem.

Alguns anos depois, em 1936, era criada a «Mocidade Portuguesa» de inscrição obrigatória para os alunos, com menos de 15 anos. Como eu tinha, porém, já 15 anos, consegui livrar-me da «Mocidade Portuguesa», juntamente com um punhado de outros meus condiscípulos, que também se recusaram a fazer parte da organização fascista que era a «Mocidade Portuguesa».

Tudo isto, no Portugal de Abril, poderá parecer caricato. Mas julgo que o interesse destas recordações da escola fascista é contribuir para um mais exacto conhecimento do que foi o fascismo em Portugal, de forma a que, sobretudo naqueles que não viveram esse tempo ignominoso, se possa aprofundar a repulsa pelo regime fascista, e a determinação de defender a Liberdade e a Democracia.

II Encontro Regional de Professores do Ensino Secundário dos Açores

De 21 a 25 de Setembro de 1981, realizou-se em Ponta Delgada, na Escola Secundária Domingues Rebelo, o II Encontro Regional de Professores do Ensino Secundário dos Açores.

O Encontro, apoiado pela Secretaria Regional de Educação e Cultura, esteve aberto à participação de todos os professores da região, mesmo fora do Ensino Secundário, embora a estes especialmente dedicado.

Um vasto programa, em sessões plenárias, foi posto à disposição dos participantes com temas que variaram entre a «Antro-

pologia Filosófica e os seus problemas», «O adolescente na psicologia e na história», a «Génese da Consciência Moral», «O Teatro no Ensino Secundário», «Formação de Professores», etc.

Numerosas comunicações livres, sessões paralelas que abrangeram fundamentalmente as áreas disciplinares do Ensino Secundário, um passeio e almoço complementaram o programa deste II Encontro.

A encerrar, uma mesa-redonda sobre «Os adolescentes e a Escola».

o professor faz votos para que os trabalhadores preparatórios do III Encontro se encontrem já em curso.

A integração da criança e do jovem deficientes em debate na Gulbenkian

De 14 a 19 de Setembro decorreu, na Fundação Calouste Gulbenkian, um Encontro consagrado ao tema «A integração da Criança e do Jovem Deficientes».

A respectiva organização esteve a cargo de uma Comissão Científica constituída por Ana Maria Bénard da Costa, Joaquim Bairrão Ruivo, Maria da Graça Campos Andrada e Rui Grácio.

Apresentaram comunicações: Kathleen Kelley (OCDE – Paris); Françoise Platone (Institut National de Recherche Pédagogique, Ministère de l'Éducation – Paris); João Evangelista Loureiro (Universidade de Aveiro); Joaquim Bairrão Ruivo (Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica – MAS); Mira Stambak (Institut National de Recherche Pédagogique, Ministère de l'Éducation – Paris); e Ana Maria Bénard da Costa (Divisão do Ensino Especial – MEU).

Particularmente interessante o momento em que foram apresentadas experiências de integração, tais como a do COOMP em A-da-Beja, do Serviço de Orientação Domiciliária (Centro de Educação Especial de Lisboa), da Bela Vista (Águeda) e aspectos de uma experiência francesa de que foi relatora Françoise Platone.

Vitória dos professores açorianos

A luta dos professores açorianos, através do respectivo sindicato, foi coroada de êxito. A situação descrita no n.º 32 desta revista foi rectificada, embora tardiamente, pela Secretaria Regional da Educação e Cultura. A razão, como se vê, estava do lado dos docentes.

Declaração da FISE sobre a decisão do presidente dos EUA

A Federação Internacional Sindical do Ensino (FISE) enviou às organizações filiadas e amigas a seguinte carta-circular:

«Com uma consternação profunda, a opinião pública tomou conhecimento da decisão tomada pelo presidente dos Estados Unidos, sr. Reagan, de lançar o fabrico e armazenamento de bombas de neutrões. Na qualidade de organização profissional internacional de docentes, que não podem realizar a sua missão humanista da educação das crianças no espírito da paz, da democracia e do progresso social a não ser nas condições de uma política de coexistência pacífica entre Estados de sistemas socioeconómicos diferentes, a FISE ficou fortemente alarmada com esta decisão e com o profundo desprezo pelo homem que ela reflecte.

«Esta decisão tem consequências extremamente graves para toda a humanidade e para a sobrevivência do género humano; é por isso que ela constitui uma ameaça mortal para todos os organismos do nosso planeta.

«Esta terrível decisão é contraditória com o espírito e a letra da Acta Final da Conferência de Helsínquia sobre a Segurança e a Cooperação na Europa assinada pelos países europeus e pelos Estados Unidos a fim de assegurar a paz, aprofundar o processo de desarmamento e de criar uma atmosfera de confiança entre os Estados de sistemas socioeconómicos diferentes. Os resultados positivos desta conferência oferecem todas as possibilidades de chegar a um acordo objectivo de pôr termo à corrida aos armamentos, de proibir as armas nucleares e de iniciar uma etapa do desarmamento geral, a fim de preservar o mundo do holocausto de uma guerra nuclear e de resolver todos os problemas mundiais pela via da negociação, assegurando assim a paz mundial.

«Entretanto a administração Reagan propõe-se, pelo contrário, criar um clima de intimidação e de guerra fria. Esta política de confrontação põe cada vez mais em causa os esforços e sucessos realizados no processo de desarmamento e da paz.

«A FISE, que integrou nos seus estatutos a luta consequente pela paz e pelo desarmamento, condena sem reservas esta decisão inumana, tomada pelo presidente dos EUA e apela a todas as organizações suas filiadas e amigas, assim como para o movimento sindical mundial dos docentes no seu conjunto, para que manifestem a sua oposição e se aliem a todas as forças sindicais e da paz em todo o mundo contra este terrível ataque à vida da humanidade, a fim de obrigarem o sr. Reagan e os partidários da guerra fria a anularem esta decisão criminosa.

«A FISE insere-se no movimento de opinião pública que exige a proibição total da bomba de neutrões e que se pronuncia pelo início imediato de negociações sobre o desarmamento e a paz entre a URSS e os EUA, a fim de pôr termo à política extremamente perigosa da guerra fria, destinada a preparar o mundo para o desencadeamento de uma guerra nuclear de consequências incalculáveis para a humanidade».

SAIU O NÚMERO DE SETEMBRO/OUTUBRO


EM DESTAQUE:
ATAQUE RACISTA A ANGOLA
BRASIL _____
FOME E REPRESSÃO
LIBIA _____
NA MIRA DE WASHINGTON

Encontro dos professores do Ensino Primário de Aveiro

No dia 7 de Novembro do ano em curso começou em Aveiro o Encontro Distrital dos Professores do Ensino Primário.

A iniciativa, levada a cabo por um vasto conjunto de professoras e professores, foi o resultado de um voto expresse pelo Conselho Unitário das Mulheres da Beira Litoral na sua última assembleia anual.

O Encontro, que foi uma bela oportunidade para os profissionais deste sector de ensino fazerem uma primeira aproximação aos grandes problemas que os afectam no distrito, foi previsto para se desenvolver à volta de 5 grandes temas, a saber:

1 – Alfabetização; 2 – O dia a dia na Escola Primária; 3 – A criança deficiente e a Escola; 4 – Escola, Autarquia, Comunidade; 5 – Condições Sociais e Materiais dos Professores do Ensino Primário.

Em termos da metodologia adoptada para o tratamento das questões de cada tema, o Encontro funcionou em regime de trabalho por secções da parte da manhã; da parte da tarde, em plenário, foram apresentadas a debate as respectivas conclusões. À noite, e antecedendo um espectáculo de encerramento com grandes nomes da vida artística nacional, apresentou-se a todo o público presente as conclusões gerais do Encontro.

A fase de preparação assentou fundamentalmente, a nível local, na criação e dinamização de núcleos concelhios, a quem coube, entre outras coisas, promover o levantamento e recolha de dados e sua coordenação, bem como fomentar o processo de inscrição dos participantes junto da Comissão Executiva.

O trabalho de preparação, no que respeita à motivação de base, contou à partida com um conjunto de textos de apoio que a Comissão Executiva elaborou e divulgou oportunamente pelas escolas do distrito, tarefa de grande envergadura se atentarmos em que existe em todo o distrito um total de 2677 lugares para uma rede

escolar de 651 escolas, distribuídas por 19 concelhos.

Uma grande expectativa rodeou a realização deste 1.º Encontro Distrital de Professores do Ensino Primário em Aveiro.

O analfabetismo e o Diário de Notícias

O Diário de Notícias publicou, em Outubro, os resultados de uma sondagem sobre questões escolares. Daqui, sugere conclusões, que não nos parecem fundamentais. Com efeito, não se pode depreender, de modo rígido, dos resultados de uma sondagem, a sua validade para além do âmbito dos inquiridos.

Deste modo, não é legítimo afirmar que «só 17 por cento dos adultos não sabem ler nem escrever», como se faz no número de 11 de Outubro, e muito menos que «os valores geralmente aceites», «por vezes rondam a casa dos 30 por cento».

Na sondagem, que se reporta ao continente, não se precisa o que se entende por população adulta. No Relatório de Síntese do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos considera-se, para este efeito, população adulta a que abrange maiores de 14 anos. Segundo a mesma publicação, a percentagem dos que não sabem ler e escrever, no Continente, com mais de 15 anos, é de 23% e não de 30%.

Se por um lado reconhecemos o interesse em que os órgãos de comunicação social debatam o problema da educação e ensino, em que se insere com carácter de prioridade o do analfabetismo, por outro, julgamos que o devem fazer com rigor, o que não significa retirar-lhe poder de comunicabilidade. O trato destas questões implica uma especialização que não as franqueia, com facilidade, a quem quer que seja que sobre elas se pronuncie. A não ser assim, goram-se iniciativas que, à partida, e realizadas noutras condições, seriam extremamente úteis.

Cumprimento da escolaridade obrigatória

Por intermédio do ofício-circular n.º 7/81, a Direcção-Geral do Ensino Básico remeteu aos directores escolares a os presidentes dos Conselhos Directivos das Escolas Preparatórias um mapa indicativo da percentagem por distritos e a nível nacional dos alunos que concluíram o ensino primário e não prosseguiram estudos no ensino preparatório em 1980-81.

Obtidos a partir dos mapas enviados à DGEB pelos Delegados de Zona Escolar, esses dados indicam uma percentagem global de 12,3%, o que representa melhoria de situação geral.

Verificam-se, contudo, assinaladas disparidades regionais: em Vila Real a percentagem sobe a 21%, em Viseu a 17%, na Guarda a 16%, em Viana a 15%, em Lisboa e Beja 14%.

Percentagem dos alunos que concluíram o Ensino Primário e não prosseguiram estudos no ensino Preparatório em 1980/81

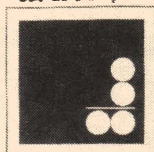
DISTRITO	Cumcluíram o Ensino Preparatório	Não se matricularam no Ensino Preparatório	Percentagem do que não se matricularam no Ensino Preparatório
Aveiro.....	11 348	1454	13
Beja.....	2 706	372	14
Braga.....	14 822	1937	13
Bragança.....	3 526	365	10
Castelo Branco.....	3 420	288	8
Coimbra.....	7 009	743	11
Évora.....	2 407	218	9
Faro.....	4 393	316	7
Guarda.....	3 506	564	16
Leiria.....	7 335	820	11
Leiria.....	31 224	4235	14
Portalegre.....	1 817	137	8
Porto.....	29 943	3872	13
Santarém.....	6 993	681	10
Setúbal.....	9 838	428	4
Viana do Castelo...	4 426	655	15
Vila Real.....	5 273	1083	21
Viseu.....	8 090	1343	17
TOTAIS....	158 076	19 511	12,3%

Uma Editora ao serviço da Educação e da Cultura

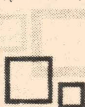
4 Obras fundamentais para professores e estudantes



HISTÓRIA
DA EDUCAÇÃO



PSICOLOGIA
E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA



PRÁTICAS E LINGUAGENS
GESTUAIS



GENÉTICA
DAS POPULAÇÕES



Outras obras igualmente importantes:

A REPRODUÇÃO — Elementos para uma teoria do sistema de ensino
P. Bourdieu/J. C. Passeron

MORFOLOGIA DO CONTO
Vladimir Propp

A COMUNICAÇÃO SOCIAL: NOÇÃO, HISTÓRIA, LINGUAGEM
Adriano Duarte Rodrigues

Rua Jorge Ferreira de Vasconcelos, n.º 8

Telef. 73 00 75

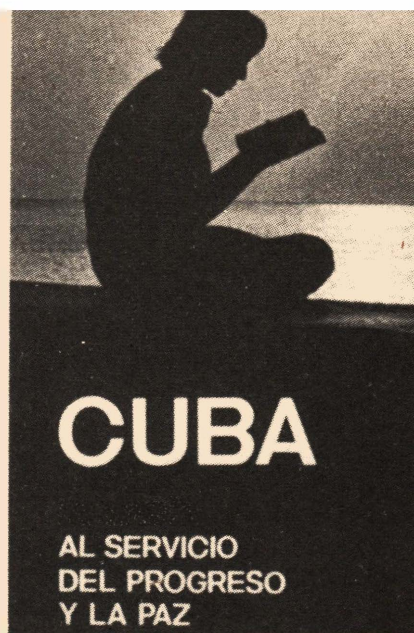
1700 LISBOA

À VENDA
EM TODAS
AS LIVRARIAS
DO PAÍS

Se há um domínio em que a revolução cubana obteve sucessos espectaculares, é certamente o da Educação.

Todos os trabalhadores cubanos têm pelo menos o «sexto grau».

Cuba festejara simultaneamente com o décimo congresso do Partido Comunista essa nova vitória sobre a incultura. Enquanto a América Latina conta só por si 45 milhões de analfabetos numa população adulta de 159 milhões de pessoas, calcula-se o que significa de esforços consentidos, de meios investidos e de perspectivas de futuro abertas, num país pobre e ainda subdesenvolvido?



CUBA:

O salto em frente

Jean Ortiz

Tudo a fazer

Bastam alguns números para ilustrar os atrasos herdados do antigo regime capitalista e da sangrenta ditadura de Baptista. Em 1959, nos primeiros dias da revolução, Cuba contava com 24% de analfabetos, ou seja, cerca de um milhão de pessoas. O ensino era o privilégio das classes dominantes, e a universidade reservada a uma elite burguesa.

Lembre-mos da formidável campanha de alfabetização que ao longo do ano de 1961, num impulso popular sem precedentes, mobilizou dois milhões «de professores primários voluntários», brigadas de jovens alunos, estudantes, percorrendo o campo para alfabetizar os camponeses. Nalguns meses, 700 000 adultos aprenderam a ler e a escrever. A taxa de analfabetos passou de 24 para 4%.

A campanha de alfabetização, esse enorme trabalho colectivo que associou todas as organizações de massas, é ainda hoje dada como exemplo pelas instituições internacionais especailizadas: ONU, CNUCED, UNESCO...

Sendo pouco numerosos os profissionais de ensino, foi preciso recrutar e formar, com carácter de urgência, milhares de professores improvisados, a fim de escolarizar o mais rapidamente possível a população infantil e permitir aos alfabetizados recentes continuarem o seu desenvolvimento intelectual.

Tarefa árdua, no meio duma grande penúria material, das mil e uma dificuldades do bloqueio imposto pelos Estados Unidos, das agressões incessantes e da mobilização permanente do povo.

Desde o início Cuba optou pela «massificação» e pela democratização. Foi preciso

começar por baixo: a alfabetização em grande escala e a generalização da Educação primária. Cuba encontrou-se violentamente confrontada com o problema do ensino de massa num país vítima do subdesenvolvimento económico e cultural.

Um sucesso excepcional

Vinte anos depois, os números testemunham um sucesso excepcional. No primário, a taxa de escolarização atinge 100%, e ultrapassa 95% no secundário. É significativo lembrar que em Dezembro de 1979, os ministros da Educação da América Latina e das Caraíbas, reunidos no México, fixavam-se esses objectivos para ...1999!

Hoje, em Cuba, as inscrições no secundário (1 159 000, ou seja 13 vezes mais que antes da revolução) ultrapassam o número total de alunos que tinha o país em 1958.

O primário escolariza 1 480 000 crianças, com essa originalidade de o próprio mestre conduzir as crianças durante quatro anos.

O ensino superior agrupa 215 000 estudantes e a Educação para adultos 350 000 pessoas.

No total, perto de 40% da população da ilha estuda.

No decurso dos últimos anos, a estrutura da população escolar modificou-se nos seus três níveis, para se aproximar da dos países desenvolvidos. O número de alunos diminuiu nas escolas primárias e a explosão demográfica faz-se sentir agora no secundário (23,1% em 1975-76; 38,1% em 1979-80).

Essa inversão de tendência, se põe problemas novos, testemunha sobretudo o salto qualitativo realizado à custa de esforços consideráveis.



Objectivos à medida das necessidades

Apesar das dificuldades económicas, o orçamento de 1980 é 16 vezes superior ao de 1958. O governo cubano consagra à educação 137 pesos (aproximadamente 9500 escudos) por habitante. Em 1975 a Central dos Trabalhadores de Cuba (CTC) decide lançar a par com o primeiro plano quinquenal, a batalha para que todos os trabalhadores aptos tenham o nível de 6.ª classe (ou mais) em 1980. Objectivo hoje atingido em todas as províncias do país: 97% em Havana, 99% em Santiago, 96% na região agrícola de Santi Spiritus... etc., etc.

Foram os sindicatos, em estreita ligação com o Ministério da Educação (Mined) que empregaram múltiplas e engenhosas iniciativas para motivar os trabalhadores e chegar a esse resultado.

Trata-se na realidade de um dupla ne-

cessidade, cultural e económica, indispensável ao necessário salto em frente das forças produtivas, para lançar as bases da industrialização do país. O sistema de Educação para adultos, na maioria empenhados na vida activa, adquiriram o nível da entrada na sexta classe desde 1962, seja pelos cursos nocturnos, seja pelas horas de estudo remuneradas, tiradas ao tempo de trabalho. A educação operária e camponesa, com os seus três níveis, contribui para a formação permanente dos cidadãos.

Mais de 50% dos estudantes inscritos na Universidade são trabalhadores em actividade. Cuba visa hoje que 700 000 trabalhadores atinjam em 1985 o nível mínimo do nono grau.

Desde 1970 Cuba implantou estruturas de ensino profundamente novas, originais.

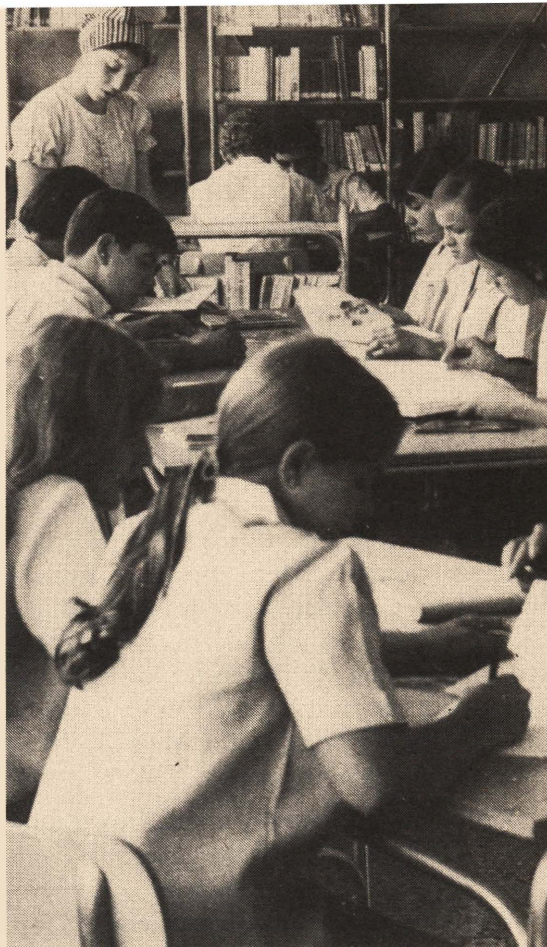
A ligação ensino/produção

A estreita ligação entre ensino e produção, o desenvolvimento do país, constitui a base do projecto educativo cubano. Em 1970 começou a instalação de liceus e colégios de concepção moderna, no campo, no meio de grandes complexos agrícolas, onde os alunos trabalham três horas por dia, cinco dias por semana.

A escola no campo, a osmose estudo-trabalho, tornada instituição permanente (37% dos alunos dos colégios e 46% de estudantes liceais), propõe-se dar aos jovens cubanos uma informação integral, apagar progressivamente a dicotomia trabalho manual-intelectual, e permitir uma orientação profissional melhor adaptada às necessidades do país.

Pelo auto-consumo e pela sua participação substancial na produção agrícola, essas escolas cobrem uma parte não negligenciável das suas próprias despesas.

A descentralização progressiva das Universidades próximas dos centros de produção correspondentes à sua especialidade, o trabalho realizado pelos alunos das escolas



técnicas nas fábricas, ou o dos futuros químicos, economistas e engenheiros nas centrais açucareiras confronta os estudantes com a realidade socioeconómica do país.

Aperfeiçoar mais

Desde 1975 Cuba empenhou-se num grande plano de aperfeiçoamento do seu sistema nacional de educação, numa reforma radical das estruturas de ensino e dos conteúdos. Apesar dos sucessos obtidos, viu-se, nos anos setenta, que o ensino não correspondia às exigências do desenvolvimento económico do país, às exigências da ciência e da técnica universais.

O governo cubano decidiu empreender uma pequena revolução para resolver problemas nascidos em parte do próprio desenvolvimento massivo da educação e das limitações materiais da ilha.

A persistência de desequilíbrios, de lacunas, de sectores deficitários (física, química, matemática) pesa ainda no futuro do país.

Aquando da reabertura do ano escolar de 1978-79, Fidel Castro apelou para que se fornecesse nos próximos anos uma esforço essencialmente qualitativo. E lançava: «a qualidade das promoções é mais importante do que o número de promovidos». Fidel denunciava energicamente a «facilidade» o «marranço», a tendência para a fraude nos exames e incitava a passar-se a uma fase superior. Além da actualização dos programas, dos planos de estudo, da cobertura de novas especialidades na Universidade, o plano de aperfeiçoamento abrange essencialmente a formação e aperfeiçoamento dos docentes. A boa vontade já não pode ser hoje suficiente.

Todos os professores do ensino primário são doravante diplomados e o plano prevê que se lhes dê uma formação universitária. É para esse fim que foi criada nesse ano de 1977 a «licenciatura em educação». Já estão em preparação 20 000 professores do ensino primário.



O nível de ingresso nas escolas pedagógicas foi elevado: durante o ano escolar de 1979-80, 152 407 pessoas (jovens e adultos) recebiam ou aperfeiçoavam a sua formação pedagógica.

No decurso do quinquénio que se completa agora, Cuba formou 132 400 professores, número que permite uma reciclagem massiva e uma ajuda aos países subdesenvolvidos desperdícios.

Dois mil professores primários cubanos ensinam na Nicarágua em condições particularmente difíceis, e partilham a vida dos camponeses nas regiões mais remotas.

Fez-se um esforço particular relativamente à Universidade, de 1975 a 1980. Foram construídos nas diversas províncias 34 centros de ensino superior.

Sem contestação, trata-se de uma grande aposta sobre o futuro: não se pode separar em Cuba a revolução educativa das profundas transformações socioeconómicas do país e do combate encarniçado para quebrar o colete de forças do subdesenvolvimento.



Inteligência hereditariedade e racismo

James M. Lawler

Trad. Paulo Costa

Editorial Caminho, Colecção Universitária/1 – Lisboa, 1981

A correlação biológico-cultural, inato-adquirido, é a contradição antropológica essencial. É a questão filosófica por excelência. É o problema fulcral da teoria da educação.

Foi o chamado *insucesso escolar* que, nos últimos decénios, mobilizou amplamente os especialistas das ciências do homem para a busca de explicação das diferenças entre os seres humanos e condições do aproveitamento da “reserva de talento” (Edenman) dos povos.

A *carência cultural* das crianças negras ou das mais pobres camadas sociais, diagnosticada nos EUA na década de 60 – e manifesta numa diferença média de 15 pontos entre o QI (coeficiente de inteligência) dos alunos brancos e negros, ou pertencentes às categorias sociais superiores e inferiores – conduziu a explicações biológicas e sociobiológicas que ilibavam tanto o sistema escolar como o social.

Examinar os argumentos da *ideologia do QI*, denunciar os seus pressupostos e preconceitos, “e delinear uma interpretação alternativa baseada nos conceitos do materialismo dialéctico e histórico” – eis o objectivo deste ensaio de James M. Lawler com que a Editorial Caminho inaugura, em cuidada tradução e agradável apresentação, uma Colecção Universitária.

Ultrapassada a fase dos conceitos verbais da inteligência (pressupondo uma faculdade homogénea e objectivamente mensurável, como os de Binet, Terman, Spearman, Stern), não foi superada ainda a fase das definições operacionais (pelos instrumentos de medida, como aconteceu na física). Confrontam-se duas concepções: a inteligência é algo de inato e fixo, ou uma capacidade que se desenvolve com a experiência e a aprendizagem? São duas perspectivas e dois métodos, um metafísico e outro dialéctico.

“A teoria do QI tenta dar plausibilidade à ideia apriorística de que a inteligência é uma capacidade essencialmente biológica, desigualmente distribuída na população”. O QI seria um *tecto* da aptidão cerebral para absorver o conhecimento (como uma esponja): a *inteligência central* (Thurstone), ou a *inteligência fluida* (Cattell), ou o *factor g* (Spearman), ou o *nível dois* (Jensen).

Os inatistas admitem a inferioridade biológica de algumas raças e classes sociais, depreciam os mentores das revoluções (americana, francesa, socialistas), fazem profissão de arqueólogos recuperando *cientificamente* a República platónica. Entre eles, destaca-se Jensen, discípulo de Hans Eysenck, que foi aluno de Cyril Burt.

Jensen concluiu que o QI tem uma hereditabilidade de 80% e apenas 20% das diferenças de QI se devem a factores ambientais. O que é a inteligência? Não se sabe, mas basta uma definição “operacional”, pois “a inteligência, por definição, é aquilo que os testes de inteligência medem” (Boring). É uma realidade que só pode ser biológica. Jensen sustenta que não se pode ensinar a pensar e seria mesmo cruel impor a uma criança uma forma de ensino inadequada ao seu nível, por preconceito ideológico de “igualitários dogmáticos” (Eysenck). Preconiza uma “revolução do nosso pensamento” comparável às de Copérnico, Darwin e Einstein, uma “revolução mendeliana”. O seu social-darwinismo é uma forma de materialismo biológico e de idealismo epistemológico.

J. Lawler declara que “o presente livro não visa opor-se à mensuração das capacidades humanas, mas criticar as teorias metafísicas e idealistas da inteligência e as concomitantes práticas educativas”. Admite que “os testes de QI podem constituir uma primeira aproximação a um

entendimento da inteligência humana”, mas tenta “mostrar que *este tipo* de testes psicológicos tem um valor muito limitado”.

A noção de QI envolve uma certa fatalidade calvinista, e “o facto de que os testes de inteligência em geral reflectem a ordem de graduação das crianças das escolas em cada grupo etário é *característica básica* destes testes”. São testes que ignoram os factores afectivos, bem como a base social, cultural, prática, activa, das funções intelectuais abstractas; dissociam capacidade e actividade, forma e conteúdo; são concebidos para diferenciar os indivíduos e confirmar os seus pressupostos; contêm contradições nos seus termos e interpretações; não possuem um critério de validade que lhes seja exterior; incorporam nos seus itens e hipóteses “categorias sociais e filosóficas cujas principais raízes se encontram no modo de produção capitalista”.

A esta teoria do QI contrapõe o autor a con-

cepção materialista dialéctica e histórica do homem, segundo a qual o desenvolvimnto da capacidade simbólica se deu *fora* do organismo biológico e do cérebro – dotando o homem de uma ilimitada capacidade de aprender – e é impossível isolar e medir o inato.

Mas é possível investigar e determinar – e muito já se conhece – a influência do meio sobre o desenvolvimento mental, o que é muito mais útil e positivo para o “complexo reino da teoria e da prática da educação”, porque nos conduz ao “reconhecimento de reais possibilidades, compreensão activa da educação, denúncia das injustiças cometidas e determinação de lutar pelo direito à educação do povo e das crianças”.

Na medida em que contrariam esta esperança, sancionam a injustiça e desencorajam a luta, os testes de QI “são um insulto à dignidade humana” (Neill).

A. Reis Monteiro

Revista Tellus

Formação de professores

– 3.º Encontro em Vila Real

Um número especial da revista *Tellus* (propriedade da Câmara Municipal de Vila Real) foi recentemente publicado sobre o tema “Insucesso Escolar”, cuja abordagem se realizou no âmbito do 3.º Encontro de Formação de Professores organizado naquela cidade transmontana, pela respectiva Escola Preparatória e pelo Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro.

O volume inicia-se com uma alocução do Dr. Ernesto Costa, presidente do Conselho Directivo da Escola Preparatória de Vila Real, integrando algumas das intervenções produzidas no Encontro e que foram as seguintes:

- “O Insucesso e a sua causalidade”, Prof. Doutor Evaristo Fernandes (Universidade de Aveiro);
- “Repetências e abandonos – factores do insucesso escolar”, Drs. Glória Souto, João Via-

monte e António Souto (Escola Preparatória de Vila Real);

- “Causas psicopedagógicas do insucesso escolar”, Prof. Doutor Evaristo Fernandes (Universidade de Aveiro);
- “Psicologia da Aprendizagem”, Dr. António Cabral (Escola do Magistério de Vila Real);
- “Insucesso escolar – pequena contribuição para a reflexão sobre este problema”, Dr. Costa Pereira (Director do Centro de Emprego de Vila Real);
- “Atitudes pedagógicas dos professores e insucesso escolar”, Prof. Doutor Evaristo Fernandes (Universidade de Aveiro).

De salientar o rigor de algumas das análises arquivadas no volume e o seu interesse em termos de conhecimento das realidades regionais, designadamente as dos professores Maria da Glória Souto, João Ferreira Viamonte e António Carlos Souto, bem como a do sociólogo Costa Pereira.

Rogério Fernandes

Educação permanente e formação de professores

António Simões

Ed. Livraria Almedina, Coimbra

Este livro é o 41.º da *Colecção Novalmedina*, centrada em problemas educacionais.

Na Introdução Geral do livro historia-se a educação permanente, conceito que se diz aplicar-se desde 1962, e os seus percursos desde Platão. Refere-se a concepção marxista do conceito de educação politécnica, que se atribui a Lênine. Historia-se a educação permanente em Portugal, a partir do Plano de Educação Popular, de 1952, sem se precisarem as limitações do Plano, a que presidem princípios de natureza ideológica antidemocrática. Não nos parece crível que se tenha reduzido o analfabetismo de crianças a 1% em 1955, como se afirma. Em 1970, das 518,7 milhares de componentes do grupo etário 25-29 anos não sabem ler 41,6% ou seja, 8,0% (*XI Recenseamento da População*, 1970, 2.º vol.).

Omite-se a acção que se pode integrar na educação permanente desenvolvida, entre outras instituições, pela Academia de Estudos Livres e a Liga Nacional de Instrução, criada na última fase da monarquia, e as Universidades Livres (que, sublinhe-se, não têm qualquer afinidade com as actuais Universidades do mesmo nome, que associam o cunho lucrativista e reaccionário) e Universidades Populares.

A *Primeira Parte* intitula-se *Para uma Fundamentação Teórica da Educação Permanente*, reflexo de uma sociedade industrial que “se caracteriza essencialmente pela mudança”, que entra em conflito com a educação tradicional, estática. Adota-se o conceito de educação permanente apresentado pelo Conselho da Europa e precisam-se os conceitos de educação de adultos, de educação profissional e de educação recorrente. Associa-se a educação permanente ao conceito de igualdade de oportunidades, conceito que, admitamos, não é realizável nem numa democracia meramente formal. A igualdade de oportunidades não cabe dentro das estruturas

escolares, ainda que não formais; pressupõe a estruturação de uma sociedade em que se institui uma democracia plena, social. Só assim, a escola atenuará o seu carácter selectivo, que prejudica os grupos sociais mais desfavorecidos.

Apontam-se as expectativas da sociedade industrial, sem se precisar que para além de pontos comuns, elas serão diferentes para uma sociedade industrial capitalista ou socialista. A categoria sociedade industrial é em si insuficiente, tendo diferenças estruturais, por exemplo, nas sociedades industriais da República Federal da Alemanha e na República Democrática Alemã.

Precisam-se os conceitos de homem e de sociedade, seguindo o autor naquele âmbito o do psicanalista americano Fromm. No da sociedade, em posição que entendemos voluntarista, “o sistema económico deixa de ser dominante”.

O fim da educação, para António Simões, assenta no “desenvolvimento total do indivíduo”, como se este se pudesse realizar em si e não fosse necessariamente condicionado pela estrutura social, e política, que a reflecte.

A *Segunda Parte* trata de *Educação Permanente e Papéis dos Professores*. Investigam-se “que mudanças há a esperar nos papéis dos professores, acabando, provavelmente, por produzir mudanças no comportamento do papel dos mesmos”. Estudam-se os novos papéis dos professores. Conclui-se, delineando, a “partir da nova imagem do professor”, “um programa adequado de formação, isto é, que visasse preparar essencialmente agentes de educação permanente”.

Para responder às exigências da educação permanente, “os papéis dos professores tradicionais têm de mudar”. Registamos os papéis dos professores determinados pela educação permanente: colaborador de aprendizagem; tecnopedagogo; co-avaliador; membro específico

co duma equipa pedagógica. Em anexo apontam-se aspectos de investigação pedagógica em conexão com os novos papéis do professor.

Tratam-se aspectos da interacção professor-aluno.

Registam-se experiências pedagógicas inovadoras, na Bélgica (uma escola primária e uma secundária), em França (três).

Apresenta-se um organização da formação de professores, a avaliação do ensino por parte do aluno.

O livro de António Simões recolhe muita informação útil, é objecto de leitura agradável, e fornece elementos de reflexão, se lido em perspectiva crítica, a única legítima no campo da leitura. Associa, quanto a nós, a preocupação

de uma reflexão aprofundada, que valoriza aspectos filosóficos, a um certo cunho tecnocrático que não valorizará suficientemente os aspectos social e político.

Omite, e é pena, a que julgamos ser a experiência mais inovadora, em sentido progressista, promovida em Portugal na formação de professores, após o 25 de Abril, a realizada nas Escolas do Magistério Primário entre 1974 e 1976.

De qualquer modo, beneficiei com a sua leitura e não será ousado supor que o mesmo sucederá com os colegas que entendem fazê-lo, se o não fizeram já.

J. Salvado Sampaio

Pedagogia prospectiva

António Mora Ramos

Livros Horizonte, Biblioteca do Educador Profissional, n.º 58, Lisboa, 1980

Educar é habilitar para agir num mundo em permanente transformação.

Todo o projecto educativo é indissociável do tempo e do espaço da sociedade em que é pensado e, simultaneamente, dos do modelo de sociedade que se deseja.

Destes pressupostos o autor faz decorrer a necessidade de uma *Pedagogia Prospectiva* – a que delimite “qualidades e aptidões indispensáveis ao homem de amanhã”; a que, considerando a especificidade da crise da actual sociedade portuguesa contribua para a criação de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Na procura de uma estratégia adequada o autor refere sumariamente a pedagogia não-directiva e a pedagogia institucional que não considera como alternativas viáveis; faz chamadas de atenção para as características da “crise escolar” actual, para a necessidade de definição de objectivos comportamentais, para a importância, na formação da criança, do período pré-escolar.

Importante, parece-nos, a recuperação da função da escola – se bem que se exorbite o seu espaço de actuação (p. 42) – e do professor, acentuando o autor a importância da formação dos docentes no projecto educativo e propondo esquemas de formação integrada que concretiza no caso dos docentes do ensino primário, apresentando modelos de fichas de avaliação.

A obra inclui ainda exemplificação de propostas de programação de unidades de ensino para o ensino primário e de modelos de fichas de caracterização do aluno (aspectos psicológicos e sociológicos).

A riqueza da proposta inicial do autor dilui-se, porém, no tratamento excessivamente sumário que dedica a todos os assuntos, sendo ainda de assinalar que nem sempre o vocabulário técnico, os esquemas e propostas de trabalho têm o rigor necessários (pp. 22, 62, 76 e 77) ou são muito inovadores (pp. 52-58 e 60-63).

Clarisse Mendes

Livros

- Escola e Classes Sociais* (Antologia), por Maria Filomena Mónica, Ed. Presença/Gabinete de Investigações Sociais, Lisboa, 1981.
- A Universidade Portuguesa em Debate* – Seminário sobre Problemas de Ensino Superior (7-8 de Maio, 1980), Ed. Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, Lisboa, 1981.
- Fernando Pessoa – Vida, Personalidade e Génio* (nova versão, 1.º volume), por António Quadros, Ed. Arcádia, Lisboa, 1981.
- Luís de Camões, Poeta do Povo e da Pátria, Notas Oitocentistas II*, Obras de Alexandre Cabral, Ed. Livros Horizonte, Lisboa, 1980.
- A Atitude não-directiva de Carl Rogers*, por Hubert Hannoum, Ed. Livros Horizonte, Lisboa, 1980.
- Sobre o Valor – elementos para uma crítica*, por Pierre Salama, Ed. Livros Horizonte, Lisboa, 1980.
- Poesias de Carlos Oliveira*, por Manuel Gusmão, Ed. Seara Nova/Comunicação, col. Textos Literários, Lisboa.
- Clepsidra de Camilo Pessanha*, por Teresa Coelho Lopes, Ed. Seara Nova/Comunicação, col. Textos Literários, Lisboa.
- Poesias de Cesário Verde*, por Margarida Vieira Mendes, Ed. Seara Nova/Comunicação, col. Textos Literários, -Lisboa.
- A Peregrinação de Fernão Mendes Pinto*, por J. David Pinto Correia, Ed. Seara Nova/Comunicação, col. Textos Literários, Lisboa.

Boletins e revistas

- Análise Social*, n.º 65, 2.ª série, vol. XVII – 1981 – 1.º – *Revista do Gabinete de Investigações Sociais. Escola*, n.º 21, 2.ª série, Maio-Junho de 1981 – *Revista do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa*”.
- Tellus*, número especial de Março-81, sobre Insucesso escolar; organização da Escola Preparatória de Vila Real e do Instituto Universitário de Trás-os-Montes. Revista do Núcleo Cultural Municipal de Vila Real.
- Em foco*, n.º 17/81 — 1 de Junho. Boletim da Agência de Imprensa Novosti-APN.

Plano de Formação de Escola e Plano Individual de Trabalho

Por imperativos insuperáveis de ordem técnica,
não nos é possível inserir neste número o prometido artigo de Graça Fernandes e Isabel Alçada.
Do facto pedimos desculpa às autoras e aos nossos leitores.

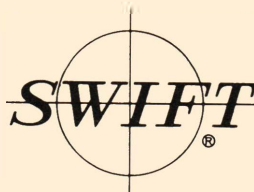
nucleon

EQUIPAMENTOS DE PRECISAO LDA

Av. Columbano Bordalo Pinheiro, 57-A

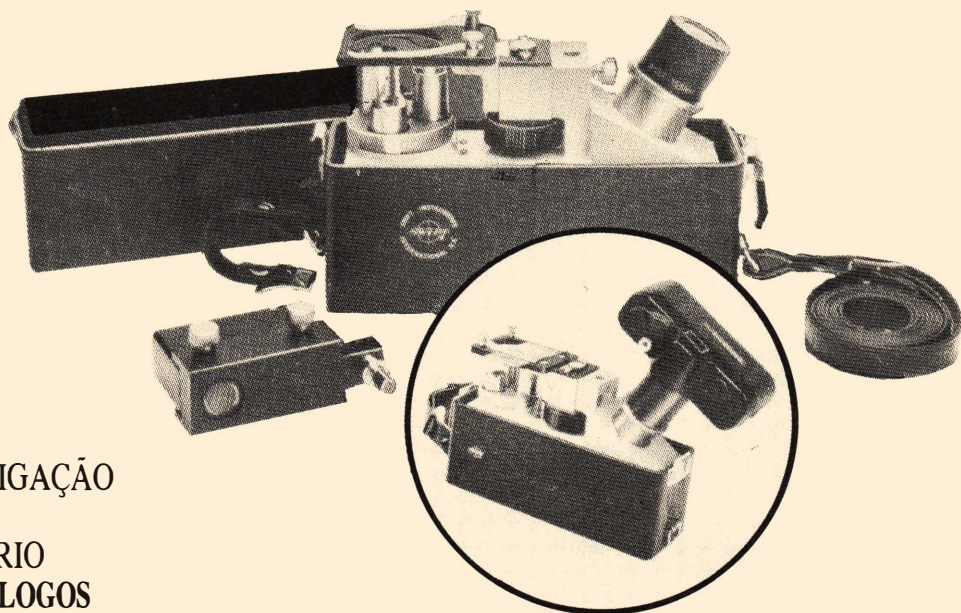
Telefs. 77 02 37 / 77 03 51

1100 Lisboa



**MICROSCÓPIOS
PARA
TODOS OS RAMOS
DO ENSINO
E INVESTIGAÇÃO**

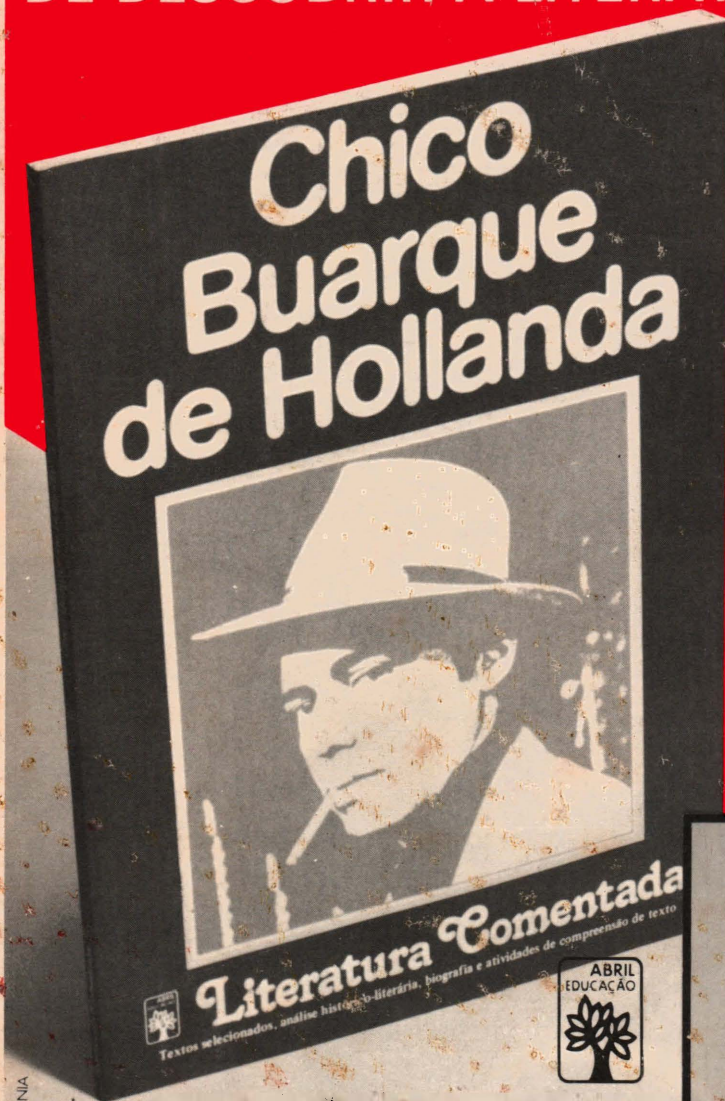
**OS MAIS VENDIDOS
EM PORTUGAL
NO RAMO ESCOLAR**



**MODELO
PORTÁTIL
ENSINO-INVESTIGAÇÃO
NO CAMPO,
NO LABORATÓRIO
PEÇA-NOS CATÁLOGOS**

Literatura Comentada

UMA NOVA MANEIRA
DE DESCOBRIR A LITERATURA.



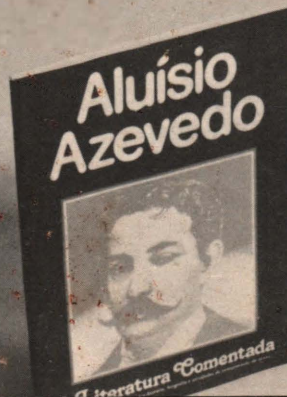
Literatura Comentada é uma nova colecção dedicada a grandes autores de Língua Portuguesa.

Cada volume, dedicado a um autor (excepcionalmente poderá abranger mais de um autor) inclui a sua biografia, um painel histórico da época em que viveu e os momentos mais altos da sua obra.

As notas explicativas, claras, objectivas, dão a esta colecção uma nova inspiração, uma outra abordagem à Literatura que despertará o seu interesse.

**À venda
o n.º 2**

O próximo volume
será dedicado
a:



**Literatura
Comentada**

Para o reencontrar com o prazer de ler



o professor

comemorações do 10º aniversário

COIMBRA / 27, 28 e 29 de Novembro

PROGRAMA GERAL

Seminário pedagógico: «A educação em Portugal: que pedagogia?» • **Participantes:** Professores do ensino primário e educadores-de-infância; professores dos ensinos preparatório e secundário • **Inscrições:** Limitadas a 100 participantes, distribuídos por duas secções. (Secção A – Ensino Primário/Educação Infantil; Secção B – Ensino Preparatório/Ens. Secundário). Inscrição feita contra pagamento de Esc. 500\$00.

Dia 27 – Secção A

09.00-12 – Pedagogia da Leitura e da Escrita
14.00-17.30 – Pedagogia da iniciação matemática

Secção B

09.00-12.00 – As tarefas do ensino e a posição dos alunos perante a escola
14.00-17.30 – Orientação Escolar e Avaliação

COLÓQUIO PÚBLICO – 21.30 – TEMA: «PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL»

Dia 28 – Secção A

09.00-12.00 – Pedagogia do Meio-Físico-Social
14.00-17.30 – Pedagogia das actividades de expressão

Secção B

09.00-12.00 – A utilização pedagógica do espaço escolar
14.00-17.30 – Tendências actuais na formação de professores

Local de realização do Seminário: «Instituto»

ESPECTÁCULO TEATRAL

Dia 29

ENCONTRO DE CONVÍVIO (ALMOÇO COMEMORATIVO)

**Exposição sobre os 10 anos de luta de
o professor**

Dias 27, 28 e 29 – «O Instituto»

Dias 1, 2 e 3 de Dez. – Edifício Chiado

FICHA DE INSCRIÇÃO NO SEMINÁRIO DE 27, 28 E 29 DE NOV/81

Nome _____

Morada _____

Telefone _____

Escola _____

Localidade da Escola _____

É assinante de **o professor**? _____

Em que secção se inscreve? _____

Vai ao espectáculo de 28.11.81? _____

Vai ao almoço comemorativo de 29.11.81? _____

Precisa hotel em Coimbra? Quantas noites? _____

INSCRIÇÕES DE 2 A 10 DE NOVEMBRO 1981

PREÇO DE INSCRIÇÃO: 500\$00, CHEQUE OU DINHEIRO

Lisboa: o professor (Redacção) – Al. de Sto. António dos Capuchos, 6-B – 1100 Lisboa

Coimbra (delegação) – Rua da Sofia, 73, 2.º – 3000 Coimbra

Porto (delegação) – Rua Augusto Luso, 68, 1.º – 4000 Porto

A PREENCHER POR O PROFESSOR

N.º de entrada _____

Sede ou delegação _____

Data _____

Pagamento:

Cheque N.º _____ s/Banco _____

Em _____

À ordem de **o professor – Redacção**, C/ data _____

Confirmado por _____

Em _____



