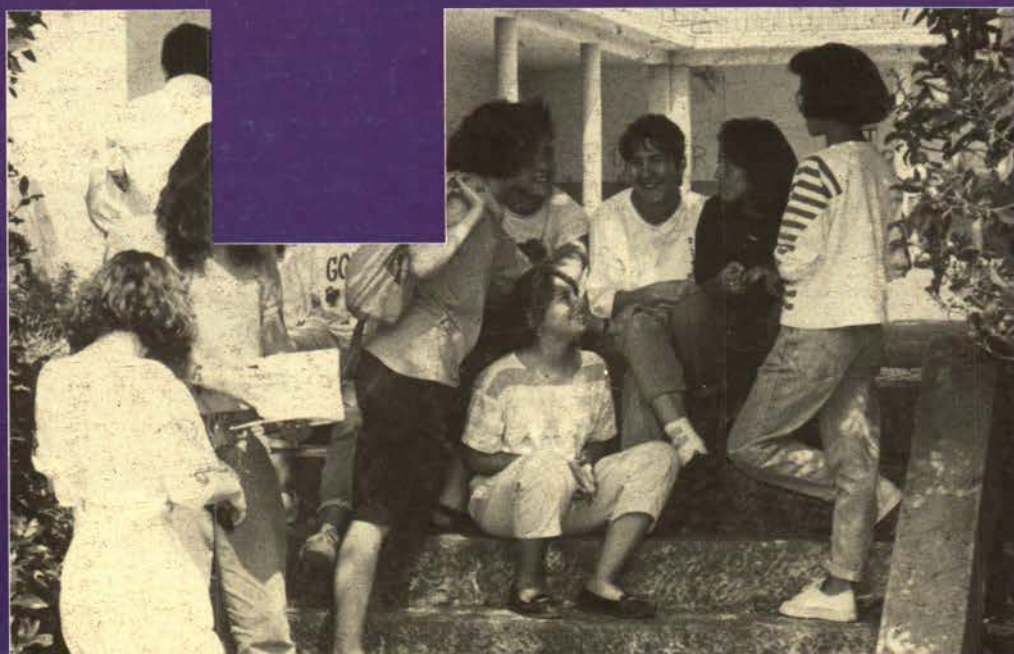
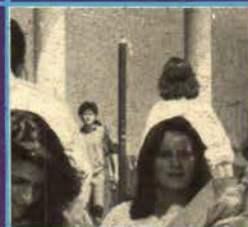




o professor

MARÇO 1991 • Nº 15 (3ª SÉRIE) • PREÇO 280\$00 • REVISTA MENSAL

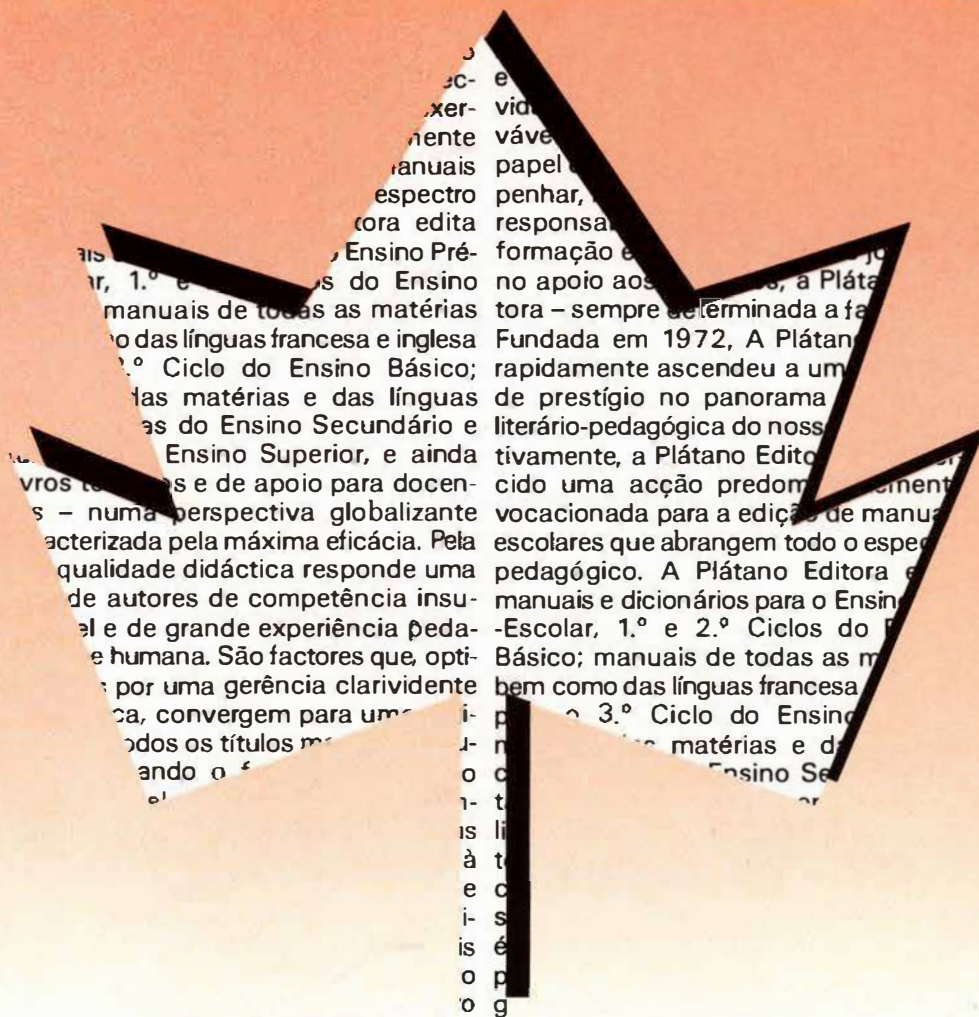


SERÁ POSSÍVEL APRENDER NA ESCOLA?

Fantástico Físico-Químicas

DOSSIER:

Os jovens e a escola
face à **SIDA**



☐ As letras são a nossa profissão.

Uma Editora que alia a experiência do passado à solidez
do presente e à visão do futuro.



PLÁTANO EDITORA

LISBOA • PORTO • COIMBRA

EDITORIAL

SERÁ POSSÍVEL APRENDER NA ESCOLA	4
--	---

Leonor Arroio Malik

SOBREA UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA	22
---	----

Luís Carlos Martins

FANTÁSTICO FÍSICO-QUÍMICAS	26
----------------------------------	----

Alice Ribeiro, *et al.*

VALORES NA EDUCAÇÃO	28
---------------------------	----

Cândida Ferreira

O MODELO COMUNICATIVO EM FILOSOFIA	34
--	----

DA RELAÇÃO DO SABER À RELAÇÃO PEDAGÓGICA	40
--	----

Ricardo M. S. Cabral Pinto

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO NA I REPÚBLICA	44
--	----

João Sebastião/Teresa Seabra

DOSSIER (OS JOVENS E A ESCOLA FACE À SIDA)	51
--	----

Isabel Andrade

PROFESSOR A PROFESSOR

DIRECÇÃO DE TURMA/ANULAÇÃO	64
----------------------------------	----

Lídia Martins

PROFESSOR /ESCRITOR

O Poeta e o Gato	65
------------------------	----

Idalécio Cação

EDUCAÇÃO NO MUNDO	68
-------------------------	----

NOTICIÁRIO	73
------------------	----

LIVROS PARA CRIANÇAS • José Francisco Nereu	76
---	----

LIVROS & REVISTAS	77
-------------------------	----

L & R Recebidos	79
-----------------------	----



Para a sua Agenda

Direc tor: ROGÉRIO FERNANDES
Subdirectores: Maria Jélia Jaleco Corália Melo M. Pinto
Conselho de Redacção: Aires Dinis/Alfredo Reis/Almeida Felizes/ António Graça/António Teodoro/Cabral Pinto/Dulce Rebelo/Eduardo Vasconcelos/ Elizabete Oliveira/Elsa Oliveira/Hélder Pacheco/Alpiarça/J. Salvado Sampaio/Manuel Matos/Paulo Saccena
Chefe de Redacção: José Francisco Nereu
Secretária de Redacção: Manuela Agostinho
Gráfico Capa: Carlos Jorge
Paginação: Carlos Jorge
Revisão: Eugénia L. Nuno
Composição Editorial Caminho, SA
Redacção: R. de São Bernardo, 14 - 1200 Lisboa Delegações: R. Fangas, 55-A - 2º - 3000 Coimbra R. Augusto Luso, 68 - 1º - 4000 Porto
Publica dade: Carolina Flores R. São Bernardo, 14 - 2º - 1200 Lisboa Tel: 67 01 93/5
Propriedade: Editorial Caminho, SA Sede e Administra- ção - R. de São Bernardo, 14 2º-1200 Lis- boa. Capital Social: 120.000.000\$00 R.C.L. matrícula nº 48942 I.P.C. nº 500 439 214
Depósito Legal: 210/88
ISSN 0870-841X
Impressão: Gráfica da Venda Seca - Rua 5 de Outubro, 4 Venda Seca - 2747 Queluz
Distribuição CDL - Central Distribuidora Livreira, SA Av. Santos Dumont, 57 - 2º, 1000 Lisboa. ECL - Rua Miguel Bombarda, 578 4000 Porto Angola (agente distribuidor exclusivo): EDIL - Empresa Distribuidora Livreira, UEE - Rua da Missão III, Cx Postal 1245 LUANDA, RPA,
Tabela de Assinaturas: 12 números: 2 520\$00. Para assinar a revista remeta cheque à or- dem de Editorial Caminho, SA para Rua de S. Bernardo, 14 - 1200 Lisboa
Os artigos assinados são da responsabilidade dos autores

Encontros

Abr/91 — Viseu: Segundo Encontro Nacional dos Professores de Expressão e Comunicação Visual: «Educação visual e tecnologias». Contacte a APECV (Escola Eugénio de Castro / Av. Alm. Gago Coutinho /3000 Coimbra). ▲

Exposição

Março/91 — Lisboa: Museu Nacional de História Natural (Rua da Escola Politécnica, 58 / telf. (01) 605850). Inaugurada em Dez/90 e mantendo-se «alguns meses» uma exposição de «Cristais das Minas da Panasqueira». No mesmo local existe ainda o *Jardim Botânico*, o *Museu Bocage*, o *Museu da Ciência e o Museu e Laboratório Mineralógico e Geológico*. Não adie: telefone para o número que indicamos, informe-se e leve os seus alunos.▲

Música

2/Mar — da Fundação Calouste Gulbenkian: *Collegio strumentale italiano, com o maestro Gustav Leonhardt* (Integrado no ciclo *Grandes Orquestras Mundiais* programado pela *Fundação Calouste Gulbenkian*).
27-28/Abr — Lisboa: Teatro Nacional de São Carlos: 2ª *Sinfonia*, de *Gustav Mahler*. (Concerto Coral Sinfónico).
9/Abr — Lisboa: Teatro Nacional de S. Carlos: *recital de Kurt Moll-haraldslamm*.
18-24-27/Abr. — Lisboa: Teatro Nacional de S. Carlos: *L'Amour des trois oranges*. Música e libreto de *Prokofiev*; produção da *English National Opera and Opera North*.
15-17/Mai — Lisboa: Teatro Nacional de S. Carlos: *Blimunda*, Música de Azio Corghi; Libreto de Azio Corghi e José Saramago; co-produção do *Teatro Nacional de S. Carlos Alla Scala* de Milão e *Teatro Reggion* de Turim. (Ópera inspirada no «Memorial do Convento», de José Saramago).
28 Mai — Lisboa: Teatro Nacional de S. Carlos: *recital de Marjana Lipovsek*.
22-25-27/Jun — Lisboa: Teatro N. S. Carlos: *Die Entführung aus dem Serail*; Música de *Mozart*; Libreto de *Gottlieb Stephanie*; co-produção do *Teatro Nacional de São Carlos* e do *Théâtre du Châtelet*. ▲

RTP

Todos os domingos — RTP/Canal 2, às 9.00: «*Outras músicas*». Um programa de José Duarte e de todos os que apareçam. Se não gosta de música, veja e delecte-se que aquilo é o «último café de Lisboa». Se gosta de música não perca. Se pertence aos «indécisos», veja o programa: já é tempo de tomar uma decisão em favor da sua vida!... Vá lá, salte da cama e junte-se aos tri-bi-lhões de privilegiados que sabem o que significa *ouvir*. ▲

Sugestões optimistas

até 3/Mar — Frankfurt: Schim Kunsthalle: retrospectiva de *Jean Dubuffet* (1901-1985), reúne 300 pinturas, esculturas, colagens e gravuras.
até 10/Mar — Paris: Musée d'Orsay: a exposição de *Manet a Matisse* (inclui obras de Bonnard, Mondrian, Toulouse Lautrec, Lali-que, etc...)
até 10/Mar — Paris: Espace Diderot, Cité des Sciences: exposição *Viva a Água*. Sobre 3.000 metros quadrados «foi montado» um rio com dois metros de largura e cinquenta de comprimento. E sobre este pequeno rio pode ver tudo quanto é possível acontecer à água.
até 12/Mar — Roma: Memmo Foundation/Palazzo Ruspoli: exposição *Expressionismo de Van Gogh a Klee* (Colecção de Thysen-Bomemisza).
até 17/Mar — Londres: National Portrait Gallery: a exposição *The Raj, India and the British; 1600-1947*
até 24/Mar — Londres: British Museum: *Archaeology and the Bible* (inclui cerca de 300 objectos provenientes da Terra Santa e um manuscrito do Mar Morto).
até 14/Abr — Viena: Theater an der Wien: *Freudiana*. Um musical que explora as teorias de Freud. Música e texto de Eric Woolfson. Encenação de Brian Brolly/Alan Parsons, coreografia de Heinz Spoerli.
até 15/Abr — Genebra: Museu Barbier-Mueller: *Arte pictórica dos pigmeus do Zaire e Arte Egípcia pré-dinástica e faraónica*.
até 13/Mai — Madrid, Centro de Arte Reina Sofia: *Obras Maestras de la colección Guggenheim* (pinturas e esculturas de Picasso, Miró, Arp, Braque, Dubuffet, Giacometti, Klee, Mondrian, Modigliani, Matisse). ▲

O Governo acaba de aprovar, em Conselho de Ministros, um Decreto-Lei que estabelece novas normas de gestão para os estabelecimentos oficiais dos ensinos básico e secundário. No momento em que escrevemos, não foi ainda divulgado o texto completo do diploma legal em referência. Sabe-se, porém, que, sob a designação de director-executivo haverá nas escolas um órgão de gestão e direcção não-eleito, visto que será escolhido, por concurso, pelo conselho de escola.

Quando o projecto governamental se tornou conhecido, mercê da divulgação feita pela FENPROF, numerosas escolas e professores criticaram energicamente vários dos seus aspectos, em especial o facto de passar a existir um órgão de gestão que não é escolhido pelos os docentes. Mas, além dessa crítica, muitos dos professores que se pronunciaram sobre o assunto perguntavam-se por que motivo o Governo substituiu simplesmente o sistema actual por outro que fabricou peça a peça. Por outras palavras: em matéria de gestão, o parecer (fundamental) de um núcleo importante de professores ia no sentido de que se aperfeiçoasse o actual sistema nos pontos que a experiência o aconselhar, em vez de introduzir um novo sistema nas escolas rejeitando a experiência anterior e as suas virtualidades.

Acresce que o Governo não fez qualquer avaliação da aplicação do decreto, que se encontra em vigor, não parecendo, sequer, ter atentado nas análises que os próprios serviços ministeriais têm publicado.

Sendo assim, é impossível deixar de concluir que *os objectivos do Governo são meramente ideológicos* e nada têm a ver com a melhoria da eficácia da gestão das escolas. Se os professores não são competentes para gerir os estabelecimentos de ensino, por que motivo se admite que sejam competentes para *escolherem* os directores-executivos?

Nestas condições, ocorre perguntar se é de prever que deflagre uma guerra professores-ministério por mor da gestão. Embora, em nossa opinião, alguns protestos venham a ocorrer, consideramos que a maior parte dos docentes olhará com olhar morno a nova «lei» que lhe quiseram impôr. Vitória do Governo? Quando muito, uma vitória à Pirro. Porque essa indiferença, esse encolher de ombros, esse «tanto se me dá» (condimentado, em certos casos, com o apetite por um cargo de gestão bem remunerado...) é um péssimo sintoma. É o sinal do desinteresse por uma actividade profissional que é exercida sem chama e sem esperança.

Menorizado pelo Governo, posto sob suspeita de incapacidade e de incompetência, o professor marcará distâncias «administrando» a sua intervenção com parcimónia e frieza.

Será possível aprender na escola? (*)

LEONOR MALIK

A Escola, um lugar de ensino

Embora desde há algum tempo se tente dar a volta ao problema da unilateralidade que impregna a maioria dos processos dinâmicos que caracterizam o funcionamento pedagógico da Escola, a verdade é que esse esforço continua em grande parte a processar-se ao nível de um discurso essencialmente verbal e expositivo, exterior à realidade vivencial de cada escola, transmitido quase só como conteúdo teórico de formação. Referimo-nos essencialmente à inflexibilidade na distribuição dos papéis de transmissor e receptor de informações e experiências, que podemos encontrar exemplarmente traduzida na própria insistência com que tanto a Escola e as escolas, como os professores e alunos, seus protagonistas, definem rápida e sucintamente o âmbito desses papéis — o ensino: ensina-se isto e aquilo, ensina-se mal ou bem, o ensino é ou não é eficaz, e por aí fora.

Quer isto dizer que a finalidade da própria Escola e a sua prática pedagógica continuam a ser predominantemente uma questão do quê e do como os professores ensinam os alunos. Tal aliás fácil é de constatar, não só ao nível do quotidiano escolar manifestado na maneira como ele é construído pelos seus actores como na maneira como aqueles a que ele se referem — mas também ao nível da imagem pública que os observadores exteriores têm da Escola em geral, assim como da escola ou escolas que, tocando-os mais de perto, ajudam a concretizar essa imagem.

De uma maneira ou de outra, essa unilateralidade a que fazíamos referência, aparece bem expressa, como se continuássemos todos fiéis crentes das teorias iluministas que viam a educação e portanto a instrução como uma espécie de movimento mecânico de quem enche receptáculos vazios e de preferência imóveis, até que repletos

fiquem. O quê e o como — fruto de um *savoir-faire* credivelmente certo e apreensível, com algumas *nuances* de adaptabilidade pessoal que mais não são senão as maneiras como a cada mestre dá mais jeito fazer — permanecem efectivamente como as grandes preocupações dominantes da Escola, bem afastadas de porquês e para quês que ultrapassem os fornecidos pelas frequentes modas ministeriais que ditam conteúdos e objectivos curriculares.

Acontece que nenhum professor de boa-fé e em seu perfeito juízo se atreveria hoje a pensar, muito menos a dizer, que a clientela humana que na sua frente preenche o espaço da sala de aula, constitui uma massa uniforme de tábulas-rasas, que só esperam a sua palavra para que esse vazio se apague, preenchido como manda a lei do ensino obrigatório.

No seu íntimo, comprovado depois pelo seu dia-a-dia, cada professor sabe que cada membro dessa clientela, no geral desmesurada e difícil de reconhecer individualmente, acarreta dentro de si próprio a herança que os seus lhos legaram, o gérmen da identidade que o fará sempre único no meio dos outros, e um conjunto de exigências e necessidades à espera de serem reveladas.

Cada professor sabe isso, mas será que a prática pedagógica leva em consideração essa inegável e complicada realidade? Atende a Escola conscientemente ao fenómeno que acompanha o facto de haver professores que ensinam alunos? Ou seja, debruçam-se as escolas sobre o horizonte que está para além desse gesto secularmente unilateral, de cada professor dando aulas? Que acontece no acto de recepção? Aprendizagem? Quem recebe, será efectivamente um aprendiz? Quem são afinal esses aprendizes, o que aprendem, como aprendem, poderão e quererão realmente aprender? O que é que acontece e porque acontece o que acontece naquela sala de aula, áquela hora, naquele dia, entre aquele professor e aquela massa heterogé-

nea de gente? Como se realiza realmente o direito à diferença? O respeito pela totalidade do ser humano que cada aluno e cada professor transporta dentro de si?

A situação de aprendizagem

Foi para tentar responder a estas e outras perguntas que nos debruçámos sobre o vasto horizonte das circunstâncias consideradas determinantes daquilo que deveria acontecer na Escola: aprender.

Uma situação de aprendizagem é definida como «aquela de que o aprendiz se apercebe, quando procura adquirir um comportamento ou conhecimentos novos». Situação que podemos descrever através das circunstâncias que rodeiam a sua realização, em particular «as circunstâncias temporais, espaciais, materiais, psicológicas e sociais» (Berbaum, 1988). As primeiras concretizam-se a partir da duração, do ritmo e do papel que o tempo desempenha ao longo do dia, da semana e/ou do ano. As segundas referem-se ao lugar onde se desenrola a aprendizagem e à qualidade das suas características físicas, assim como ao modo como estas são aproveitadas no arranjo material do espaço. As penúltimas têm a ver com os estados de espírito dos participantes e a sua maneira de viver a situação. Finalmente as últimas estão ligadas ao tipo de interações que surgem entre esses participantes, em particular as que suscitam diferentes maneiras de trabalhar.

Partindo pois desta base, aqui damos conta de uma primeira abordagem bibliográfica de estudos que, partindo de visões do Homem, porventura diferentes e utilizando métodos de trabalho distintos, nos fornecem no seu conjunto um horizonte de factores que, condicionando o ser humano da maneira de apreender o mundo, deveriam ser levados em conta e adequadamente tratados no âmbito da prática pedagógica.

Circunstâncias da aprendizagem

O factor tempo

Noções antropológicas de tempo em função da Escola

No âmbito de uma visão antropológica do tempo interessa-nos sobretudo debruçarmo-nos sobre a ideia da consciência do tempo como nos aparece tratada em estudos de cariz psicológico, esperando que ela nos venha a ajudar a interrogarmo-nos sobre o grau de consciência que os membros da Instituição Escolar possuem relativamente à utilização do factor tempo nas escolas, assim como aos

efeitos dos ritmos institucionalizados nas suas vivências.

Assim, apercebemo-nos por um lado da existência de uma dimensão subjectiva, heterogénea e descontínua, concebida pelo experienciar individual do tempo, e que se revela nos ritmos personalizados segundo os traços da personalidade, da inteligência, da sensibilidade e da vontade: o mundo enfim das representações, dos sentimentos e das acções de cada um. Por outro lado existe também uma dimensão objectiva que, embora ultrapassando a anterior, a contém, afinal, pois que traduz as funções vitais do organismo, inseridas na vivência cósmica da vida: os ritmos solar e biológico, fundamentos sobre os quais se edifica a organização sensório-motora, os ritmos do crescimento e as metamorfoses do desenvolvimento dos seres vivos e portanto do Homem.

Através da «história» do tempo, foi-se desenrolando um percurso de quantificação progressiva, ao longo do qual o Homem fez da sua própria trajectória histórica, passando de uma vivência primordial do tempo de carácter heterogéneo, egocêntrico, local e irreversível a uma vivência cada vez mais universal, homogénea, reversível e quantitativa, graças ao desenvolvimento tecnológico. Desse processo de quantificação uniformizante veio a emergir a institucionalização de uma multiplicidade de ritmos na prática quotidiana, um dos quais é exactamente o ritmo escolar.

Caracteriza-se ele por uma sucessão de períodos quantificados, marcados pela passagem sincopada do tempo-relógio, que vai subordinando a duração das vivências, individuais ou colectivas, a rupturas constantes e permanentemente estranhas. Dessa subordinação resulta um ritmo exteriormente uniforme e portanto imposto a cada um e a todos, mediador de outros ritmos sociais, relativamente aos quais serve afinal de meio de aprendizagem: evitando em parte a cadência dos ritmos solar e biológico e desprezando a ritmicidade própria de cada indivíduo, a sua vivência diária é um treino que visa ultrapassar o conflito individual entre a quantificação e a qualificação do tempo, permitindo à organização temporal própria de cada um, uma melhor adaptação às exigências uniformizantes de um meio tecnizante. Na verdade os ritmos escolares resultam de compromissos históricos, determinados por pontos de vista e por interesses particulares inseridos em contextos nacionais específicos, em que a vertente económica tem certamente muito a dizer (Chaigneau, 1989).

A criança e o jovem, os aprendizes por excelência dentro da escola, vivenciam durante anos um ritmo que, quantificando as suas experiências individuais e colectivas, vai apagando nelas possíveis traços pessoais. Essa pressão temporal, uma espécie de respiração de ninguém, mas antes de uma entidade abstracta, a Instituição Escolar — que contudo se é obrigado a respirar em conjunto — serve a esses aprendizes de meio de

enquadramento social futuro. Sem a interiorização desse enquadramento, o homem actual sentir-se-ia desamparado, enfrentando só a sua própria dimensão temporal, estranhamente alheia às práticas quotidianas do seu viver social. A adaptação individual, facultada pela escola, torna-se assim a institucionalização do indivíduo como forma de segurança social: «submeter-se ao tempo do grupo é escolher a segurança, evitá-lo é uma forma de agressividade» (Fraisse, 1957).

Podemos assim dizer que a criança faz hoje essa mesma trajectória histórica do Homem, como um processo de aprendizagem quase espontâneo que interioriza aquela como processo psicológico. É aquilo a que Pomian chama «o tempo quantitativo do senso comum» (1984), qual estrutura estratificada da arquitectura temporal da nossa civilização industrializada, na qual a Escola, lado a lado com o relógio, é um edifício cuja importância não nos parece dever ser monospregada.

A organização do tempo dentro da escola em função da aprendizagem: estudos em cronopsicologia

Numa situação de aprendizagem, como definida anteriormente, as circunstâncias temporais tanto pela duração como pelo ritmo que impõem, parecem ser em parte determinantes da aprendizagem (Berbaum, 1988).

Em termos gerais, alguns estudos parecem indicar que o tempo global passado na escola, influencia positivamente o nível e a qualidade da procura de informações culturais e de participação social, assim como o grau de interiorização do conceito de modernidade, tido como a abertura à mudança, a orientação dada e a confiança sentida relativamente às suas próprias capacidades. Por outro lado, dentro da escola, uma melhor utilização do tempo, enquanto duração e continuidade, acompanhada por um reenforço positivo por parte do professor relativamente à actividade do aluno, permitindo naturalmente um ajustamento individual às tarefas programadas, contribuem para o sucesso escolar, assim como a uma atitude positiva relativamente à própria aprendizagem, por parte do aluno. No entanto, nesses mesmos estudos o factor tempo em si mesmo parece desempenhar um papel relativamente modesto no contexto da aprendizagem, comparativamente a outros factores, como os métodos de instrução adoptados, as relações humanas entre os alunos e entre estes e os professores, assim como a sua formação pedagógica ou as características daqueles, etc. A importância prática do tempo parece ganhar importância apenas aos olhos dos administradores escolares que, segundo estudos feitos, o colocam em terceiro lugar como causa de indisciplina, enquanto tempo real de instrução perdido, quer por atra-

sos, quer por gazeta às aulas (Walberg, Frederick, Rasher, 1979, 1980).

Outro conjunto de estudos que de algum modo têm contribuído para clarificar o papel desempenhado pelo factor tempo, concretamente na realização das tarefas escolares, são os estudos de cronopsicologia: dedicam-se ao estudo sistemático dos ritmos psicológicos em si mesmos, considerando também as suas ligações com os ritmos biológicos, embora os mecanismos e as características precisas dessas ligações não sejam ainda conhecidas. Esta situação deve-se em parte à própria dificuldade inerente a análises deste tipo, no que diz respeito por exemplo à sensibilização das provas psicológicas aos factores ambientais, à motivação dos sujeitos relativamente às tarefas prescritas, à impossibilidade de aplicação de testes experimentais às situações reais, aos efeitos de aprendizagem provocados pela repetição de provas, para além da impossibilidade de considerar *a priori* não só as estratégias utilizadas pelos sujeitos como as suas próprias características pessoais.

Baseados na caracterização dos ritmos biológicos segundo períodos de tempo iguais, maiores e menores que 24 horas, designados respectivamente por flutuações circadianas, infradianas e ultradianas, estes estudos têm tentado compreender a influência dessas flutuações sobre algumas das capacidades intelectuais na escola. Assim, ao longo do dia, a atenção por um lado, a memória por outro, especialmente a auditiva, parecem funcionar segundo ritmos próprios: a primeira atinge o seu auge durante a manhã, decrescendo para a tarde, a segunda, enquanto memória mediata, funciona melhor durante a manhã e enquanto memória imediata durante a tarde. No entanto estes ritmos parecem ser também influenciados pela tipologia dos indivíduos. No que respeita à atenção, os sujeitos introvertidos são mais competentes de manhã e os extrovertidos de tarde; no que respeita à memória, a dos sujeitos matinais decresce ao longo do dia enquanto que a dos sujeitos vespertais cresce. Por outro lado é óbvio que tanto a dificuldade das tarefas como a motivação dos sujeitos fazem variar a amplitude das variações circadianas das capacidades (Laconte, 1988). Ainda ao longo do dia alguns tipos de capacidades em alunos nas 8ª e 9ª classes, face à resolução de problemas de matemática ou a provas psicotécnicas, melhoram até ao fim da manhã, sofrem uma queda após a interrupção do almoço e uma nova melhoria, embora fraca, ao longo da tarde, para finalmente denunciarem uma nova quebra ao fim do dia. Mais uma vez a complexidade das tarefas, o grau de domínio da tarefa por parte do aluno, assim como a idade ou o seu desenvolvimento global parecem fazer variar estes resultados (Testu, 1979, 1984, Testu, Baillé, 1983).

Quanto às flutuações ultradianas os estudos indicam que há uma correspondência entre os ciclos do sono — uma fase de sono paradoxal todos

INDISPENSÁVE L ER !!

VANTAGENS PARA ASSINANTES



O **Poder Local**, interessa a todos quantos têm a responsabilidade da Administração Local e Regional, nomeadamente, eleitos, técnicos e outros funcionários que desenvolvem a sua actividade profissional nas autarquias. Nas páginas da revista **Poder Local**, privilegiamos, também, o tratamento de variadíssimos problemas quer sejam do ambiente, património, finanças locais ou das implicações da integração europeia no desenvolvimento local e regional.

12 números	4 320\$00
24 números	8 000\$00

O **professor**, inteiramente escrita por professores, constitui um facto inédito na história de publicações editadas no nosso país sobre a temática da educação e ensino. 1991 - ano do 20º aniversário - será especialmente dedicado aos assinantes de o professor e esperamos poder traduzir em realidades as sugestões que deles nos chegam.

12 números	2 520\$00
24 números	4 110\$00



A **Vértice** é uma publicação nova com uma longa tradição. Uma revista cultural em sentido amplo, unindo a atenção pela criação científica, filosófica, artística e literária, à atenção pela realidade económica do país.



	Individual	Estudante	Entidades
12 números	6 000\$00	4 800\$00	7 000\$00

**DESCONTOS
25%**

nome _____ idade _____
 morada _____ telef. _____
 localidade _____ cod. postal _____
 desejo assinar a revista _____ a partir do nº _____
 envio cheque s/banco _____
 com o nº _____ no valor de _____
 passado à ordem de **EDITORIAL CAMINHO SA,**
 data _____

Preencha o cupão e envie para EDITORIAL CAMINHO SA. Rua S. Bernardo nº 14 1200 Lisboa

os 90 minutos seguida por uma fase de sono lento — e os ciclos da vigília. É uma correspondência que se revela importante na medida em que se relaciona com o funcionamento cerebral, mais precisamente com a actividade de cada hemisfério. Assim, durante o sono paradoxal e correspondente período de vigília é o hemisfério direito, especializado em processos visio-espaciais, não-lógicos, global no modo como percebe os traços de uma situação, que permanece mais activo; durante o sono lento e correspondente vigília é antes o hemisfério esquerdo, especializado em processos linguísticos, lógicos e analíticos que funciona mais activamente (Laconte, 1988, Testu, 1984).

Finalmente quanto às flutuações infradianas os estudos mostram existirem ritmos certos de actuação ao longo da semana caracterizados por rendimentos fracos 2ª e 3ª feiras e bons 6ª e 5ª feiras. Por outro lado a interrupção de actividades durante o fim-de-semana parece ser negativa por oposição à interrupção de 4ª feira que parece ser benéfica. No entanto todos os resultados apontados revelam uma apreensão redutora do problema da ritmicidade relativamente à complexidade do meio, cujos factores numerosos deixam sem resposta a pergunta se é a actividade da criança ou do adolescente ou qualquer desses factores que interferem na variação das actuações (Testu, 1979, 1986).

O factor espaço

Noções antropológicas de espaço em função de Escola

Cada indivíduo percebe e dá significado ao espaço circundante através de estruturas dinâmicas próprias que lhe conferem uma dimensão individualizada. Essas estruturas desenvolvem-se ao longo da infância a partir de estímulos sensoriais e das relações com os outros que vão permitindo a humanização progressiva do indivíduo. Pouco a pouco a criança adquire uma consciência social do seu próprio corpo, a qual se insere no processo de socialização do seu património genético. É esse um processo que se desenvolve em função desse mesmo experienciar, cujos dados são seleccionados, organizados e interpretados duma maneira altamente individualizada.

É exactamente através da progressiva humanização do indivíduo que os sistemas culturais dominantes se inserem na vivência de cada um como meio de percepção, representação e de domínio da realidade, o que vai conferindo à apreensão do espaço a sua aparente objectividade. Trata-se de uma espécie de código comum que, ao racionalizar os dados apreendidos e ao normalizar os sinais visuais recebidos, confere um carácter de evidência às percepções e significações do meio de

cada indivíduo que consegue interiorizar esse código. «A estrutura das relações do homem com o espaço assenta sobre leis próprias que organizam de maneira específica as condições de existência daquele e que estão ligadas à natureza do social» (Fischer, 1981).

No fundo este processo de socialização é também um processo de aprendizagem onde a irracionalidade das primeiras experiências no mundo — ainda entremeadas pelo pensamento mágico, que dá ao espaço a sua amplidão subjectiva definida ainda por sinais que não são necessariamente visuais — se confronta com essa racionalização que vai progressivamente privilegiar esses mesmos sinais visuais como indicadores da realidade. Desse confronto as estruturas dinâmicas, psíquicas e comportamentais de cada um vão-se fortificando através dos momentos chave do desenvolvimento social: a primeira infância no seio da família, a segunda infância partilhando-o com a escola, a adolescência movimentando-se já por um conjunto de espaços mais ou menos vocacionados, marginais ou não (Lugassy, 1987).

Depois da família a Escola é pois o meio de aprendizagem social por excelência, funcionando o universo escolar como modelo aos olhos da criança e mais tarde como meio de comparação contestatória. A sua organização espacial rodeando os alunos durante anos — que são cada vez mais e que começam cada vez mais precocemente — fornece um quadro de referências que permite uma interiorização progressiva de formas de apropriação e de utilização espaciais, propostas como legítimas, pelo sistema vigente. Na realidade alguns dos efeitos comportamentais do meio da sala de aula traduzem-se em modelos de movimento e de interacção, de utilização de materiais, de formas de atenção, etc. Estes, sendo-lhe próprios revelam uma maneira de estar no seio social que se processa sob um controle exterior constante, o do professor, que, assumindo-se como tal aos olhos do grupo social, supervisa todos os seus movimentos, todas as suas interacções, o modo de partilhar os materiais, a necessidade de maior ou menor atenção, etc.

Por outro lado, a relação entre as características de arranjo do espaço, isto é, a maneira como ele é fisicamente apresentado aos seus utilizadores, e a mensagem simbólica ou sugerida, contida na sua utilização real, isto é, o meio psico-social construído por aqueles, constitui um mecanismo que pode até mesmo ser de defesa ou de recusa às expectativas do sistema (Ainley, 1985). Essa utilização contém sempre, mesmo que embrionariamente, uma dinâmica própria propulsora de possibilidades imprevisíveis, que podem transformar-se em factores de mudança a nível climático e de ambiente de aprendizagem, como teremos ocasião de verificar. É uma dinâmica que, actuando sobre o arranjo de cada espaço, acaba por se revelar na concepção psico-sociológica de Fisher

como «a expressão da acção duma sociedade sobre a organização da vida».

Mas a Escola é também as escolas, ou seja os edifícios onde funcionam. E estes são primordialmente formas arquitectónicas, também elas transmissoras de formas de estar e não apenas de funções a cumprir. Na verdade mais que envelopes físicos e úteis, construídos a partir de materiais fornecidos pelo mundo circundante, eles são envelopes formados pelo *savoir-faire*, pela sensibilidade, pelas ideias, que são afinal os materiais fornecidos pelo mundo interior que é o das faculdades criadoras. Ora a Escola, lugar de aprendizagem por excelência — explícita mas também implícita — anuncia-se além disso como transmissora de cultura. Assim parece-nos lícito perguntar que cultura, ou mais realisticamente que formas de cultura transmitem as escolas pela arquitectura dos seus edifícios; ou se preferirmos pela maneira como montam num edifício que é o seu corpo, os materiais utilizados, de modo a albergarem no seu espaço vários anos do devir de crianças e jovens?

Não nos parece difícil reconstruir mentalmente um edifício escolar a partir do modelo a que as escolas estatais nos habituaram: o funcionalismo das suas instalações, a uniformidade dos seus espaços, a insipidez das suas cores, a monotonia enfim da sua concepção, bem reveladora de uma cultura que não considera o indivíduo e muito menos a especificidade de cada momento do seu desenvolvimento. A arquitectura escolar como forma de cultura transmite-nos uma visão estática da evolução humana na concepção prática, como concebe espaços iguais para momentos iguais. Neles se prevê que se dê o encontro do passado dos saberes com os seus futuros utilizadores, à margem de qualquer experiência qualitativa do espaço, cuja ocupação segundo Corbusier é a primeira prova de existência (ct. Voisin, 1987). No caso da escola, de existência social, acrescentaríamos.

Relações entre o arranjo do espaço e a sua utilização real

Se aceitarmos que o comportamento é em parte instigado e dirigido às características particulares do meio físico (Sommer, 1965), podemos deduzir que o arranjo dos espaços condiciona a ecologia humana. Poderemos então interrogarmo-nos sobre que tipo de interacção ou de actividade se pretende realizar a partir do arranjo do espaço dentro da escola.

Alguns estudos focam o papel importante desempenhado pelo contacto visual na maneira de realizar tarefas em conjunto. Assim, num espaço cujo arranjo do mobiliário permite aos indivíduos sentarem-se lado a lado, faculta uma ecologia de tipo interactivo, enquanto que frente a frente uma

ecologia competitiva e finalmente o facto de se poderem sentar fisicamente separados sem qualquer ordem definida tende a desenvolver uma ecologia de tipo co-activo. Das três situações, a que se revela mais difícil a suportar individualmente é sem dúvida o frente a frente, devido ao *stress* visual contínuo a que obriga. O indivíduo é quase que obrigado a desenvolver estratégias específicas que se traduzem em atitudes defensivas relativamente ao outro, como suporte psicológico (Sommer, 1965).

Outros trabalhos demonstraram pelas observações feitas que a escolha de um lugar num meio fisicamente populoso, como é o caso de uma sala de aula, revela atitudes predeterminadas. Há zonas que, porque facilitam possíveis contactos visuais e verbais, são escolhidos pelos alunos com atitudes positivas relativamente à escola, como sejam as faixas da frente e central; por outro lado os lugares atrás são geralmente escolhidos por alunos que desenvolveram atitudes escolares negativas, funcionando como uma espécie de lugares de refúgio (Weinstein, 1985).

No âmbito da psicologia ambiental (*environmental psychology*) Barker (1965) ao desenvolver o conceito de *behaviour setting* chamou a atenção para outro elemento que vai influir na maneira de utilizar o espaço, a grandeza desse mesmo espaço em termos de população. Para Barker, um *behaviour setting* é uma entidade ecológica resultante de uma interacção entre as características do meio físico e os programas de comportamento por ele suscitados. Esses programas fornecidos pelo meio de acordo com as suas propriedades ecológicas, as quais regulam todos os *inputs* de acordo com as necessidades do meio e os comportamentos individuais dos seus membros, traduzem-se em conjuntos de maneiras de agir que se lhe tornam próprias. Entre as propriedades ecológicas, o número de elementos humanos tem consequências importantes nos comportamentos suscitados e portanto no funcionamento do *setting*.

Nas suas investigações ecológicas Barker estudou os comportamentos e as experiências de alunos em escolas mais e menos populosas. De um modo geral, nas primeiras, a pressão sentida pelos potenciais participantes, relativamente às actividades oferecidas pela escola, parece ser muito menor que nas escolas mais pequenas. Nestas os alunos parecem sentir-se mais satisfeitos no que se refere ao desenvolvimento de competências e à participação em actividades importantes, nomeadamente actividades de grupo. Com efeito neste tipo de escolas os alunos são postos à prova duas vezes mais frequentemente que os alunos das grandes escolas, o que aliás inclui os alunos normalmente marginalizados, contra apenas um quarto dos seus pares frequentando escolas populosas. Nestas últimas, os alunos parecem sentir-se satisfeitos relativamente ao facto de se divertirem por conta alheia, de se sentirem afiliados a uma en-

tidade grande e ainda pelos conhecimentos que pensam ter sobre ela. Nas escolas pequenas a elevada participação verificada contribui para que os alunos se sintam valorizados, adquirindo valores morais e culturais. Nas grandes escolas os poucos participantes são levados a isso pela obtenção de melhores classificações, deixando aos não participantes a satisfação de se misturarem na multidão, partilhando do seu entusiasmo. No fundo verifica-se que, embora nas escolas mais populosas haja globalmente mais variedade nas ofertas, é nas escolas menos populosas que se verifica uma maior força participativa: os seus alunos ocupam posições de responsabilidade duas vezes mais e como membros de grupos seis vezes mais que os seus colegas de escolas populosas.

Torna-se assim claro que num meio mais pequeno em população há mais possibilidades de existir uma harmonia entre os planos individuais e os programas comportamentais do *setting* devido à regulação de comportamentos que levam a uma integração de todos os seus membros através das pressões exercidas contra o desvio da parte destes que funciona como um *feed-back* negativo. Pelo contrário essa mesma regulação em meios mais populosos faz-se através da discriminação dos membros menos aptos (alunos ditos marginais) e da ausência de *feed-back*. Não podemos deixar de ver neste facto as possíveis implicações que ele não terá no próprio processo de aprendizagem.

Por outro lado, torna-se também claro que em trabalhos visando o estudo de comportamentos dentro da escola, estes não podem ser analisados desintegradamente das propriedades ecológicas do meio que lhe é próprio, visto que são aquelas que o «programam» ao proporcionarem conjuntos de comportamentos específicos aos seus membros.

As características da arquitectura das escolas abertas (*open-schools*) são em parte baseadas nesta mesma ideia da relação entre as características do meio físico, a sua utilização e o comportamento humano. Com efeito, tais escolas contêm espaços destinados pelo tamanho e pelo mobiliário não apenas a diferentes fins mas também a diferentes maneiras de realizar tarefas: há os que permitem que se partilhem ideias e materiais, há os que por serem reduzidos facilitam o trabalho individual, há espaços adaptados ao manuseamento de materiais específicos, etc.

Esta versatilidade parece bem ser um reflexo da preocupação em questionar para que é que a Escola serve: será para fornecer instrução de uma forma passiva e unilateral, sempre previsível e imutável, quaisquer que sejam as formas e os meios preferenciados pelos alunos para aprender, ou será antes para levar os alunos a aprenderem a aprender, para que o possam continuar a fazer através da vida? O que pressuporia naturalmente um empenhamento activo da sua parte na procura e na realização de tarefas.

Por outro lado poderemos também ser levados

a questionar a maneira como o aluno é olhado pela Escola: como parte anónima de um grupo, a classe, face a um líder, o professor, que pela sua posição relativamente ao arranjo do espaço nada mais pode ser senão isso mesmo? Ou antes como indivíduos cuja especificidade pode ser apreendida através de um espaço utilizado conscientemente como seu mediador? (Bernett, 1985).

No entanto se o espaço parece ser condicionante das práticas escolares, ele não é em si mesmo determinante. Na verdade, o problema deve pôr-se como já vimos de um modo relacional: face à arquitectura do lugar, como característica do meio físico, encontra-se o grau de abertura dos indivíduos a deixarem-se modificar pelas propostas implícitas nessa mesma arquitectura. O papel dos professores em geral, e dos directores dos estabelecimentos em particular, torna-se assim determinante para criar verdadeiramente um clima de abertura que, ultrapassando as características do meio físico, proponha a partir deste um programa comportamental que facilite a articulação da utilização com os fins da utilização escolhido pelos respectivos utilizadores.

A existência de um sistema interno de avaliação sobre o trabalho desenvolvido por todos, mas principalmente pelo director, no que diz respeito à maneira de fazer face aos problemas e ao grau de partilha de responsabilidades e de poder de decisão, parece ser um programa comportamental (na acepção de Barker já referida) que assegura a abertura do clima da escola (Hoyle, 1973). A percepção que os professores têm do director que facilita um tal programa, acaba por se traduzir em procedimentos de participação activa na vida da escola assim como consequente satisfação daí auferida (Thomas, 1973, 1976).

Alguns estudos feitos especificamente sobre a utilização de diferentes espaços em função dos seus utilizadores, indicam que nas salas de aula tradicionais, funcionando sob o controle supervisor do professor, parece haver menos perda de tempo relativamente ao fornecimento de instrução, enquanto que nas salas de aula «abertas» parece haver um maior empenhamento da parte dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto os professores nestas circunstâncias parecem necessitar de mais tempo para preparar o seu trabalho assim como de desenvolver mais trabalho em conjunto com colegas. Reconhecem porém que lhes falta a maior parte das vezes um método de organizar bem esse trabalho em conjunto e frequentemente uma interacção positiva devido a problemas relacionais ou a pontos de vista aparentemente inconciliáveis (Bernet, 1985).

Não podemos deixar de notar esta indicação de problemas relacionais e de organização de trabalho como uma certa incapacidade para manusear novas formas de trabalho que naturalmente se desenvolvem a partir de novas formas de encarar a Escola, os alunos e o próprio papel do professor,

não apenas teoricamente mas principalmente de um modo vivencial. É uma incapacidade que por isso mesmo, nos parece ligar-se de algum modo com a própria prática escolar tradicional que a maioria dos professores afinal experimentou enquanto alunos. Esperamos poder voltar a esta hipótese ao longo do nosso futuro trabalho.

Bernet indica ainda nos estudos que fez e no que respeita ao sentimento de estima por si próprio, que a abordagem de tipo instrutivo, própria das salas de aula tradicionais, parece favorecer os alunos de estrato social baixo, o mesmo acontecendo com as salas de aula «abertas» relativamente a alunos de estrato social mais alto. No entanto relativamente ao sucesso escolar de tais alunos, a sua relação com os dois tipos de abordagem não parece suficientemente clarificada, embora uma estima por si próprio positiva pareça contribuir para uma situação de sucesso, como veremos mais tarde.

«A aprendizagem poderá ou não ter feita conforme o aluno disponha ou não de condições espaciais e materiais favoráveis.» (Berbaum, 1988). São condições que se interpenetram pelo modo de as utilizar em função aos fins determinados, e que, tornando o meio mais ou menos operativo, lhe confere um sentido aos olhos dos alunos como meio de concretizar a aprendizagem. Temos portanto que a qualidade do meio físico depende da qualidade dada à sua utilização. Esta, designada por *action structure behaviour* em estudos anglo-saxónicos, pode afinal ser definida pelo professor e alunos em conjunto, ou não, mas em qualquer dos casos para funcionar aos olhos dos seus utilizadores, é necessário que seja explicitada por sinais claros e contínuos fornecidos aos utilizadores de modo a que estes se possam eles próprios servir dela (Gump, 1985).

Torna-se evidente que, para saber tirar proveito de todas essas qualidades do meio físico, os professores devem fazer muito mais que «ensinar»: eles têm afinal que ser os *managers* do espaço e dos seus recursos, face ao *curriculum* e aos fins a que se propõem. Toda a sua acção pedagógica é portanto condicionada por esse grau de operacionalização. Parece-nos aliás ser o *curriculum* um bom exemplo de *input* que as qualidades ecológicas e os comportamentos individuais regularizam dentro da acepção de *setting behaviour* de Barker.

Nas escolas abertas esta qualidade do professor torna-se bem mais evidente, visto que se trata aí do arranjo de um espaço flexível com recursos que podem ser adaptados facilmente a diferentes fins. O professor não pode mais organizar a instrução em torno do fornecimento de informações. Pelo contrário ele tem de saber, sim, improvisar e estimular o fornecimento de informações trazidas pelos alunos entre os diversos espaços ocupados. Consequentemente, o *curriculum* não pode ser todo ele pré-estabelecido, mas antes determinado pelos materiais existentes assim como pelas con-

tribuições e sugestões dos próprios alunos (Donmoyer, 1985).

De um modo geral os organismos ligados directamente às construções escolares sublinham a necessidade de subordinar os projectos a concepções de adaptabilidade e de flexibilidade dos espaços: a primeira em função dos diferentes fins, a segunda no que respeita não apenas aos espaços mas também aos equipamentos, em função das finalidades imediatas da sua utilização, assim como das inter-relações entre espaços dentro e fora das escolas. Atenção especial deve também ser dada a outras condições físicas que podem condicionar os comportamentos, como a acústica, por exemplo. Esta se adaptada ao tipo de instrução das salas de aula tradicionais, pode tornar o trabalho numa sala de aula aberta algo de bastante difícil (OCDE, 1973, Cannon, Kapelis, 1976).

Na prática, a separação entre a utilidade e a beleza é infelizmente patente na maioria dos edifícios escolares, o que os torna nos «filhos bastardos do convento e da caserna», (Minot, 1970) As capacidades contidas na arquitectura estão bem longe de estar exploradas em favor da pedagogia. As potencialidades contidas nas formas criadoras realizadas de modo a que os seus utilizadores possam canalizar para o seu trabalho essas mesmas potencialidades, continua a ser um trabalho ainda por fazer entre professores, pais e arquitectos. Até lá resta-nos ansear por escolas onde, como diria Goethe, a harmonia completa e intrínseca pudesse penetrar a vivência dos seus membros mesmo ao longo dos dias vulgares.

O meio escolar como conjunto de factores interactivos

Se ao considerarmos, como ponto de partida da nossa busca teórica, factores distintos dentro da situação de aprendizagem na Escola, tínhamos consciência do esforço analítico que essa distinção representava, o contacto com os trabalhos realizados abordando especificamente os factores tempo ou espaço, foram-nos revelando com maior acuidade o carácter redutor dessa perspectiva. Com feito, parece-nos que o panorama exposto aponta claramente para a necessidade de completar esse esforço com outro em sentido inverso que nos permita restabelecer a articulação de certo modo evitada à partida. Sem esse esforço reintegrativo, arriscamo-nos a permanecer em frente das mesmas questões — como aliás sugerido em alguns dos trabalhos mencionados — permanentemente adiadas pela impossibilidade, que a visão microscópica que as coloca efectivamente possui, de apreender a globalidade real em que estão naturalmente inseridas.

Vimos, por exemplo, como, ao se considerar o espaço físico dentro de uma escola, ele só adquire

significado integrado na complexidade humana da sua utilização, que no entanto é de certo modo condicionada pelas características que ele oferece em si próprio. Esta tomada de distância que o olhar é levado a ter, devolvendo-lhe uma visão macroscópica do mundo parece-nos permitir também relativizar os fenómenos observados, reintegrando-os na rede interactiva que lhes dá vida e sentido.

Revela-se-nos assim claro que esta primeira abordagem dos factores tempo e espaço nos aconselha um retomar da nossa busca com a preocupação de reinserir os fenómenos na globalidade *environnementale* donde o nosso esforço analítico os tinha retirado antes. Interessa-nos, pois, debruçar-mo-nos sobre o papel do meio escolar sobre a aprendizagem, articulando compreensivamente as suas componentes numa tentativa de reconstituir na medida do possível o seu processo global.

Entre os estudos feitos sobre o papel do meio em geral, nota-se a tendência para lhe contrapor o papel desempenhado pela genética no que se refere ao trabalho escolar. A maioria aponta para o peso do primeiro sobre o segundo. Concretamente afirmam que as condições físicas, a prática quotidiana, os hábitos e as atitudes sociais condicionam mais os resultados escolares que as capacidades, aparentemente inatas, como a inteligência por exemplo. Por outro lado, entre esses factores ambientais os de natureza psicológica parecem ser mais importantes que os de natureza física. De entre estes os que decorrem do meio familiar parecem sê-lo ainda mais do que os que decorrem do meio escolar (Wiseman, 1966, Fraser, 1986). Assim, o grau de heterogeneidade de cada um destes meios parece contribuir marcadamente, por exemplo, na escolha de actividades, quer escolar quer profissional (Moos, 1973), ou no espírito de competição na procura de sucesso (Manor, 1987).

Progressismo e firmeza como factores ambientais previsíveis das atitudes dos alunos relativamente à Escola

Se nos concentrarmos no meio escolar, veremos que o seu grau de heterogeneidade varia segundo o grau de progressismo que atravessa a vida pedagógica e social. Este revela-se, por exemplo, pela maneira como o curriculum se adapta às necessidades dos alunos, pelo grau de formalismo nas relações entre os membros da escola, pela rigidez das regras da vida escolar, etc.

Assim, as escolas mais tradicionais têm em geral um ambiente bastante controlado — *custodial oriented* na terminologia anglo-saxónica — decorrente de uma organização de tipo autocrática, com uma hierarquia rígida nas relações alunos-professores, em que os comportamentos não conformes são considerados como afrontas ao sistema. As escolas mais progressistas têm pelo contrário

uma orientação mais humanista voltada para a comunidade onde as experiências de aprendizagem e os comportamentos são olhados em termos de auto-disciplina, psico-socio-moral (Anderson, Hoy, 1983).

Alguns estudos indicam que nas escolas mais progressistas os resultados escolares são influenciados positivamente especialmente na aprendizagem da leitura o que se reflecte consequentemente em matérias cujos conteúdos dependam dessa aprendizagem. As crianças com atrasos parecem ser as principais beneficiadas com isso (Wiseman, 1966).

No entanto vem-se tornando cada vez mais evidente o papel relevante que a motivação, assim como as atitudes dos alunos, desempenham nos resultados escolares, acima do grau de progressismo ou até mesmo da qualidade do ensino dos professores. Só que evidentemente quando um curriculum se adapta aos interesses dos alunos, estes sentem-se mais motivados desenvolvendo naturalmente atitudes mais positivas em relação à escola. E de novo voltamos ao carácter progressista da escola...

Debruçando-nos um pouco sobre a problemática das atitudes verifica-se que cada ambiente escolar ao suscitar determinadas atitudes, não o faz apenas no que respeita aos alunos. Os professores, que como vimos actuam através de maneiras de agir próprias, suscitadas pelos programas comportamentais do *setting* escolar onde se movimentam, são assim igualmente suscitados positiva ou negativamente relativamente à sua actividade. Tal facto traduzir-se-á em comportamentos que certamente afectarão os alunos mais profundamente que os próprios métodos utilizados durante o tempo de instrução. E essas atitudes têm tanto mais peso quanto é verdade que servem uma ideologia que é ao mesmo tempo não só a do professor, mas também a de um sistema de algum modo dominante. Como qualquer ideologia está necessariamente ao serviço de processos de socialização que se transmitem essencialmente através de comportamentos. No caso da Escola, ela age por sua vez sobre a ideologia dos alunos, esforçando-se por adaptá-la ao modelo de socialização pretendido através do controlo dos seus comportamentos dentro e fora da sala de aula. No caso dos professores, o processo de socialização a que eles próprios estão sujeitos no seu trajecto profissional, parece aliás ser duplo: um primeiro desenvolvendo-se ao longo da sua formação, durante o qual a imagem construída transmite situações ideais de comportamentos sobre as quais o professor vai criando o seu projecto pedagógico; um segundo que, contrapondo-se no geral ao primeiro, emerge da realidade escolar que o professor vai finalmente enfrentar e relativamente à qual vai adaptando o seu projecto anterior, de modo a servir mais ou menos eficientemente o nível de controlo proposto pela escola em questão (Hoy, 1967).

Daqui decorre a atenção que alguns estudos dão á maneira como os professores exercem o seu controlo sobre a ideologia dos alunos. Os professores preocupados em se manter actualizados cultural e profissionalmente parecem tender a desenvolver uma abordagem mais humanista na maneira de controlar a ideologia dos seus alunos. Tornam-se menos vulneráveis às pressões de grupos em particular ou da escola em geral, as quais intervêm no geral para divorciar as convicções dos indivíduos dos comportamentos exigidos. Ao contrário, os professores menos preocupados com a sua auto-educação revelam uma tendência a serem autocráticos e controladores. Entre estes parecem predominar professores (homens) do ensino secundário com bastantes anos de experiência com turmas populosas, que exigem naturalmente um maior grau de controlo. Por outro lado, os mesmos estudos indicam que no geral os professores são mais controladores que os directores, revelando-se os do ensino secundário em geral mais controladores que os seus colegas de qualquer outro grau de ensino (Hoy, Leppert, 1972, Willower, Pritchett, 1975, Hoy, Nachtsheim, 1976, Willower, Noll, Barnette, 1977).

A ligação sugerida entre o autoritarismo e a grandeza populacional das turmas parece efectivamente demonstrada em alguns estudos. Assim, quantos mais alunos há numa sala de aula, maior é a necessidade da existência de um papel de líder dominando o processo de instrução. A organização torna-se mais rígida devido à necessidade de uma coordenação mais eficaz, o que vai contribuindo para uma burocratização progressiva. Por sua vez tais grupos sentem mais dificuldade a agir de uma maneira coesiva, concretizando-se a comunicação através da formação de subgrupos por vezes rivais. Face à existência de recursos mais variados, os alunos acabam por desempenhar papéis mais especializados dentro da turma. Em geral as turmas populosas facilitam a realização das finalidades do professor, mas mais dificilmente as dos indivíduos.

Pelo contrário, as turmas menos populosas dão mais oportunidades aos indivíduos de interagirem e de desempenharem eles próprios o papel de líder, mas inibem-nos por outro lado de exprimirem atitudes de desacordo ou descontentamento. Devido à coesão possível que existe entre os membros do grupo, torna-se também mais fácil realizar as suas próprias finalidades (Walberg, Anderson, 1968, Walberg, 1969).

Este conjunto de estudos levam-nos novamente ao âmbito da *environmental psychology*, nomeadamente ao conceito de *behaviour setting* de Barker, já explicitado.

Retomando a ideia geral de ambiente escolar, para além do grau de progressismo referido, parece haver uma outra característica definidora do ambiente de uma escola, e que parece desempenhar um papel importante no tipo de atitudes que

os alunos têm em relação à Escola: o seu grau de firmeza — *robustness* na terminologia anglo-saxónica — e que segundo Willower (1978) se refere ao conteúdo dramático das estruturas escolares no que respeita à disciplina de cada escola. Assim Willower distingue como exemplo de firmeza, objectivos claramente definidos, relações amigáveis entre os alunos e entre estes e os professores, um clima de competição mínima, a existência de uma escolha larga de actividades, assim como de uma participação constante da parte dos professores, mas também do director a essas actividades.

Este último aspecto leva-nos mais uma vez a pensar concretamente na importância do tipo de director que uma escola tenha relativamente ao clima que nela se viva, principalmente no que diz respeito ao grau de autenticidade do seu comportamento. Isto é, a percepção que os que lhe estão subordinados têm do grau de aceitação de responsabilidade da sua parte, assim como do tipo de manipulação a que se sentem sujeito (Hoy, Henderson, 1983).

O conjunto de características enunciadas por Willower parecem ser de qualquer modo desejadas no ambiente de uma escola, visto que favoráveis ao desenvolvimento de atitudes positivas dos alu-

FORMAVE - CONSULTORES, LDA

Cap. Soc. 2 400 000\$00. C. R. C. de Aveiro c/ nº 2025

- Estudos de Audiência - Imprensa, Rádio e Revistas
- Estudos de Opinião e de Mercado - Autarquias e Empresas
- Assessoria às organizações, nas vertentes: Qualidade Industrial, Manutenção de Equipamento, Aprovisionamento e Qualificação de Fornecedores, sob as formas de avaliação, diagnóstico e implementação de sistemas
- Assessoria à Gestão de Recursos Humanos
- Recrutamento, Selecção e Formação de Pessoal
- Orientação e Reciclagem Profissional
- Orientação Escolar
- Formação Linguística Geral e Profissional
- Software para Estabelecimentos de Ensino, Colectividades de Cultura e Recreio, Autarquias. Demonstrações por solicitação.
- Comércio e Cooperação Internacional



Apartado 988
3806 AVEIRO CODEX
Telefones: (034) 24640 / 381054
Telex: 37471 FERCAR P
Telecópia: (034) 22245

nos. Contrariamente, características como o estabelecimento inconstante de regras de comportamento da parte dos professores, relações de tipo defensivo promotoras de uma imagem de si negativa, tanto para alunos como para professores, a falta de participação no poder de decisão nos processos organizativos, etc, parecem favorecer atitudes negativas entre os alunos e entre os professores relativamente à Escola (Gillespy, 1985).

Trata-se aqui, segundo nos parece, daquilo que alguns estudos chamam curriculum ou estrutura informal versus a formal, ou ainda dos efeitos do curriculum escondido (*hidden curriculum*). O seu papel numa escola parece ser ainda mais importante que a instrução dada — a estrutura formal — visto que serve de reforço ou ao contrário de anulação desta. Autores há que a consideram mesmo como uma estrutura subversiva mas reguladora, visto que serve de ligação entre a formal institucionalizada, e a individualidade imprevisível dos membros da escola (Vallance, 1985, Schmuck, Runkel, 1985).

A sala de aula como clima de aprendizagem relativamente às atitudes dos alunos

Quando se verifica que não só as atitudes são determinantes dos comportamentos humanos mas também que elas próprias parecem ser extremamente sensíveis a quase todos os factores ambientais, torna-se necessário debruçarmo-nos mais atentamente sobre as atitudes dos alunos relativamente à própria aprendizagem. Consideradas como meio de previsão dos resultados escolares, parece-nos útil focá-las num âmbito mais restrito, mas talvez mais elucidativo: as atitudes em relação á classe como clima de aprendizagem.

Trata-se de um espaço que se por um lado reflecte o clima da escola — o seu grau de progressismo, por exemplo, como verificámos — ele detém também uma identidade própria, o seu clima. Este pode-se definir pelo conjunto de estruturas de organização da classe, pela personalidade dos seus membros, pela capacidade de se estabelecerem relações amigáveis, assim como pelas atitudes dos professores em relação à autoridade e ao papel da Escola, não esquecendo as características dos alunos enquanto tais. É uma definição que apreende bem a ideia do *hidden curriculum*: as normas e os valores do sistema formal reinterpretados pelo indivíduo, donde saem os modelos próprios de interacção social, que constituem afinal a ecologia social de cada grupo humano com o seu conjunto de maneiras de agir próprias (Holmes, 1985).

Alguns estudos tentaram categorizar os diferentes grupos de classes secundárias, decorrentes das características observadas (Moss, 1979, Manor, 1987). Assim, tentando apreender nessas catego-

rias o clima da escola projectado na classe, parece que uma escola marcadamente competitiva encontrara o seu reflexo em classes orientadas segundo uma ideia de controlo rígido, traduzido por objectivos académicos muito definidos através de uma progressão de níveis obtidos na prática pela realização estrita de tarefas estabelecidas e de capacidades específicas. São o que os autores chamam *control oriented classes*. Nela as relações interpessoais caracterizam-se pelo autoritarismo no qual os comportamentos individuais são determinados pelo papel social desempenhado donde resulta uma rede de relações altamente hierarquizada e um clima bastante conservador.

Por outro lado, uma escola tolerante (*supportive school*) parece ter mais classes orientadas para a inovação onde a estrutura se define à volta das relações de tipo não-autoritário e cooperativo entre professores e alunos, permitindo um melhor ajustamento e uma satisfação mais alta da parte destes (Fry, Coe, 1980).

Parece-nos claro emergir destas características um quadro paralelo àquele desenhado antes relativamente ao espaço da escola em geral, quando referenciado relativamente ao seu grau de progressismo, dentro do qual afinal este parece inserir-se.

Estes diferentes tipos de escolas, com as suas práticas próprias concretizadas nas salas de aula parecem aliás servir populações escolares também diferentes (onde naturalmente a diferenciação real permita uma escolha): mais homogénea por causa duma selecção progressivamente feita a partir dos bons resultados conseguidos nas escolas competitivas; mais heterogéneas visto que não seleccionada, e portanto com resultados escolares médios mais baixos nas escolas menos competitivas. Em países com sistemas educativos bastante descentralizados, como é o caso da Inglaterra, por exemplo, cada um destes tipos de clima escolar se encontra em escolas com finalidades pedagógicas específicas e naturalmente diferentes: um clima mais competitivo encontra-se normalmente nas chamadas *vocational school*, enquanto que os mais tolerantes nas *alternative schools* (Trickett, 1978).

Face a tais características, os alunos apreendem o clima da sala de aula de um modo pessoal, condicionados em parte pelas suas próprias características de alunos, para além das suas personalidades e necessidades afectivas. Como alunos, o tipo de ensino e a orientação que finalmente é dada às actividades escolares, afecta-os primordialmente no que respeita às suas próprias estratégias de aprendizagem e consequentemente aos resultados que virão a obter.

Assim, os alunos que face aos conteúdos escolares tendem a desenvolver um grau de elaboração de dados em profundidade (*deep level learning*), no que respeita às suas próprias estratégias de aprendizagem, parecem preferir um ensino mais individualizado, com possibilidades de escolha de

materiais, mais cooperativo através do estabelecimento de objectivos partilhados, assim como mais orientado para relações de tipo pessoal. São os alunos designados por *high explorers*, que naturalmente se adaptarão melhor às práticas pedagógicas de escolas menos competitivas.

Pelo contrário, os alunos que desenvolvem um grau de elaboração de dados superficial face aos conteúdos do ensino, sentem-se mais à vontade com estratégias de ensino bem definidas a partir de objectivos estruturados em torno de conteúdos precisos e de preferência propostos pelo professor. Estão neste caso os alunos designados por *low explorers*, naturalmente mais à vontade em escolas de carácter mais competitivo (Hattie, 1988).

Não podemos deixar de referir aqui que, independentemente do grau de sucesso escolar alcançado, estes dois tipos de ensino acarretam resultados que ultrapassando os meramente instrutivos, se identificam com o que se designou pelos efeitos do *hidden curriculum*. De uma maneira geral um ensino mais competitivo, organizado em torno de relações hierarquizadas, identifica-se melhor com os sistemas escolares das sociedades ocidentais. Na verdade os seus valores básicos sendo aqueles que alimentam sistemas económicos essencialmente consumistas, parecem-nos exemplarmente transmitidos por uma Escola que, pelas suas práticas, treina os seus alunos a aceitarem o sucesso e o lucro pessoais como direitos legítimos, assim como a esforçarem-se por conseguirem as recompensas oferecidas pelo sistema. É um bom exemplo disso são afinal as citadas *vocational schols*, cuja concepção vocacionada é uma forma de pressão preconceituada sobre os jovens de que a grande finalidade da Escola é arranjar um emprego e ganhar dinheiro, excluindo com suspeita qualquer outro potencial vocacional que não vise o mesmo fim. Um ensino de carácter mais cooperativo serve obviamente um processo de socialização baseado na tolerância e na interajuda, cujas práticas levam por seu turno a um desenvolvimento da solidariedade a nível social e de ajuda mútua a nível de resolução de problemas (Owens, 1985).

Outros estudos, ao tentarem categorizar com mais precisão os resultados possíveis ligados a diferentes tipos de ensino, chamam afinal a atenção para a necessidade dos professores em cada turma aprofundarem o conhecimento sobre os temperamentos dos seus alunos, para que eles possam efectivamente beneficiar do tipo de ensino que lhes seja mais adequado. Contrapondo-se a esta necessidade que se vai revelando indispensável, existe todo um manancial de práticas de formação pedagógica onde o assunto ou está ausente ou apenas referido como se a questão temperamental se tratasse de uma capacidade meramente intuitiva de observação da parte dos professores. Ressalve-se a propósito a importância prática que ao assunto é dada na formação dos seus professores pela pedagogia, segundo os

princípios de Rudolf Steiner, exercida nas Escolas Waldorf em diferentes países do mundo. Com efeito, verifica-se aí desde os primórdios das referidas escolas uma aprendizagem sistemática da identificação, reconhecimento e trabalho pedagógico sobre os temperamentos humanos que efectivamente prepara os professores para poderem, face aos seus alunos, adaptarem melhor as suas propostas metodológicas de ensino-aprendizagem (Owensm, Straton, 1980, Steiner 1980).

Ainda relativamente a esta aproximação provada necessária entre indivíduo e estilo de ensino, as diferenças individuais em aptitudes são por vezes utilizadas como meios de previsão de resultados de aprendizagem. Ora essas aptitudes ao interagirem com diferentes tipos de ensino podem afinal falsificar essas mesmas previsões. Daí decorre que a maneira como os alunos percebem o clima da classe deve servir também de meio de previsão, pois ela completará significativamente o quadro fornecido quer por observações daquele, quer pela própria percepção que o professor tem daquilo que propõe aos seus alunos. Aliás são cada vez mais os estudos que aconselham a utilização dessas informações para modificar as estruturas e práticas da Escola. Parece que quando os alunos percebem a classe como um clima coeso, democrático e satisfatório para a maioria e quando se sentem esclarecidos quanto aos objectivos e à dificuldade das tarefas, isso influencia positivamente os seus resultados da aprendizagem. Pelo contrário, percepções de um clima de fricção, apatia e de desorganização generalizadas influencia negativamente esses mesmos resultados (Fraser, 1981). Parecem-nos ser afinal conclusões que vão ao encontro das já mencionadas relativamente ao grau de firmeza como factor ambiental a nível de uma escola.

De tudo o que ficou dito se depreende que o aluno tem no fundo uma percepção das suas próprias possibilidades de sucesso, a partir dos factores ambientais que o circundam mas também a partir dos estímulos que este lhe fornece. O papel do professor é aqui naturalmente determinante, como mediador primordial entre os conhecimentos e o aluno, a nível da escola, não apenas explicita mas também implicitamente. Quer isto dizer que o professor serve de estímulo ao aluno tanto mais eficazmente quanto ele próprio acreditar nas possibilidades do aluno. Dessa percepção que o professor guarda sobre o aluno, nasce determinado tipo de expectativas, donde decorrem por sua vez comportamentos em relação ao aluno que este naturalmente percebe. Ora é interessante verificar que quanto mais o professor acreditar em si próprio como meio estimulador do sucesso do aluno, mais eficazmente o consegue ser. É este segundo aspecto que se revela verdadeiramente determinante do seu papel junto dos alunos.

Alguns estudos indicam que os professores que detêm uma orientação mais coerente e pragmática

na sua prática pedagógica parecem esperar mais de si próprios e portanto dos seus alunos. Por outro lado parece também que os professores acreditam mais nas suas capacidades individuais do que nas capacidades do professor em geral, o que de certo modo reflecte o desencanto com que a classe professoral se olha face às problemáticas com que se vê confrontada. De qualquer modo o grau de expectativa individual parece variar de acordo com o sexo dos alunos — espera-se mais das alunas do que dos alunos — o período escolar — mais alto no princípio do ano e mais baixo no fim — e a situação contextual. Quanto a esta, os professores parecem que por um lado sobrestimam alunos com o QI alto assim como aqueles que exteriorizam atitudes de satisfação relativamente à Escola, e por outro subestimam alunos com baixo QI ou que ostentam atitudes negativas. De qualquer modo em geral os professores associando bons resultados escolares a alunos que gostam da Escola, acabam por utilizar estes como bitola nas suas expectativas (Jackson, 1972, Anderson, Green, Loewen, 1988).

Outros estudos há que no que diz respeito às atitudes dos professores junto dos seus alunos focam o papel mediador do preconceito, que transparecendo nessas mesmas atitudes especialmente através das motivações, relações interpessoais, processos de instrução e os próprios conteúdos curriculares — acaba por influenciar o crescimento e desenvolvimento dos jovens. Parece ser principalmente no que respeita ao sexo, comportamento social, aspecto físico, padrões de comunicação dos alunos (para não mencionar a etnia) que os professores mais profundamente preconceituados reagem com mais ênfase. Incutindo as suas crenças através dos seus comportamentos no quotidiano da sala de aula, levam os alunos por vezes a aderir-lhes pelo menos no que diz respeito aos colegas visados, transportando para fora da sala de aula esses mesmos comportamentos (Gay, 1979).

Quer seja relativamente às atitudes dos alunos, quer aos seus resultados, quer até mesmo no que se refere aos níveis cognitivos atingidos, parece evidente que em qualquer tipo de ambiente é o grau de atenção e de estímulo que o professor concede a cada aluno — o que inclui evidentemente todos os tipos de encorajamento não-verbal — que acaba por desempenhar um papel determinante. Ou, se preferirmos, que acaba por, a partir dos dados do meio físico, assim como dos programas comportamentais suscitados pelo clima, poder reconstruir o meio psico-social da sala de aula, proporcionando as condições que melhor se adaptarem a cada aluno.

No caso dos níveis cognitivos tudo indica que os alunos ao se sentirem olhados como indivíduos que ao participarem fazem não só contribuições únicas como também têm o direito de errar, sentem-se estimulados a ultrapassarem as suas próprias limitações. Gera-se como que um processo

progressivo de autoconfiança que os leva a tentarem níveis mais críticos e criativos a nível do seu trabalho dentro e fora da escola (Aspy, Roebuck, 1972, Harris, Rosenthal, Snogross, 1986).

O aluno, ao mesmo tempo factor e produto do meio escolar

Através de todo o processo interactivo do meio escolar, dentro e fora da sala de aula, o aluno é sempre o conceito-chave relativamente ao qual o papel de cada factor e a realização de cada interacção são definidos. Sendo ele mesmo a razão da existência de um determinado clima escolar, o aluno torna-se (ou deveria tornar-se) o factor condicionante por excelência do conjunto, mas também talvez o mais condicionado, visto ser ele quem transporta os resultados da escola, da qual é ao mesmo tempo vítima e executor através da acção individual e social futura que ele irá conseguir desenvolver.

Para além dos levantamentos mais ou menos exhaustivos de todos esses factores que lhe são exteriores, numa tentativa de compreender até que ponto eles são experienciados interiormente — tornando-se responsáveis (quem poderá negar se permanentemente) pela maneira própria de cada um olhar e agir no mundo — torna-se cada vez mais importante aprender quais são as características afectivas que em cada aluno servem de base ao processo de construção de si próprio.

Estudos focando esse processo, evidenciam a sua associação com a satisfação de necessidades e as motivações do comportamento, isto é a energia e a direcção dadas a este. Ora por detrás há dois conceitos básicos, que cada um constrói dentro de si pouco a pouco através dos estímulos e das experiências que a vida oferece: o conceito de si e a estima de si (Sinclair, 1985).

O conceito de si pode ser definido como a auto-percepção das experiências acumuladas pelo indivíduo. Para quem está fazendo o seu percurso escolar, essas experiências relacionam-se em parte a esse percurso e em parte à vida social, normalmente ainda dominada pelo ambiente familiar. Como já mencionado, é este apesar de tudo que desempenha um papel mais importante que o escolar sobre as atitudes e os próprios resultados do aluno.

A estima de si é o sentimento de valor próprio decorrente da sua aceitação por parte dos outros. Revela-se de si para si e para os outros, isto é, pelo efeito das nossas acções junto dos outros. É portanto um sentimento que brota da esfera da actividade.

Para os adolescentes os sentimentos de afiliação são muito fortes, os rapazes mais relativamente aos colegas e aos professores, as raparigas sobre-

tudo aos pais (Foon, 1988). Dessa afiliação se deduz a importância da valorização dada por esses agentes à eficácia de cada aluno no seu esforço para conseguir. Quando a estima de si é baixa, o aluno apenas estabelece para si próprios objectivos reduzidos, donde resultam depois realizações pobres por falta de persistência e de ambição. O que, por sua vez, o leva a desistir e a isolar-se dos outros, com vergonha de não vir a ser aceite por eles (McDavid, 1985).

Outro dos fenómenos psíquicos profundamente ligados às características afectivas do indivíduo é a motivação e consequente ansiedade que dela decorre. Em consequência do que foi dito sobre a afiliação dos adolescentes, muitas das fontes da motivação escolar estão aí contidas. Com efeito, da interacção entre o ambiente e o seu temperamento surgem as razões condicionantes das suas possibilidades de sucesso (Entwistle, 1968).

Na investigação sobre a motivação, vários esforços foram feitos para categorizá-la segundo o tipo de valores que a condicionam. No que respeita aos adolescentes, esses valores podem ser-lhes exteriores, interiores e ainda decorrentes do grau de estima de si. Os primeiros estão ligados às recompensas que lhe são prometidas, os segundos estão directamente ligados ao seu interesse pessoal nos conteúdos da actividade em causa e os últimos aos conceitos definidos mais acima (Kozeki, Entwistle, 1984, Nissan, 1985, Former, 1989).

Relativamente a esses conceitos parece que os adolescentes com um conceito de si bastante valorizado estimam positivamente a sua própria capacidade de sucesso escolar, daí que desenvolvam uma atitude positiva em relação às actividades para que se sentem motivados. Quer isto dizer que são normalmente optimistas, tendendo assim a atribuir a agentes internos e portanto controláveis, tanto as causas dos seus fracassos — por exemplo falta de persistência — como as dos seus sucessos — a sua própria capacidade. Esta tendência foi verificada principalmente entre os rapazes.

Pelo contrário os adolescentes com um conceito de si desvalorizado, estimam negativamente a sua própria capacidade, sendo portanto normalmente pessimistas. Por regra atribuem a agentes exteriores a si próprios, e portanto não controláveis, o sucesso, ao factor sorte, por exemplo. O insucesso deve-se a seus olhos pelo contrário a agentes interiores, como a falta de capacidade, que neste caso se lhes apresenta igualmente incontrolável devido ao baixo grau da estima por si próprios. Esta segunda tendência verifica-se mais frequentemente entre as raparigas.

No fundo todos estes estudos indicam que, tanto para os rapazes como para as raparigas, o sucesso escolar é em si próprio factor positivo na formação de atitudes a favor da Escola, assim como fonte de motivação, permitindo que as metas das realizações cognitivas propostas pela escola correspondam às metas das atitudes do aluno. Aliás, já

Bloom afirmara que uma atitude positiva é já um resultado e um pré-requisito para o sucesso na aprendizagem (ct. Lewy, 1985, Wiseman, 1966, Fraser, Rentoul, 1982, Fraser, 1986, Rosier, 1985).

Quanto à ansiedade, ligada ao grau de empenhamento em actividades da parte de alunos motivados, relaciona-se também com o grau de dificuldade da tarefa, condicionando assim o nível de actuação do aluno. Parece que em tarefas mais difíceis, que podem pôr em risco o grau de estima de si, como é o caso dos exames, os alunos mais ansiosos relativamente aos resultados possíveis têm um nível de actuação mais baixo que os alunos menos ansiosos. O contrário parece acontecer com tarefas menos difíceis (Sinclair, 1985).

Durante os anos escolares vê-se bem a importância que os seus resultados têm em relação à construção de si próprio em cada criança e em cada adolescente. Nessas idades o insucesso escolar traduz-se afinal por um insucesso de vida, visto que corresponde a uma situação de discordância social na qual a imagem de si próprio se afasta daquela que têm os seus pais, professores e colegas. Esse afastamento será interiorizado por um sentimento de não se ser socialmente desejado, o que contribuirá dolorosamente para um conceito de si e uma estima de si cada vez mais negativa. Será sobre isso que o adolescente se construirá a si próprio (Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff, Plancheral, 1988).

Uma escolaridade menos exigente e mais individualizada, não só no que respeita a estilos de ensino-aprendizagem mas também a conteúdos de ensino, face á qual os alunos pudessem ser menos defensivos relativamente às causas do insucesso ou do sucesso, seria desejável como factor de saúde individual e social. É a pressão social que, ao sublinhar a importância da actuação escolar como forma de realização pessoal quase exclusiva durante a adolescência, obriga os alunos a desenvolver esta tendência defensiva como suporte psíquico. E este facto parece-nos tanto mais grave quanto pouco ou mesmo nada tem a ver efectivamente com parâmetros do desenvolvimento do ser humano, mas tão-só com parâmetros de carácter económico, ao qual a Escola infelizmente serve cada vez mais exemplarmente. ▲

(*) Trabalho extraído de um projecto para tese de «Doctorat» em Ciências da Educação, apresentado na Universidade de Ciências Humanas de Grenoble, em 1990.

BIBLIOGRAFIA

Temática:

- Anderson R. N. Green M. L., Loewen P. S.: «Relationship among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy and student achievement». *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 34, n° 2, June 1988.
- Abadzi Helen: «Ability grouping effects on academic achievement and self-esteem in a south-western school district». *Journal of Educational Research*, vol. 77, n° 5, May, June 1984.
- «A construção escolar perante a evolução da educação»
Min. Ob. Publ./GEP/OCDE, 1973
- Aimley J. G.: «Equipment and materials and their effects on teaching». *International Encyclopedia of Education*, vol. 3, Husen & Postlethwaite, Pergamon Press, 1985.
- Aspy David N. Roebuck Flora N.: «An investigation of the relationship between student levels of cognitive functioning and the teacher's classroom behavior». *Journal of Educational Research*, vol. 65, n° 8, April 1972
- Barbier R.: «La recherche-action dans l'institution éducative».
Gauthiers-Villars, 1977.
- Barker Roger G.: «Explorations in ecological psychology». *American Psychologist*, vol. 20, n° 1, Jan. 1965.
- Barros François de: «L'architecture et l'espace vivant à l'image de l'être humain».
Triades, Tome XXXIV, n° 4, 1987.
- Beillerot Jacky: «La société pédagogique».
PUF, Paris, 1982.
- Berbaum Jean: «Comment devient-on enseignant?».
European Journal of Teacher Education, vol. 7, n° 1, 1984.
- «Apprentissage et formation».
PUF, Paris, 1984.
- «Un programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage».
Université de Grenoble, 1988.
- Berger Gaston: «Phénoménologie du temps et prospective».
PUF 1964
- Bennett S. N.: «Instructional spaces, architecture of».
International Encyclopedia of Education, vol. 5, Husen & Postlethwaite, Pergamon Press, 1985.
- Brown George I.: «The relationship between barometric pressure and relative humidity and classroom behavior»
Journal of Educational Research, vol. 57, n° 7, March 1964.
- Cannon Robert, Kapelis Zig: «Learning spaces for higher education».
Programmed Learning and Educational Technology, vol. 13, n° 2, May 1976
- Chaigneau Michel: «Rythmes scolaires, vrais ou faux problèmes?»
L'École et la Nation, n° 398, Feb. 1989.
- Channan Gabriel: «Culture and equality in education».
Educational Research, vol. 18, n° 2, 1976.
- Coats William D. Swierenga Lloyd, Wickert Jack: «Student perceptions of teachers — a factor analytic study».
Journal of Educational Research, vol. 65, n° 8, April 1972.
- Donmoyer R.: «Classroom organization and ability grouping» *International Encyclopedia of Education*, vol. 2.
Hussen & Postlethwaite, Pergamon Press, 1985.
- Dreeben Robert: «The contribution of schooling to the learning of norms».
Harvard Educational Review, vol. 37, n° 2, 1967.
- Dumazeider J.: «En échec scolaire caché: les pratiques culturelles du temps libre de la majorité des anciens élèves du système éducatif».
Revue Française de Pédagogie, n° 77, Oct. Nov. Dec. 1986.
- Dupont Pol, Vilain Michel: «Radioscopie de la relation éducative».
Revue Française de Pédagogie, n° 73, Oct. Nov. Dec. 1985.
- Emmer E. T.: «Management in the classroom: elementary grade».
International Encyclopedia of Education, vol. 6, Husen & Postlethwaite, Pergamon Press, 1985.
- Entwistle N. J.: «Academic motivation and school attainment».
British Journal of Educational Psychology, vol. 38, part 2, June 1968.
- Epstein Erwin H.: «Ecological factors in comparative analysis: effects on school achievement in St. Lucia».
Comparative Educational Review, Oct. 70.
- Fischer G. N.: «La psychosociologie de l'espace».
PUF, Paris, 1981.
- Foon Anne E.: «The relationship between school type and adolescent self-esteem, attributions styles and application needs: implications for educational outcome».
British Journal of Educational Research, vol. 58, part 1, Feb. 1988.
- Forner Yann: «La motivation des lycéens de classe terminale: effets sur la réussite au baccalauriat et sur la réalisation de projets».
L'Orientaion scolaire et professionnelle, vol. 18, n° 2, Juin 1989.
- Fourcade Rene: «Pour une pédagogie dynamique»
Les éditions ESF, 1972.

- Fraser Barry J., Rentoul John A.: «Relationship between school-level and classroom level environment». *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 28, n° 3, Sept. 1982.
- «Person environment fit in open classroom». *Journal of Educational Research*, vol. 73, n° 3, Jan.Feb 1980.
- Fraisse Paul: «Psychologie du temps» PUF, Paris, 1957.
- Fry P. S., Coe K. J.: «Interaction among dimensions of academic motivation and classroom social climate: a study of the perceptions of junior high and high school students» *British Journal of Educational Psychology*, vol. 50, n° 1, Feb. 1980.
- Geneva Gay: «Teacher prejudice as a mediating factor in student growth and development». *Viewpoints in teaching and learning*, vol. 55, n° 2, 1979.
- Giaconia R. M.: «Open versus formal instruction». *International Encyclopedia of Education*, vol. 6. Husen & Postlethwaite, Pergamon Press, 1985.
- Gillespie J. A.: «School and the informal curriculum». *International Encyclopedia of Education*, vol. 8. Husen & Postlethwaite, Pergamon Press, 1985.
- Glass G. V.: «Class size» *International Encyclopedia of Education*, vol. 2. Husen & Postlethwaite, Pergamon Press, 1985.
- Grossin W.: «Faut-il brûler les écoles?». *Journal des Institutions*, vol. 63, n° 12, Nov. 1972.
- Guigou Jacques: «Critiques des systèmes de formation» Editions Antropos, 1972.
- «Vie quotidienne et formation». *Education Permanente*, n° 43, 1978.
- Gump P. V.: «Structure and functioning: class activities». *International Encyclopedia of Education*, vol. 2. Husen & Postlethwaite, Pergamon Press, 1985.
- Harris Monica, Rosenthal Robert, Snodgrass Sara: «The efforts of teacher expectations, gender and behaviour on pupil academic performance and self-concept». *Journal of Educational Research*, vol. 79, n° 3, Jan. 1986.
- Hattie John, Walkins D.: «Preferred classroom environment and approach to learning». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 58, part 3, Nov. 1988.
- Hargreaves D. H.: «Teacher pupil relation in a streamed secondary school» — «Social psychology of Teaching», Penguin Books, 1972.
- «A sociological critique of individualism in education». *British Journal of Educational Studies*, vol. 28, n° 3, Oct. 1980.
- Henriot-Van Zanten A.: «L'école en milieu rural: réalités et représentations». *Revue Française de Pédagogie*, n° 73, Oct. Nov-Dec. 1985.
- Holmes M.: «Organizational climate in school». *International Encyclopedia of Education*, vol. 6. Husen & Postlethwaite, Pergamon Press, 1985.
- Hoy Wayne, Henderson James: «Principal authenticity school climate and pupil-control orientation». *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 29, n° 2, June, 1983.
- Hoy Wayne K.: «Organizational socialization: the student teacher and pupil control ideology». *Journal of Educational Research*, vol. 61, n° 4, 1961.
- «The student teacher and pupil control ideology». *Journal of Educational Research*, vol. 61, n° 4, 1967.
- Hoy Wayne K., Leppert Edward: «Teacher personality and pupil control ideology». *Journal of Experimental Education*, vol. 40, n° 3, 1972.
- Hoy Wayne K., Nachtsheim Norme: «Authoritarian personality and control ideologies of teachers». *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 22, n° 2, 1976.
- Hoyle John R.: «Are open-space high schools more open?». *Journal of Educational Research*, vol. 67, n° 4, Dec. 1973.
- Husti Aniko: «Il faut que ça bouge!». *L'École des Parents*, n° 3, Mars 1990.
- Jackson P.W.: «Teacher's perceptions of pupils' attitudes towards school» — «Social psychology of teaching», Penguin Books, 1972.
- King R. A.: «School organization and pupil involvement» Routledge and Kegan Paul, London, 1973.
- Kozeki B., Entwistle N. J.: «Identifying dimensions of school motivation in Britain and Hungary». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 54, part 3, Nov. 1984.
- Lacoste Pierre: «Les rythmicités de l'efficacité cognitive». *L'Année Psychologique*, fasc. 2, Juin. 1988.
- Lapassade G.: «Groupes, organisations et institutions». Gauthier-Villars, Paris, 1867.
- Lemos Marina Serra: «Os processos de motivação na sala de aula». *Cadernos de Consulta Psicológica*, n° 5, 1989.
- Lewy A.: «School attitude: general». *International Encyclopedia of Education*, vol. 8. Husen & Postlethwaite Ed., Pergamon Press, 1985.
- Lugassy Françoise: «Évolution actuelle des relations à l'espace: théorie bio-psycho-socio-génétique de l'espace». *Bulletin de Psychologie*, tome XL, n° 380, 1987.

- Lundgren U. P.*: «Frame factors of the teaching process». International Encyclopedia of Education, vol. 4. Husen & Postlethwaite, Pergamon Press, 1985.
- Mackie Marlene*: «School teachers: the popular image». The Alberta Journal of Educational Research, vol. 18, n° 4, Dec. 1972.
- McDavid J.W.*: «Self-concept». International Encyclopedia of Education, vol. 8. Husen & Postlethwaite Ed., Pergamon Press.
- Malik L. A.*: «Pouvoir de décision et gestion scolaire». Mémoire de Maîtrise, Université de Caen, 1989.
- Manor Hava*: «The effects of environment on high school success». Journal of Educational Research, vol. 80, n° 3, Jan. Feb. 1987.
- Memullen Tim*: «L'innovation dans l'enseignement secondaire» Centres pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, OCDE, 1978.
- Meyer John W.*: «The effects of education as an institution». American Journal of Sociology, vol. 83, 1977/78.
- Meyer J. W., Rowan B.*: «Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony». American Journal of Sociology, vol. 83, 1977/78.
- Milstein Mike M., Golaszewski Thomas J., Duquette Roderick D.*: «Organizationally based stress: what bothers teachers». Journal of Educational Research, vol. 77, n° 5, May, June 1984.
- Minot J.*: «L'entreprise éducation nationale». Armand Colin, Paris, 1970.
- Moos Rudolph H., Nielsen H. D.*: «Exploration and adjustment in high school classrooms, a study of person environment fit». Journal of Educational Research, vol. 72, n° 1, Sept. Oct. 1978.
- Mollo-Bouvier S.*: «La sélection implicite à l'école». PUF, Paris, 1986.
- Nissan M.*: «Motivation». International Encyclopedia of Education, vol. 6. Husen & Postlethwaite, Pergamon Press, 1985.
- Noordam N. F.*: «Le système de valeurs en Europe, la structure sociale de l'école». Éducation et Culture, n° 10, 1969.
- Nouvelot-Gueroult M. O.*: «Organisation et fonctionnement des LEPA. Le temps en question». INRAP, n° 67, 1987.
- Nouvelot-Gueroult M. O., Pinot G.*: «L'espace scolaire, support de recherche et de formation à l'évaluation du fonctionnement des établissements d'enseignement». Colloque Culture Technique et Formation, Paris, Dec. 1987.
- Olszewski Ronald W., Doyle Walter*: «Environmental influences on professional behaviour: a case of elementary teaching». Journal of Educational Research, vol. 70, n° 2, Nov. Dec. 1976.
- Oury F.*: «Chronique de l'école caserne». Maspéro, Paris, 1972.
- Owens L.*: «Competition in the classroom». International Encyclopedia of Education, vol. 2. Husen & Postlethwaite Ed., Pergamon Press, 1985.
- Owens L., Straton R. G.*: «The cooperative, competitive and individualised learning preference scale for students». British Journal of Educational Psychology, vol. 50, part 2, June 1980.
- Paty D.*: «12 collèges en France» La Documentation Française, 1980.
- Pierrehumbert B., Zanona F., Kauer-Tchicaloff C., Plancherel*: «Image de soi et échec scolaire». Bulletin de Psychologie, n° 384, tome XVI, 1987/88.
- Pomian Krzysztof*: «L'ordre du temps» Editions Gallimard, 1984.
- Pourtois J. R., Delahaye G.*: «L'école: connotations et appartenance sociale». Les Sciences de l'Éducation, 2 - 3, Av. Sep. 1982.
- Richmond P. G.*: «The relationship of grade, sex, ability and socio-economic status to parents, peer and school affiliation». British Journal of Educational Psychology, vol. 55, part 3, 1985.
- Roller*: «Réflexions sur notre école» Les Sciences de l'Éducation, n° 1, 1968.
- Rosier M. J.*: «Comparative studies: attitudes to schooling». International Encyclopedia of Education, vol. 2. Husen & Postlethwaite Ed., Pergamon Press, 1985.
- Ross R. P.*: «Ecological theory of human development». International Encyclopedia of Education, vol. 3. Husen & Postlethwaite, Pergamon Press, 1985.
- Ruff Denis*: «Les facteurs actifs en architecture». Triades, Tome XXXIV, n° 4, 1987.
- Ryan D. W.*: «Class size and administration». International Encyclopedia of Education, vol. 2. Husen & Postlethwaite, Pergamon Press, 1985.

- Schmuck R., Runkel P.*: «Educational organizational development».
International Encyclopedia of Education, vol. 6.
Husen Postlethwaite, Pergamon Press, 1985.
- Silbergeld Sam, Hoenig Gail, Manderscheid R.*: «Classroom psychological environment»
Journal of Educational Research, vol. 69, n° 4, Dec. 1975.
- Sinclair K. E.*: «Students affective characteristics and classroom behaviour».
International Encyclopedia of Education, vol. 8.
Husen & Postlethwaite Ed., Pergamon Press, 1985.
- Sirota A.*: «Situation pédagogique et éducation de la maturité».
Revue Française de Pédagogie, n° 9, Oct. Nov. Dec. 1969.
- Sommer Robert*: «Further studies of small group ecology».
Sociometry, a Journal of Research in Social Psychology, vol. 28, n° 4, Dec. 1965.
- Soussan Michel*: «Vie scolaire: approche socio-historique».
Revue Française de pédagogie, n° 83, Av. May, Juin, 1988.
- Steinner Rudolf*: «Education un problème social».
Ed. Anthroposopiques Romandes, Genève, 1980.
- «Education des Educateurs».
Ed. Anthroposopiques Romandes, Genève, 1980.
- «Cours sur la nature humaine l'anthropologie, base de la Pédagogie».
Triades, Paris, 1978.
- Tavet Michel*: «Pour une architecture scolaire contemporaine, dossier».
L'école et la nation, n° 352. Oct. 1984.
- Testu François*: «Les rythmes scolaires»
Revue Française de Pédagogie, 47, Ap. Mai, Juin, 1979.
- «Rythmicité scolaire, nature de la tâche et dépendance - indépendance à l'égard du champ».
L'Année Psychologique, fasc. 4, 1984.
- «Aménagement hebdomadaire du temps scolaire et variations périodiques de performance intellectuelle».
Enfance, tome 39, n°4, 1986.
- Testu François, Baile Jacques*: «Fluctuations journalières et hebdomadaires dans la résolution de problèmes multiplicatives par des élèves de CM2».
L'Année Psychologique, fasc. 83, 1983.
- Thomas A. Ross*: «The innovative school: some organizational characteristics».
The Australian Journal of Education, vol. 17, n° 2, June 73.
- Thomas A. Ross*: «The organizational climate of schools».
International Review of Education, vol. 22, n° 4, 1976.
- Thompson Warren W.*: «Environmental effects on educational performance»
The Alberta Journal of Educational Research, vol. 31, n° 1, March, 1985.
- Trickett E. J.*: «Toward a social-ecological conception of adolescent socialization normative data on contrasting types of public school classrooms».
Child Development, vol. 49, n° 2, June 1978.
- Vallance E.*: «Hidden curriculum».
International Encyclopedia of Education, vol. 4.
Husen & Postlethwaite, Pergamon Press, 1985.
- Voisin Etienne*: «L'homme es le temple: une métamorphose».
Triades, Tome XXXIV, n° 4, 1987.
- Walberg H. J.*: «Class size and the social environment»
Human Relations, vol. 22, n° 5, 1969.
- Walberg Herbert J. Anderson Gary J.*: «Class size and the social environment of learning, a replication».
The Alberta Journal of Educational Research, vol. 18, n° 4, Dec. 1972.
- Walberg Herbert J., Frederick Wayne C., Rasher Sue Pinnzur*: «Time, time comments and achievement in urban high school».
Journal of Educational Research, vol. 73, n° 2, Nov. Dec. 1979.
- Walberg Herbert J., Frederick Wayne C.*: «Learning as a function time».
Journal of Educational Research, vol. 73, n° 4, March, April 1980.
- Weinstein C. S.*: «Seating arrangements in the classroom».
International Encyclopedia of Education, vol. 8.
Husen & Postlethwaite, Pergamon Press, 1985.
- Willower D. J., Licata J. W., Ellet D. J., Chad D.*: «The school and the environmental robustness: an initial enquiry».
The Journal of Experimental Education, vol. 47, n° 1, 1978.
- Willower D. J., Licata W.*: «Towards an operational definition of environmental robustness».
The Journal of Education Research, vol. 71, n° 4, Mar. Apr. 1978.
- Willower D. J., Noll R. L., Barnette J. J.*: «Teacher self-actualization and pupil control ideology».
The Alberta Journal of Educational Research, vol. 23, n° 1, March, 1977.
- Willower D. J., Pritchett W.*: «Students perceptions of teacher pupil control behaviour and students' attitudes towards school».
The Alberta Journal of Educational Research, vol. 21, n° 2, 197.
- Wiseman Stephen*: «Pour une pédagogie dynamique».
Manchester University Press, 1966.

Sobre uma Experiência Pedagógica: leitura do jornal na aula ⁽¹⁾

LUÍS CARLOS MARTINS ()*

Caracterização e Objectivos da Actividade

Esta actividade decorre no âmbito da disciplina de Português, uma vez por semana e durante uma aula de 50 minutos.

Os alunos nela envolvidos frequentam os primeiros e segundos anos (equivalentes aos 7º e 8º anos de escolaridade) de um curso profissional (nível 2 da CEE), organizado pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, cujo diploma os habilita para o desempenho da profissão de Operadores de Auto-Serviços e lhes confere equivalência ao 9º ano de escolaridade.

As turmas são constituídas por jovens dos 14 aos 20 anos, tendo a maior parte frequentado, sem aproveitamento, a Escola Regular. Quase todos são provenientes de meios familiares de fracos recursos económicos e de limitados interesses culturais, nomeadamente com poucos hábitos de leitura.

No seu percurso escolar poucos obtiveram êxito na disciplina de Português e apenas uma redu-

zida percentagem escolheu este curso como primeira opção e, à partida, não consideram importante a sua frequência (sobretudo as disciplinas de Formação Geral: Português, Mundo Actual, Inglês e Matemática), para o desempenho da futura actividade profissional.

É especialmente na disciplina de Português que apresentam muitas deficiências, a vários níveis: interpretação, planificação e organização das ideias, correcção morfo-sintáctica, pontuação, ortografia...

No entanto, todos eles têm uma experiência de vida muito rica, embora amarga nalguns casos, e, por isso mesmo, sentem uma enorme necessidade e vontade de se fazerem ouvir, o que os torna interlocutores interessados e interessantes quando, através de estratégias motivantes, se consegue ir ao seu encontro.

A Escola, para estes alunos, deverá ser um espaço privilegiado de comunicação onde tenham lugar múltiplos discursos e linguagens que permitam ao aluno adequar-se-lhes para ser capaz de produzir ele próprio a sua resposta. Para isso, torna-se necessário criar situações de aprendizagem tão diversificadas, quanto possível, de modo a reflectirem as múltiplas situações que o trabalho e a vida oferecem. ⁽²⁾

Assim, a aula de Português tem como objectivos praticar a comunicação. Ora, «no ensino da língua materna continua a verificar-se um fosso

(*) Professor efectivo do 8º grupo B da Escola Secundária Rio Tinto e Formador de Português no Instituto de Emprego e Formação Profissional no Pólo de Formação da Cooperativa Novos Pioneiros, Porto.

entre conhecimentos teóricos e práticos, ao qual as metodologias do Português não têm dado a atenção merecida e que é necessário tentar ultrapassar. Assim, toda e qualquer abordagem da língua nos seus aspectos descritivos deve ser pedagógica e em situação. Também, por motivo idêntico privilegiamos, num curso desta natureza, o «documento autêntico» (3), e o jornal é o por excelência: é, sem dúvida, o «documento autêntico» mais diversificado e que melhor reflecte a multiplicidade de situações com que nos deparamos no quotidiano.

O jornal é igualmente o meio de comunicação social com mais variedade de discursos. Nele encontramos um leque diversificado de textos, de diversos tipos, incluindo o literário. O jornal informa, forma e diverte. Esta diversidade de textos origina necessariamente múltiplas leituras, exigindo do leitor um treino que lhe permita não só apreender os sentidos explícitos, mas também, e sobretudo os implícitos, isto é, fazer uma leitura crítica do jornal.

Do acima exposto se depreende serem objectivos a atingir, entre outros:

- Aprender a «ler» a imprensa, compreendendo a sua estrutura externa, composição gráfica, linguagem e forma de apresentar as notícias;

- Desenvolver a capacidade de espírito crítico, recolhendo dados, confrontando opiniões e analisando as diversas fontes de informação, tomando, assim, consciência da importância da informação do indivíduo, enquanto cidadão que faz parte de uma sociedade plural e democrática.

Mais especificamente:

- «Ler» notícias, reportagens...;
- Recontar notícias...;
- Manifestar a opinião, comentando artigos e outros textos jornalísticos;
- Confrontar diferentes formas de noticiar um acontecimento, tirando daí conclusões pertinentes;
- Produzir textos orais e escritos, com base nos artigos lidos;
- Produzir textos de diversos tipos, utilizando diferentes registos de língua e tendo em conta diferentes tipos de leitores.

Descrição da Actividade

1. Aquisição do Jornal

Faz-se sempre a leitura de pelo menos dois jornais, o *Público* e outro, habitualmente o *Jornal de Notícias*. Às segundas-feiras, como há duas turmas com esta actividade, lê-se um terceiro jornal.

O professor encarrega-se da compra dos jornais que são pagos pelos alunos, contribuindo cada um com cerca de 5\$00 por semana. Para maior facilidade e equidade é pago por rotação semanal.

Divide-se o jornal ao meio, destacando as folhas, permitindo assim a sua leitura por várias pessoas. O professor empresta o seu exemplar.

2. Formação de Grupos

Os alunos trabalham em pequenos grupos (2 a 3), ou individualmente organizam-se conforme os seus interesses em relação às diferentes rubricas do jornal.

Estes grupos podem manter-se durante um determinado período de tempo e depois rodar.

Sempre que um grupo (ou aluno) se mostre particularmente interessado por uma rubrica, altera-se a distribuição.

3. Distribuição do Jornal

Cada aluno (ou grupo) dispõe de 4 ou 6 páginas (respeitantes às rubricas que vai ler).

Exemplo: *Jornal de Notícias*:

Grupo A: Política, Economia; B: Trabalho, Nacional;

Público:

Grupo C: Caderno Principal; G... Suplemento; G... Local

4. Leitura do Jornal

4.1. Em grande grupo (turma), faz-se a leitura da *Primeira Página* de cada um dos jornais.

4.2. Cada aluno lê *todos* os títulos, o *lead* iniciativo (se o houver) e o *lead* informativo.

Se esta leitura não permitir um entendimento satisfatório da peça (notícia, reportagem, entrevista...), o aluno prossegue a leitura até o compreender minimamente.

Durante a leitura, o professor esclarece as dúvidas colocadas sobre vocabulário desconhecido ou insuficientemente conhecido e fornece informações que permitam a contextualização dos assuntos tratados.

Depois, o grupo escolhe a peça considerada mais importante, tendo em conta critérios de selecção, como o interesse para a comunidade (turma, escola, bairro onde vive ou se situa a escola, cidade...) e lê *toda a peça*.

4.3. À medida que vão lendo o jornal, os alunos fazem uma síntese de cada texto (V. G. prossegue a greve dos STCP. Amanhã haverá paralisações entre as... e as... horas. Não haverá transportes alternativos).

5. Apresentação dos Resultados e Avaliação

Os alunos apresentam uma síntese noticiosa em jeito de noticiário radiofónico.

5.1. O porta-voz de cada grupo lê a síntese que elaborou, apresentando em primeiro lugar o «destaque» a que dará o devido relevo.

Esta síntese, nalguns casos, coincide com o título e o *lead*, mas geralmente têm que proceder a um trabalho de reescrita e habitualmente é apresentada oralmente, seguindo um plano pré-estabelecido de forma a manter sempre a mesma estrutura.

Síntese Escrita

Os alunos titulam os resumos dos textos e escrevem-nos em tiras de papel com 8 cm de largura e procedem, de imediato, à montagem de um jornal que ficará pronto no fim da aula.

Tal como a síntese oral, este jornal obedece a um plano pré-estabelecido, respeitando sempre a mesma estrutura.

6. Outras Actividades Motivadas pela Leitura

Decorrente da leitura, surge a explicação (e registo) de vocabulário e/ou a consulta do dicionário; a oportunidade para reflectir sobre aspectos linguísticos: gramaticais, pragmáticos, de pontuação e ortografia (detecção de gralhas), já que a partir dos textos do jornal é, obviamente, possível tratar todos os conteúdos gramaticais, e outros, do programa.

Frequentemente confronta-se o diferente tratamento jornalístico dado ao mesmo acontecimento por parte dos jornais lidos: títulos mais ou menos sensacionalistas, títulos apelativos ou informativos, ordenação dos diferentes elementos, inclusão ou não de imagens.

Outras vezes ainda, a leitura do jornal motiva actividades fora de aula (visitas a exposições...) que, por sua vez, conduzem à edição de jornais.

6.1. Edição de um Jornal Actual Durante uma Aula de 50 m

Uma actividade de expressão escrita geralmente bem aceite pelos alunos é a edição de um jornal «Actual» com noticiário que lhes diga directamente respeito.

Procedimento Concreto

Segue uma descrição a título de exemplo de uma actividade já testada:

6.1.1. Os alunos trabalham em pequenos grupos (2 a 4);

6.1.2. Todos os elementos do grupo redigem individualmente um ou vários textos, obedecendo à técnica jornalística;

6.1.3. Trocam os textos entre si e escolhem os que melhor dão conta dos acontecimentos;

6.1.4. Os próprios alunos fazem a revisão do texto;

6.1.5. O professor faz a revisão do texto, apenas no seu aspecto formal;

6.1.6. Um elemento do grupo transcreve o texto para tiras de papel com o formato das colunas do jornal da turma (ver 5.2.);

6.1.7. Um grupo constituído por um elemento de cada grupo inicial faz a montagem final do jornal.

O ideal seria que, no final da aula, cada aluno levasse consigo um exemplar policopiado.

Para a produção dos textos indicados em 6.1.2., os alunos referem factos que lhes digam directamente respeito e que possam constituir matéria noticiosa, por exemplo:

- A greve dos STCP;
- A ligação das duas partes do túnel sob o canal da mancha;
- Destaque de um programa de televisão;
- Anúncio e/ou comentário de um filme em exibição na cidade, de uma exposição;
- Uma crónica;
- ...

Reflexões Finais

1. Esta actividade só foi iniciada quando os alunos já estavam sensibilizados para o(s) discurso(s) de imprensa, através de uma unidade didáctica onde foram tratados os seguintes conteúdos: estrutura do jornal; a Primeira Página; os géneros jornalísticos (notícia, reportagem, entrevista, crónica, artigo de opinião); reescrita de notícias, a partir de informações recolhidas no jornal; redacção de notícias e reportagens, a partir de sequências de imagens; redacção de notícias de acontecimentos vividos pelos alunos.

2. Nas primeiras sessões, a leitura foi pouco produtiva, mas depois os alunos começaram a descobrir, em cada número, assuntos com interesse e agora já são eles próprios a seleccionar as rubricas que vão ler.

Tem-se verificado que o jornal continua a ser lido ao longo do dia e alguns alunos fazem o seguimento de notícias lidas na aula através da televisão e transmitem informações ao professor e aos colegas.

3. O que torna esta actividade interessante é o facto de cada elemento da turma ler um texto diferente e, ao transmitir o que leu, está verdadeiramente a informar os seus interlocutores, dado que é o único detentor da informação, ao contrário do que se verifica, a maior parte das vezes, com a exploração tradicional de textos do manual que são lidos por todos.

O aluno, ao responder a uma pergunta do professor, sobre o texto do manual, sente que está

a explicar o que os colegas, com certeza, também já perceberam e não tem dúvidas quanto à não-veracidade, em termos pragmáticos, da pergunta do professor.

4. Outro aspecto não menos interessante é colocar o professor — «que sabe sempre tudo» — na situação de ouvinte interessado. Esta situação torna a comunicação dentro da aula mais autêntica e obriga o professor a um papel mais activo e estimulante, precisamente porque a aula se torna um lugar onde se instaura uma situação real de comunicação.

Ao ler o jornal na aula, o professor deve estar consciente da(s) leitura(s) plural(ais) e (muitas) vezes ambígua(s) para que aponta. Trata-se de um recurso cujo conteúdo não pode controlar previamente, o que, sendo um desafio, pode ser e é aliciante, na medida em que foge à rotina, pelo menos pedagógica.

5. O jornal pode ser ainda o ponto de partida para a motivação da leitura e estudo do texto literário já que através, por exemplo, da leitura de crónicas, o aluno começa a aperceber-se que há textos cuja importância vem «do modo como se diz» e que afinal o texto literário é útil, ao contrário da ideia muitas vezes veiculada até por alguns manuais escolares.

No próprio jornal se encontram textos que merecem esse qualificativo.

6. Por tudo o que foi dito é lícito concluir que actividades deste tipo são motivantes para os alunos e têm potencialidades de exploração, sobretudo para quem entende a Escola como elemento que não pode operar um corte com o meio onde se integra. ▲

NOTAS

1. Experiência sugerida pela intervenção de José Luiz Corzo no seminário sobre a Imprensa na Escola que o jornal Público levou a cabo em 23 e 24 de Abril de 1989 na Escola Superior de Educação do Porto.

2. Sobre o assunto ler o artigo de Isabel Margarida Duarte Tipologia de Discursos na Aula de Português no nº 41 do jornal CORREIO PEDAGÓGICO.

3. Dos Programas de Português — 1º, 2º e 3º anos — Formação Geral — Instituto do Emprego e Formação Profissional/Comissão Nacional de Aprendizagem.



3/4/5 - DE MAIO - 1991



CÂMARA MUNICIPAL
DE VILA FRANCA DE XIRA

Fantástico Físico-Químicas

ALICE RIBEIRO, IVONE AMARO, JOÃO PAIVA ()*

Foi no âmbito da «Semana das Físico-Químicas», integrada na semana cultural da Escola Secundária de Anadia, que lançámos o «Fantástico Físico-Químicas».

Tratou-se de um concurso à volta da temática das ciências físico-químicas, para alunos do 9º ano. A experiência recebeu o maior entusiasmo e empenhamento dos alunos, tendo sido alcançado o nosso objectivo fundamental: estimular a criatividade dos alunos de tal forma que por intrínseco interesse aparecesse motivação pelas ciências, e pela Física e a Química em particular.

É neste sentido que partilhamos o nosso trabalho e a resposta dos alunos, para que possa servir de estímulo a iniciativas idênticas, com a matéria-prima sempre nova e diversa que é o aluno, que é a ciência, que é Homem...

O regulamento previa a participação de 4 equipas, constituídas por cinco elementos cada. Foram definidas as provas e estabelecidos critérios para a avaliação das mesmas, bem como os prémios a atribuir a cada uma das equipas, consoante a sua pontuação final.

As provas foram as seguintes:

- 1 — Experiência Fantástica
- 2 — Questionário de Física
- 3 — Prova Criativa
- 4 — Questionário de Química
- 5 — Montagem de um Circuito Eléctrico
- 6 — Símbolos e Fórmulas Químicas

Os questionários abordavam questões relaciona-

das com o programa do 9º ano de Físico-Químicas. Normalmente de escolha múltipla, eram controladas pelo tempo, tendo idêntico procedimento a prova 6, relativa a símbolos e fórmulas químicas.

A prova 5, referente à montagem de circuitos eléctricos, baseou-se num guião atribuído a cada equipa, para a montagem de um circuito eléctrico simples. Os alunos eram convidados a colocar correctamente lâmpadas, pilhas, amperímetros, etc, a fim de montarem o esquema o mais rapidamente possível.

Todo o ambiente era levado ao ritmo de concurso, com as claques das equipas participando, na presença de um público que envolvia alunos, professores de várias disciplinas e pessoal auxiliar.

A preparação dos trabalhos experimentais, a que se refere a fotografia 1, teve a colaboração dos professores.

Um júri constituído por três professores do 4º grupo A avaliou as provas 1 e 3. Estas provas envolveram poesia, explosões, teatro, mudanças surpreendentes da cor e da forma das coisas. As fontes dos alunos foram professores, livros, familiares e amigos, mas, essencialmente, a fantasia dos 14 anos...

A fotografia 2 refere-se a uma «experiência fantástica» que envolveu a fabricação de oxigénio.

A título de exemplo deixamos aqui dois trabalhos mais pormenorizados da Prova Criativa do grupo da Constança, Helena, Carla Coquim, Miguel e da Carla António, bem como da Experiência Fantástica levada a cabo pelo grupo da Catarina, do Paulo Jorge, da Iolanda, do Sérgio e do Pedro Miguel. Pensamos que estes trabalhos constituem por si um incentivo à dinamização de iniciativas como esta, das quais só nos resta saber se são mais benéficas para os alunos, se para nós próprios...

(*) Professores da Escola Secundária de Anadia



Experiência Fantástica GEL!!!

Fabricámos gel para o cabelo, utilizando a seguinte receita:

«Fazer 100 ml de solução de acetato de cálcio 0,5 M. Num copo, com 50 ml de álcool, adicionar o acetato de cálcio até que se forme um gel.»

Para tirar o cheiro a álcool, adicionámos umas gotas de perfume. Para dar cor, adicionámos umas gotas de azul metileno.

Como nenhum dos reagentes é tóxico, pudemos usá-lo no cabelo.

Prova Criativa «CHERNOBYL»

A. Diálogo

Átomo — Eu continuo, hoje, a ser a essência. Vou fazer o Homem feliz.

Vou contar-lhe a história do sucesso. Da sua realização. Dos seus tubos de ensaio. Das suas batas brancas.

Ele vai poder gritar à Via Láctea que me descobriu. E vai sentir-se feliz e...

Aristóteles — Objecção! Devo lembrar-lhe que não é com terra, água, ar e fogo que os homens adoecem no ventre das mães mas a partir da carne, do pão e dos vegetais que essas ingerem, do chão que pisam e do ar que respiram.

A «sida de Chernobyl» é uma realidade.

Homem — Contrário as suas afirmações:

Eu estive lá e analisei: as doses de radiação: fora das vizinhanças estavam muito abaixo dos limites perigosos, e o perigo para as crianças era desprezável.

Homem que sofreu as consequências — Pois eu estive lá e não estudei nem analisei. Mas sofri!

Na terra onde vivo e durante este ano, já nasceram trinta crianças com graves deformidades.

Bohr — Não, não. E o meu modelo?

Esqueceram-no? Era bem determinado e inofensivo. Medi com milímetros as distâncias, os níveis, inofensivos. Delimitei-os. Confinei-os a um espaço. Quem os libertou?

Homem — Eu. Ousei. Quis ir mais fundo.

Contentar-me com o sabido nunca foi do meu feitio. Não me satisfaço com prisões irreversíveis. Eu preciso de voar mais alto.

Mas hoje rendo-me. Aos sentimentos do outro. A quem eu tenha cortado as asas ao sonhar com as minhas.

Por isso, amanhã, visto uma nova bata branca, e utilizo um novo tubo de ensaio.

Vou redescobri-lo.

B. Poema/Manifesto (dedicado de comum acordo ao Homem/professor que numa aula de laboratório, entre ácidos e hidróxidos, consegue lembrar-nos que somos responsáveis pelos outros, lá fora, menos felizes que nós)

Quando Bohr determinar as distâncias médias dos medos criados ao núcleo de Chernobyl.

E os átomos forem declarados partículas positivas pelos professores.

Quando a declaração da acidez do hidróxido de sódio for escrita.

E uma família da Tabela não for mais do que um manifesto dos electrões presentes na última camada da nossa humanidade.

Então aí, e definitivamente, será escrita sobre os elementos de Aristóteles a palavra

«Censurado.» ▲

Este trabalho foi realizado no âmbito do meu estágio «profissionalização em serviço», cuja coordenação estava a cargo da ESE de Leiria. Durante o estágio surgiu um contencioso entre formandos e formadores que não foi resolvido...

Por isso, há um certo tempo, junto com quatro colegas, pus uma acção em tribunal contra a

ESE e um professor que, na altura, nos orientava num dos seminários entre cinco possíveis, podendo nós formandos, no fim optar pelas quatro melhores
votas.

Não vou, porém, nem devo (imperativo categórico), maçar-vos com tamanha história. Só quero referir o seu desfecho. O

que pedíamos ao tribunal era que reconhecesse que tivemos prejuízo material e moral por ter repetido um seminário elou por não ter podido escolher a melhor nota; segundo a pedagogia que esta Escola Superior de Educação pensava ensinar-nos, pela primeira vez o aluno deve ser uma pessoa, o professor deve aceitar a sua diferença e aceitar, por conseguinte, o seu poder crítico (Cf. C. Rogers indicado na bibliografia do seminário então designado por Psicologia da Educação). O «aluno» que, neste caso, o tentou fazer, quando lhe foi concedido tal «direito», foi agredido verbalmente na sala de aula e quase agredido fisicamente no corredor, factos de que sou testemunha directa.

Não «julgo» (e quem sou para o fazer) neste preâmbulo nem a sentença por eles dada, «julgo» (se tal direito tenho) o sistema judicial português que, ao não permitir uma verdadeira reapreciação dos factos pelo tribunal superior, não deixa saída a quem sente (racionalmente)
ter razão.

Este facto e o conteúdo deste trabalho (cuja actualidade, penso, não se perdeu) justificarão a vontade de, só agora, o fazer aparecer.

Valores na Educação Justiça nos Tribunais Portugueses

CÂNDIDA FERREIRA

Desde o primeiro momento que aceitei tratar este tema, uma sensação estranha se foi instalando. Sentia-me uma pessoa dividida em duas, num debate interior. De que ponto de vista me colocar? Como professora que sou, pedagoga por conseguinte, que se preocupa em saber o que fazer e como o fazer bem, ou como filósofa (pelo menos como alguém que recebeu e vai recebendo formação filosófica) que à professora põe questões interessantes, pertinentes, mas incómodas.

Era afinal este diálogo, nem sempre pacífico, que era necessário desenvolver, na crença, há muito possuída, da sua fecundidade — o de esclarecer as relações que se podem estabelecer entre a pedagogia e filosofia, qual a natureza destas relações e, poder depois, inferir da sua utilidade.

Este seminário proporcionou-me o momento de o fazer.

Abordaremos em primeiro lugar, e, na perspectiva da filosofia, a relação Filosofia-Educação em termos teóricos para, num segundo momento, me deter num aspecto mais particular desta relação: a problemática axiológica.

Depois, tentaremos uma leitura dos documentos legislativos portugueses (Constituição e Lei de Bases) para neles detectar os princípios gerais e sobretudo axiológicos que lhes deram corpo.

E, por último, procuraremos questionar criticamente a articulação possível entre a nossa prática pedagógica e a Escola onde a exercemos e a legislação que a rege, sobretudo no que respeita aos valores que consagra.

Filosofia e Educação

A atribuição de um papel à filosofia na constituição e no desenvolvimento da ciência nem sempre foi uma questão pacífica. Uma grande parte do cientismo moderno recusou-o ou então impôs-lhe reservas consideráveis. À primeira vista, este problema pôr-se-ia mais às ciências exactas, mas não se pôs menos às ciências humanas, pois foi credo que ser ciência passava pelo afastamento de qualquer especulação em favor da experimentação. Assim, poderá parecer estranho falar de filosofia na ciência, e, muito particularmente, na ciência da educação. Com efeito, as ciências humanas parecem dispor hoje de indicadores e de meios suficientes e eficientes para proporem e levarem a cabo qualquer projecto pedagógico. Por exemplo: a psicologia do desenvolvimento não investigou e não concluiu com que idade as crianças podem realizar operações formais? E a sociologia, complementarmente, não nos fornece dados que nos permitam uma prospecção da população a quem a escola se dirige?

Que dimensão pode, então assumir a filosofia na educação? As respostas a esta questão não são

unânicos. A recusa é a atitude mais radical e, por isso também a mais rara. É a da visão mecanicista da educação. Por outro lado, a sua aceitação não é de igual amplitude para todos. Alguns solicitam-na pela necessidade de dar coerência e unidade aos dados recolhidos das diversas ciências, constituídas em campos da realidade humana extremamente fragmentados. Evidentemente que este recurso à filosofia é legítimo e pertinente, mas nenhuma filosofia se deixa reduzir a uma mera tarefa epistemológica. Sublinhando Piaget: *la philosophie comporte assurément une position synthétique mais qui est relative à la coordination de toutes les valeurs humaines et non pas à la coordination des seules connaissances.* (1)

É esta constatação que nos conduz a uma terceira atitude — a que afirma que qualquer sistema filosófico é, por definição, um projecto de educação, porque propõe um projecto de acção fundamentado em princípios, objectivos e valores. Por conseguinte, a filosofia (entendida como totalização teórica de um projecto prático) não pode ser apenas «ordenadora», ela é antes e, muito mais, a criadora de um discurso de educação.

Sendo esta última posição a nossa perspectiva filosófica e epistemológica dela decorrente, afirmamos: 1º — que a filosofia é inerente à construção de qualquer ciência, assim como é inerente ao seu desenvolvimento; 2º — no que respeita às ciências da educação, a filosofia tem assumido uma tarefa essencial e que deriva da sua própria essência e método: uma constante reflexão crítica sobre os fins da educação, cujo enfoque privilegiado é o antropológico e o ético, local único de onde brota toda a problemática axiológica que preenche as doutrinas gerais da educação, assim como preside às suas práticas pedagógicas.

Com efeito, e reforçando um argumento já enunciado, qualquer sistema filosófico tem implicações educativas, implícitas ou explícitas, pois nenhuma filosofia pode esquivar-se a propor um «modelo de homem» e fazê-lo é simultaneamente propor um «modelo de educação». (2)

Mesmo colocando a questão de uma forma mais modesta, mas não menos pertinente, só o facto de se tratar de educar um ser humano obriga à reflexão, mesmo que esta deva ser, tanto quanto possível, esclarecida pelo conhecimento científico. Não será possível, nunca, banir da relação interpessoal (aluno-professor) ou da relação social mais vasta que a educação também comporta, a reflexão. Reflectir é, tão-somente, «permitir que a acção educativa tome consciência de si mesma» (3) ou ainda detectar aquilo que não conseguimos consciencializar devidamente.

Nem tudo no homem é racional — o lugar-comum que a tantos não comuns nos obriga e que somente o método filosófico nos ajuda a encontrá-los.

Mais, poderemos nós negar a incidência da filosofia (sabemos constituir-se transdisciplinarmente,

— ética, antropologia, cosmologia, etc.) nas ciências educativas, se estas procuram respostas também para problemas (tradicionalmente filosóficos) sobre a natureza do homem e suas relações com o mundo, sempre por referência ao passado, ao presente e mesmo ao futuro? Se o não pudermos negar, teremos então de considera a filosofia como uma das «achegas» necessárias às ciências da educação.

Mas qual é, então, a tarefa específica que podemos assinalar à filosofia da educação? Respondemos, transcrevendo um extracto do artigo «Para uma filosofia da educação» do «Tratado das Ciências Pedagógicas», já citado.

Une philosophie de l'éducation a pour tâche première d'élucider des problèmes, d'éclairer les autonomies que résident au coeur de l'acte d'éduquer (culture et nature; liberté et conditionnement, etc.), mais aussi et surtout de rechercher les conditions de possibilité de l'éducation, donc d'affirmer un certain nombre de principes au-de là desquels l'analyse régressive ne peut remonter et sans lesquels l'éducation ne peut être.

Podemos pois concluir da relação muito apertada que liga a educação à filosofia. Mas a conclusão que nos toca mais profundamente (quer do ponto de vista da filosofia quer do ponto de vista da pedagogia) e que esta reflexão nos permite extrair, é o reconhecimento de que a educação é o único meio que a filosofia dispõe para actualizar qualquer projecto que procure promover.

Projecto filosófico, projecto educativo — um único.

Teremos oportunidade de o verificar ainda no que a seguir empreenderemos.

Educação e Axiologia

«A única proposição segura, porque parece comum a todas as escolas, é que a filosofia procura atingir uma coordenação geral de todos os valores humanos, isto é, uma concepção do mundo, tendo em conta não só os conhecimentos adquiridos e a crítica destes conhecimentos, mas ainda convicções e valores múltiplos do homem em todas as suas actividades.» (1)

Sabemos que os modelos filosóficos têm uma configuração muito heterogénea por comparação com os modelos científicos: constituem-se enquanto expressão de valores cuja função maior é a de moldar a realidade, em vez de se ajustar a ela. E se não se ajustam é porque, realmente, o seu papel epistemológico se diferencia do papel dos modelos científicos: os modelos filosóficos tentam transpor lacunas e conflitos do vivido e apresentam-se como ideais ou projectos. (5)

Destas duas teses podemos inferir duas outras: a primeira — sem filosofia não há valores; segun-

da — a educação não existe se não os assimila nem os assume.

Com efeito, ao longo dos tempos a educação definiu sempre os seus objectivos éticos que as mentes filosóficas mais esclarecidas muito bem souberam expressar e que nunca foram decisões arbitrarias, mas antes emanaram de reflexões honestas e comprometidas com a época que representaram e, por vezes, desejaram ultrapassar. Assim, os filósofos-pedagogos partem do seu universo vivido para o enriquecerem: partir de um homem para outro homem; partir de uma sociedade para outra sociedade.

Sempre a velha e nova dialéctica: o homem é universal quando já é singular e ser universal «disse-se sempre e, de múltiplas formas, é a maior aspiração do coração e do espírito». (6)

Como construir este homem? Outra velha e nova questão. Muitas respostas mas, um consenso: a reflexão sobre as finalidades últimas da educação passará sempre pela reflexão do quadro de valores que cada época propõe, defende ou mesmo contraria.

«É necessário estar de acordo com o sistema de valores e aceitar ver nele um conjunto de implicações: valor de justiça, de igualdade, liberdade, solidariedade, e que implica uma dupla tomada de consciência: o reconhecimento da unidade da Humanidade na diversidade dos seus povos, das suas raças, das suas culturas; a afirmação de um querer-viver em conjunto — co-responsabilidade face ao futuro da espécie humana.» (7)

O acto educativo reclama, sem dúvida, uma ética, isto é: a escolha de atitudes de ordem moral em relação à pessoa humana, ao grupo e à Humanidade no seu conjunto. É através desta reflexão de carácter ético que a filosofia, mais do que qualquer outra disciplina, pode esclarecer a prática pedagógica, não descurando, como acima foi defendido, o contributo da psicologia, da sociologia, da antropologia, etc. E não é por acaso que a questão da legitimidade da educação surge neste campo de reflexão: interroga-se com que direito se pode prescrever regras ao comportamento espontâneo. A legitimidade de o fazer é afirmada por diferentes perspectivas: metafísicas, morais, sociais, etc. Assim, a educação assegura a realização natural do bem (Kant reconhece esta possibilidade em todos os homens) ou a necessidade de obrigar o homem a comportar-se segundo a ordem social ou ainda a cumprir uma vontade transcendental.

A legitimidade da educação é, pois, sempre admitida, até pelo argumento bem mais simples de que a existência, por si só, implica desenvolvimento no decurso do qual surgem exigências.

A reflexão axiológica chama ainda a atenção sobre as questões do valor e da eficácia das normas na acção educativa porque, através destas, podemos descobrir as tendências e inspirações de cada pedagogia.

Sem queremos fazer história (aliás sem a podermos fazer), apenas algumas breves indicações porque não duvidamos que o passado continua a inspirar as concepções actuais da educação.

As primeiras práticas educativas não foram mais que conformidade às regras estritamente determinadas pelos imperativos da sobrevivência colectiva. Com o surgimento das civilizações a concepção de educação alargou-se: Sócrates e Platão definiram em Atenas os dois domínios fundamentais de todos os sistemas educativos; por um lado a formação moral e, por outro, a investigação e aquisição de conhecimentos, que intimamente ligados permitem conceber o homem como um ser dotado de razão e de moral (dois valores a promover). Com o decorrer dos séculos, assiste-se à dissolução da dialéctica entre estes dois fins, para ser substituída pela distinção e predominância de um ou de outro mas, a tendência foi a de privilegiar a razão, crendo que a moral seria atingida por «acréscimo». E hoje? Parece-nos que, no plano teórico, se deseja não negligenciar nenhuma das possibilidades, na crença optimista de assim conduzir o jovem à plena realização da sua condição humana.

A acção educativa comporta a formação moral, mas, atenção, não através de meios mecânicos, nem apenas através da socialização, mas permitindo ao educando uma vivência moral concreta onde se possam expressar as suas forças vitais, dinâmicas, afectivas de todo o seu ser. Propõe-se a «regeneração permanente da noção de dever, graças à distinção e à conciliação de um dever-ser e de um dever-fazer» (*) para podermos evitar o grito de Nietzsche: «Ar, ar, nesta oficina onde se fabrica a moral».

Enquadramento Jurídico do Sistema Educativo Português

A Constituição, ao inserir uma «constituição cultural» (artº 73 a 79) vem afirmar o Estado português como um Estado de Direito Cultural, assumindo uma perspectiva ampla de cultura, no sentido civilizacional que se opõe a uma perspectiva individualista de cultura (reduzida a um desenvolvimento individual através da arte e da ciência) antes acentuando o aspecto de património e tradição num (bom) sentido nacionalista e de comunhão, solidariedade e coexistência entre povos, num sentido universalista, portanto.

A nossa Constituição, saída de uma revolução, rompe com um passado que se rejeita e aponta para um futuro que se deseja defendendo a democratização da educação como um valor essencial. É neste quadro que nos surge o direito ao ensino como um direito de acesso à escola e como um direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, sendo esta igualdade de oportunidades, ou melhor, devendo ser garantida pela exis-

tência de condições de frequência da escola como, por exemplo, uma rede escolar bem distribuída e/ou condições de transporte e alojamento, gratuidade (que deverá ser progressivamente estabelecida para todos os graus de ensino (alínea e) do Artº 74, e por iguais oportunidades de sucesso escolar que pressupõe, por exemplo, a generalização do ensino pré-escolar. Também se consagra, como direito, a participação de professores e alunos na gestão da escola, exercício específico de democracia (em conexão com o princípio da democratização do Estado e da Sociedade) que prepara os alunos para outras vivências democráticas.

Só em 1986 os imperativos constitucionais mereceram tradução legislativa através da Lei de Bases do Sistema Educativo a qual desenvolve e corporiza os princípios essenciais que acima salientamos.

Façamos, então, uma resenha de alguns principais valores que explicitamente afloram no texto da Lei:

Ao lado do valor Democracia (artº 1 nº 2, artº 2 nº 5, artº 3 al. 1), etc.) surgem-nos outros como o de Liberdade (v. g. artº 2 nº 3, artº 5 al. d)), Paz, Cooperação e Solidariedade (artº 3 al. a), artº 7 al. f), Igualdade (artº 2º nº 2, artº 3º al. h) e j), artº 27º nº 1), Direito à diferença (artº al d)), Justiça

MATERIAL DIDÁCTICO E DE BELAS ARTES para o ensino infantil primário e secundário



Rua da Rosa, 321 ♦ 1200 Lisboa
telef. 32 82 05

(artº 3 al. e), Identidade nacional (artº 7º al. g), artº 22) e ainda valores cívicos e morais (artº 3 al. c), artº 7 al. n) e Estéticos (artº 8 nº 3, artº 9 al. b) etc.

Análise Crítica da Actuação da Escola Face a Tais Valores

Mais do que a definição dos valores importa, porém, a sua clarificação e a sua concretização prática. O Sistema Educativo insere-se no sistema económico, social e político vigente. Os seus valores próprios são desvirtuados e muitas vezes postos em causa pelas contingências múltiplas daqueles sistemas (exemplo: influência de ideologias opostas, religião, partidos, classes sociais, etc.).

Os valores subjacentes à Lei de Bases são sem dúvida, ambiciosos e muitos. Numa perspectiva moderna, o Direito tem não apenas a finalidade de regulação da realidade social mas também em largos domínios uma finalidade prospectiva, uma finalidade pedagógica, no sentido em que, adiantando-se aos factos (às realidades e práticas sociais) tende a fomentar a sua evolução. Nesta perspectiva melhor se pode entender a Lei de Bases e a própria «constituição cultural», como tentativa de promover uma alteração de mentalidades, uma reforma de atitudes e uma abertura de horizontes que possam modificar «qualquer função conservadora de desigualdades económicas, sociais ou culturais» (Artº 74, nº 2 CRP). Esta função conservadora das desigualdades no que diz respeito à educação tem sido uma constante, já que as diferentes formações escolares geram e ampliam as desigualdades sociais existentes. Assim sendo, os valores consagrados nesses diplomas não poderão, em muitos casos, passar de metas a atingir.

Com efeito, e como já foi dito, o sistema educativo move-se noutros sistemas, sistemas onde as condições são de uma intensificação de lutas políticas, religiosas, sociais, etc. Como alcançar, portanto, os valores de Paz e Solidariedade? Sistemas onde as condições económicas e sociais são de profunda desigualdade: como garantir, portanto, a igualdade de oportunidades? Sistemas onde o trabalho infantil cresce de forma alarmante: como conseguir, portanto, a igualdade de oportunidades? Sistemas onde alunos há que perdem diariamente horas em viagens, por não terem escolas na área de residência: que igualdade de oportunidades ou de sucesso escolar? Sistemas onde a discriminação é patente: onde o direito à diferença? Sistemas onde a luta pelo pão e pelo emprego é árdua: onde a solidariedade e a cooperação? Como desenvolver nos alunos o espírito de solidariedade e cooperação quando vêem nos pais, nos vizinhos rivalidades e atropelamentos. Como pode a escola (mais: o Sistema Educativo) contrariar os exemplos de violência e agressão a todos os níveis, com que os

media invadem o quotidiano dos educandos? Como defender o património e identidade nacional quando estes *media* mostram sobretudo o que é dos outros?

Resultará de tudo isto, que a Lei de Bases nada vale? Ou seja, não parecerá paradoxal a publicação desta lei perante a conjuntura socio-económica, política e cultural cuja panorâmica acabamos de dar?

Seguramente que não. Quis-se apenas evidenciar as dificuldades da sua implementação. Para isso, é imperioso a adopção de políticas específicas que concretizem os seus princípios e valores, políticas que se traduzirão numa série de medidas legislativas e outras ao nível do ensino propriamente, mas ainda a necessidade de uma profunda alteração da estrutura económica e social no sentido da criação de reais e efectivas condições externas de acesso a um ensino necessário e progressivamente ajustado à lei.

Nem tudo, porém, caberá ao Estado. Também a Escola terá de se renovar (e neste sentido a função prospectiva e pedagógica do direito, manifesta ao nível da Constituição e da Lei de Bases), ampliando a sua função tradicional (e de instituição onde se processa a aquisição e transmissão de conhecimentos) e outras funções nomeadamente a aquisição de valores, atitudes, critérios de análise e tomada de consciência crítica do papel do cidadão na realidade envolvente. Tal renovação da Escola implica a renovação de mentalidades e de atitudes dos professores e de todos os intervenientes no processo educativo.

Chegando aqui, paro, escuto, olho e penso.

Como coordenar a multiplicidade de vivências, de sentimentos e de ideias a que este «sinal de trânsito» no meio do «mar» nos obriga.

Primeiro, um desabafo: quando entrei no barco, a tripulação já lá estava e, com o entusiasmo da viagem, nem me ocorreu perguntar se o barco, ou até o mar, a consentiam. Hoje navego, mas com muito esforço, para não perder o leme.

Mas, sem metáforas, falemos desta viagem.

O Sistema Escolar apresenta, tantos o afirmam, sintomas de esgotamento e já, há anos que, ninguém contesta, o ensino passa por uma crise extremamente grave (e não só no nosso país, que talvez mais razões tenha para explicar).

Não nos colocamos na posição de condenar a época, para tal estado de coisas desculpar. Também não condenamos radicalmente os currículos (embora uma revisão deles fosse bem oportuna). Pensamos sim que, entre estes dois elementos, algo exterior a eles falha. Por todo o lado o estribilho ecoa: escolas superlotadas, programas imensos, condições deficientes, etc.. Mas, curiosamente, a escola-instituição séria de outrora subsiste. Mas quem a governa? As responsabilidades ninguém as assume porque ora são de todos, ora são de ninguém.

E quem sofre as repercussões desta escola ago-

nizante? Em primeiro lugar, os adolescentes e os professores que ao seu lado estão e, mais tarde ou mais cedo, a comunidade, consequentemente.

Destaquemos alguns traços que, entre outros, caracterizam a nossa Escola e que tão bem analisados foram por D. Hameline e M. J. Dardelin (in: *A Liberdade de Aprender*).

Em primeiro lugar o factor dispersão. «O que é interessante não se aprende na escola», repetem os nossos alunos em coro. Os *media* surgem como meios de informação mais eficazes e atraentes. Os professores lamentam-se das «distracções» dos alunos para os quais o insucesso é, por este facto, linearmente explicado.

Que nos desculpem os nossos colegas, mas terão de reconhecer que a civilização mudou e muda aceleradamente. Esta é a realidade que teremos de aceitar e integrar em nós sem, evidentemente, perdemos o sentido crítico. É neste quadro que Hameline e Dardelin nos dão o seguinte exemplo: o aluno já não será um bom humanista mas também não se poderá considerar um bom cientista. Aqui sim, terá cabimento levantarmos a questão das teorias curriculares: poderão elas conciliar um certo enciclopedismo (currículo que aborde todos os temas, obviamente de uma forma ligeira) com a necessidade de síntese a que a dispersão do saber hoje obriga? O mesmo problema se põe ao desenvolvimento curricular.

Um segundo traço, o da utilidade imediata do ensino, que faz relegar para muito longe, ou mesmo esquecer, as finalidades últimas da educação. Toda a instrução visa apenas os resultados (entendidos aqui como classificação final). Passar, conseguir emprego, custe o que custar! — eis o drama, quando não tragédia, pois empregos não há. Ou a grande luta ou o desinteresse total. Mas a maior tragédia é a daqueles que, mesmo com algum esforço, não vencem.

O último traço que tem marcado a nossa educação é o da facilidade. Não sendo esta uma realidade que caracteriza a adolescência, ela emerge do ambiente que a rodeia. Como os psicólogos reconhecem, a adolescência é também um fenómeno social. Hoje as necessidades secundárias passaram a necessidades primárias. Como podem os professores apelar para o dever sem primeiro terem suscitado o gosto?

E agora, as últimas considerações que dizem muito mais respeito à relação professor-aluno que, julgamos, não se actualizou. Com efeito, a pedagogia que recebemos não nos serve de modelo tal como nos indicam as ciências da educação e o olhar empírico sobre a realidade que nos cerca.

Não são, note-se bem, os valores novos (ou renovados) acima referidos que estão em causa, mas as mentalidades e atitudes que não estão aptas a promovê-los.

É nesta conjuntura, e ao nível do desenvolvimento curricular, que se torna imperioso que o professor se torne filósofo. Que encete uma reflexão

profunda para, em primeiro lugar, integrar em si todas as flutuações contemporâneas e, num segundo momento, encontre a sua forma pessoal de participar responsável e corajosamente na nova sociedade. Ser pedagogo exige acreditar nos valores que a nossa lei felizmente contempla (o que pressupõe a sua elucidação e interiorização ou, no mínimo, a sua tolerância) para a implementação de uma nova Escola. Este acreditar fornecerá os meios.

Concordamos, pois, com Helder Pacheco ao dizer que qualquer prática inovadora que os alunos experimentem constituirá o suporte de um sistema multiplicador de renovação social. ▲

NOTAS

(1) J. Piaget — *Epistémologie des Sciences de l'Homme*, citado por A. Dias de Carvalho no cap. V de *Une Science Spécifique Pour L'éducation?* pg. 136.

(2) Cf. artigo citado na nota anterior.

(3) Cf. *Traité des Sciences Pédagogiques* vol. I pg. 87.

(4) Cf. J. Piaget — *A Situação das Ciências do Homem no Sistema Geral das Ciências*, Bertrand, Lx. 1973, pg. 28.

(5) Cf. A. Dias de Carvalho no artigo e obra já citados.

(6) Cf. *Finalités de L'éducation*, Unesco, Paris 1981, pg. 6.

(7) *Idem*, pg. 14.

(8) Cf. J. Leif, *Philosophie de L'Éducation* vol. 2, pg. 87.

BIBLIOGRAFIA

Canotilho, J. J. G., Moreira V. — *Constituição da República Portuguesa Anotada*, vol. I, Coimbra Editora, 1984.

Hameline, D. e Dardelin, M. J. — *A Liberdade de Aprender*, Moraes Editores, Lx. 1968.

Leif, J. — *Philosophie de L'Éducation*, Delagrave, 1967.

Mialaret — *Traité des Sciences Pédagogiques*, Vol. I.

Not, Louis (Dir.) — *Une Science Spécifique pour L'Éducation?*, service publications de l'Université de Toulouse, Le Mirail 1984.

Piaget, J. — *A Situação das Ciências do Homem no Sistema Geral das Ciências*, Bertrand, Lx. 1973.

UNESCO, *Finalités de L'Éducation*, Paris, 1981.

Lei de Bases do Sistema Educativo, in *Diário da República*, 1ª série, 14 de Outubro 1986.

O Modelo Comunicativo na Disciplina de Filosofia

ANA M^{te} MOURAZ LOPES

«Quem é que compreende o que eu digo, se o que digo é incompreensível por incolor ou baço, apesar de significar claridade? — A quem comuniquei o meu entusiasmo se não falar entusiasmado?»

Diário de Sebastião da Gama

«Tudo por estranho e incompreensível que seja, tem um núcleo de familiaridade, sem o qual, de nenhuma maneira pode ser experimentado, nem mesmo como coisa estranha»

Husserl

No Princípio

«Quando se começa não se sabe muito bem o que se começa». Há um mundo a descobrir que se imagina, e um propósito para lhe dar sentido, um bilhete que se compra para a viagem...

Só que a viagem acaba tendo outros rumos, e o sentido não faz sentido, porque entretanto se lhe descobriram outros.

Este trabalho começou por ser o desejo de pensar a comunicação que se pratica nas aulas de filosofia. De certo modo o objectivo continua a ser esse, agora mais relativizado, tendo em conta os produtores da aula, nós e os nossos alunos adolescentes, bem assim como o horizonte que a nossa leitura do programa de filosofia vai constituindo.

Assim, e em rigor, este trabalho é afinal uma reflexão, meio narcísica, meio balanço, sobre uma experiência pedagógica que sempre vivemos mais do que planificamos: que sempre quisemos mais sedutora do que minuciosa. Assumir essa, experiência não é pensá-la como legitimação duma experiência a repetir (¹), mas antes estar aberto ao «excesso», ao apelo que toda a situação necessariamente nos faz.

Que fazer quando a estranheza, a distância, a indiferença tornam penosas todas as aulas e a filosofia passa a ser percebida como uma disciplina tão, ou mais aborrecida do que as outras?

Foi essa questão que nos pôs a pensar...

É um facto que a comunicação se institucionalizou, adquiriu regras e, frequentemente, é entendida no seu sentido mais exterior, de modelo facilitador da informação.

Para nós a comunicação supõe uma atitude modesta face à verdade, ou à sua possibilidade; e é nas situações de crise de sentido que essa atitude mais se faz sentir. O que implica o outro como elemento importante desse desvelamento.

O que aqui fica é o resultado da nossa reflexão pessoal, não é, seguramente, receita para males alheios.

Descrição do Modelo Comunicacional

Comunicar é diferente de informar

Vivemos sobre o signo da informação.

Mas, mais do que isso, interpretamos o real que nos circunda a partir do modelo cibernético. Se atentarmos, por exemplo, no estudo científico da ecologia, verificaremos sem dúvida que o seu objectivo é o estudo dos ecossistemas, isto é dos sistemas integrados dos seres vivos no seu ambiente também este determinado pelo clima, pela geografia, pela geologia, etc. A estrutura de relações entre

estes fenómenos estabelece-se na capacidade informativa que lhes é característica.

No seu livro *Une logique de la communication* Paul Watzlawick, J. Beavin e D. Jackson, contém a seguinte história: numa região do norte do Canadá, a população de raposas sofre uma variação notável: no período de 4 anos o nº de raposas aumenta até um máximo e diminui até quase à extinção. Tal facto fica a dever-se a outro, paralelo: os coelhos, base quase exclusiva de alimentação das raposas, sofrem uma variação idêntica ainda que inversa: quando as raposas estão no seu máximo de densidade populacional, os coelhos quase desaparecem, até que por falta de alimentação é a vez das raposas diminuírem, o que permite aos coelhos um crescimento populacional ⁽²⁾.

Embora as raposas não sejam oficialmente informadas que já há muitos coelhos, pelo que elas se podem reproduzir, o que é um facto é que a lógica da informação está lá suposta, da mesma maneira que está suposta na acção de pontapear um cão: o cão ladra e morde — reage a informação/estimulação, que recebeu do mesmo modo que todos os cães. Estará a comunicar?

Quando informo/estimo alguém de alguma maneira, e já sei de antemão a resposta que me vai ser dada, estarei a comunicar?

Embora concordando plenamente de que toda a informação produz mudança, gostaríamos de reservar o termo comunicação para aquelas situações de interacção, cujo receptor não mude necessariamente da mesma forma, ou segundo os seus condicionantes (reação), mas que responda, isto é, que tenha alguma capacidade de opção no modo como vai mudar.

Esclarecimento Lógico do Modelo

A fórmula de Lasswell «quem diz o quê, a quem, por que canal, com que efeito?», sintetiza e refere todos os elementos das comunicações bem assim como o próprio processo de comunicar.

A identificação dos intervenientes (emissor e receptor) pela intersecção dos respectivos repertórios culturais é uma condição básica ao sucesso, da comunicação. Outra condição, é a necessidade de que todo o processo funcione correctamente, ou seja, que as operações de codificação (processo de «montagem» da mensagem) e de decodificação (processo de «desmontagem») se façam convenientemente, e que a transmissão pelo canal físico escolhido não seja dificultada por «ruídos» ou interferências que deturpem a mensagem enviada.

Por outro lado, a resposta dada pelo receptor (*feed-back*) permite ao emissor inferir da eficácia da mensagem enviada e simultaneamente proceder à sua correcção, dando propriedade ao termo comunicação — acção de tornar comum.

Qual é a lógica deste processo?

Temos consciência de que o fenómeno comunicação é um fenómeno complexo que se deixa dizer pela Psicologia, pela Biologia, pela Cibernética, pela Antropologia, mas que não se deixa exaurir por nenhum dos discursos supracitados, muito menos pelo nosso; contudo achamos que a questão da comunicação pode ser pensada a partir da sua existência fenomenal, isto é, a partir da interacção entre o receptor e o emissor, interacção que existe ou não.

Tomando deste modo a comunicação, sobretudo perspectivada na relação interpessoal, ela é um sistema, e como tal é desse modo que deve ser pensada.

Imaginemos uma qualquer situação de aula: o professor explica uma matéria; pressupõe-se que os alunos estejam atentos. Na verdade a indiferença, a passividade dos alunos ou a sua agitação superficial seriam sinal de que não existiria comunicação, pelo menos no sentido inicialmente definido pelo professor, na planificação dos objectivos da aula.

Mas mais do que estar atentos, pede-se-lhes uma prova de efectividade da relação: o desacordo, a rejeição, as tentativas de re-definição da mensagem, assumem o carácter de compromisso a que a comunicação apela. Desse modo, todo o elemento da relação faz-se sempre eco, lugar provisório da sua (da relação) totalidade.

Tememos que as planificações curriculares ao dar mais relevo a um, ou a outro elemento da situação educativa, esqueçam a configuração global e sistemática em que esta consiste. Para esses o modelo comunicacional é uma espécie de instrumento, de método que é usado em ordem a uma boa transmissão do conteúdo, ou que define, funcionalmente, a relatividade dos papéis de professor e aluno.

Nós pensamos que a estrutura comunicacional é a estrutura constitutiva das situações pedagógicas e que não é possível desmembrar o professor do aluno, do ambiente, do conteúdo, do modo, sem correr o risco de termos apenas uma listagem de funções vazias, porque a interacção é essa relação das pessoas uma com as outras, à procura dos moldes da sua existência em comum (equifinalidade), procura que acontece no tempo, (isto é, tem uma duração), que é o tempo da acção e da resposta que redefine, dimensiona de novo a acção retroacção ⁽³⁾.

A Linguagem: Veículo ou Forma da Comunicação

Na imagem sistémica que foi apresentada do fenómeno da comunicação, bem assim como dos seus elementos constitutivos não ficou nítida a importância que a linguagem aí pode deter. À primeira vista ela parece circunscrever-se ao canal

físico que liga funcionalmente emissor e receptor. Parece-nos por isso determinante repensar a sua importância na estruturação dos outros elementos do modelo (receptor, emissor, ambiente, objecto da comunicação). Todos estes elementos dizem ou são ditos: isto é, possuem uma capacidade simbólica, deixam-se exprimir e exprimem — «a linguagem é a morada do ser» — como disse Heidegger. O sujeito que fala e o sujeito que ouve, falam e ouvem palavras que simbolizam realidades, e por outro lado, existem na medida em que conseguem dizer, exprimir por palavras, o seu modo de estar no ser, enquanto assumem essa «transcendentalidade dialogante» que os constitui ⁽¹⁾.

Aliás, a própria relação com a realidade pelo pensamento já é, também, o resultado dessa capacidade da linguagem, como mostrou a Psicologia genética.

Desta breve análise fenomenológica da linguagem, poderemos afirmar um dos modos, pelos quais a linguagem não é só veículo, mas forma da comunicação; na verdade, ela é a teia, a estrutura e os limites de todo o fenómeno comunicativo.

A questão fundamental que se coloca à linguagem consiste em ter sentido; percebê-la consiste em captar-lhe um sentido.

Como estabelecer critérios de validade num sentido, em detrimento de outros?

Possivelmente, a ideia mais fecunda da analogia que Heidegger fez com uma clareira — «a linguagem é uma clareira» — é exactamente essa sua capacidade simultânea de mostrar e esconder.

A questão da relação comunicativa pressupõe, por isso, o problema do acesso que o sujeito e o outro têm ao sentido da linguagem que cada um usa para mostrar o seu real. Jacobson chamou-lhe competência linguística, e fê-la depender da interacção entre uma competência cultural e lógica, e das determinações psicológicas do sujeito.

Assim, cada competência linguística não, é de modo nenhum, universal. Desse modo, a questão da comunicação, quando perspectivada a partir da linguagem histórica e socialmente assumida em veículo de poder ou de domínio, faz-se depender de todo o tecido social, ao mesmo tempo que condiciona as interacções comunicativas dentro desse tecido ⁽⁵⁾.

Finalmente, a comunicação, e quantas vezes o sentido, dependem (porque se constroem), do invólucro em que a mensagem é enviada. Sem querer voltar à velha questão da dicotomia discurso/verdade, que os sofistas, ou a sua leitura mais institucionalizada ⁽⁶⁾, inauguram, parece-nos legítimo, ver numa certa preocupação exagerada com a comunicação, a preocupação com o discurso e mais ainda com a dimensão material que lhes é atribuída. Estamos convictos de que este estado de coisas, depende da concepção instrumental de razão, que à comunicação subjaz e que desloca o problema para a questão da eficácia.

Não cabe aqui uma reflexão sobre as motiva-

ções que levam toda uma cultura de massas a preferir a imagem ao texto ⁽⁷⁾, contudo parece-nos de revelar as antinomias facilidade/dificuldade; rapidez/morosidade; fugacidade/perenidade, a que estas formas de discurso andam associadas. Paradoxal, é sem dúvida o facto de que, sob a aparente capa da facilidade/objectividade, é a imagem que menos lugar dá à comunicação, já que se institui como um espaço lógico e totalizante, diríamos mesmo sedutor, no seu sentido mais perverso, pouco estimulando o diálogo ⁽⁸⁾.

A Relação Pedagógica como Modo de Ser Comunicação

Esclarecimento Ontológico da Comunicação Interpessoal: O Modelo Hermenêutico como uma Releitura e Aprofundamento do Modelo Comunicacional

Gostaríamos de retomar uma ideia que nos parece central e que tem vindo a ser, explícita e implicitamente, a chave deste trabalho: a comunicação é o próprio modo de ser dos sujeitos humanos. É nosso objectivo fundamentar ontologicamente esta afirmação, ainda que de uma forma breve, no quadro daqueles que nos parecem ser os pressupostos de uma teoria hermenêutica.

Antes de mais, os sujeitos existem situados num mundo que partilham e a que vão, mais ou menos, dando consistência significativa, isto é — atribuindo um sentido, a partir da sua acção intencional ⁽⁹⁾.

Em que é que consiste esta relação inicial do sujeito?

Na pertença, que é afirmação da sua finitude.

Cada homem pertence a um mundo, a uma época, e está irremediavelmente limitado por essa condição. Mas não está sozinho: há outros, diferentes, mas não estranhos, porque partilham a mesma condição. Há assim, um como que pertencer e ser outro, uma familiariedade na diferença que permite e exige a comunicação.

Ser é então ser com outros: «para ser preciso do outro. Para ser o que sou preciso do outro. Preciso do outro por ser o que sou. Só sei quem sou pelo outro.» ⁽¹⁰⁾ Doravante o outro interessa-me: ele é um alter a quem eu reconheço legitimidade, e por isso, me disponho a compreendê-lo como o autor de um texto — o seu comportamento, a sua leitura de mundo — que nos é comum.

Claro que agora a questão já não se põe em termos do conhecimento verdadeiro do sujeito solipsista de Descartes, mas antes e irremediavelmente, numa posição muito mais modesta, que é a do sujeito que se procura, no acto de sair de si e ler o mundo ⁽¹¹⁾.

Do que ficou dito sugere-se que a comunicação assenta num esquema que é interpretativo e de que nem sempre se tem consciência — o esquema triangular hermenêutica. Isto é, a comunicação não pode ser, apenas, um simples linguajar, ou uma troca, segundo leis rigorosas entre dois polos: é preciso estribá-la na compreensão existencial que faz ser; é preciso pensar as suas dificuldades a partir das dificuldades e limitações da relação que os sujeitos constituem.

Há aqui um esforço de tornar manifesto, significativo, todos os comportamentos, gestos, textos que a relação entre o sujeito e o outro vai produzindo ⁽¹²⁾.

Finalmente é preciso dar relevo a uma outra dimensão importante do modelo hermenêutico: toda a relação supõe um sentido que é também um objectivo a atingir, simultaneamente presente e ausente (porque futuro), mas que condiciona toda a coexistência compreensiva entre o eu e o outro, ou dito de uma forma mais simples — a comunicação supõe mudança e supõe uma finalidade (telos) nessa mudança ⁽¹³⁾.

A Percepção do Outro na Prática Pedagógica

A Escola é pela sua natureza, um lugar onde somos com outros: isto é, não somos sozinhos — os papéis que desempenhamos (professor, aluno, empregado) só têm sentido em função dos outros papéis (empregado, aluno, professor). Comunicar pressupõe por isso um encontro com o outro; a percepção desse «a quem» determina a comunicação.

Como olho o outro quando o encontro? Como me responde, auto implicando-se na relação, esse outro?

Estas são algumas das questões pertinentes que a relação pedagógica supõe, e que permitem delinear tão diversas soluções quantas as práticas didácticas.

Tradicionalmente os papéis na escola são antagónicos: os alunos percebem os professores como seus inimigos e vice versa; o outro é sempre entendido como um estranho, o diferente que está sempre aí, com o seu olhar acusador, a servir de espelho/reflexo/juíz ao que eu sou.

Possivelmente a tentação mais imediata é perceber o aluno, dentro deste contexto, como um objecto, uma mente a moldar, um organismo a condicionar, um raciocínio a programar, que aparece na vida de um professor num determinado momento, a fim de sobre ele ser exercida uma influência que se quer benéfica ⁽¹⁴⁾. O objectivo da educação é modificar esse outro segundo uma

finalidade prévia que não é alheia à urgência de uma reprodução social eficaz, de que os programas escolares são sinal.

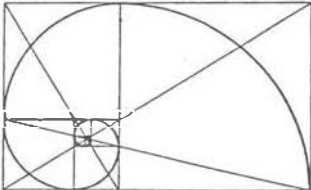
O outro, assim pensado de fora, é o destinatário de um programa imposto pela via do raciocínio analógico — parte-se do pressuposto que o outro sente e pensa como eu, pelo que a comunicação se transforma numa conversa funcional e o outro num papel de máquina respondente. Esta concepção universalista e racional permite pensar a Escola como um bem necessário em si mesmo, que exige do aluno, porque tem logos, a repetição dos comportamentos, das ideias, que os mestres, investidos da autoridade que o Sistema lhes conferiu, reproduzem também eles.

O ensino da Filosofia, em tal enquadramento, não nos seduz minimamente. Primeiro porque toma os alunos como os eleitos, já que devem ser capazes de um saber, de uma reflexão objectivada, que normalmente está para além, ou antes de todas as suas preocupações actuais. Em segundo lugar, e razão não menos importante, porque se corre o risco demasiadamente evidente, de ser um discurso que informa, esbatendo a especificidade dos autores, dos conceitos e dos problemas, tornando-os neutros, desrealizados e a-históricos ⁽¹⁵⁾.

Mas se a Escola for um lugar onde vários «eus»

espiral
CENTRO PARA A DIVULGAÇÃO
DE ALTERNATIVAS, c. a. l.

*** RESTAURANTE**
PRATOS VEGETARIANOS
MACROBIOTICOS
CHINES
DE PEIXE



*** SALÃO DE CHÁ**

*** MÚSICA ao vivo (Todos os Sábados)**

*** GALERIA**

*** ARTESANATO**

*** PRODUTOS dietéticos**

*** LIVRARIA**

*** CONFERÊNCIAS (Todas as Terças-feiras às 21 h.)**

*** CONSULTAS (MEDICINA, ACUPUNCTURA, TAROT, SHIATSU, ASTROLOGIA)**

*** CURSOS (ASTROLOGIA, TAROT, MEDITAÇÃO, COZINHA VEGETARIANA, PINTURA)**

Praça Ilha de Faval, 14 - a (à Estefânia)
Lisboa - Tel. 57 35 85

se encontram, quer dizer se reconhecem em cada um dos outros (professor, aluno, empregado) entendidos não já como estranhos, mas próximos — aqueles que me ajudam a realizar o meu projecto pessoal, então a escola pode significar comunicação.

Esta consideração do aluno como sujeito e da comunicação como relação intersubjectiva, não coloca necessariamente todos os sujeitos numa situação equitativa: na verdade as funções pedagógicas não são passíveis de troca e intersubjectividade não significa reciprocidade simples. Quando reconheço outro, reconheço-lhe legitimidade, reconheço-lhe capacidade para produzir uma resposta pessoal, à forma como percebe, sente o mundo que nos rodeia. O outro é, para mim, esse que responde e por isso se responsabiliza. Eu reconheço-o, ele reconhece-me. Toda a comunicação que se estabelece entre nós visa o enriquecimento mútuo. Não se leia este último período no sentido das pedagogias não directivas. Não se trata de afirmar que todas as opiniões subjectivas têm sempre o mesmo valor, mas de fazer validar a autoridade a partir do reconhecimento⁽¹⁶⁾, tanto mais que o modo e a profundidade com que os alunos emitem as suas opiniões não é suficiente, nem ajustado aos perfis que todos os programas esboçam.

É preciso fazer depender a autoridade do reconhecimento. E isso é dar-lhe (à autoridade) a sua dimensão comunicativa, é retirar-lhe a tentação de cristalizar-se, é jogá-la no desafio de se auto reformular (se quiser continuar a ser autoridade).

Em Jeito de Conclusão

É no quadro que antes se delineou, que parece ter sentido a afirmação de Miguel Baptista Pereira de que «todo o ensino da Filosofia é comunicação»⁽¹⁷⁾.

Pondo um pouco de lado a questão, tantas vezes retomada do ensinável da Filosofia, é nosso intuito perguntar agora, pelas condições da transmissão/comunicação da problematidade que é inerente a uma certa postura filosófica. Vamos partir do pressuposto de que essa postura se comunica, para demonstrar que a problematidade filosófica só existe, enquanto se comunica, quer em sentido lato, quer no sentido restrito do seu ensino.

É nossa convicção de que um edifício bem acabado e pouco polémico, que não levante questões, que não diga nada ao sujeito, não pode ser transmitido, senão como coisa estranha, alheia, donde, não pode ser comunicado. Quantas vezes isso acontece nas aulas de Filosofia!...

Pensamos que é uma dialéctica de interesses que a Filosofia ou o filosofar se tornam possíveis: isto é, é a partir da situação inequívoca e actual

dos sujeitos, que deve tentar-se fazê-los ir às coisas mesmas, num mergulho que os devolverá à consciência da sua própria situação. Ninguém pode mergulhar em vez do outro, mas também é utópico saber ou querer saber por si mesmo o que se esconde por baixo da serenidade do lago; quer dizer, ninguém pode pensar por outro: mas também, ninguém pode pensar por si mesmo. Pensar por si mesmo é uma abstracção, tal como o é, agir por si mesmo.

Agimos e pensamos sempre com os outros, contra os outros, a partir dos outros, num terreno precário, porque movediço.

Porque não assumir essa precaridade nas aulas de Filosofia?

Todo o texto da aula, quer o texto oficial da aula, traduzido nos conteúdos, quer o respectivo desenvolvimento, que inclui os textos e as estratégias a que se recorre e que se constróem, todo o texto, dizíamos, é um pretexto, no duplo sentido de ser o que está antes, que interessa, ou não ao outro, mas também de ser o veículo da produção do texto (intertexto)⁽¹⁸⁾ do aluno.

Do que ficou dito antes, resulta que não pode ensinar-se/comunicar a disciplina de Filosofia sem se ter os pés bem assentes no chão; ou, dito de outro modo, sem se perceber que no fulcro de toda a actividade, está o sentido.

Operativizar esta declaração de intenções, implica a tarefa de ver e de fazer ver, no discurso especulativo do programa, o que é «ainda-para-pensar», e que reside na matriz da experiência, porventura mais subterrânea.

Por outro lado, é preciso pensar ainda a geração jovem, a um tempo destinatário desta reflexão, a outro, exemplo concreto da distância entre o ser e o aparecer⁽¹⁹⁾.

Por fim, e às vezes não menos importante, é necessário pensar como ligar a intenção à acção sobretudo quando as coisas passam por aquilo que nem sempre podemos controlar. Era então indispensável uma hermenêutica de todos os meios físicos e teóricos que a tecnologia e os sistemas pedagógicos, põem ao nosso alcance.

Por que não basta haver salas de aula, tempos administrativamente atribuídos, alunos devidamente matriculados. Pode não se encontrar ninguém... ▲

NOTAS

(1) — A experiência não é aqui tomada como experimentação, validação de uma hipótese, mas como o jogar-se na situação, a abertura ao novo, que viver sempre nos solicita.

(2) — *ob cit* p. 13.

(3) — Totalidade, duração, retroacção, equifinalidade, são as características dos sistemas. É com base nestas características que se fez esta aproximação do sistema à interacção.

(4) — Na verdade a primeira categoria, o ponto de apoio arquimediano da constituição do sujeito é a correlação, a abertura do mundo. ENES, José ob cit p. 73.

(5) — Uma visão sociológica da linguagem como de Berns-tein, tem o condão de mostrar que a linguagem não é homogênea dentro de um grupo social, mas que ela reflete e reforça as oportunidades de classe, que se traduzem em oportunidades de educação. Por isso, a comunicação far-se-á a um nível mais subterrâneo, menos explícito que é o da comunicação de interesses, e consequentemente, do vocabulário de um determinado grupo social.

(6) Pensamos que o diálogo sofístico tem outras dimensões, e outra actualidade, que frequentemente é esquecida sob a urgência maniqueísta de rotular os sofistas como aqueles que usam/manipulam a palavra e por isso, usam e manipulam a sabedoria, contrariamente ao que fazia Sócrates. Consideramos muito mais legítimo a interpretação dialógica dos sofistas, à luz da teoria do espaço público de Habermas. Com efeito parece-nos ser o diálogo sofístico, o modelo de diálogo entre iguais, cujo acesso repousa na retórica, entendida no seu sentido grego (que se preocupa com a composição do discurso e com a argumentação), e não no sentido que a idade média transportou até nós como a produção de belos e artificiosos discursos, segundo uma grelha de «lopoi» bem delimitado.

(7) — Defende Umberto Eco que este furor da imagem é uma característica medieval — também os monges decoravam profusamente os seus livros com belas iluminuras, cujo objectivo era desviar a atenção do texto, num subtil convite à ignorância.

(8) — Uma imagem, talvez valha mais do que mil palavras, exactamente porque informa mais.

(9) — «Toda a consciência é consciência de alguma coisa» (Husserl) — é esse dirigir-se às coisas, e não a sua posse. Para um melhor esclarecimento da ideia de intencionalidade ver SARTRE, ob cit.

(10) — FONSECA, Maria de Jesus M., ob cit p. 3.

(11) — Diz Miguel Batista Pereira, que o termo sentido se entende na tripla acepção do sujeito que se dirige, do processo ou ida, e do outro que é o termo do movimento e a sua condição. ob cit *Experiência e Sentido*, p. 294.

(12) — Não é alheia a esta interpretação, certa influência de Heidegger e de Ricoeur — um pela leitura ontológica da hermenêutica; outro pela importância determinante que dá à recuperação do sentido.

(13) — E que é educar senão mudar?

(14) — Há nesta consideração do outro uma certa indefinição: ora ele é visto como um obstáculo que perturba o nosso caminhar, ora é um instrumento pelo qual me realizo. cf LAIN ENTRALGO, «Teoría y realidad del otro».

(15) — cf CARRILHO, Manuel Maria ob cit p. 12.

(16) — Escreveu Gadamer «Pero la autoridad de las personas no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de conocimiento: se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacia respecto al propio. La autoridad no se otorga sino que se adquiere, y tiene que ser adquirida si se quiere apelar a ella. Reposa sobre ele reconocimiento y en consecuencia sobre una acción de la razón misma que, haciéndose cargo de sus propios límites, atribuye al otro una perspectiva más acertada. Este sentido rectamente entendido de autoridad no tiene nada que ver con una obediencia ciega de comando. En realidad tiene nada que ver con obediencia sino con conocimiento» ob cit, p. 347.

(17) — cf «Actualidade de um pensamento dialógico»

(18) — Todo o texto é um intertexto segundo Barthes: «Epistemologicamente, o conceito de intertexto é o que traz à teoria do texto o volume da socialidade; é toda a linguagem, anterior e contemporânea, que vem ao texto, não segundo a via duma filiação verificável duma imitação voluntária, mas segundo a duma disseminação-imagem que assegura ao texto o estatuto, não duma reprodução, mas duma produtividade» cit p. SUMARES, ob cit.

(19) — Interpretamos as célebres expressões de neurose do adolescente, idade do «armário», idade de crise, como a expressão da distância entre a experiência do absoluto e a dimensão relativizada e mesquinha que o corpo (que é cultural) permite.

BIBLIOGRAFIA

A lista bibliográfica que se segue inclui aqueles livros que, citados ou não, foram importantes nalgum momento da execução do trabalho, no esclarecimento, na problematização, na abertura de pistas.

BOUVERESSE, Jacques, *Le philosophe chez les autophages*, Paris, Ed. Minuit, 1984.

CARRILHO, Manuel M^o, *Razão e transmissão da Filosofia*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1987.

ENES, José, *Linguagem e ser*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1983.

ECO, Umberto, *Viagem na Irrealidade quotidiana*, Lisboa, Difel, 1986.

FONSECA, M^o Jesus Martins, *O Problema do outro em Husserl e Sartre*, Coimbra, Dissertação de Mestrado em Filosofia Contemporânea, 1987.

GADAMER, Hans Georg, *Verdad y Método*, Salamanca, Ed. Sígueme, 1977.

LAIN ENTRALGO, Pedro, *Creación, respuesta y responsabilidad*, in Homenaje a Zubiri, T. II, Madrid, 1970.

LAIN ENTRALGO, Pedro, *Teoría e realidad del otro*, Madrid, Revista de Occidente.

ORTIZ-OSÉS, Andrés, *Antropología Hermenéutica*, Braga, Eros, 1983.

PALMER, Richard, *Hermenéutica*, Lisboa, Ed. 70, 1986.

PEREIRA, Miguel Baptista, *Actualidade de um pensamento dialógico*, in «Encontro de Filosofia — Sistema e Relação», Coimbra, 1988.

PEREIRA, Miguel Baptista, *Experiência e Sentido*, in Biblos, Lv. 1979.

PINTO, J. Madureira, «Comunicação, in-comunicação», in *Revista Crítica das Ciências Sociais*, n^o 1, Coimbra, 1976.

POMBO, Olga, *Do texto no ensino da Filosofia: algumas questões*.

RICOEUR, Paul, *Phénoménologie et Herménéutique*, in «Phaenomenologie Heute», Freiburg-München, 1975.

SARTRE, J. P., «Uma ideia fundamental da Fenomenologia de Husserl — a intencionalidade», in *Situações I*, Lisboa, Europa-América, 1968.

SUMARES, Manuel, «O "trabalho" do texto filosófico e sua interpretação», in *Revista Portuguesa de Filosofia XL*, 1984.

WATZLAWICH, Paul, BEAVIN, Janet e JACKSON, Don, *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972.

A Filosofia face à cultura tecnológica, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Filosofia, 1988.

Da relação do saber à relação pedagógica

RICARDO M. S. CABRAL PINTO

Qualquer relação intersubjectiva pressupõe necessariamente a dimensão comunicativa entre dois pólos-sujeitos: o emissor e o receptor. Mas, estando nós a falar da relação pedagógica, não podemos reduzir a nossa reflexão ao tópico *comunicação* sem nos referirmos a outra dimensão igualmente constitutiva do tipo de relação que se estabelece entre um professor e seus alunos: refiro-me ao *saber*.

Essas duas dimensões (comunicação e saber) não se apresentam — ou não devem apresentar-se — como domínios estanques: por um lado, o saber, a doutrina, o segredo, os conteúdos científicos; por outro lado, a capacidade (ou incapacidade) de comunicar esse saber por parte do professor aos seus alunos. Nesse sentido, defende João Maria André que a «dimensão comunicativa (...) é uma dimensão intrinsecamente constitutiva do saber», ou seja, «um saber que não se faz comunicação não é autêntico saber» ⁽¹⁾. Esta posição leva-nos a distinguir entre saber autêntico, fruto da compreensão e da assimilação, e saber inautêntico (diferente será falar em saber falso) fruto de uma acomodação do espírito. Esta distinção é de carácter operativo dado que não há o saber *autêntico* puro (apenas compreensão sem acomodação) nem o saber *inautêntico* puro (apenas acomodação). No entanto, podemos descortinar na relação que um sujeito estabelece com o saber uma atitude que se orienta ou para a autenticidade ou para a inautenticidade. O sentido dessa orientação condiciona, à partida, o poder que um saber tem para ser comunicado.

Isso significa que não deve avaliar-se o mérito da comunicação pedagógica pelo uso que possa fazer-se dos recursos metodológicos disponíveis. Nem o professor nem os conteúdos escolares podem ser subalternizados face aos métodos da trans-

missão do saber, sob pena de se cair num tecnicismo didáctico e, desse modo, na inautenticidade pedagógica. Esta inautenticidade pode ser precisamente consequência da inautenticidade da relação do professor com o saber. Nesse caso, a prioridade metodológica surge como uma tentativa de compensação, como um modo artificial de preenchimento de uma falha essencial. É neste quadro que o professor cede lugar ao actor-fingidor: transforma o exercício da função docente numa representação.

O professor cita um texto que não lhe pertence, um texto do qual não conseguiu apropriar-se. Apropriar, diz Ricoeur, «é fazer com que aquilo que era estranho se torne próprio» ⁽²⁾. Para o professor não identificado com o saber que deve comunicar, esse saber é sempre algo que lhe é estranho e que transmite como tal. Só que são duplamente insatisfatórios os resultados de tal procedimento: do lado do professor, verifica-se um prematuro desgaste derivado do desprazer com que responde às exigências da sua actividade; do lado do aluno, verifica-se uma indisponibilidade crescente para aderir a um saber que o professor adquiriu e transmite sem entusiasmo.

O professor é incongruente porque é forçado a declarar interessante um saber que, na verdade, não lhe interessa. E, como diz Rogers, só um professor congruente é capaz de promover «aprendizagens significativas» («Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da acção futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência» ⁽³⁾).

A consciência clara, por parte do professor, do sentido e da importância daquilo que ensina cria, nele próprio, uma predisposição orientada para a vontade de transmitir aquilo que sabe — e, no aluno, uma predisposição para aprender ⁽⁴⁾. O aluno sente que a conquista do saber protagonizada pelo professor é uma aventura que realmente vale a pena viver. Ao professor cabe, por isso, uma grande responsabilidade que lhe advém da posição de poder que ocupa. O seu comportamento perante o saber contribui, de forma positiva ou negativa, para o êxito da comunicação e, consequentemente, para o êxito da relação pedagógica. A didáctica, enquanto disciplina auxiliar do processo de ensino/aprendizagem, não é, pelo que foi dito, um domínio estranho, e muito menos hostil, à problemática da formação científica, isto é, da aquisição de um saber não directamente destinado ao ensino. Nem esse saber é indiferente à didáctica, nem esta é uma desvirtuação daquele. A ideia que se pretende enunciar é a de que a falta de vocação para o ensino não é senão, na maior parte dos casos, falta de vocação para o saber específico da disciplina de que se é professor. E isso só com muita dificuldade poderá ser superado pela tecnologia pedagógica.

Não é por demais repetir que, quando falo de autenticidade ou de inautenticidade (a inspiração veio de Heidegger) na conduta dos professores perante o saber e, em consequência disso, no exercício na sua actividade profissional, refiro-me a casos extremos. Ninguém, por maior que seja o amor à sua arte, está isento de cair numa certa indiferença em relação às obrigações profissionais ou de deixar-se acomodar pragmaticamente ao ritmo normalmente rotineiro da maior parte das profissões. No caso dos professores é frequente assistirmos ao aparecimento de situações de inadaptação a alguns conteúdos e de incongruência pedagógica (no sentido que lhe dá Rogers), e ainda de sentimentos como o fastio e o tédio que, aliados a um *stress* constante (provocado muitas vezes pelas condições precárias de trabalho: viagens longas, turmas grandes, etc.), provocam um sentimento geral de frustração. Este sentimento contribui, naturalmente, para uma *queda* rápida numa certa indigência de pensamentos significativos, isto é, de pensamentos que mexam, de algum modo, connosco — que, de alguma forma, modifiquem a nossa vida ou, pelo menos, o modo como vemos a vida.

Como se disse atrás, não há ninguém que possa fugir a essa queda: digamos que ela faz parte da própria essência humana. O tema da queda na inautenticidade foi longamente tematizada por Heidegger. É ele próprio que diz que nem aqueles que têm por obrigação pensar estão livres de cair numa certa pobreza de pensamentos: «Não tenhamos ilusões. Acontece a todos nós, bastantes vezes, ficarmos pobres em pensamentos: eu digo «a todos nós», aí compreendendo aqueles que, por

assim dizer, pensam por dever profissional; todos nós caímos muito facilmente numa indigência de pensamentos».

Heidegger tem por horizonte, como é óbvio, a nossa época moderna, a *idade da técnica*: «A indigência de pensamentos é um hóspede inquietante que se insinua por todo lado no mundo de hoje. Porque hoje tudo se aprende da maneira mais rápida e económica e, no momento seguinte, tudo se esquece também rapidamente» ⁽⁵⁾. Todavia, as reflexões heideggerianas serão, se o quisermos, de alguma forma úteis para iluminar a nossa actividade (futura) como professores. Tendo consciência da assustadora facilidade com que se perde o sentido verdadeiro daquilo que fazemos (caindo, desse modo, na rotina e na mecanização dos gestos) estaremos mais aptos a fazer o recuo necessário que, através de um acto de liberdade do espírito, reintegra e redimensione o nosso saber e a nossa actividade profissional numa perspectiva outra, dizendo à maneira de Heidegger, mais de acordo com as possibilidades do futuro.

Esta questão coloca-se em relação a todas as disciplinas, a todas as áreas do conhecimento. Tornar vivas e interessantes as aulas de matemática é um desafio tão empolgante quanto árduo, dado que a matéria ensinada nessa disciplina não joga, à partida, com temas caros à nossa vida pessoal e social. Todavia, a mesma questão coloca-se com especial acuidade (e, de certa maneira, por uma razão inversa à das ciências exactas) na área das humanidades, em particular da filosofia. Torna-se confrangedor quando temas vivos e de importância actual são ensinados de um modo impessoal, aborrecido ou, como poderá dizer-se, de forma pastosa. A história da nossa vida enquanto alunos é, não poucas vezes, a história dos «marranços» ou dos «pastelões» e não, como poderíamos idealizar, a história dos «encontros». Se eu, como professor, quero proporcionar encontros dos alunos com a matéria leccionada, terei, eu próprio, de me disponibilizar espiritualmente para o encontro com a referida matéria.

No que toca à filosofia, parece-me de vital importância evitar o desencantamento do aluno em relação à matéria estudada ou então (se ainda não existe) proporcionar ao aluno condições para o surgimento do interesse pelos temas filosóficos. Se entendemos que o objectivo de uma disciplina de filosofia não radica na pura transmissão de conhecimentos, mas antes no despertar de uma reflexão filosófica, teremos de criar estratégias pedagógicas que nos permitam alcançar o objectivo desejado. Parece-me que não existe melhor modo de contribuir para o acender da chama filosófica no espírito dos alunos do que exercer, ainda que de forma acessível, uma prática filosófica concreta na sala de aula. Os problemas actuais, no campo da filosofia, coincidem com a sobrevivência do

humano no homem. Estes problemas só serão compreendidos e transmitidos se, de algum modo, nos afectarem interiormente, se nos sensibilizarem de modo a provocar um sentimento de preocupação, de *cuidado*, em relação ao destino do homem numa sociedade exageradamente tecnificada, onde a burocracia tem tendência a imperar, ficando o campo subjectivo do homem, a sua intimidade, subjugada aos valores pragmáticos da ordem e da eficácia. Para que exista comunicação filosófica será, preciso que o «professor de Filosofia se apresente perante os alunos com talante filosófico; que não seja um repetidor de conceitos, mas sim uma pessoa que viva a Filosofia como algo de pessoal, como uma dimensão real do seu próprio ser. Porque a Filosofia se transmite principalmente por *ósmosis*. De modo que ensina Filosofia não quem explica Filosofia, mas sim quem é filósofo; desta maneira pode produzir-se o contágio. Não sei se para ensinar Química é necessário ser químico; mas sei que para ensinar Filosofia há que ser filósofo» (6).

É-se autêntico quando se reconhece a grandeza do que é diferente de mim, isto é, quando se reconhece que a realidade exterior a mim não depende da minha manipulação para subsistir. É-se autêntico quando o espírito tem capacidade para admirar-se com as coisas-mesmas, como elas são independentemente do carácter utilitário que possam ter. Finalmente, é-se autêntico quando se reconhece que não somos senhores absolutos do saber, quando temos consciência de que a verdade não é propriedade de ninguém em particular, ou seja, quando, partindo de uma atitude não dogmática, estamos dispostos a ouvir o outro, mesmo que esse outro seja um leigo na matéria que leccionamos, como é o caso do aluno. Se entendemos que saber é, pelo contrário, estar na posse de um segredo; é estar na posse de algo que nos torna, de algum modo, superiores em relação aos outros, então será diferente a nossa relação com o aluno e seu saber. «O discurso do aluno a partir da sua experiência será então considerado como desprovido de valor, pelo que surge a tentação (quase irresistível) de o reduzir ao silêncio. Constitui-se automaticamente uma rede de comunicação exclusivamente centrada no professor/emissor e aumenta-se o fosso, pelo hermetismo da linguagem científica ou especializada, entre os alunos e a instância do saber. Deste modo, uma escola sábia pode ser o local da hecatombe escolar» (7). Para que isso seja evitado, torna-se necessário que o professor faça uma constante reflexão acerca da sua actividade profissional. É importante que ele sinta prazer e gosto suficientes por aquilo que ensina, de modo a ter legitimidade para seduzir o aluno e, nesse sentido, torne «o acto pedagógico um (autêntico) acto de sedução» (8).

Com o exercício de uma reflexão constante sobre a sua actividade docente e sobre tudo o que

ela envolve, o professor não desleixará com certeza a metodologia didáctica hoje disponível, não será um «espontâneo». Pelo contrário, consciente da importância do que ensina, ficará mais apto para uma correcta iniciação à prática dos vários métodos e técnicas pedagógicas, que permitam optimizar a comunicação educativa, não desvirtuando essa comunicação e criando verdadeiras situações de ensino/aprendizagem.

Tendo em conta o que foi dito, parece-me oportuno fazer algumas breves reflexões a propósito de três temas da teoria da comunicação que o professor, como *homo communicans*, não pode subestimar:

Ruído: A noção de ruído aplica-se a todos os obstáculos que prejudicam a comunicação (Schramm). O ruído é, portanto, uma noção que envolve muitas dimensões, que resulta de muitos factores (por exemplo, de origem extra-escolar: ambiente sócio-cultural e afectivo; e de origem escolar: desinteresse pelas matérias, distrações ocasionais, etc.). Nem no contexto deste trabalho poderia esgotar as possibilidades do tema. Interessa-me apenas referir que a inautenticidade da relação do professor com o saber é, por si só, um ruído extremamente perturbador da comunicação dentro da sala de aula. Só muito dificilmente o professor conseguirá, nesse caso, ocultar a sua indiferença pelos assuntos da aula, e isso não deixará de gerar dificuldades na recepção da mensagem. O professor pode ainda ser responsável por muitos outros ruídos susceptíveis de fazer curto-circuito na comunicação. Um bom cuidado na preparação das aulas, no âmbito científico e pedagógico, é condição para evitar muitos desses ruídos.

Feed-back: A sabedoria é avessa ao dogmatismo. O verdadeiro sabedor é aquele que tem consciência das dificuldades existentes no percurso do saber. Estará pois atento a factores que prejudicam a aprendizagem, sobretudo àqueles que impedem uma apropriação autêntica por parte do aluno dos conteúdos didácticos (por exemplo, excessiva tendência para a imitação, recua em pensar por si, medo da avaliação, factores estes em grande parte relacionados com o próprio processo de crescimento). A preocupação do professor não será a de medir ao milímetro o saber do aluno (o professor não é um medidor), mas, pelo contrário, será a de estabelecer um verdadeiro diálogo com os alunos, tendo em atenção o *feed-back*, o fenómeno de retroacção, não como um meio para classificar/avaliar, mas sim como um modo de se aperceber, por um lado, das verdadeiras dificuldades de compreensão por parte dos alunos e, por outro lado, como um meio de autoaprendizagem do próprio professor, no que se refere à sua conduta como docente (9).

Destinatário: O professor deve ter em atenção

aqueles a quem se dirige: os alunos. No seu acto de docência, o professor deve ter consciência de que ele e alunos possuem quadros de referência distintos. Para que o acto de comunicação possa resultar, é preciso que existam códigos linguísticos comuns. Na definição de Bernstein, um código é «um sistema táctico de regras que controlam as eleições semânticas e linguísticas que uma pessoa que fala realiza em situações muito distintas. (10) O código elaborado de um especialista não é o mais adequado para uma comunicação pedagógica. De igual modo, não é adequado o código simplificado (restrito) que é utilizado pelos alunos fora da escola e pertencentes a grupos sociais pouco escolarizados. Isto significa que o professor nem deve manter-se no nível que lhe é sócio culturalmente próprio, nem deve «descer» ao nível do destinatário. No primeiro caso, a comunicação tornar-se-ia impossível (sobretudo, para os alunos do nível cultural inferior), tornando-se inútil no segundo. A comunicação pedagógica deve, como diz ainda Bernstein, «criar as condições necessárias para que a criança (o aluno em geral) explore outras formas de significados, outros estilos de comunicação» (11). Por outro lado, é importante ter consciência de que os quadros de referência dos alunos são diferentes entre si, o que leva à conclusão de que o ensino deverá, dentro da sua homogeneidade, ser o mais possível diferenciado.

Muitos outros temas poderiam ser abordados no âmbito da problemática da comunicação pedagógica, designadamente a comunicação não verbal, as estratégias de ensino, etc.. No entanto, o meu objectivo foi antes o de realçar, mais do que as questões estritamente pedagógicas, a importância de uma relação autêntica do professor com o saber, para uma relação pedagógica que se torne um estímulo positivo para uma relação autêntica do aluno com o saber aprendido.

NOTAS

- (1) — João Maria André, in «A relação pedagógica na Faculdade de Letras», in *O Professor*, Fevereiro, 1990, 72.
- (2) — Paul Ricoeur, *Du text à l'action*, Éditions du Seuil, Paris, 1986, 54.
- (3) — Carl Rogers, *Tornar-se pessoa*, Moraes Editora, Lisboa, 1970, 253.
- (4) — «Ensinar é sobretudo estabelecer uma comunicação com os alunos; transmitir uma mensagem de tal modo que ela seja recebida em condições tais que os alunos possam apropriar-se dela, integrá-la no seu universo mental e utilizá-la» (G. Ferry, citado por Ana Paula Novais e Andrade Fernandes. «A entropia na comunicação pedagógica», in *O Professor*, Fevereiro, 1990, 65).
- (5) — Heidegger, «Sérénité», (*Gelassenheit*) in *Questions III*, Paris, Gallimard, 1966, 163-4.
- (6) — Orio de Miguel, «Reflexiones filosóficas en torno a la didáctica de la Filosofía» in AA VV — *Aspectos Didácticos de la Filosofía 1*, Zaragoza, ICE, 1985.

- (7) — Alfredo Reis, *Comunicação e Relação Pedagógica*, in *O Professor*, Fevereiro, 1990, 56.
- (8) — Alfredo Reis propõe uma atitude pedagógica equilibrada entre *educatio* e *instructio*, de modo a evitar «o risco de rigidez na interacção complementar, a descambar para o «totalitarismo» da disciplina, e o risco do convívio improficuo na relação simétrica, a descambar para o «porreirismo» culturalmente analfabeto». O autor afirma ainda que julga que, se se adoptar a perspectiva acima indicada, «o professor evitará a violência da autoridade institucional e saberá fazer da relação pedagógica uma relação de sedução. É que quem quer seduzir não impõe nem agride, antes procura provocar adrencia ou adesão» (Alfredo Reis, *Ibidem*, 58).
- (9) — A noção de *feed-back* (diz-nos Jean Cloutier) aparece pela primeira vez num esquema da comunicação que, por esse facto, deixa de ser puramente linear. O círculo fecha-se (la bouche est bouclée), o emissor e o receptor tornam-se semelhantes, mostrando Schramm os elementos constitutivos dessa situação; ambos são capazes de «codificar» e de «descodificar», e têm a facilidade de «interpretar» as mensagens (...) Numa situação de comunicação interpessoal assim representada, a noção de *feed-back* reune-se à de «reacção», porque, com efeito, desde o momento em que um receptor recebe a mensagem, ele reage e vai codificar a sua própria mensagem (a sua resposta) em função daquela que ele recebeu. Mais ainda: um emissor vai corrigir a sua própria mensagem no próprio momento em que a emite; há então uma espécie de *feed-back* que provém da própria mensagem... Ele pode assim, por exemplo, corrigir a sua pronúncia, emendar-se, disfarçar um gesto mal começado, etc» (Jean Cloutier, *A Era do Emereci, I.T.E.*, Lisboa, 65).
- (10) — «Socialização e Códigos Linguísticos», entrevista com Basil Bernstein, por Elisabete Oliveira, in *O Professor*, Fevereiro, 1980, 19 e ss.
- (11) *Idem*, *ibidem*.

Pessoas que ajudaram o Mundo

«Pessoas que ajudaram o mundo» é uma série de curtas biografias especialmente planeada para jovens. Os livros, protusamente ilustrados, contêm mapas, fotografias, glossário, cronologia e indicam como textos que fornecem informação fundamental sobre a vida e a obra da personalidade que, de algum modo, contribuiu para ajudar a humanidade.

MARTIN LUTHER KING LOUIS BRAILLE
MARIE CURIE MAHATMA GANDHI
LOUIS PASTEUR MADRE TERESA
ALBERT SCHWEITZER BADEN POWELL

Novo

MIKHAIL GORBACHEV
O agente soviético que pôs termo à Guerra Fria
Europa de Leste o caminho para a Liberdade



EDITORA REPLICAÇÃO, LDA.
Av. Infante Santo, 343, R/C, Esq.
1300 LISBOA — PORTUGAL

O Pensamento Pedagógico Durante a I República

JOÃO SEBASTIÃO (*)
TERESA SEABRA (*)

«Trazemo-la todos da escola, a albarda da resignação».

António Sérgio

Introdução

Pretende o presente artigo esboçar alguns contornos do panorama de inovação pedagógica ocorrido em Portugal durante o período da I República — analisando, numa primeira parte, o processo de difusão das novas correntes pedagógicas, destacando em seguida duas personagens que no nosso país de evidenciaram nesse processo.

O surgimento das novas concepções pedagógicas em Portugal tem lugar antes da inauguração do regime republicano e reflecte uma renovação de ideias de âmbito internacional.

Os avanços verificados na Psicologia durante o séc. XIX vieram proporcionar a descoberta da infância como um período específico de vida, surgindo a Pedologia como uma ciência que a estuda exclusivamente. A origem desta descoberta pode situar-se ainda antes em pleno século XVIII com Rousseau, seguindo-se-lhe um grupo de pedagogos dos quais se destacam, entre outros, Pestalozzi (1746-1827) e Froebél (1782-1852) que procuraram encontrar meios para desenvolver as forças espontâneas da criança ⁽¹⁾.

Tentou-se compreender, através de numerosos estudos, em que consistiam as características específicas da visão do mundo e do imaginário infantil, dos sentimentos da criança e da sua actividade.

Desenvolveu-se a ideia de que através de uma educação cuidada se podia formar um «homem novo», capaz de regenerar a sociedade. Para tal teria que ser racional, crítico, activo e solidário.

Pretendia-se que a criança em vez de armazenar conhecimentos científicos fizesse o seu processo de aprendizagem, percorrendo o «método científico», tornar-se assim sujeito da educação em vez de seu objecto.

Nos finais do século XIX, princípios do século XX, este movimento de renovação afirma-se em todo o seu esplendor. Fundam-se diversas escolas que ensaiam os princípios da nova pedagogia: as Escolas Novas Inglesas (1892); as Case dei bambini (1907) por Montessori; as Escolas Catalãs por Ferrer (1901); as Escolas Alemãs (1899) por Kerschensteiner; a Escola Nova de Bierges-les-Wawre (1911) por Faria de Vasconcelos ⁽²⁾.

Outras instituições dão também o seu contributo: o Laboratório de Psicologia e Pedagogia Experimental de Genève por Claraparède e Ferrière, associados ao Instituto J. J. Rousseau; o Bureau International des Écoles Nouvelles (1899), que elaborou uma lista de trinta princípios a que deviam obedecer as Escolas Novas, procurando, desta forma, dar uma maior unidade e consistência ao movimento emergente de renovação de ideias.

O movimento da Escola Nova assume-se de forma clara e radical. Como afirma Adolfo Lima: «A Escola Nova nasceu de uma reacção contra um “empanzimento verbal”, deseja substituir a

(*) Sociólogos Assistentes ESE/Santarém

“Escola Tradicional” — muitas vezes ainda uma escola de palavras, alucinada pela ambição de mobilizar, desde tenra idade, a memória de conhecimentos tão múltiplos como variados — por uma escola educativa, onde se devem aplicar os métodos capazes de formar seres humanos» (3).

Difusão do Movimento de Renovação Pedagógica

Froebel, um dos pedagogos referidos, irá ver os seus ideais divulgados em Portugal a partir de 1875, embora essa divulgação seja bastante prejudicada pelas polémicas que então se travavam em torno dos métodos de alfabetização de Castilho e João de Deus.

O interesse pelas suas ideias revela-se, principalmente, através da actividade desenvolvida pela *Sociedade de Instrução do Porto*, pela *Câmara Municipal de Lisboa* (funda em 1882 um jardim infantil no centenário do nascimento de Froebel) pelo *Conselho Superior de Instrução Pública* (a Comissão de Instrução Primária, que tinha como presidente Bernardino Machado, propôs a criação nas Escolas Normais de cursos de formação para educadoras infantis) e, ainda, pela actividade do pedagogo e professor universitário *F. Adolfo Coelho* (4).

Se as ideias de Froebel tiveram um impacto pontual, elas foram importantes pelo debate gerado à sua volta, permitindo lançar as sementes de um pensamento pedagógico renovador.

Em 1907, é aberto concurso para a concessão de bolsas de estudo no estrangeiro, facto que vai permitir a um grupo de professores e pedagogos visitar estabelecimentos de ensino onde se utilizavam métodos pedagógicos de vanguarda. Dentro desse grupo assinala-se a presença de Luís Cardim, João de Deus Ramos e de João de Barros, que relata a sua experiência no livro *A Escola e o Futuro*.

*Antes da implantação da República foi na Sociedade de Geografia que a pedagogia científica foi mais divulgada. Aí funcionavam a Liga Nacional de Instrução e a Liga de Educação Nacional, que organizavam congressos e conferências pedagógicas. Foi neste âmbito que Faria...

Faria de Vasconcelos, pedagogo de renome internacional, repetiu, em 1909, como conferências, o curso de Psicologia e Pedagogia Experimental efectuado na Universidade de Bruxelas.

Com o advento da República a difusão das descobertas da Pedagogia alarga-se consideravelmente. Surge um núcleo de pensadores que desenvolve uma intensa e continuada campanha de

divulgação dos princípios pedagógicos da Escola Nova. Se pedagogos com o renome de Faria de Vasconcelos, António Sérgio e Adolfo Lima se impõem, isso não faz esquecer a existência de uma «segunda linha», bastante mais numerosa, que desenvolvia intensa actividade publicista e prática. Nomes como os de César Porto, Álvaro de Lemos, Alves dos Santos, António Lima, Aurélio da Costa Ferreira e António Arroio encontram-se ligados a algumas das realizações mais duradouras que os defensores da Escola Nova conseguiram concretizar.

Foco importante de difusão das novas ideias pedagógicas foi a Escola Normal de Lisboa, definitivamente instalada em Benfica em 1917.

Segundo Alberto Pimentel, em artigo publicado no jornal *República* (5), a designação *Sorbonne de Benfica*, que alguns lhe davam, devia-se à elevada qualificação dos seus professores. Nesta escola os professores eram obrigados a publicar as suas lições para poderem ser nomeados definitivamente. O autor recorda algumas das principais inovações: *a supressão do estrado do professor, a existência de salas de estar e de jogos para os alunos e o uso obrigatório da bata branca*. Aí foram também ensaiados, pela primeira vez, os testes de nível mental e os de capacidade física e sensorial.

A Escola Normal Superior de Coimbra destacar-se-á pelas suas publicações e pela participação de alguns dos seus professores em congressos internacionais da Liga da Educação Nova, como Álvaro de Lemos que participou no congresso de Locarno (6).

Simultaneamente outras instituições procuraram concretizar os princípios pedagógicos da Escola Nova: Instituto Médico Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, a Tutoria do Porto e de Lisboa; a Escola Preparatória Rodrigues Sampaio (de que foi director Adolfo Coelho); a Escola Central da Reforma e o Laboratório de Psicologia Experimental da Faculdade de Letras de Coimbra (7) e, no âmbito do Ensino Primário, a Escola-Oficina nº 1.

Esta última fundada em 1902 pela Sociedade Promotora de Creches, veio a tornar-se o *ex-libris* da Educação Nova em Portugal (8).

Adolfo Lima, um dos seus principais impulsores, informa que esta escola foi visitada por algumas personalidades estrangeiras ligadas ao ensino (ministro dos EUA e professores suíços), sendo considerada por estas um estabelecimento modelo, igual ou superior aos existentes nos seus países. O Governo Provisório da República chegou a considerá-la uma instituição de utilidade pública. João de Barros nas suas obras, indica-a como modelo ideal de escola, e apela, num artigo publicado em *A Capital*, às entidades privadas para que apliquem os seus recursos na multiplicação de tão nobres exemplos.

Pela importância que assumiu, vamos referir algumas das inovações mais salientes que esta

escola, oficina introduziu. Em 1909 fundou a *associação de alunos A Solidária*; em 1913 estabeleceu o *regime de co-educação*; *aboliu as carteiras*, o estrado do professor e a *utilização do livro escolar*; *adoptou as excursões escolares* como actividades fortemente educativas; *transformou as aulas tradicionais* em oficinas, laboratórios, gabinetes de trabalho e cozinhas.

Em consonância com os *princípios da Escola Nova*, organizava diariamente trabalhos manuais para todos os alunos, pelo menos, durante hora e meia; facultava a cada aluno a possibilidade de frequentar em certas horas do dia, as aulas que mais lhe interessassem e realizava iniciação a diferentes profissões.

Como princípios orientadores encontramos determinadas concepções sobre os fundamentos de aprendizagem e do papel do professor: a aquisição de conhecimentos deveria ser feita a partir das observações pessoais, dos factos e experiências, não devendo, por isso, a teoria preceder a prática; o professor deveria, a propósito de qualquer facto, invocar a opinião do aluno, fazendo-o argumentar e estabelecer a polémica.

Falta-nos ainda, referir aquilo que, porventura, constitui a parte mais vultuosa e duradoura da obra de difusão do novo pensamento pedagógico: a actividade de propaganda e editorial.

Durante todo o primeiro quartel do século produziu-se um número apreciável de conferências, artigos de divulgação em revistas, jornais e ensaios.

Sem dúvida que a parte mais importante desta actividade se desenvolveu depois da implantação da República, geralmente em torno da Sociedade de Estudos Pedagógicos (SEP) e de algumas revistas ou jornais.

A SEP, fundada em 1910, veio ocupar o lugar das antigas Ligas de Educação e Instrução que com o advento da República tinham reduzido as suas actividades. Nela se concentrou ou o núcleo principal dos pensadores pedagógicos portugueses, ouvintes e participantes atentos do intenso debate pedagógico que se desenvolvia por toda a Europa. Encontramos desde personalidades mais ligadas à promoção das reformas educativas da República como, João de Barros, responsáveis por algumas das iniciativas mais inovadoras do Estado, como Costa Ferreira e Alves dos Santos, até aos representantes das iniciativas privadas, como João de Deus Ramos, e Adolfo Lima. A *Revista de Educação Geral e Técnica*, por ela editada, é um repositório da sua rica actividade, que, por si só, merece um estudo autónomo.

Sinal da importância da actividade da SEP é o facto de o *Diário de Notícias* publicar todas as sextas-feiras, entre 1910 e 1914, as actas das suas sessões.

Perante a ameaça de dissolução pela Ditadura, auto dissolve-se para poder salvar a sua biblioteca, legando-a à *Voz do Operário*.

Outras publicações periódicas se irão destacar

no debate de ideias pedagógicas e políticas. São elas: *Educação*, editada pela Escola-Oficina nº1; *Vida Portuguesa* boletim do grupo Renascença Portuguesa, dirigida por Álvaro de Pinto (na qual António Sérgio inicia a sua campanha em defesa de uma «pedagogia de ressurgimento nacional»); *Pela Grei*, órgão da Liga de Acção Nacional, dirigida por António Sérgio; *Seara Nova* em que se destacavam António Sérgio e Faria de Vasconcelos; *A Educação Social*, em 1924, dirigida por Adolfo Lima, que seria a representante oficial portuguesa da Liga Internacional Pró Educação Nova.

Para além destas, publicou-se ainda um grande número de jornais e revistas, muitas delas com origem em escolas e associações de professores e alunos do ensino oficial ou privado. Como exemplos, temos o boletim *Arquivos Pedagógicos* da E. Normal Superior de Coimbra, a *Solidária* da Escola-Oficina nº 1 e a *Normalista*, boletim da Associação dos alunos da Escola Normal de Lisboa.

Da referência genérica à forma como, em Portugal, se foram introduzindo e difundindo os novos ideais pedagógicos, abordaremos, na segunda parte deste artigo, as ideias defendidas por duas personalidades cujo contributo consideramos importante na renovação do pensamento pedagógico português: António Sérgio e Adolfo Lima.

António Sérgio e Adolfo Lima

Manifestando ambos um vínculo forte com as renovações pedagógicas que nesse momento histórico se faziam sentir, distinguem-se, contudo, pela dimensão dos horizontes dos seus trabalhos. Enquanto Adolfo Lima se dedica, quase exclusivamente, à difusão e concretização das descobertas da nova Pedagogia e Psicologia, António Sérgio estende as suas preocupações aos problemas sociopolíticos com que se deparava a sociedade portuguesa.

ANTÓNIO SÉRGIO, apesar de ter participado — a pedido de João Camoesas (ministro da Instrução Pública em 1923) — na elaboração de um projecto de reforma e de ter sido durante dois meses (de 31/12/23 a 28/2/24) ministro da Instrução Pública, procurou sempre demarcar-se da classe política. Numa carta que escreve a Álvaro Pinto afirma: «A política calculo que continue aquela abominável coisa que sempre foi e há-de ser»⁽¹⁰⁾.

Apresenta-se como um intelectual humanista, que pensa os problemas do seu país independentemente do regime político que nele vigora, cujo dever é o de «criar e manter um movimento de opinião esclarecido e vigoroso»⁽¹¹⁾. Defende ainda,

como fundamental à «salvação nacional», a par da Reforma Educativa, a constituição de uma elite intelectual que oriente as acções dos governantes políticos.

Preocupado com o exercício pleno e efectivo da democracia, António Sérgio busca uma orientação que resolva os problemas de que depende o «resurgimento da grei». O seu apego aos ideais democratas conduziu-o a algumas divergências com o regime republicano, afirmando-se deste modo: «Democrata, mas anti-jacobino, anti-clericalista mas respeitador do catolicismo, partidário da instrução democrática mas inimigo (e por isso mesmo) da superstição do a, b, c,» (12).

Para António Sérgio, a tónica deve ser colocada na educação democrática. Enquanto ministro da Instrução, num discurso proferido durante uma sessão comemorativa da vitória republicana de Monsanto, esclarece que democratizar o ensino não é ter escolas onde se pregue a democracia e a República, — «o que importa, é, sobretudo, fazer da própria escola, do conjunto dos estudantes, uma sociedade democrática» (13).

Esta questão é considerada fundamental. Em seu entender não é suficiente educar crianças na defesa da República e da Pátria. A Escola deveria fazê-las viver um processo de autonomização, em que o espírito democrático se arreigasse pela auto-responsabilização. A importância que atribui a este aspecto é decisiva. Considera que sem o desenvolvimento do *self-government* o futuro fica comprometido, pois o futuro cidadão «...aguentará apaticamente todas as bandalheiras, todos os abusos, todas as traficâncias dos políticos de profissão» (14).

Polemizando com os pensadores republicanos que atribuíam uma importância decisiva à instrução, Sérgio considera, nos seus *Ensaio*s, que alfabetizar não significa abrir a grande porta da sabedoria e, por não ser produtor de moralidade, pode chegar mesmo a ser contraproducente, fazendo com que, muitas vezes, por encadeamento naturalíssimo, os discípulos da «cartilha» troquem em bombas o abecedário.

Figura polémica, chega a abandonar Portugal em 1920, o que reflecte a mágoa de, no seu país, não serem reconhecidos e serem «atirados pela borda fora» os partidários da cultura séria. Já em 1915 se lamentava desse facto. Em carta que escreve a Álvaro Pinto refere ter sido convidado por Cuba a fundar e dirigir uma escola em Havana e que esses governantes o tinham unicamente chamado por ser reconhecidamente capaz por alguns dos mais ilustres pedagogos da Europa. E acrescenta: «Onde ainda ninguém se lembrou de pedir os meus serviços foi em Portugal. (...) Se se fundassem mil escolas Normais no País, pediriam os serviços do meu merceeiro, mas ninguém pediria os meus» (15).

A extensa produção literária de António Sérgio estende-se muito para além da I República. Dos



TURISMO E CULTURA

Ana Marques
Secretário Técnico

Rua Andrade n.º 48, 2.º 1100 LISBOA Tel: 815 06 86 Fax: 815 06 93

O SEU CLUBE DE FÉRIAS

FRANCA

Estadia de 1 semana em pensão completa, desde 35.100\$00

ESPAÑA

Estadia de 1 semana, desde ...25.400\$00

MADEIRA

Uma semana, alojamento + avião, desde33.500\$00

GERÊS

Estadia de 1 semana em pensão completa desde34.300\$00

ALGARVE

Estadia de 1 semana, desde12.000\$00

VIAGENS EM GRUPO REUNIÕES E CONGRESSOS EXCURSÕES

CONTACTE-NOS!

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

Nome

Morada

C.P. Tel.

(Preencha e envie para CLUBE MCH,
Av. Duque de Loulé, 105 - 5º - 1000
Lisboa - Tel. 352 48 57)

oito volumes que compõem os *Ensaio*s só o primeiro foi publicado nesse período. Publica ainda outras obras que abordam especificamente os problemas do ensino: *Educação Cívica* (1915); *Educação Profissional* (1916); *O Ensino Como Factor do Resurgimento Nacional* (1918); *Aspectos do Problema Pedagógico em Portugal* (1934) e *Sobre a Educação Primária e Infantil* (1939).

ADOLFO LIMA foi, como já referimos, um dos responsáveis pela experiência inovadora da Escola-Oficina nº 1, vindo a abandoná-la em 1915.

Para além desta actividade foi professor no liceu Pedro Nunes e, em 1918, foi nomeado director da Escola Normal de Lisboa, cargo que ocupou até ao final da I República.

Para além da divulgação de diversos artigos de cariz pedagógico, publicou importantes obras como: *O Que Deve Entender-se Por Ensino Primário* (1908); *Educação e Ensino — Educação Integral* (1914); *Metodologia* (1921) e a *Pedagogia Sociológica* (s/d).

Prova da sua forte ligação ao movimento da Escola Nova foi a correspondência que manteve com um dos seus grandes mentores Adolfo Ferrière, de quem se tornou grande amigo.

Adolfo Lima defende que aquilo que a política republicana procurou, neste campo do ensino, foi substituir um dogma — a Religião — por outro — a Pátria. Em 1914 explicita esta crítica, afirmando:

«Em vez de Deus, uma pátria, um estado, um eleitor» ⁽¹⁶⁾.

A Escola por que se bate, e que designa de Racional, não deve apelar para qualquer dogma. Nesse sentido, deve ser «areligiosa, apatriótica», seguindo unicamente o método do estudo científico, apelando para a experiência e para a razão.

De facto, para este pedagogo, o método adoptado no processo de aprendizagem é o fundamento de toda a instrução e educação. A Escola-Oficina nº 1, como vimos, espelha bem a importância que lhe atribui.

Um dos aspectos em que as perspectivas destes pensadores divergem é o tipo de relação que a escola deve manter com o meio social e natural em que se integra.

Para A. Sérgio a escola deve manter um estreito contacto com o meio social envolvente. Afirma:

«Integra-se a escola na vida exterior, de maneira que nela se repercutam os problemas da sociedade que receba inspirações da parte mais culta desta última; que oíça e medite as reclamações do povo — e que depois, reagindo, exerça acção educativa também na vida da gente adulta» ⁽¹⁷⁾.

Em seu entender, a escola deve funcionar como um «centro de acção social» e por isso propõe que ela deva colaborar no serviço público, procedendo a inquéritos sobre as condições de vida da locali-

dade e fazendo propaganda sobre as soluções para as melhorar.

Como reflexo desta sua preocupação com a sociedade no seu conjunto e da importância que atribui à sua democratização defende, na *Educação Republicana*, que a escola deve desvanecer o mais possível a velha distinção das classes liberais e das classes mecânicas, dificultando o acesso à universidade aos filhos dos ricos que não revelem capacidades para isso e, pelo contrário, facilite esse acesso aos filhos dos pobres que nasceram com talento.

Adolfo Lima entende esta questão de forma diversa.

Se, por um lado, reconhece ser errado colocar a criança num meio de «eleição» (a escola), retirando-a do mundo envolvente, por outro, entende que esse contacto é, muitas vezes, pernicioso e destruidor.

Num artigo que publica, quando professor da Escola-Oficina nº 1, defende de uma forma veemente a necessidade que a escola tem de subtrair a criança dessa influência, afirmando que uma simples frase ou carícia, se inoportunas, podem destruir toda a obra educativa até aí levada a cabo, fazendo vir à superfície uma qualquer má tendência que meticulosamente tinha sido «apagada». Como exemplo, apresenta-nos o caso de uma escola que se situe num meio desordeiro: a preocupação dos professores deve ser a de «apagar a tendência para a agressão, as atitudes e as acções que traduzam sentimentos de combatividade, de luta, que forçosamente devem manifestar as crianças cujos pais são afamados em desordens, em violência e em rivalidades» ⁽¹⁷⁾.

Reflexões Finais

As inovações que os difusores deste intenso movimento de renovação pedagógica, de carácter internacional, procuraram introduzir nas escolas do nosso país não atingiram o grau de fecundidade pretendido.

Se, por um lado, a República limitou grande parte das suas preocupações à difusão da alfabetização, por outro, a instabilidade de ordem política e económica criaram grandes entraves à eficácia das diferentes reformas educativas então promulgadas.

O longo silêncio a que o Estado Novo obrigou o debate pedagógico, provocou, sem dúvida, a perda de um valioso capital acumulado nesta área. Graças ao interesse revelado por alguns investigadores, que durante décadas trabalharam, muitas vezes de forma isolada, foi possível que não se desvanecessem totalmente as ideias então produzidas.

Hoje, apesar de reconhecidos muitos dos seus limites e insuficiências, constata-se a actualidade de algumas das suas propostas, em especial quando se observam os problemas com que o Sistema Educativo se debate. As produções quanto á ligação da teoria á prática, ao papel activo do aluno, á vivência democrática nas escolas e á sua ligação ao meio circundante constituem elementos de reflexão que poderão contribuir positivamente para uma melhoria efectiva do panorama educativo português.

NOTAS

(1) B. Suchodolki, A Pedagogia e as Grandes Correntes Pedagógicas, Lisboa, L. Horizonte, 1972, p. 41.

(2) Adolfo Lima, Pedagogia Sociológica, Porto, Livraria Esc. Progredior, s/d.

(3) Adolfo Lima, Dos Principios Fundamentais da Escola Nova, Educação Social, pag. 182.

(4) Rogério Fernandes, Ramalho e Movimento Froebel no Séc. XIX Português, Seara Nova, Agosto 1977, p. 21.

(5) Alberto Pimentel, A Sorbonne... de Benfca, República, 22.6.1938, p. 3.

(6) Álvaro de Lemos, A Educação Nova no Congresso de Locarno, Lisboa, Seara Nova, 1928.

(7) Alves dos Santos, A Educação Nova, Paris-Lisboa, Ailland e Bertrand, 1919, p. 25 e seg.

(8) As referências que são feitas à Escola-Oficina nº 1 são retiradas de António Candeias, Análise Psicológica, Lisboa, ISPA série V, nº 3, Julho 1987.

(9) O Ensino Como Factor de Resurgimento Nacional (1918) Porto, Renascença Portuguesa, p. 11.

(10) Ibid, p. 43.

(11) cf. Ensaios I p. 19, Rio de Janeiro, TAB, 1911.

(12) Educação Republicana, Seara Nova, nº 30, 1924

(13) Educação Cívica (1915), Porto, Renascença Portuguesa, p. 44.

(14) cf. Rogério Fernandes (1979),

Pedagogia Portuguesa Contemporânea, Lisboa, ICP, p. 41.

(15) Educação e Ensino, p. 17.

(16) Sobre a Educação Primária e Infantil (1939), Lisboa, SEP, p. 70.

(17) Orientação Geral da Educação, Revista Geral e Técnica, Série V, nº 1 e 2, Out. 1916, p. 49.

BIBLIOGRAFIA

Fontes:

Livros

Barros, João de — A Escola e o Futuro, Porto, Lopes e C^a Cuccessor, 1908.
— O Problema Educativo Português, Lisboa, Ed. Imprensa Libânia da Silva, 1920.

Barros, João, Ramos, João de Deus — A Reforma da Instrução Primária — Primeiro Projecto. Sua Justificação, Porto, 1911.

FERRJÈRE, Adolphe — Transformemos a Escola, Paris, Busson, 1928.

**A MÚSICA AO SEU
SERVIÇO!**

UNISON

**INSTRUMENTOS
MUSICAIS**

- Escola de música
- Assistencia técnico especializada
- Sonorizações
- Orçamentos grátis para todo o País

**Rua de Binta, 8-B
Amora-Cruz de Pau
2840SEIXAL-Telef. 2244918**

Lima, Adolfo — Educação e Ensino — Educação Integral, Lisboa Guimarães e C^o Editores, 1914.

— Metodologia, Lisboa, Livraria Ferreira, 1921.

— Pedagogia Sociológica, Porto, Livraria Escolar Progredior, s/d.

PÉLICO FILHO, Sílvia — História da Instrução Popular em Portugal, Lisboa, Lumen, 1923.

Santos, Alves dos — O Ensino Primário em Portugal (Nas Suas Relações Com a História Geral da Nação), Porto, C^o Portuguesa Editora, 1913.

— A Educação Nova — As Bases, Paris-Lisboa, Ailland e Bertrand, 1919.

SÉRGIO, António — Educação Cívica, Porto, Renascença Portuguesa, 1915.

— O Ensino Como Factor de Ressurgimento Nacional, Porto, Renascença Portuguesa, 1918.

— Ensaio I, Rio de Janeiro, TAB, 1920.

— Ensaio II, Lisboa, Seara Nova, 1929.

— Aspectos do Problema Pedagógico em Portugal, Lisboa, SEP, 1934.

— Sobre Educação Primária e Infantil, Lisboa, SEP, 1939.

Vasconcelos, Faria — Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental, Lisboa, Bertrand, 1909.

Revistas

— Educação, Lisboa, Sociedade Promotora de Escolas, Jan. 1913 (n^o1).

— Revista de Educação Geral e Técnica, Lisboa, Boletim da Sociedade de Estudos Pedagógicos, Jan. 1911 (n^o1).

— Educação Social, Lisboa, Empresa Literária Fluminense, I^a, Jan. 1924 (n^o1).

— Seara Nova, 1921.

Jornais

A Capital
A Pátria
Última Hora
República

ESTUDOS

Livros

ADÃO, Aurca — O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951), Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984.

CARDIA, M. Sottomayor — Seara Nova — Antologia (org. Prefácio e notas), Lisboa, Seara Nova, 1971.

CARVALHO, Rómulo de — História do Ensino Em Portugal, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

FERNANDES, Rogério — Bernardino Machado e os Problemas da Instrução Pública, Lisboa, Livros Horizonte, s/d.

— João de Barros, Educador Republicano, Lisboa, Livros Horizonte, s/d.

— O Pensamento Pedagógico em Portugal, Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa, 1978.

— A Pedagogia Portuguesa Contemporânea, Lisboa, ICP, 1979.

— Cartas de António Sérgio a Álvaro Pinto (1911-1919), (org.), Lisboa, Revista Ocidente, 1972.

GRÁCIO, Rui — Educação e Educadores, Lisboa, Livros Horizonte, s/d.

MAGALHÃES, Joaquim R — A Pedagogia e o Ideal Republicano em João de Barros, Lisboa, Terra Livre, 1979.

MARQUES, Oliveira — A Primeira República Portuguesa, Lisboa, Livros Horizonte, 1980.

PLANCHARD, Emile — A Investigação em Pedagogia, Coimbra, Arménio Amado Ed., 1974.

REIS, Manuel — Recenseamento Bibliográfico de Faria de Vasconcelos, Porto, 1972.

SAMPAIO, J. Salvado — O Ensino Primário (1911-1969), Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1975.

Suchodolski, Bogdan — A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas, Lisboa, 1972.

VÁRIOS — O Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

Revistas

Análise Psicológica, Lisboa, ISPA, série V, n^o 3, Julho 1987.

O Professor, Lisboa, n^o 9, 1978.

Escola Democrática, Lisboa, DGEb., n^o 5, 1976.

ano VII, n^o 3, 1985.

ano VII, n^o 5, 1985.

ano VIII, n^o 4/85, 1986.

OS JOVENS E A ESCOLA FACE A SIDA

*Uma Experiência-
Piloto
na Escola
Secundária
António Nobre*

**COORDENAÇÃO
DE ISABEL
ANDRADE SILVA**

* Do Instituto Nacional do
Sangue, Porto. Foi coorde-
nadora dos Programas de
Educação para a Saúde no
Centro do Porto do Instituto
Português de Oncologia e
Liga Portuguesa Contra o
Cancro.



O projecto de «educação sobre Sida», actualmente integrado nos programas de alguns estabelecimentos do ensino secundário em Portugal, fundamenta-se na convicção de que uma informação exacta, uma educação intensiva e um apoio sanitário eficazes são os melhores contributos para atenuar e, mesmo suspender, a pandemia da Sida. Os professores e técnicos de educação para a saúde têm um papel primordial a desempenhar neste processo.

Notificada em quase todos os países do mundo, a Sida constitui uma pandemia com tendência expansiva, cuja epidemiologia se liga intimamente a atitudes comportamentais, só modificáveis por uma longa acção informativa e, no sentido mais lato, educativa, visando alterar, modificar ou corrigir comportamentos. Não sendo os jovens alertados, nem fazendo uma aprendizagem correcta de como evitar a doença, eles arriscam-se a «aprender», e de uma só vez, a saber o que é a Sida.

Dada a gravidade da doença, de evolução insidiosa, tratamento complexo e altamente dispendioso, com um sombrio prognóstico, tido por incurável na fase actual dos conhecimentos da ciência médica, natural é que todas as organizações de âmbito mundial implicadas na problemática da Saúde tenham feito veementes apelos aos governos e reunido todo o seu potencial económico e operacional para uma longa campanha de informação, no sentido de prevenir a expansão do flagelo.

Nesta perspectiva, cabe à Escola, ao Professor e ao Educador em Portugal, como no resto do mundo, um papel relevante e insubstituível que deve inserir-se num processo global multidisciplinar cuja eficácia educativa depende do empenhamento inadiável dos responsáveis pelo Ensino e pela Educação. Dar a conhecer o que é a Sida, considerar a sua realidade actual e sombria, implica também a educação sexual dos jovens e o conhecimento dos mesmos acerca do enquadramento sociológico da doença e problemas psíquicos que lhe são inerentes. Trata-se de uma fase essencial desse informar com verdade, dessa busca difícil dos equilíbrios comportamentais e a especificidade da doença — pilares fundamentais da educação responsabilizante e convicção profunda nas potencialidades da juventude.

Foi neste espírito que se inseriu a experiência-piloto de educação sobre Sida na Escola Secundária António Nobre, no Porto, bem como, posteriormente, três acções de Formação de Professores promovidas pela Direcção Regional de Educação do Norte em colaboração com o Serviço de Hemoterapia do Instituto de Oncologia do Porto.



A Experiência-piloto

Origem

Foi um projecto pedagógico testado no liceu António Nobre com o concurso do Instituto de Oncologia e uma equipa de professores manifestamente interessados na abordagem do problema ao nível da Escola e da Comunidade. Tendo em vista o desenvolvimento de uma acção, concertada e pluridisciplinar, de prevenção da SIDA desencadearam-se um conjunto de estratégias tendentes a informar os jovens e seus educadores, partindo do princípio que é inaceitável morrer-se por ignorância e que, quanto mais se é jovem, mais facilmente penetra a mensagem da prevenção — os fantasmas ainda não estão alicerçados nem os hábitos definitivamente instalados.

Objectivos

Fornecer os meios para a adopção de atitudes e comportamentos correctos para prevenir e evitar a SIDA sem cair em extremismos exclusivistas: responsabilização sim, dramatização e psicose não; num esforço de informação e mobilização de consciências proceder-se a um levantamento de questões que conduzissem a respostas cientificamente correctas, de forma a permitir o conhecimento dos factores sociais e afectivos que influenciam os comportamentos na transmissão do VIH; realização de sessões de divulgação junto dos professores, jovens e encarregados de educação como forma de prevenção e dissipação de temores inúteis no sentido de impedir a discriminação das pessoas infectadas e assegurar uma informação correcta acerca da extensão e consequências sociais da pandemia; produção, pelos próprios alunos de documentação cientificamente fundamentada, graficamente bem concebida e evitada de traços de humor que levasse os jovens a inteirarem-se sem grande esforço, mas com precisão, das situações de risco e forma de as prevenir.

Estratégias

A fase de lançamento do programa esteve a cargo da equipa de professores responsáveis pela sua execução, cabendo-lhes a espinhosa tarefa de mobilização dos Conselhos Directivo e Pedagógico, seguindo-se a sensibilização dos alunos e participação por escrito a encarregados de educação dos objectivos a atingir e datas das sessões de divulgação.

Num segundo tempo deslocou-se à Escola a equipa do IPO tendo sido efectuadas quatro sessões de divulgação pelo Director do Serviço de Hemoterapia; duas a professores e alunos do 10º, 11º e 12º anos e outras duas a encarregados de educação, extensivas também

a professores e alunos. Em cada uma delas compareceram aproximadamente cerca de 150 participantes, tendo sido envolvidas à volta de 600 pessoas, em que a acentuada maioria eram jovens.

As sessões destinadas a alunos e docentes foram gravadas pelos primeiros e em seguida por eles passadas a texto, a fim de serem debatidas e aprofundadas nas aulas de Biologia ou de Saúde. Temas abordados: Expressão da SIDA em PORTUGAL; O que é a SIDA e como se manifesta; Epidemiologia. Prognóstico e Tratamento; Não ignorar a SIDA lutando contra ela: noção de portador são; relação dos jovens com a homossexualidade e sexualidade em geral; a utilização de preservativos como meio mais eficaz de prevenção; relação com a droga.

Brochuras (fig. 1) e desdobráveis sobre a SIDA (fig. 2) foram distribuídas aos participantes nas diferentes sessões. Esta documentação, devidamente aprofundada e comentada pelo médico conferencista, constituiu uma memória que serviu de ponto de partida para os alunos produzirem a sua própria documentação; de elo de ligação entre os participantes e o seu meio circundante escolar e extra-escolar.

— A fase final enquadrou o envolvimento interdisciplinar de professores e alunos no processo educativo: participação activa dos professores de várias disciplinas — Português, Psicologia, Saúde, Biologia e Desporto — tendo abordado o tema nas respectivas aulas; tradução de um livro francês sobre o tema, efectuada pelos alunos sob orientação do grupo de estágio de francês (figs. 3); ilustração do livro anteriormente referido, efectuada pelos alunos em colaboração com o professor de educação visual (figs. 3); elaboração, de um folheto (desdobrável) sobre a SIDA, pelos alunos na aula de Saúde (fig. 4); tratamento estatístico dos casos de SIDA conhecidos em alguns países da Europa e nos Estados Unidos (aula de matemática) (fig. 5); elaboração de cartazes e autocolantes, expostos nas sessões de divulgação; trabalho de pesquisa bibliográfica e compilação dos dados.

NOTA: Ver figuras no final do artigo

Avaliação da Experiência

Esta acção cooperante, dos técnicos de Saúde com os professores e educadores, para inculcar hábitos de vida sadia e informar a juventude para as situações de risco, constitui como que um exército armado que tinha por adversários

o medo, a ignorância e o desconhecido e por aliados o gosto pelo saber, o respeito pela verdade e o desejo de os transmitir. Nesta experiência não foi tanto a acumulação de conhecimentos que nos interessou, mas sobretudo o ter proporcionado aos jovens e seus educa-



dores a capacidade de os utilizar em função dos mecanismos do seu próprio corpo e interações socioculturais da comunidade circundante. Esta dimensão científica, pedagógica e cultural salienta que a saúde não é um bem que se adquire por si, nem um produto de consumo que se possa comprar, mas sim a resultante dos esforços de cada ser humano consciente e responsável, no seio da família, da escola, do trabalho e da comunidade.

Tendo encontrado uma grande receptividade ao nível dos três intervenientes no processo, esta experiência-piloto de educação sobre SIDA deu origem a que esta problemática fosse abordada com naturalidade num ambiente inovador e dialogante tendo proporcionado uma aproximação salutar entre técnicos de Saúde, professores, alunos e encarregados de educação. Ao serem analisadas as diferentes etapas do processo, bem como o grau de adesão e entusiasmo manifestado em toda a escola, chegamos às seguintes conclusões:

- ter sido muito satisfatória a percentagem de pessoas envolvidas nesta acção preventiva;

- ter contribuído para uma maior consciencialização relativamente às situações de risco, bem como para encarar os seropositivos e os doentes numa perspectiva realista, deixando de associar a SIDA com práticas socialmente reprováveis (homossexualidade, droga, prostituição);

- ter aprofundado a informação e incutido nos participantes a responsabilidade pela transmissão dos conhecimentos adquiridos;

- ao activar todo este processo contribuimos para suscitar nos estudantes, seus professores e encarregados de educação uma reflexão pessoal e em equipa, sobre a problemática da SIDA, concebida numa dinâmica científica e médica, pedagógica e social.

Porém o balanço destes resultados, embora positivos, levou-nos a constatar certas necessidades:

- aprofundamento da documentação existente;

- estruturação e extensão desta experiência às escolas secundárias do Norte do País;

- realização de acções de formação para professores, visando a transposição, para a realidade escolar, dos ensinamentos colhidos e a reconversão dos conceitos científicos em práticas viáveis e resolúveis na vida quotidiana.

Formação de Professores

Em consequência desta experiência-piloto foram realizadas 3 acções de formação para professores (fig. 6), respectivamente, em Bragança, Vila Real e Resende, tendo nelas participado um total de 218 docentes integrando todas as áreas disciplinares nos ramos do ensino Preparatório e Secundário, sendo a acção realizada em Resende alargada a pro-

fissionais da Saúde, responsáveis concelhios e autarcas.

Dadas as implicações clínicas e sociais deste flagelo a formação dos professores foi apoiada por um corpo de especialistas de diferentes áreas que, para além de abordarem os seus aspectos clínicos e epidemiológicos, efectuaram sessões relacionadas com toxicodependência e educação sexualizada da juventude.

Sugestões para um Programa de Educação sobre a SIDA

O meio escolar tem a capacidade e a responsabilidade de se assegurar a que os jovens compreendam a pandemia da SIDA, de forma a saberem como proteger-se a si próprios, a família que um dia virão a constituir e a própria comunidade de que vão fazer parte. Está comprovado que na educação sobre a transmissão do VIH por via sexual, embora susceptível de controvérsias, devem estar implicados os encarregados de educação e líderes da comunidade, de forma a melhor compreenderem, aceitarem e se integrarem no desenvolvimento dos projectos escolares. A educação sobre a SIDA será tanto mais eficaz quanto melhor integrada num programa global de educação para a saúde onde esteja prevista uma informação progressiva e sequencial forjada na compreensão da interacção entre comportamentos individuais e saúde pública.

A educação sobre SIDA adaptada aos adolescentes e à juventude é particularmente significativa e fundamental, devendo ser introduzida nos programas escolares o mais rapidamente possível. Atravessando uma fase de desenvolvimento e aquisição de hábitos sexuais, é fundamental levá-los a adoptar atitudes positivas e responsáveis a fim de prevenir qualquer risco de contágio. A tarefa não é fácil, já que uma das características da adolescência consiste em rebelar-se contra o que é recomendável, sensato e razoável, optando frequentemente por comportamentos de risco.

Uma primeira etapa do programa, consistiria em testar os conhecimentos dos jovens a fim de permitir uma melhor orientação da informação tendo em conta as suas preocupações.

O programa de educação para ser eficaz deve obedecer a determinadas considerações: orientar a educação dos jovens para a vida, afastando ou minimizando o medo; fazê-los compreender os modos de propagação do vírus, desenvolvendo os seus conhecimentos acerca da sexualidade e saúde comunitária; destruir ou minimizar qualquer forma de discriminação transmitindo uma informação aberta ou directa; insistir na beleza do acto sexual e preservação da dignidade do corpo humano; fomentar nos adolescentes capacidades de decisão acom-



panhadas de um sentimento de amor próprio para resistir às pressões do exterior; recorrer ao humor e procurar formas de intervenção educativa extra-curriculares, extensivas a clubes, associações de estudantes, não descurando, no entanto a preocupação de incorporar a informação nos programas globais de educação sexual ou de educação para a saúde; recorrer a contactos pessoais quando se justificarem (as informações de grupo, os folhetos e *posters*, são apenas uma faceta do processo).

Também à juventude que não frequenta a Escola e com frequência se expõe facilmente a maiores riscos de contágio deve igualmente ser fornecida uma educação intensiva sobre a SIDA. Insistimos: os estudantes e a juventude em geral têm o direito de conhecer os meios de transmissão do VIH por via sexual. Esta informação deve-lhes ser fornecida na sua própria linguagem e da forma mais acessível, devendo ser educados simultaneamente acerca dos processos de eliminar os riscos de transmissão sexual (abstinência, ou relações monogâmicas entre parceiros sãos) e da forma como reduzir esse risco (utilização correcta de preservativos). Este tipo de abordagem é indispensável à promoção de uma imagem positiva das relações sexuais sem perigo.

Uma das primordiais e mais importantes tarefas relaciona-se com a formação de professores que estejam dispostos a cooperar. No que respeite ao material de apoio à informação, a experiência-piloto no Liceu António Nobre mostrou-nos que é preferível deixar aos jovens o cuidado de conceberem eles o seu próprio material. Encerram em si autênticos tesouros de criatividade. Sugerimos aos responsáveis pela instrução e educação de juventude a divulgação, como documentação — tipo, dos trabalhos produzidos pelos alunos de outras escolas, cabendo, porém, a cada estabelecimento de ensino a formulação do seu próprio material, de acordo com a metodologia adoptada pelos professores e características dos diferentes grupos de adolescentes optando-se, preferencialmente, por uma linguagem clara, directa e humorística a fim de permitir que a mensagem esteja ao alcance de todos. Os adolescentes compreendem tudo; mais do que nós. E não esquecem nada. E se agora não compreendem, compreendê-lo-ão amanhã. O que eles escutam, vêem e sentem é uma semente na sua alma que vai crescendo para depois frutificar. Compete ao professor, ao pedagogo captar aquilo que os atrai e enriquece, numa espécie de consciência criativa que abraça a ciência e a condição humana na qual o dinamismo e o enquadramento colectivo desempenham um papel crucial e insubstituível. Alguns professores possuem uma autoridade natural, e isso porque são respeitados e acarinhados. E quando um jovem ou adolescente tem a dita de encontrar por professores, pessoas que lhe inspiram ao mesmo tempo confiança e respeito,

encontrará, por certo, melhores oportunidades de avançar no caminho da responsabilidade e da maturidade.

Conclusão

Fornecer uma informação sobre SIDA não é suficiente para reduzir a incidência da transmissão do vírus. Um programa educativo junto das populações visando a juventude, de modo particular, deve possibilitar a aquisição de conhecimentos específicos, a intervenção das autoridades médico-sociais, com apoios do meio ambiente, convincentes e esclarecedores, acerca dos comportamentos a adoptar nas situações de risco, e não só.

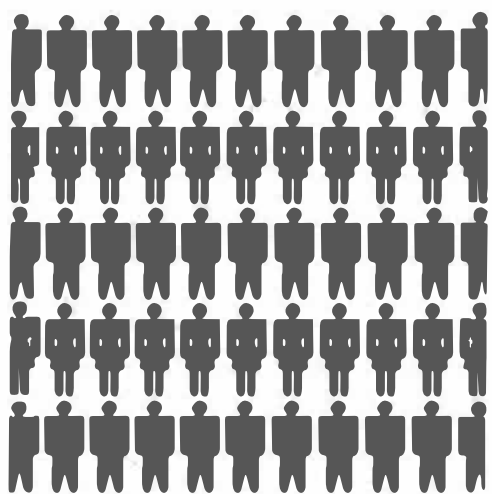
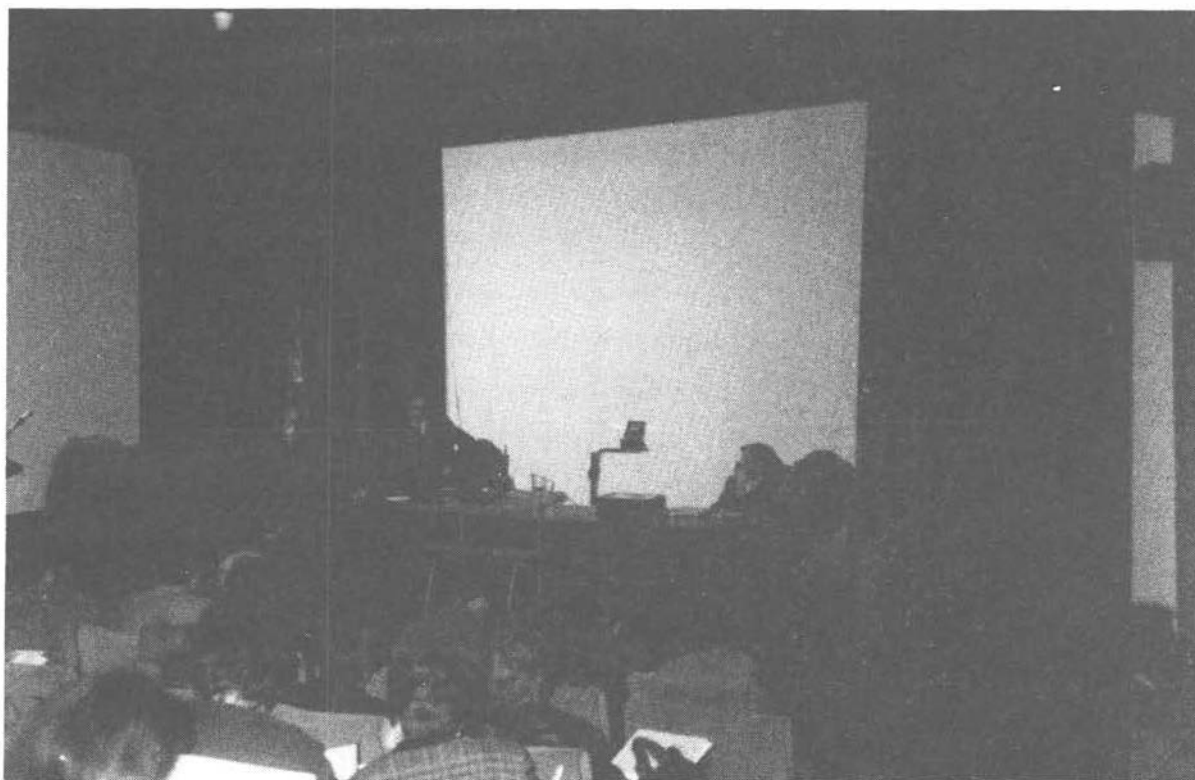
Há exactamente dez anos foram descritos os primeiros casos dessa nova doença, ou conjunto de doenças que, além da perplexidade provocada nos médicos, estimulou o imaginário popular como poucas patologias já fizeram na História. Muito rapidamente entendeu-se que a epidemia não abria apenas uma nova e espantosa crise de saúde no mundo. Entendeu-se que, além do vírus biológico, um vírus ideológico, da ignorância, do preconceito, da discriminação, do pânico e da violência, gerava uma epidemia mundial gravíssima, indissociável dos agentes biológicos e dos factores culturais. Realmente a pandemia da SIDA instaurou uma crise de sociedade, desencadeando, à escala mundial, um fenómeno de massificação. E, do ponto de vista planetário, de há muito a epidemia transcendeu os limites chamados «grupos de risco», pois actualmente, e segundo as mais recentes informações provenientes do Programa Mundial da SIDA-OMS, mais de metade de todos os casos de infecção pelo VIH (Vírus da Imunodeficiência Humana) foram transmitidos através de relações heterossexuais. Segundo nos indica a mesma fonte, a projecção do número de transmissões do VIH por via heterossexual durante os anos 90 será mais numerosa do que o número total de infecções pelo VIH contraídas através de todas as outras vias de transmissão nos anos 80.

Torna-se imprescindível uma mobilização generalizada das populações, com o envolvimento da juventude, como linha de força indispensável, para vencer o flagelo. A força de solidariedade mundial desencadeou-se não apenas como um processo de apoio à busca das necessárias terapêuticas e curas mas como uma metodologia capaz de impedir a sua manifestação. É fundamental multiplicarmos

por centenas as experiências de educação preventiva junto da juventude e proceder à institucionalização desses programas nos currícula escolares. As grandes linhas estão traçadas. Restam-nos arregaçar as mangas e... mão à obra.

A juventude agradecer-nos-á! ▲





ATENÇÃO!
SIDA



IPOFG
Serviço de Hemoterapia



S.I.D.A.

NOVAS E IMPORTANTES INFORMAÇÕES



ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO NOBRE DO PORTO

Este livro concebido para passar na sala de aulas, tem sido adaptado ao plano de ensino para alunos do 12º Ano António Nobre no Porto, no âmbito de uma experiência multidisciplinar de educação sobre SIDA, com o concurso do Centro do Porto de Multidisciplinaridade de Oncologia.

Éis o que ele nos contém:



A SIDA



É FÁCIL DE EVITAR

A SIDA é uma doença que se transmite através do sangue, do sêmen e do leite materno.



Para evitar a SIDA, não se deve partilhar agulhas e seringas.

Para se evitar a SIDA, não se deve partilhar agulhas e seringas.



A SIDA
ATACA-NOS



O vírus da SIDA transmite-se através do sangue, do sêmen e do leite materno. Não se transmite através da saliva, do suor ou da urina.

O vírus da SIDA transmite-se através do sangue, do sêmen e do leite materno. Não se transmite através da saliva, do suor ou da urina.

O vírus da SIDA transmite-se através do sangue, do sêmen e do leite materno. Não se transmite através da saliva, do suor ou da urina.



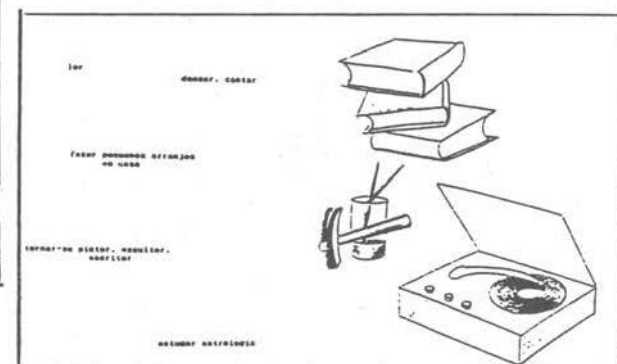
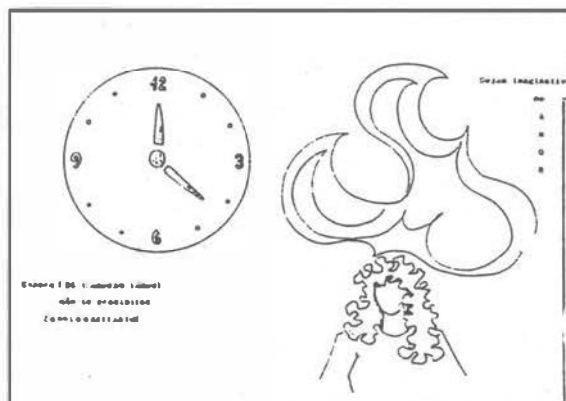
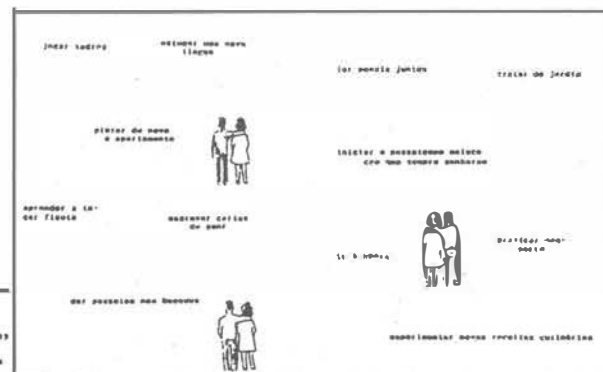
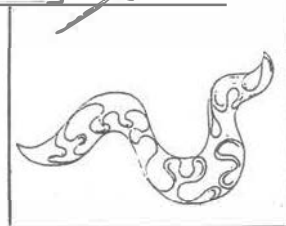
Uma coisa é certa: se não se tomar cuidado, a SIDA pode atacar-nos.

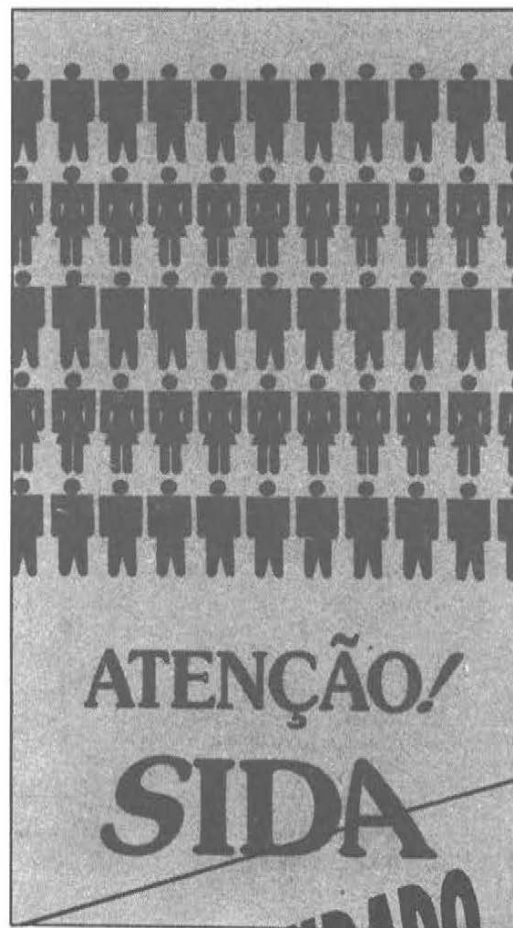
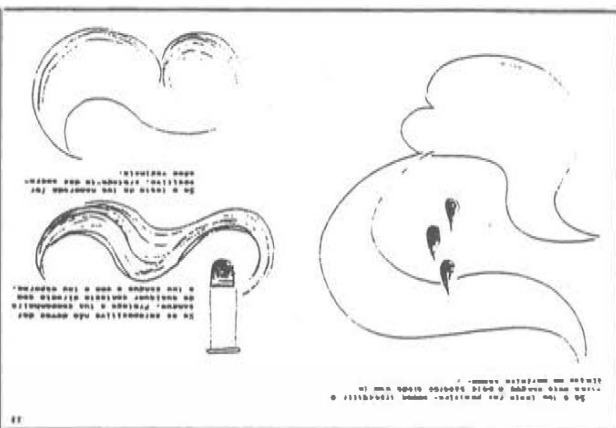
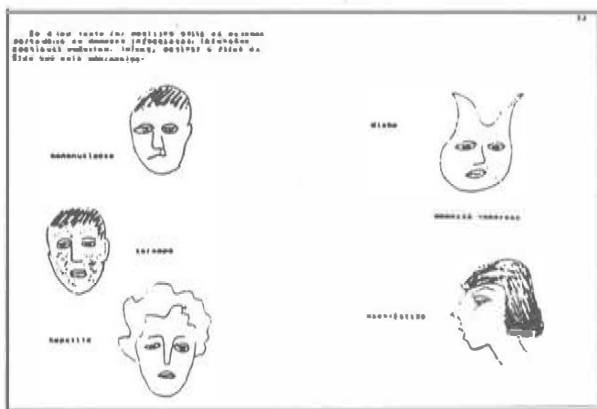
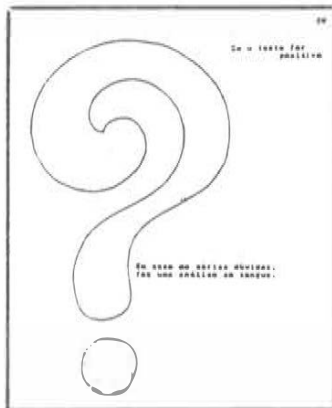


Tu não podes ser contagiado:

por um cão
por um gato
por um rato
por um mosquito
por um inseto
por um vírus
por um fungo
por um parasita
por um vírus
por um fungo
por um parasita



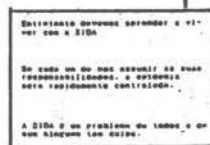
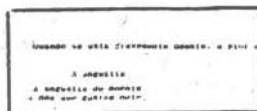
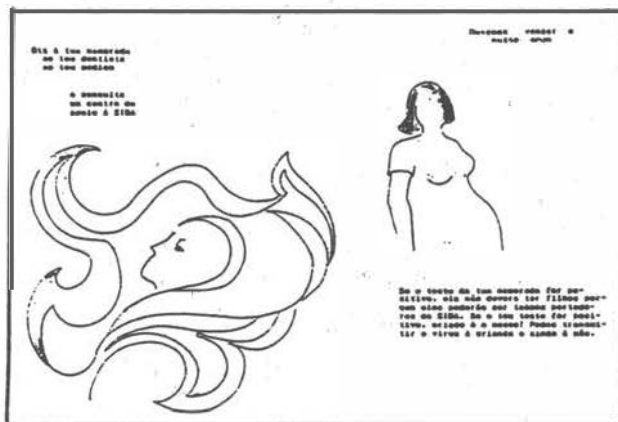
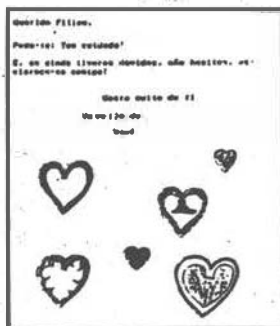




OU TENS CUIDADO
OU ESTÁS LIXADO ...

INFORMA-TE:

INSTITUTO NACIONAL DO SANGUE



NOVAS

TAXAS DE JURO DEPÓSITOS

Conta BFE Reformados

Superior a 1 ano	até	17 %
De 181 dias a 1 ano	até	16 %

Conta Poupança Reformados

A 365 dias	15,5 %
A 181 dias	14,5 %

Poupança Emigrante

Superior a 1 ano	até	16 %
De 181 dias a 1 ano	até	15,25 %

Certificados de Depósito

Taxas base

1 ano e 1 dia com possibilidade de juros mensais	17 %
6 meses	16 %

Depósitos

A prazo

Superior a 1 ano	até	15,75 %
De 181 dias a 1 ano	até	15 %
De 91 a 180 dias		11 %
De 30 a 90 dias		10 %

No Banco de Fomento e Exterior
as poupanças crescem naturalmente

**Temos outras alternativas.
Fale connosco.**



Banco de Fomento e Exterior

Garantia de futuro para as suas poupanças.

Ref. 9012

Direcção de Turma *Anulação*

A Senhora Doutora desculpe, mas eu nunca tinha vindo á escola... O meu filho já anda no 11º ano e é sempre o pai que tem vindo. Ele sabe melhor... Mas agora ele está fora e só vem nos fins-de-semana. Desde o princípio que lhe ando a dizer que tire uma quarta-feira para vir falar com a Senhora e já o ano vai quase no fim e ele ainda não pôde... Disse-me que viesse eu, que até estávamos a causar má impressão. Que até parece que o nosso filho não tem pais que se interessem por ele... Aí, acabei por vir eu. Mas ele sabia dizer melhor as coisas...

Até a ajudar o Miguel, ele sabe encaminhá-lo melhor. Que o Miguel ainda não sabe o curso que quer tirar. Medicina, que era o que ele queria, não tem médias... E agora ainda não sabe... O pai pergunta-lhe o que é que ele quer ser e ele encolhe os ombros. Às vezes diz que quer ser enfermeiro, mas eu não gostava. Mas ele e o pai é que sabem... O que o meu marido quiser, eu quero...

Os filhos dão-nos muito cansaço, a Senhora sabe... Eu trabalho todo o dia. Cultivo uns terrenos. É o gosto que se traz da terra e que a gente não perde. A minha saúde não é muita, mas dá-me muito gosto!... lavo a roupa toda à mão. Não confio nas máquinas... Tenho às vezes de lavar sentada, pela dor de costas que me dá aquela posição, mas é roupinha toda lavada por mim... O

meu marido diz-me que compre uma máquina, mas eu antes quero confiar na roupa que me sai das mãos... Gosto de ter as coisas sempre a gosto deles, do meu marido e dos meus filhos. É assim que eu me sinto bem. Os homens são muito exigentes, gostam das coisas à maneira deles e eu faço-lhes as vontades...

Quando casei tinha tranças e o meu marido queria que as cortasse, mas eu não quis. Ele bem dizia para eu cortar o cabelo, mas a mim custava-me muito. Até que um dia tivemos um casamento de um primo meu. Eu gostava muito daquele primo. E o meu marido disse: «Se não cortares as tranças, não vais ao casamento!...» Como eu gostava muito daquele primo e gostava muito de ir, aí cortei as minhas ricas tranças... Sabe lá o que me custou!... Depois, sempre que podia, deixava crescer o cabelo um bocadinho, mas não dava e tinha de o cortar outra vez. Eram umas tranças pretas, fortes, muito bonitas!... Se as visse!... Os homens têm as suas manias e gostam que a gente lhes agrade...

Ah! Já passou uma hora toda?! Ó Senhora Doutora, o que digo ao meu marido... sobre o Miguel?...

Lídia Martins
Maio, 1990

O poeta e o gato (*)

IDALÉCIO CAÇÃO

O poeta tinha um gato, e debaixo de seus cuidados o tinha. Mais do que a um filho, se filhos tivesse; mais do que a todos os bichos e coisas de sua posse e domínio. E os porquês deste afeição, mais total, permanecem tão por esclarecer, nebulosos, que mesmo o poeta, perguntado, não teria a direita resposta inteirinha. É que há certos e diversos porquês que são porque sim, pronto, sem mais a nenhuma explicação.

Esse era o gato filho da gata Chaneca, e outro nome não lhe iria tão a preceito que não fosse chamar-se Chaneco, uma opinião entre tantas, mas enfim, o poeta lá que se avenha com o seu alvêdrio.

Quando ele viu a luz do dia, primeiramente, uns dias se tinham passado depois do seu nascimento, porque, mesmo sendo o gato que vai ver-se, tinha nascido com os olhos fechados, como todos os gatos. Vacilava os seus passos salaman-drinos na concha dum fardo de palha transmon-tana, em mios ciciados, em bafos muito sub-tis. A palha cheirava a esteva e a brisa, cheiro bom entre mil, de nunca mais esquecer. E é por isso, talvez, que o Chaneco gosta ainda hoje, mais que muito, de rebolar-se em espolinhos no panasco seco do quintal, ou de embalar a soneca do meio da tarde num felgão de revessa, onde o sol e o vento, do-seados, lhe tragam à memória ainda uma amos-tragem do berço distante. Então, em seus sonhos, o gato rememora a lenta travessia do tempo, e em seu respirar sempre esse perfume a esteva e brisa o torna um bicho feliz. Gato madraço.

Gato madraço, repita-se, para sua escarmenta. E ratoneira que nem outro, também, sempre na mira de lamber os seus beiços quando adrega a marmota fresquinha ou enterra as unhas num bife distraído. Mas, na hora de mostrar-se quem trabalha, Chaneco põe todos os bigodes em sentido, bem firme e brioso, ora aí é que está. Então, desembainha cada um sabrezinho de suas mãos, cai sobre o inimigo e é o dia final de cada João ratãozinho que já cuida que a paz foi decretada. A razia fatal, segundo quem nem terá o tempo de senti-la. O Chaneco mata os quem vê os seus dias finais, brinca com eles um nadita e depois vem depô-los na soleira da porta do seu amo, como quem diz ou quem escreve: eis aqui está a minha folha de serviço. Oh gato bissexto, maravilhoso! E este é um dos porquês que poderá explicar muita coisa.

O poeta tinha um gato. E debaixo dos olhos

gostava de tê-lo, e dos seus cuidados, mais, por exemplo, do que à trindade dos cães, de sua posse também. E fosse porque fosse, pronto, não se fala mais nisso. Que o Chaneco nem era o gato-de-botas, nem um gato-pingado, nem gato-sapato muito menos gostava de ser. Mas também não era o siamês, nem o persa azul catitinha, nem o abissínio, nem o birmanês. O Chaneco era o que era, um gato pouco mais que comum, a pelagem açafrão, os olhos simulavam às mil maravilhas duas esmeraldas perfeitas.

Transluzindo nos olhos do Chaneco, vêem-se coisas de pasmar, adivinhadas, poderá fazer-se até o roteiro de suas aventuras galantes. O tão libidinoso! Mas um dom assim destes só está ao alcance de quem sabe ler nessas duas jades fendidas, artes feiticeiras mesmo de quem lê a sina na palma da mão. O imitante à cigana mais pura, ou o quem sabe todas as mandingas. E esse quem já bem se imagina quem seja. É preciso medir bem os passos de musgo deste gato, os seus devaneios, decifrar-lhe os fones da sua linguagem para estar à conversa com ele. Isto apenas? E ter a mão afeita a passar-lha no pêlo mavioso, ou nas mataduras das brigas, saber olhar bem de frente os seus amavios.

O poeta é capaz de ver do outro lado dos olhos do Chaneco suas danças e andanças, as rondas nocturnas que faz sob o silêncio estelar, solitário e romântico, um gato audaz para as demandas amorosas. Em cada manhã, o poeta faz a visita do costume ao seu gato. Está sempre enrolado no canto que se sabe, na meia-penumbra, como se fosse um grande lagarto amarelo, estátua jacente, hibernante, perdido ainda de sono. Acorda-o da sua letargia, olá, a falar-lhe, a repreender-lhe o ripanço. É o poeta a brincar com quem gosta de brincar se a estrela é propícia, mimando-o com palavras doces de mosto, ou mimando ameaças que nunca se cumprirão. Àquelas, guarda-as o sibarita no funil da sua orelha, religiosamente, como se fossem a bênção divina; às ameaças, abre um daqueles seus olhos transparentes, dá acordo de si, perfila uma voz sonolenta, a descartar-se. Ele não fala o miau do código vigente de todos os gatos, há um timbre e um tom nessa voz que o seu dono bem sabe decifrar. O poeta e o gato entendem-se

(*) 2º Prémio do III Concurso de Contos Inéditos, 1989, organizado pelo Sindicato dos Professores da Região Centro

na mais perfeita harmonia. Fica-se por vezes sem saber-se quanto é que este gato tem de poeta, ou quanto é que o poeta tem deste gato.

O poeta sabe ler nos olhos do seu gato, já se deixou entendido. Há mistérios, contudo, que persistem, enigmas tamanhos que nem a pitonisa consegue decifrar. Já bem dentro da noite, na hora de dormir-se, o Chaneco devia estar no sítio devido, mas não estava. Talvez fosse a hora sagrada de qualquer peregrinação, quem sabe?, por meandros e meandros de fios de breu, ou de luar, conforme o astro das quatro caras para aí estivesse virado.

O poeta deu por este caso singular, casualmente, ao meter o afago da sua mão no poiso do gato, para uma surpresa a desoras. Mas o gato não estava, e nunca não estava, comprovadamente, pelos dias seguintes em que o poeta andou a investigar este caso. De quem foi a surpresa? Então, pôs-se a perquirir os sítios arredores, todas as possíveis adjacências, nas inculcas, mas baldos foram os seus passos. Em que galáxia ou nebulosa se teria metido o Chaneco? Ou em que buraco ou desvão? E nem era o tempo dos mios desviados do cio, essas facas de mágoa acordando as noites de Janeiro. E nem se ouviam os gritos de guerra nas juntas com o seu vizinho siamês. Tudo era silêncio. Mistério para as mais de mil interrogações.

O poeta tinha um gato, e debaixo de seus cuidados o tinha. Por isso, andou nessa hora sagrada da noite, diligente, por tudo quanto era recato e canto propício ao sonho. Alcança quem não cansa, e o poeta não cansou até que. Eureka! Foi dar com o Chaneco sentado num pilar impensável do muro, abismado, granítico, cismado em seus devaneios mais profundos. Deixá-lo estar onde está, que ali deve ser o oratório do seu recolhimento. Um gato pode muito bem ter um deus que o governe, e antes de deitar-se quererá pôr em dia com ele as contas do seu rosário. Lá que se avenham os dois. De qualquer modo, esse obelisco poderá representar para o gato o seu Monte das Oliveiras.

O poeta guardou a descoberta para si, e por dias foi observando o Chaneco nesse posto insuspeito, sem intrometer-se e nem dando-se por achado. Também, se o fizesse, já sabia a resposta. O gato cantar-lhe-ia a canção do bandido, que é como quem diz, mete-te na tua vida. Agora, o que importava era saber os quantos dias o bicho iria permanecer nessa pose de bronze, e de quantas às quantas horas. Eram as noites mornas ainda de Outubro, e a estrela da tarde crescia, nítida, no céu constelado. O poeta ainda hoje tem dúvidas se seria uma penitência ou um qualquer namoro platónico. Até que. Hoje, o gato, sentindo-se talvez devassado em tão íntimos cismares, abandonou esse poiso por outro que o poeta nunca não

descobriu. É mais um mistério. Porque a estrela da tarde continuou cintilando a pureza do seu resplendor, pisca-que-pisca, deslumbradamente.

O poeta tinha um gato, e debaixo de seus cuidados o tinha. Por isso, há ainda outro mistério que carece de resposta. E este, seguinte, é mais profundo que o próprio mar alto. Em suas guerras troianas — que, mesmo entre gatos, há sempre uma gata chamada Helena —, no rescaldo, veio o Chaneco mostrar a orelha chagada ao poeta-seu-dono. E logo ali os impropérios devidos, e ficou rubro de vergonha, porque, desta feita, o siamês deixara-o bem marcado. Era o lanho mais escandaloso que já se contara nas pelejas amorosas, o pêlo arrancado em cerce, carne viva ainda quente, a sangueira completa. E aqui o poeta não pôde deixar de evocar o Van Gogh depois de cortar a sua orelha. Desta vez, o caso era tão sério que o Chaneco teve de humilhar-se a uma voz que era um miau dolorido, e mais ainda ao sentir em suas carnes abertas a tintura de arnica. Aqui, desprende-se das mãos enfermeiras do poeta, o cego de dor. Aonde vais, triste de ti?

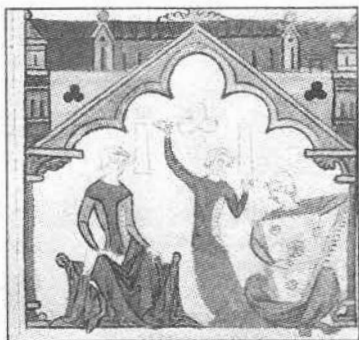
Longa ausência de dias foi essa do Chaneco, e gangrenado o poeta o julgou para sempre; ou apodrecido de vergonha, e morto nos algures quaisquer de um descampado. Foram enviadas mensagens para os lugares mais distantes, com o fim de saber-se do seu paradeiro, vivo ou defunto, e davam-se alvíssaras a quem, mas todos os apelos foram em vão. Notícias não houve do seu achamento, nem parte nem arte ninguém deu do gato nestas sumiças andanças. Mas o poeta nunca não deixou de esperar, os olhos em tudo quanto era horizonte, como se o gato fosse mesmo um D. Sebastião dos tempos modernos.

Até que. Um dia, em que a manhã não era de nevoeiro como aquela em que o rei havia de chegar, viu-se uma bola a crescer dos lados do pinhal, duma forma decisa-indecisa, e era uma bola da cor do açafraão, e via-se, claramente já visto, que era o gato D. Sebastião.

Então, as perguntas nasciam e com muita razão nos cuidados do poeta. Que viagens fizera, que porquês levaram o Chaneco a penar em tais longes a sua convalescença? Vergonha da sua derrota, o enxovalho das palavras do dono? Ou fosse mas é o temor de mais arnica na orelha? Mistério que não será assim tão fácil deslindar, a impor de novo a presença das artes pitonisas. Mas o que importa, na hora que passa, é que o Chaneco está de volta e isto, para o poeta, é um refrigerio de muita estimação. Uma coisa, porém, terá o gato de fixar, para prevenir vindouras situações e não voltar ao retiro de outras vergonhas, ou motivos outros que sejam: quem vai à guerra dá e leva.

O poeta tinha um gato, e debaixo de seus cuidados o tinha. ▲

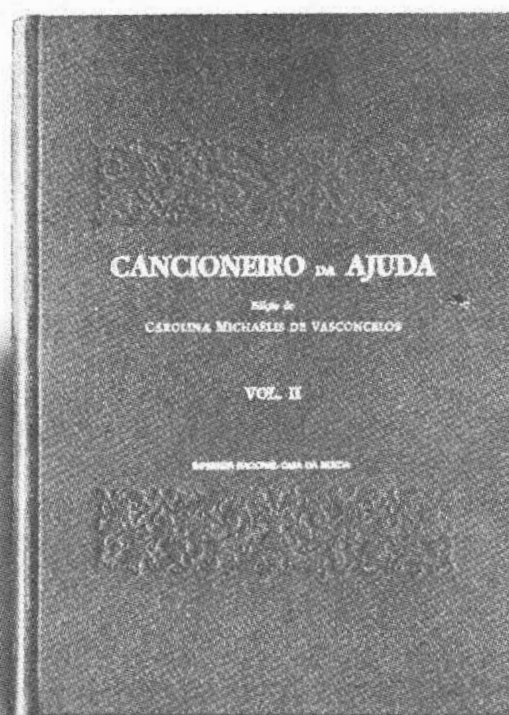
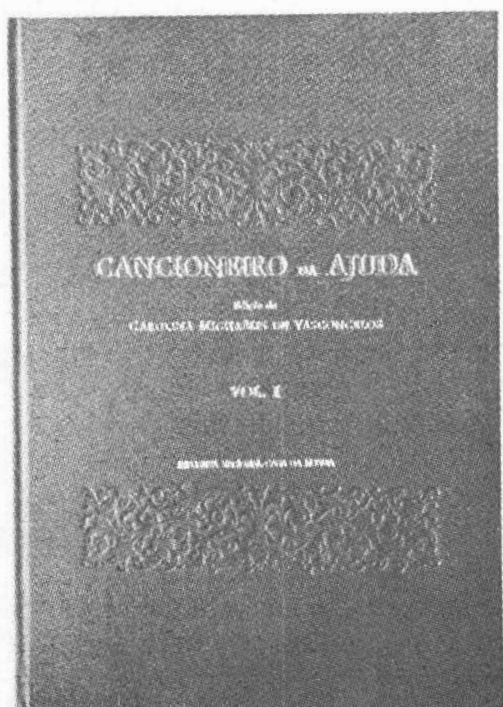
UM MONUMENTO DA CULTURA PORTUGUESA



Se o **Cancioneiro da Ajuda** foi sempre uma verdadeira legenda da língua portuguesa, a edição preparada, em 1904, por D. Carolina Michaëlis de Vasconcelos constitui a consagração definitiva e até hoje insuperável da nossa lírica medieval.

Reeditado pela INCM, com um prefácio de Ivo de Castro, um glossário das cantigas e uma esmerada apresentação gráfica, o **Cancioneiro da Ajuda** tornou-se

agora uma obra ao alcance de todos os estudiosos e bibliófilos. Um património imprescindível a qualquer biblioteca.



IMPRENSA NACIONAL
CASA DA MOEDA

Correlativos & afins

Dizia eu, lá para o mês passado, como era interessante verificar que isto dos males da nossa educação é mal bem mais eurolatino do que se pensa. E mostrava, citando jornais credíveis (estrangeiros, claro!), que assim era.

Mas não vos contei tudo: os EUA — com todo o vastíssimo peso sedutor do made in USA e dos américas — sofre de idênticas maleitas e respectivas aflições. Os nossos aliados de 50% da nossa história, os ilhéus, aqueles que no aperto do mau tempo ou do fog dizem que «o continente está isolado», os vulgo bifes ou ingleses, também não estão melhor. Tenho lido notícias da Índia, da Itália, do Egipto, da África do Sul, da Bélgica, da Espanha, da América Latina, do Zimbábue, etc., etc., etc., e, para além do risco iminente de me sentir cangurú pulante em planisfério, os lamentos são correlativos & afins, variando apenas de estilo e enfoque (alvíssaras!) consoante a classe etária, o estrato da pirâmide e o predicado de cada oração.

Por todo o lado se levaram anos e gastaram milhões a construir sistemas públicos de instrução; quem ainda não os tinha, reconhecendo-lhes o mérito, invejou-os e lançou-se na criação do seu. Prolongaram-nos; aperfeiçoaram-nos. E isso na generalidade coincidiu com períodos de notável desenvolvimento — embora também esse desenvolvimento um dia viesse a ser posto em causa, o que é próprio de todo o processo evolutivo.

Um dia repararam que o processo implementara fortemente uma nova caracterização social: registava-se no mercado intensa procura e só a oferta pública podia ser considerada eficiente; por vezes até demasiado eficiente, já que permitia a muitíssimos uma base equivalente apesar das notórias diferenças culturais. Havia, enfim, um enorme potencial, quase virgem, para trabalhar!

Então, vieram os entendidos do F.M.I. (Fazemos Muito Inferno) e sugeriram que se libertasse mais a oferta a fim de se obter um reordenamento, democratizante, da procura e um redimensionamento, liberalizante, da oferta, nomeadamente através de uma agressiva e abrangente inovação programática que, obstaculizando inerentes índices de prolixidade sempre intrínsecos à correlação temporal, bem como inatismos totalitaristas, recuperasse para o quotidiano a verdade ontológica do inefável paradigma da qualidade de vida que, desde o cosmos, inebria e extasia, mutatis mutantis, os valores humanistas. O ensino privado teria aí um papel social relevante, mesmo ímpar, nessa democrática liberalização, ou liberal democratização, pois constitui a única fórmula capaz de evitar a tentação monopolista da totalitária da res publica, como queríamos demonstrar. E, para além do muito mais e de todo o resto, estava ali, jazia ali, preparado para assumir responsabilidades, pois sempre sonhara com uma oportunidade para provar o seu espírito de missão. E, como o quanto que lhe faltava era só dinheiro, para que não lhe faltasse nada desviaram para ele, através de uma fabulosa e criativa teia de subsídios, paralelismos e outras equivalências, os dinheiros públicos. Isto é, os dinheiros confiados à res publica para melhor instrução geral e em geral.

Hoje, que é cada vez maior a falta de recursos humanos e mais complexa e cara a sua preparação, todos se perguntam como vencer o insucesso, preparar professores, ter escolas, preencher lugares, enfim, formar para novas profissões, para o «ano dois mil». Ora bem, salvo o triste caso do Golfo, e outros tristes casos presentes, passados e futuros, isto o melhor é não olhar lá tanto para diante, não se dê o caso, como parece pelas preocupações alemãs (e japonesas), que o futuro próximo vai ser bem mais parecido com o dia de hoje do que se imagina, salvo a sida e outras novas tecnologias, mais seus correlativos & afins.

ZIMBABWE

Universidade defende autonomia

Professores e estudantes mobilizam-se contra uma nova lei que atribui ao governo maior controlo na gestão das universidades.

Após uma semana de grande agitação estudantil em finais de 1990, o Conselho da Universidade, constituído por doze elementos representativos de professores, estudantes e pessoal administrativo, divulgou um comunicado com o claro intuito de pressionar o governo à revisão da lei. As principais críticas relacionam-se com a atribuição ao governo da nomeação da maioria dos membros do Conselho da Universidade (e noutras instâncias de decisão), o que aumenta o poder governamental na área.

A Associação dos Professores Universitários, por sua vez, enviou uma petição ao presidente Mugabe solicitando a não assinatura da lei. À data da discussão no Parlamento do projecto de lei, professores das diversas faculdades, vestidos com o traje académico, protestaram nas ruas e junto ao edifício parlamentar contra a sua aprovação. ▲

GUADALUPE

Escolas de asfixia

«Com mil e quinhentos alunos a menos ficaremos muito mais à vontade!» Com esta frase o *Monde de l'Education* (Dez/90), abre uma caixa num artigo sobre Guadalupe. E o citado não deixa de ter razão, conforme o *Monde* esclarece: «Sabiam que o maior liceu de França fica em Guadalupe? Monumental conglomerado escolar construído em finais dos anos sessenta na

comuna de Abymes, perto de Pointe-à-Pitre, Baimbridge compreende três estabelecimentos (um liceu técnico, um liceu polivalente e um liceu profissional), três reitorias e escolariza um terço dos estudantes liceais de Guadalupe: seis mil alunos.

Também aqui os efectivos não param de crescer. O liceu polivalente está num estado de sobrecarga próximo da asfixia. Concebido em 1967 para 1600 alunos, acolhe hoje mais do dobro. Soluções ocasionais foram sendo adoptadas para evitar a ruptura: em 1990, por exemplo, uma «unidade pedagógica provisória», construída de afogadilho no Verão, permitiu acolher mais 400 alunos excedentários.

Viver em Baimbridge resume-se ao estudo em salas de conforto sumário, e à espera das aulas em terrenos pelados ou com erva. Todo o espaço, por mais pequeno, foi convertido em salas de aula; e os mais de três mil alunos do liceu polivalente partilham sete vigilantes e quatro supervisores. Três inspectores-gerais avaliaram o estado do liceu em Fevereiro de 1990 e declararam que a cidade escolar Baimbridge é «obsoleta». Nesse espaço sem vedação reina a insegurança, jamais houve obras de manutenção ou reparação das construções e, por último, o clone Hugo deixou-o em ruínas. A travessia da zona assemelha-se ao percurso de uma pista de obstáculos: ladrilhagem rebentada, escadas incompletas, ferragens saindo bizarramente do chão, sem esquecer «o ataque das formigas-brancas e os destroços provocados pelos dejectos dos morcegos», também registado pelos inspectores-gerais.

Trabalhar e conseguir resultados neste contexto parece milagre. Contudo, o milagre acontece. O liceu polivalente consegue que a esmagadora maioria dos seus alunos realize o *bac* com sucesso: o número de repetentes

diminuiu; as taxas de sucesso subiram consideravelmente; e em quatro anos a frequência do *bac* registou um aumento de 69,3% para 82,9 %, o que constitui taxa recorde para a academia de Antilhas-Guiana. Há apenas o problema, que não ficou sem registo, do desequilíbrio no afluxo dos diplomados: Baimbridge fabrica, à custa de um violento esforço, diplomados da área G (cerca de uma centena por ano) o que, sendo muito, não satisfaz como o reconhece o seu reitor: «são orientados para esta via na sequência de um revés escolar». Em contrapartida, para os seis terminais G do liceu não existe senão uma única secção para técnicos superiores... e que não vai além dos dezasseis alunos. Faz-lhe companhia uma única secção para um diploma de escriturários, criado no liceu profissional. ▲

GRÉCIA

A luta dos estudantes

(*Público*, 14/Jan/91) — Dezenas de milhares de estudantes, professores e trabalhadores desfilaram pelas ruas de Atenas no passado dia 12 de Janeiro, protestando contra a morte de quatro pessoas, ocorrida nas conturbadas manifestações do dia anterior (11/Jan/91). Nesse dia, milhares de estudantes tinham realizado uma marcha responsabilizando o governo pela morte de um professor, dois dias antes, na cidade de Patras. Esta marcha acabou numa batalha campal com a polícia em que morreram carbonizadas quatro pessoas.

O professor, Nikos Temponeiras, de 38 anos, morreu ao ser agredido na cabeça com uma barra de ferro por militantes de direita, numa escola que, à

semelhança das outras do país, se encontrava ocupada pelos estudantes, em protesto contra as recentes leis de reforço disciplinar nos liceus e contra a degradação das escolas. Na sequência deste incidente, o ministro grego da Educação demitiu-se, tendo o seu sucessor prometido anular os polémicos decretos e conceder mais verbas aos estabelecimentos de ensino. ▲

ESTADOS UNIDOS

Classificação das Universidades

O *US News & World Report* publica anualmente os resultados, sempre aguardados com grande expectativa, de um estudo sobre as melhores universidades dos Estados Unidos. O inquérito baseia-se na opinião de 4131 presidentes, reitores ou directores de serviços de admissão nas universidades. O estudo abrangeu 1374 estabelecimentos de ensino superior que apresentam pelo menos um programa para um diploma de estudos de quatro anos (BA ou BC). As cinco melhores de 1990 foram:

- *Harvard, no Massachusetts, com uma relação professor/aluno de 1/5;*
- *Stanford, na Califórnia, com uma relação p/a de 1/10;*
- *Yale, no Connecticut, com uma relação p/a de 1/5;*
- *Princeton, em New-Jersey, com uma p/a de 1/9 ;*
- *Instituto de Tecnologia da Califórnia, com uma relação p/a de 1/3.*

Entre as 25 melhores universidades registam-se: 2 com p/a de 1/3, (o já mencionado Instituto de Tecnologia da Califórnia e a Universidade John-Hopkins, do Maryland); 3 com p/a de 1/5 (Harvard, Yale e a Universidade Washington do Mississippi); 1 com p/a de 1/6 (Univ. Rochester, de New-Yorck); 5 com p/a de 1/

/7 (Univ. Duke na Carolina do Norte, Univ. de Columbia em Nova York, Univ. da Pensilvânia em Filadélfia, Univ. de Georgetown, DC, e a Univ. Carnegie-Mellon da Pensilvânia). Apenas uma, a Univ. da Califórnia em Los Angeles, apresenta a relação p/a mais elevada, de 1/21, seguindo-se-lhe imediatamente abaixo duas com p/a de 1/16, o College de Dartmouth no New Hampshire e a Univ. da Califórnia em Berkeley. A terminar a enumeração, registe-se que se a primeira (Harvard, Mass.) tem uma relação p/a de 1/5, na vigésima quinta (Rochester, N-Y.) essa relação é de 1/6.

A classificação tem em conta a reputação do corpo docente, os recursos financeiros e materiais da universidade, a opinião dos alunos, os resultados dos testes de avaliação, os diplomas de curso e o orçamento consagrado a cada aluno.

Se Harvard sempre foi classificada entre as cinco primeiras desde o início, em 1983, da classificação do *US News & World Report*, é no entanto a primeira vez que encabeça a lista. Fundada em 1636 pelos puritanos, Harvard é a mais antiga e também a mais rica das instituições de ensino superior da União. Entre os seus antigos alunos contam-se seis presidentes dos Estados Unidos e dezenas de laureados com os prémios Nobel e Pulitzer. Os alunos que nela preparam a sua licenciatura são oriundos de 50 nações. Em 1990 das 12.843 candidaturas de admissão ao primeiro ano apenas 2.311 (18%) foram aceites.

Formar professores

A formação de professores, que nos Estados Unidos compete às universidades, acaba de ser atingida por sérias críticas da Fundação Carnegie, segundo a *Newsweek*. A Fundação critica as universidades por não imporem aos futuros professores uma for-

mação científica mais rigorosa nas matérias que vão ensinar, particularmente em matemática e ciências. Segundo um relatório da Fundação, esses estudantes perdem demasiado tempo em cursos abstratos (sobre a criação de um ambiente pedagógico; sobre técnicas de autocontrolo — quando sorrir ou não sorrir ..., como ensinar sem voltar costas à classe, etc., etc.). Seria desejável, segundo o mesmo relatório, que os futuros professores passassem parte da sua formação nas escolas, à semelhança dos estudantes de medicina que são desde o início do curso confrontados com o universo hospitalar.

Para remediar a falta de professores trinta e três dos cinquenta estados da União efectuaram recrutamentos entre jovens diplomados que não se destinavam especificamente ao ensino. E destes estados apenas três (Connecticut, New Jersey e Texas) se preocuparam em assegurar-lhes formação pedagógica.

O sucesso das estudantes

As últimas estatísticas publicadas pelo ministério da educação revelam que hoje existem mais raparigas do que rapazes nos estabelecimentos de ensino superior: elas constituem 54% da sua população. As estudantes preferem as escolas mistas: das 298 escolas estritamente femininas de 1960 só restam 94. (O elevadíssimo custo desse ensino também não é estranho ao seu desaparecimento). O *Times Higher Education Supplement* (*Times HES*) sublinha que os estabelecimentos puramente femininos que subsistem apostam forte no elitismo: «as nossas antigas alunas constituem 42% das mulheres eleitas para o Congresso dos Estados Unidos», declaram, por exemplo, as direcções dessas escolas.

Aumento do racismo

Uma das universidades mais famosas dos EUA, a UCLA (Universidade da Califórnia de Los Angeles, 17ª na lista das melhores 25 em 1990), acaba de se reconhecer culpada de discriminação racista contra os estudantes de origem asiática. As queixas feitas por estes jovens, e por jovens dos grupos de acção cívica, dizem respeito ao modo como se efectuaram as admissões aos mestrados de matemática: segundo os queixosos, os estudantes brancos foram favorecidos. Algumas semanas antes, uma dezena de estudantes negros da Universidade de Yale recebia cartas anónimas de uma organização dita «Estudantes de Yale Pelo Racismo» acusando-os da violação de uma estudante. Na mesma altura, precisa o *Times HES*, o jornal da universidade de New York publicava um artigo de um imigrante indiano que acusava a «clique de judeus hipócritas e arrogantes que tiram partido do Holocausto para oprimir as minorias da universidade». Por este motivo a liberdade de expressão, proclamada pela primeira emenda à Constituição americana, vai de novo estar no centro dos debates da Conferência Anual realizada pela Associação das Universidades Americanas.

A batalha do bilinguismo

O ensino nas escolas básicas deve ser apenas em inglês ou também na língua materna dos alunos? Os que se opõem ao bilinguismo argumentam que ele contribui para preparar «cidadãos americanos de segunda»; os defensores asseguram que, muito pelo contrário, ele representa para os jovens e famílias uma satisfação do seu amor-próprio.

O problema não é simples e a revista *New York Times* lembra que as escolas de Los An-

geles têm aulas em espanhol e coreano. Em cerca de 20 escolas de Brooklyn e de Queens, em Nova Iorque, o ensino decorre em grego, francês, chinês, italiano, russo, vietnamita, khmer ou em crioulo. Várias escolas de Oklahoma asseguram ensino na língua índia cherokee.

Os defensores do inglês como língua única de ensino afirmam que é essa a melhor maneira de conseguir a unidade real da nação, e que a educação bilingue não pode preparar os jovens das minorias senão para empregos subalternos.

Os defensores do bilinguismo dizem que impor a língua inglesa aos imigrantes das últimas décadas é querer destruir as suas raízes e orgulho étnico. E foi esta a tese que o presidente Bush acabou por aprovar. ▲

GRÃ-BRETANHA

De Eamon, nem a voz...

As escolas de Coventry editaram uma brochura sobre *A Irlanda e o Exército* que reúne vários artigos de jornais como o *Sunday Times*, *Daily Mail* e o *Daily Mirror*. Mas incluía também — e aqui começa o problema — artigos do *Republican News*, o jornal do Sinn Féin, que defende o IRA. O facto provocou a cólera do sr. Ian Paisley: o líder do Partido da União Democrática lamentou que «os terroristas aí sejam tratados como cavaleiros de rutilantes armaduras»; e Margaret Thatcher, na ocasião ainda primeira-ministra, interveio directa e apressadamente para que o dossier fosse retirado das mãos dos estudantes.

O *Times Educational Supplement* (*Times ES*), o jornal que citamos, informa «que até os inspectores de Sua Majestade haviam louvado a qualidade de informação da brochura». Para o

Times ES o que acontece não é por zelo da qualidade de informação: a televisão do Ulster preparou a emissão de uma série histórica destinada às escolas e o Ministério do Interior da Grã-Bretanha recusou que a voz de Eamon De Valera (chefe do Sinn Féin, primeiro-ministro e depois presidente da República da Irlanda) fosse registada na série, obrigando à substituição do original por uma dobragem ou um comentário — para que os jovens não conheçam nem a voz de Eamon!

Sobe cotação dos professores

Conta o *Times ES* que a firma Mori realizou uma sondagem sobre a atitude dos britânicos dos 18 aos 35 anos relativamente aos professores. Com 57% dos inquiridos a considerarem os professores «muito importantes», estes ficaram à cabeça numa lista de cinco grupos profissionais. Para nove de cada dez jovens, os professores têm um papel decisivo no futuro da Grã-Bretanha e 70% lamenta profundamente não ter trabalhado mais na escola. Sobre o ensino actual, 80% deseja que os seus filhos recebam melhor formação profissional, nomeadamente no domínio das técnicas de informática, enquanto 70% entende que se deve desenvolver o estudo das línguas estrangeiras.

Presente barato, futuro caro

O Ministério britânico da Educação continua a sua campanha para recrutar novos professores publicando na imprensa o slogan *Ensinar é descobrir as qualidades dos outros*.

O Sindicato Nacional dos Professores achou por bem responder, pelo que passou a publicar diariamente em vários jornais anúncios de página inteira: sob o título «*Os nossos filhos pagam muito caro a educação barata*», um hooligan agressivo

ocupa 3/4 da página e uma legenda esclarece que «a personagem» simboliza o declínio geral do país.

Segundo o Sindicato dos Professores, um adolescente em cada três abandona a escola antes dos dezasseis anos; mas durante o último decénio o orçamento para a Educação desceu 3,25 milhões de libras. ▲

ALEMANHA

Similitudes entre Leste e Oeste

Os jovens da Alemanha de Leste já se parecem com os seus vizinhos do Oeste. Educados em condições obviamente diferentes, parecem ter adoptado o modo de pensar dos jovens de Munich ou de Colónia com estonteante velocidade — esta é a conclusão a que chegaram o Instituto para a Juventude de Munique e o Instituto de Investigação de Leipzig no final do estudo sobre uma sondagem realizada em conjunto o Verão passado.

Questionados sobre os seus receios, esperanças e certezas, 2 289 estudantes com 15 anos de idade de várias grandes cidades alemãs de Leste e Oeste, todos aspiram a um trabalho gratificante e que lhes deixe tempo para a família e o lazer. O *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (*Frankfurter AZ*), que dá a notícia, assinala inclusivamente o apego aos valores democráticos registado de ambos os lados do Elba: todos os adolescentes deram prioridade ao direito de liberdade de expressão, seguindo-se a igualdade perante a lei, a igualdade da mulher e a igualdade de oportunidades.

O direito ao trabalho é fortemente referido. Os alunos do Leste estão menos satisfeitos neste domínio: exprimem viva inquietação a propósito do empre-

go e estão pessimistas acerca do seu futuro próximo.

Relativamente à política, e apesar do seu passado recente, diz o *Frankfurter AZ*, os jovens não se mostram *a priori* desiludidos com a política e há até 11%, imagine-se, que se declaram dispostos a «empenharem-se na actividade política». Relativamente à religião, mostram-se «muito indiferentes» — o que desagradará ao imortal Lutero, pelo menos. Em contrapartida, tanto em Munique como em Leipzig, Magdeburg ou Berlim mostram a mesma simpatia pelos movimentos pela paz, pelo combate pelos direitos humanos, pela protecção do ambiente.

Quanto ao orgulho (*über alles?*), de ser alemão, é bem mais forte na região Leste que Oeste. E o inquérito, continua o *Frankfurter AZ*, «parece revelar um certo élan de extrema-direita e nacionalismo maior entre esses jovens».

O federalismo à prova

Foi «uma pedrada no charco» o discurso do ministro alemão da Educação e Ciência em que este reclamou mais competências para o estado federal no domínio escolar. Segundo o *Die Welt*, Herr Möllemann criticou vivamente a Conferência Permanente dos Ministros da Educação e dos Assuntos Culturais, encarregada da harmonização dos sistemas escolares dos *Länder*, de «trabalharem a passo de tartaruga e de não estarem à altura das tarefas inerentes à integração europeia e à reformulação do sistema educativo da região Leste do país», «Acusando, entre outras coisas, os responsáveis dos *Länder* de *particularismo*», o *Die Welt* exprime a sua preocupação de que «Herr Möllemann arrisca-se a irritá-los tanto mais quanto eles acabam de chegar a acordo sobre o reconhecimento recíproco dos exames de aptidão

em toda a Alemanha».

Por sua vez os ministros da Educação lembraram, no decurso da 250ª sessão plenária da Conferência, o seu empenhamento incondicional no federalismo; e garantiram, a este respeito, que «as regras da concorrência e da diversidade regional também seriam aplicadas» nos cinco novos *Länder*. E que exactamente em nome desses princípios «se recusaram votar a favor da uniformização da formação de professores, já que estavam conscientes de que só recusando essa uniformização lhe assegurariam a natural riqueza».

Diploma do Secundário em doze anos

Segundo também informa o *Frankfurter AZ*, desde a reunificação que aumentam as vozes em favor da redução da escolaridade na Alemanha.

Por ocasião do seu Congresso do Outono os Directores dos estabelecimentos de ensino secundário sugeriram que se diminuísse de treze para doze anos a duração dos estudos conducentes ao *Abitur*. Durante muito tempo hostis a esta ideia por receio de decréscimo da qualidade de ensino, os responsáveis devem ter levado em consideração a entrada na federação dos cinco novos *Länder*, onde o diploma é obtido ao fim de doze anos. Uma tal harmonização (por baixo) da duração dos estudos permitiria aos estudantes da região Oeste alinharem pela maioria dos países vizinhos da Europa ocidental. A Conferência de Reitores também se pronunciou a favor desta medida e o ministro federal, Herr Möllemann, fez-se eco da tendência ao lembrar numa conferência de imprensa que a redução da escolaridade se inclui entre as reivindicações do seu partido, o FDP (liberal-democrata). ▲

Fórum de Projectos

Quando um grupo de educadores se encontra para reflectir entre si sobre questões de educação e do ensino, é quase certo que esse encontro não será o único.

Assim aconteceu quando, em 1989, num Seminário sobre Avaliação de Projectos, se pensou organizar um fórum onde estivessem presentes algumas das instituições e pessoas que se reclamam de fazer parte de um processo de construção da Mudança Educacional.

Encarregou-se da organização o Projecto INFRA, do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, em colaboração com outros projectos: Minerva (Pólo DEF-CUL), TV-Escolas (Setúbal), Escola de Circo, Escola Livre, e Radial (Faro).

Foi por isso que, em 26 e 27 de Janeiro de 1991, em Lisboa, na Escola Profissional de Artes e Ofícios do Espectáculo, vulgo Escola de Circo, 25 instituições e algumas dezenas de pessoas se encontraram no Fórum de Projectos. Ainda que a maioria seja proveniente de Lisboa, vieram também educadores de Faro, Gouveia, Messemora (Beja), Oliveira do Hospital, Santarém, São Romão (Seia) e Setúbal.

«O Prazer de Aprender» e «Reformar ou Criar?», foram temas escolhidos e à volta dos quais o grande grupo se debruçou num debate vivo, polémico, sempre animado e muitas vezes alegre e divertido. Quicá que o espaço destes debates, o Chapatô, uma tenda de circo, tenha contribuído grandemente para o à-vontade dos participantes.

Aliás, todo o edifício da Escola de Circo, uma área engenhosa e inteligente, com salas, ginásios, uma biblioteca, um estúdio e um restaurante, permitiu acolher tanta gente e possibilitou que pudessem mostrar os seus trabalhos, em exposições, ou conversar sobre as propostas e realizações e, ao mesmo tempo, criar espaços de convívio em pequenos grupos.

«Desenvolvimento Local, Educação e Formação», «Alternativas Institucionais de Educação/Formação Profissional», «Transformação e Inovação Pedagógica e Novos Espaços Escolares» e «Desenvolvimento Tecnológico, Educação e Formação», foram outros tantos temas que ocuparam os participantes nos Projectos deste Fórum.

Neste mesmo número de *o professor*, ou num próximo, contamos apresentar um testemunho de Ana Benavente, que amavelmente aceitou ao nosso convite. ▲

José Francisco Nereu.

Foi Notícia ... em Janeiro

• A Associação Nacional de Professores Licenciados foi recebida pelo secretário adjunto do ministro da Educação, Alarcão Troni.

A Associação propôs a Alarcão Troni que, na regulamentação dos diplomas complementares do Estatuto da Carreira Docente, os professores portadores de licenciatura e com experiência profissional e pedagógica sejam dispensados de fazer a prova de candidatura prevista no Estatuto; e que seja considerado, na recuperação do tempo de serviço, todo o trabalho prestado até 1991, a fim de se «eliminar as dissimetrias entre os que iniciam a carreira e os que foram integrados». s

• Realizou-se na Universidade do Minho um encontro promovido pela Associação da Educação Pluridimensional e Escola Cultural, cujo tema central é a Escola Cultural. Além de uma palestra de Manuel Patrício sobre «A Escola Cultural e a Reforma Educativa», o encontro contou com a participação de Manuel Pinto e Leandro Almeida, pela Universidade do Minho, da Escola Básica Delfim Santos, de Lisboa, e da Cooperativa de Ensino Didal, de Barcelos, que apresentou uma experiência de escola cultural. s



RESUL

SOCIEDADE COMERCIAL
DE INDUSTRIAS E IMPORTAÇÕES, LDA

FABRICAMOS:

- ACESSÓRIOS PARA LINHAS AÉREAS BT E MT
- ACESSÓRIOS PARA REDES ELÉTRICAS
- ACESSÓRIOS PARA CONDUTORES ISOLADOS (TORSADA)
- APARELHOS DE ILUMINAÇÃO PÚBLICA
- MATERIAL DE ÁGUA (VÁLVULAS DE CUNHA, VÁLVULAS DE ESFERA, PASSADORES, ETC.)

CONSULTE-NOS

Rua Luís Monteiro, 8-A Telf. 82 17 16 - 82 17 80
TELEX: 62 012 RESUL P
1900 LISBOA - PORTUGAL

- A Câmara Municipal de Évora atribuiu para 1991 uma verba de 1200 contos a bolsas de estudo destinadas a alunos da cidade que frequentam o ensino superior. A atribuição da bolsa depende do aproveitamento escolar e situação de carência económica. s

- A «Expoformação», realizada na Feira Internacional de Lisboa, recebeu a visita de milhares de jovens. Dedicada à formação profissional e registando a presença de um stand do GETAP/ME, o principal atractivo foram os sofisticados equipamentos utilizados em formação profissional e que algumas das empresas ali representadas montaram nos seus stands. O GETAP, por sua vez, teve disponíveis todos os dados sobre cursos profissionais recentemente criados. Em simultâneo, realizaram-se debates sobre formação profissional em que participaram representantes de organismos oficiais do sector e das empresas com trabalho registado no campo. s

- Estiveram em meados do mês em Lisboa os ministros da educação de França, Itália, Hungria e União Soviética, entre outros, para participarem no seminário «A Nova Europa e as Reformas Educativas», organizado pelo Ministério português da Educação. s

- A Universidade dos Açores assinou um protocolo com a Universidade Técnica de Lisboa com o objectivo de criar um departamento de Ciências Tecnológicas de Desenvolvimento. De acordo com este protocolo a Universidade dos Açores poderá ter já em 1992 cursos de Engenharia Civil, Química e Mecânica. s

- Encerrava a 14 de Janeiro um «concurso» da Escola Secundária de Paços de Ferreira para preenchimento de um horário de 20 horas do 6º Grupo. s

- Encerrava a 15 de Janeiro um «concurso» da Escola Secundária Infante D. Henrique para preenchimento de um horário de 10 horas de Educação Física. s

- A vinte e dois de Jan/91 a Escola Secundária de Santiago do Cacém continuava a anunciar vagos dois horários completos de Físico-Químicas e um, de 16 horas, de Biologia. s

- O Grupo Coordenador das Escolas do con-selho de Vila Franca elaborou um documento que alertava o ME para os problemas das escolas da zona: falta de pessoal auxiliar, escolas sobrelotadas, instalações degradadas, falta de espaços para Educação Física. Exemplos: a Escola Secundária de Alverca foi construída para 1200 alunos e hoje comporta 3080; a Escola Secundária Alves Redol, construída há seis anos e com óptimas instalações, corre o risco de fechar por falta de pessoal. s

- A Universidade do Minho aguarda verbas do PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal) para

bibliotecas, ampliação de complexos pedagógicos, construção das escolas de Engenharia e Ciências, e de um Pavilhão Desportivo. s

- A Universidade da Beira Interior aguarda, igualmente, verbas do PRODEP para passar à concretização dos projectos de construção e instalação das escolas de Ciências Sociais e Humanas, Ciências Exactas, e Engenharia. As verbas destinam-se também ao lançamento de infra-estruturas para um Centro de Informática, Biblioteca Geral e para Serviços Gráficos de Reprodução de textos de Apoio. s

- Ultrapassam os 150 milhões de contos o valor total das candidaturas dos estabelecimentos do ensino superior ao concurso do PRODEP para infra-estruturas, enquanto a verba disponível para o concurso é de 40 milhões de contos. Segundo o director do GEP/ME, Luís Valadares Tavares, as candidaturas são de universidades e institutos politécnicos, sendo as provenientes de instituições privadas «poucas e de montantes reduzidos». No concurso do ano passado, que também envolveu o PEDIP (do Ministério da Indústria), o total das verbas distribuídas apenas atingiu os 4,3 milhões de contos. s

- Foi constituída em meados de Janeiro a Associação Portuguesa de Pais (APP) de cujo estatuto há a destacar que podem ser admitidos como sócios tanto encarregados de educação individuais como associações de pais. A APP desenvolverá no País pólos regionais, contando já com apoios: Ana Benavente e Ana Maria Bettencourt para Lisboa, Milfice Ribeiro dos Santos e Manuela Terra Santa para o Porto, Lucília Salgado em Coimbra e Beatriz Canário em Portalegre. A APP realizará muito em breve um debate acerca da intervenção dos pais nas escolas (na Europa), seguido de acção de formação relativa ao contributo dos pais na elaboração dos planos de actividades das escolas. Estará presente o Centro Europeu de Pais de Alunos da Escola Pública, entidade a que a APP pediu adesão. s

- Suscitou grande polémica o inquérito sobre o novo sistema de avaliação enviado às escolas: os professores consideraram-no restritivo, já que não admite a justificação das respostas. s

- O Conselho Nacional da Associação de Professores de Matemática (CNAPM) expressou a sua preocupação pelo «desacordo existente entre o projecto de diploma sobre a avaliação nos ensinos básico e secundário e os princípios que estão nas bases da reforma educativa» lançada pelo Ministério. Mais disse que «o sistema proposto para a avaliação poderá levar a que o problema do insucesso tenha falsas soluções, visando reduzir as taxas de reprovações por processos meramente administrativos». O projecto em causa compensa a diminuição das «retenções» (os clássicos «chumbos») com medidas originalíssimas como a criação de «classes com diferentes níveis de exigência», e a distinção

entre «diplomas» (que dão acesso ao secundário) e «certificados de frequência» (obviamente destinados aos que «não transitam»). Na sua proposta final o CNAPM sugere que o projecto seja discutido pelos professores «antes que quaisquer medidas concretas sejam aprovadas», e lamenta que o inquérito a seu propósito lançado fosse «muito limitativo». s

• Em reunião efectuada no Porto, na Casa da Cultura do Professor, os professores de Educação Especial decidiram encetar formas de lutas que façam valer o seu direito à redução da componente lectiva de acordo com a idade e tempo de serviço. Trata-se do protesto contra a interpretação do Artigo 79º do Estatuto da Carreira Docente feita pelo Ministério e que veio determinar «uma distinção entre os educadores e os professores do 1º ciclo e os outros docentes que já tinham direito à redução da componente lectiva». Ficou marcada nova reunião para Fevereiro, caso a situação não se altere. s

• Foi apresentado na Feira Internacional de Lisboa o relatório que orientará a área da Formação Social e Pessoal do 1º ao 12º anos nas escolas do País. Trata-se das futuras disciplinas de «Desenvolvimento Pessoal e Social» e «Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas» que entrarão em regime experimental no próximo ano lectivo. Assinado por Joaquim Pinto Machado, Júlio Formosinho, Guilherme Oliveira Martins, Emília Nadal e Zita Magalhães, o relatório está agora disponível para a discussão pública.

No debate que se seguiu á apresentação do relatório foi apontada a falta de clareza na articulação que a área de Formação Pessoal e Social deverá ter com as outras disciplinas. Manuel Rangel, moderador do grupo que debateu as linhas programáticas da disciplina «Desenvolvimento Pessoal e Social» conclui ser necessário clarificar que a disciplina «não pretende substituir-se a qualquer outra disciplina no plano de conteúdos, mas abordar esses conteúdos de outra forma». Outro grupo destacou que «a introdução das novas disciplinas no próximo ano lectivo, e ainda que a título experimental, é precipitada, pois deveria ser precedida pela formação de professores. E será que

os programas das outras disciplinas atenderam ao surgimento desta área?». Houve consenso nos grupos acerca da necessidade de maior rigor «na definição dos objectivos de cada uma das vertentes da Formação Pessoal e Social» e na exigência de «maior relevo para o apoio e formação de professores». Isaura Abreu, da ESE de Lisboa, reforçou a necessidade de se «investir no apoio aos professores e escolas, em ruptura, e com a nossa pobreza em manuais e materiais de ensino que se conhece».

Relativamente à habilitação para as novas disciplinas dizem os autores do relatório que todos os docentes estão habilitados desde que «preenchidas as condições de complemento de formação que naturalmente são necessárias». s

• Em encontro realizado em Aveiro pela Associação dos Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) os professores de Educação Visual expressaram o seu descontentamento em relação à reforma curricular e de que lhes merece especial destaque o que se passa na aplicação do programa do 2º ciclo do ensino básico. Os protestos referem-se a questões de metodologia: o sistema de bi-regência com os docentes de Trabalhos Manuais. Segundo estes professores «o método não tem sido bem sucedido e não funciona mesmo com professores de formação semelhante, quanto mais com colegas que fazem leituras muito diferentes desse programa e com quem é difícil o entendimento no plano didáctico, gerando uma preocupação constante com o outro, em detrimento dos alunos». Os professores defendem que o programa em experiência «é um programa de Educação Visual com objectivos e metodologias que vêm na sequência de anteriores programas desta disciplina, sobretudo do programa experimental de 1982» e estão convictos que «uma reforma de fundo não funciona se não englobar uma disciplina autónoma de novas tecnologias».

No documento final do Encontro a APECV afirma que para além de se terem confirmado os receios manifestados relativamente à «docência em par pedagógico», é cada vez mais evidente, com o decorrer da experiência, «o desencanto dos professores em implantar um programa que pretende conciliar o inconciliável nos planos pedagógico, científico e didáctico». s



o professor

revista mensal

... discreta e útil

como só um professor

ASSINATURA DOZE NÚMEROS / ANO: 2 520\$00 Pedidos à Redacção: Rua de São Bernardo, 14, 1200 Lisboa

UMA NO INVERNO

Ana Maria magalhães

e Isabel Alçada

Ilustrações de Arlindo Fagundes

Editorial Caminho; Lisboa, 1990.



Já nas páginas de *o professor* — e não só — muito se falou desta colecção. E se falou, também, do trabalho pioneiro, entre nós, das suas autoras, ao tentar, e conseguir com êxito, ganhar para o gosto pela leitura um público vasto e diversificado.

Desde *Uma aventura na cidade*, publicado em 1982, até esta *Uma aventura no Inverno*, vinte e sete aventuras se sucederam. Se sucederam com êxito, diga-se, pois o interesse pelas «aventuras» não diminuiu, antes se alargou. Para o alargamento desse interesse, além do indiscutível mérito das suas autoras, terão certamente contribuído, por um lado, a sua reedição, em volume duplo, no Círculo de Leitores, com a difusão que tal chancela implica. E, por outro lado, este fenómeno, novo entre nós, e tão discutido e discutível, que é a presença do livro nos hipermercados, paredes meias com o grão e a batata doce, a preços de «sensação».

Seria certamente injusto não referir também, como contributo para o êxito global, a iniciativa da criação do *Concurso uma aventura literária*, que só em 1990 teve a participação de 250 escolas (primárias, preparatórias e secundárias), com mais de 2800 trabalhos individuais e colectivos.

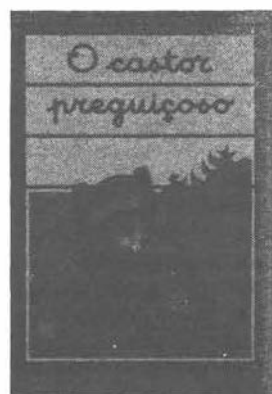
Se pensarmos que os primeiros leitores desta colecção, poderão alguns deles, ter hoje 20 anos (ou mais), e que tem havido sucessivas «vagas» de jovens (digamos, por comodidade, e por exemplo, de jovens do «Preparatório») a interessar-se e a contribuir para o sucesso livreiro desta colecção, a proeza é notável. De tal modo que começam a aparecer seguidoras, o que poderá vir a revelar-se estimulante e provocatório. E se os heróis de uma aventura «crescessem»? ▲

O CASTOR PREGUIÇOSO

Autor: Pierre Coran

Ilustradora: Marie-José Sacré

Editorial Caminho; Lisboa 1990.



Este é o oitavo livro da colecção «Começo a ler» que a Caminho inaugurou em Outubro de 1989, altura em que lançou os quatro primeiros volumes.

A exemplo de uma outra sua colecção, «as leituras», mais recente, esta é uma colecção com graus de leitura de dificuldade variável. Assim, e para os mais pequenos, no livro *Se a Sofia...* as ilustrações são predominantes e o texto breve, e a classificação de dificuldades é, «Eu decifro». Ainda com uma grande importância atribuída às imagens, mas com o texto a crescer em tamanho e dificuldade. «Eu leio», apresenta-nos *O passeio do papagaio de papel*. Os restantes seis volumes da colecção são do grau «Eu devoro» e, naturalmente, a escrita atinge um nível de maior importância sem que, todavia, as ilustrações deixem de ter um peso relevante.

Daqui relembramos que é na faixa etária dos mais pequenos que há maior falta de livros em Portugal, o que estará em oposição com o critério seguido pela editora ao publicar seis dos oito títulos no grau «Eu devoro». Importa dizer que os volumes se apresentam com caracteres que imitam o manuscrito, que as ilustrações são excelentes, o todo bem impresso em bom papel.

De referir, finalmente, que os livros desta colecção foram inicialmente publicados pela prestigiada editora Casterman, de quem a Caminho adquiriu os direitos de tradução em língua portuguesa. Tradução que tem estado a cargo de António Pescada e José Oliveira. ▲

OS PORTUGUESES E O JAPÃO NO SÉCULO XVI (PRIMEIRAS INFORMAÇÕES)

Introdução, modernização do texto e notas de Rui Loureiro; Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, Ministério da Educação, Lisboa, 1990.

Subsidiada pela Fundação Oriente, surge agora, em finais de 1990, mais uma das obras que o grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses tem vindo a publicar, em boa hora diga-se, ao longo destas Comemorações.

O livro, prefaciado pelo Prof. Doutor Luís de Albuquerque, é uma antologia documental composta por três informações de outros tantos portugueses, escritas entre 1547 e 1548; por um extracto da Peregrinação, de Fernão Mendes Pinto (1558-1583, 1ª edição 1614); e por um outro extracto, desta feita de autor japonês, Dairiujî Bunji, da obra *Teppô-Ki* (ou *Livro das Espingardas*).

Qualquer dos textos indicados é acompanhado de notas em profusão que muito ajudam à compreensão dos relatos.

Na introdução, Rui Loureiro descreve-nos como os portugueses cedo se interessaram por conhecer os territórios, o comércio e as mercadorias, as potencialidades bélicas e as crenças religiosas dos povos do Extremo Oriente. Os primeiros contactos com os chineses, o acidente que nos levou ao contacto com o Japão, e de como os portugueses aproveitando o corte oficial de relações entre a China e o Japão se tornaram intermediários nas transacções comerciais entre os dois países, são abordados seguidamente. Teria sido, na opinião do autor, (...) «A necessidade urgente de encontrar no litoral chinês um porto de escala seguro e, simultaneamente, a meio caminho entre o Japão e a cidade de Malaca, (que) conduziu à fundação de Macau por volta de 1557 (...)». Seria, aliás, a partir deste território que Portugal manteria um contacto assíduo com o Japão, (...) «desenvolvendo-se um riquíssimo intercâmbio cultural e civilizacional em aspectos tão diversos com a religião, a língua, a cartografia, a historiografia, a arte ou a técnica militar (...)», desta última resultando, como se sabe, a introdução da espingarda no Japão.

A finalizar a introdução, o autor dá-nos conta das primeiras informações provenientes do Japão a chegar à Europa, por intermédio dos portugueses, e de como, por motivo da expansão das outras potências europeias, Portugal viria a perder a sua influência naquele território.

Das três informações (ou relatos), de Jorge Álvares, capitão português, datada de 1547, é a primeira que nos chegou e que é uma (...) «descrição vivencial do Japão produzida por um observador europeu. A seguinte, atribuída ao Padre Francisco Xavier, redigida provavelmente em 1548, parece ter sido de facto da autoria do Padre Nicolau Lanciloto, missionário jesuíta italiano, versando fundamentalmente questões da religião. A última informação, esta sim, seguramente do Padre Nicolau Lancilo-

to, e também datada em 1548, aborda questões diversificadas como a guerra, a armada, o comércio, a habitação, os hábitos alimentares, etc.,

No extracto da *Peregrinação*, Fernão Mendes Pinto (...) «descreve as peripécias da introdução pelos portugueses das armas de fogo no arquipélago nipónico», num relato vivo e cheio de pormenores sobre os contactos com os asiáticos, chegando ao ponto de usar frequentemente o discurso directo para expressar o que os portugueses ou japoneses terão realmente dito.

Em *Teppô-Ki*, de forma igualmente viva, o nipónico Dairiujî Bunji, dá-nos a conhecer o modo como éramos vistos e percebidos pelos orientais — visão que, diga-se de passagem, não era muito lisonjeira para nós. Porém, e apesar de nos considerarem bárbaros, não deixaram os japoneses de querer, connosco, aprender a manejar e a fabricar armas de fogo. O que foi feito.

Por tudo isto, pela riqueza da informação que fornece, pela vivacidade dos relatos, pela importância das notas, este é um trabalho que dignifica os seus promotores e autores, e contribui para valorizar as iniciativas destas comemorações. ▲

LITTLE MEMO IN SLUMBERLAND

(VOL. I; 1905-1907);

Winsor Mc Cay; Organizado e prefaciado por Richard Marschall; Tradução de Cláudia Moura. Letragem de Paulo Rodrigues; Livros Horizonte, Lisboa, 1990.

Se o Natal é tempo de prendas e de surpresas — só para alguns, eu sei —, então este Natal de 1990 foi um Natal especialmente prendado e surpreendente. No mundo das edições em livro, especifique-se.

Eu, pelo menos, não me lembro há quanto tempo não tinha uma surpresa tão agradável e uma prenda que tanta alegria me desse. No mundo das edições em livro, já especifiquei. É claro que haverá aqui uma ponta de exagero — e de injustiça —, mas que importância tem isso se estamos a falar do primeiro volume da edição integral da obra de Winsor Mc Cay (1867-1934), o prodigioso criador de *O Pequeno Nemo no Reino-dos-Sonhos*? Sim, como é possível não ser um pouco exagerado e injusto, se foi preciso esperar quase 85 anos para ver em quase toda a sua plenitude essas portentosas pranchas que Mc Cay criava, todas as semanas, para a edição dominical do *New York Herald*, com início no dia 15 de Outubro de 1905? E diz-se «quase toda a sua plenitude», já que, apesar da garantia de que as cores originais são fielmente reproduzidas, se sabe que as dimensões em que esta versão é publicada são inferiores às páginas do referido jornal.

Neste volume, é possível acompanhar, passo a passo, semana a semana, durante dois anos, a evolução conceptual e iconográfica deste verdadeiro génio imagético, deste

delirante senhor de sonhos (ou serão pesadelos?), deste senhor que já foi cognominado por alguns como o verdadeiro «inventor da arte do cinema de animação e o mestre da arte da banda desenhada».

Para os mais cépticos, se dirá que Little Nemo teve honras de ser exibido no Metropolitan, de Nova Iorque e no Louvre, de Paris, e que esta edição é uma co-produção internacional que junta doze editores e outros tantos países. Em Portugal, foi Livros Horizonte quem operou esta maravilha de nos proporcionar momentos de verdadeiro deleite e gozo e a quem, merecidamente, se devem apresentar os parabéns: pela ideia, pela iniciativa, pelo bom gosto, pela inteligência, pelo acto de cultura.

O Pequeno Nemo no Reino-dos-Sonhos, um livro que nem sequer é caro, de que apetece pelo menos comprar três exemplares. Um para fruir e guardar na estante, e os outros dois para mandar emoldurar — e não deixar nesga de parede à vista no quarto, na casa toda, ou espalhar pela escada acima. ▲

O NOVO ATLAS DO MUNDO

Edição de Selecções do Reader's Digest
Lisboa, Outubro de 1990.

Exactamente dois anos depois de terem lançado Atlas de Portugal as Selecções do Reader's Digest surgem agora com O Novo Atlas do Mundo.

Ter à mão cerca de 80 mapas de todo o Mundo, num espaço reduzido (um volume de 240 páginas), mas de dimensões apreciáveis (32x24 cm ou 32x47 cm, formato aproximado das cartas), é aliciante para qualquer professor ou aluno. E se esses mapas são representados topograficamente de tal modo que o relevo parece real na sua representação de efeito tridimensional, então para além de aliciante poder-se-á afirmar que se está perante obra de grande legibilidade — o que é fundamental num Atlas. Sinceramente, estas cartas de grande beleza cromática percorrem-se pelo puro prazer de apreciar e descobrir independentemente de outra motivação.

Mas para além da cartografia que tem realmente neste volume uma importância primordial, importa dizer que as suas primeiras 63 páginas, sob o título genérico de «Um Mundo de Maravilhas», albergam uma vastidão de informações, as mais diversas, nos domínios do conhecimento do nosso planeta e do cosmos.

E é possível, com uma linguagem sintética, rigorosa e clara, a par de uma ilustração riquíssima e de grande beleza, ficar a saber coisas desde o momento da criação, quando o Universo se encontrava «num único ponto, infinitamente quente e denso (...)» antes do Big Bang. É possível ainda, como quem viaja pelo espaço infinito, observar os nossos vizinhos cósmicos — dos mais dis-

tantemente observáveis aos nossos «parceiros em órbita», a Lua sempre em destaque. E a seguir a Terra, a sua formação, localização no espaço, a sua estrutura, os oceanos, as montanhas, as correntes e marés, os ventos, o clima. E finalmente o aparecimento da vida, e o aparecimento do homem, e a história das suas descobertas e conquistas — sem esquecer os «Descobridores do Mundo» e «O Fim dos Impérios», com recurso a Disraeli: «As colónias não deixam de ser colónias por serem independentes». E mais: «Tal é, na realidade, o paradoxo em que se encontram actualmente muitas das novas nações: embora politicamente emancipadas, continuam a depender de um mundo industrializado que ainda governa impérios invisíveis da influência».

A tudo isto, há que acrescentar que O Novo Atlas do Mundo tem ainda um Quadro de Informação Mundial, com os países ou regiões, superfície, população, habitantes por Km², capital e situação política; e um Índice Geral onde é possível encontrar desde Santo Tirso a Li (rio chinês que passa por Jinshi), passando por Acklins (ilha no Grande Banco das Bahamas).

Diga-se agora, e por fim, sem prejuízo do merecido aplauso, que tem esta obra alguns senão, de que referiremos três.

O primeiro, o mais gritante talvez, mas que seguramente os editores não desejaram, foi a infelicidade do lançamento da obra em Outubro de 1990, o que não possibilita a alteração entretanto verificada na Europa política: a unificação da Alemanha exactamente no dia 3 de Outubro daquele ano.

O segundo, também de ordem política, é que Timor-Leste não aparece referenciado como território sob administração portuguesa (ou como território integrado pela Indonésia, distinção que é feita para situações análogas, como as Falklands, por exemplo).

Em terceiro lugar, um senão que se lamenta não apenas por dizer respeito a Portugal, mas também por se não entender o critério. Nas páginas 86 e 87 (Portugal e Espanha), assinalam-se, e bem, a Madeira e as Ilhas Canárias, em pequenas cartas separadas (87 a e b). Porém, o Arquipélago dos Açores, malgrado a sua posição geo-estratégica, não só não merece o mesmo (e natural) destaque, como aparece apenas referido na carta «África — Ambiente geográfico». Inclusivamente, é possível, através do Índice Geral, localizar a calheta, na Madeira; mas impossível referenciar Ponta Delgada.

Resumindo, e parafraseando o que dissemos aquando da publicação do Atlas de Portugal, este O Novo Atlas do Mundo é seguramente uma obra que professores e alunos há muito ambicionavam.

José Francisco Nereu

L & R recebidos em Dezembro, 1990

**AS SETE PARTIDAS
DO MUNDO****FERNANDO NAMORA**

Col. Obras de Fernando Namora, Ed. Publicações Europa-América; 8ª ed.; Lisboa 1990. (Preço: sem referência). • O primeiro livro de Fernando Namora. A primeira edição data de 1938 e numa nota à 2ª edição revela-se que foi escrito entre os 17 e os 19 anos do Autor. Namora nunca o «baniu» da sua obra, limitando-se a uma revisão formal e deixando — bem, quanto a nós — que ele permanecesse «jovem e ingénuo». *Um livro feliz.* ▲

A VOZ DOS PAIS

Ano IV, nº 11; 100\$00. (Revista trimestral da Confederação Nacional de Pais). • Artigos e noticiário do interesse dos pais como *As grandes linhas de orientação da CONFAP*; *Transformar as Escolas em Centros de Juventude*; *Cinco séculos de Evangelização e Encontro de Culturas*; *Insucesso Escolar*; *Reforma Educativa*, etc.. ▲

EDUCATION, FORMATION

Nº 0; Dezembro, 1990; (Boletim informativo da Comissão das Comunidades Europeias, publicado com o apoio de EURYDICE E e CEDEFOP). • Informação relativa ao período de Maio a Novembro de 1990: Adaptação à reunificação da Alemanha; Programas comunitários para a formação; Formação profissional no ano 2000; noticiário sobre os programas ERASMUS e COMET, e sobre o Fundo Social Europeu; condições de participação no programa FORCE; Programa de trabalho adoptado para 1991 pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação

***acaso o doutor
já assina o professor?...***

É barato: 2 520\$00 Doze Números/Ano.

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

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

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

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

Profissional (CEDEFOP); lançamento do novo Programa EURO-TECNET; e um dossier relativo ao papel e funcionamento da rede EURYDICE e do programa CEDEFOP. ▲

CADERNOS DA FENPROF/24

• Dedicado à educação pré-escolar: *Formação dos Educadores de Infância; Educação pré-escolar no quadro da Reforma Educativa; Redes de educação pré-escolar; Estruturas de apoio ao atendimento; O Jardim de Infância hoje; A qualidade...* . ▲

CADERNOS DA FENPROF/26

• Contem o *Parecer da FENPROF sobre o Projecto de Diploma da Formação Contínua dos Docentes dos Ensinos Básico e Secundário e da Educação Pré-Escolar*. ▲

REVISTA DOS MÉDICOS

Nº 9 / 10, Set-Out. / 90; 150\$00. (Revista da Federação Nacional dos Médicos). • Continua a análise das «carreiras médicas» e informação geral das negociações com o governo. Na secção «Opinião»: Serviços de

Saúde na Europa; Escola Andaluza de Saúde Pública (EASP). ▲

CORREIO PEDAGÓGICO

Nº 47; Novembro, 1990; 100\$00. (Edição e propriedade das Edições ASA). • Artigos: *Primeiros frutos para o ano 2000; Dez tipos de professor primário; Do alfabeto português com um tragozinho de Whisky; Gerir ou Dirigir?; O novo sistema de avaliação dos Ensinos Básico e Secundário; Actividades de complemento curricular; A comunicação social na reforma educativa; e a secção de legislação «das leis aos factos»*. ▲



BOLETIM DE ASSINATURA

o professor

Revista de educação, ensino e cultura

DOZE NÚMEROS/ANO: 2 520\$00

POR FAVOR PREENCHER COM MAIÚSCULAS:

NOME _____

MORADA _____

LOCALIDADE _____ COD. POSTAL _____

ENVIO CHEQUE S/BANCO _____

COM O Nº _____ NO VALOR DE 2 520\$00

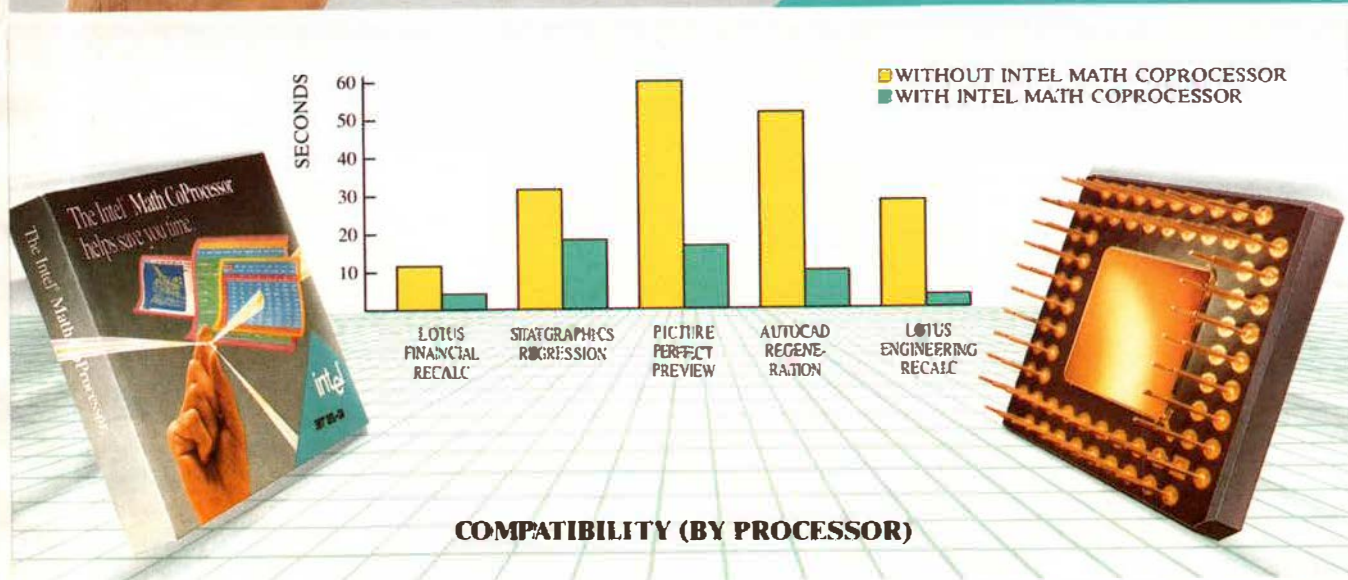
PASSADO À ORDEM DE EDITORIAL CAMINHO, SA.

ASS.) _____ DATA _____

Envie para: *o professor* - Rua de S. Bernardo, 14 2º - 1200 LISBOA

intel®

Math CoProcessors



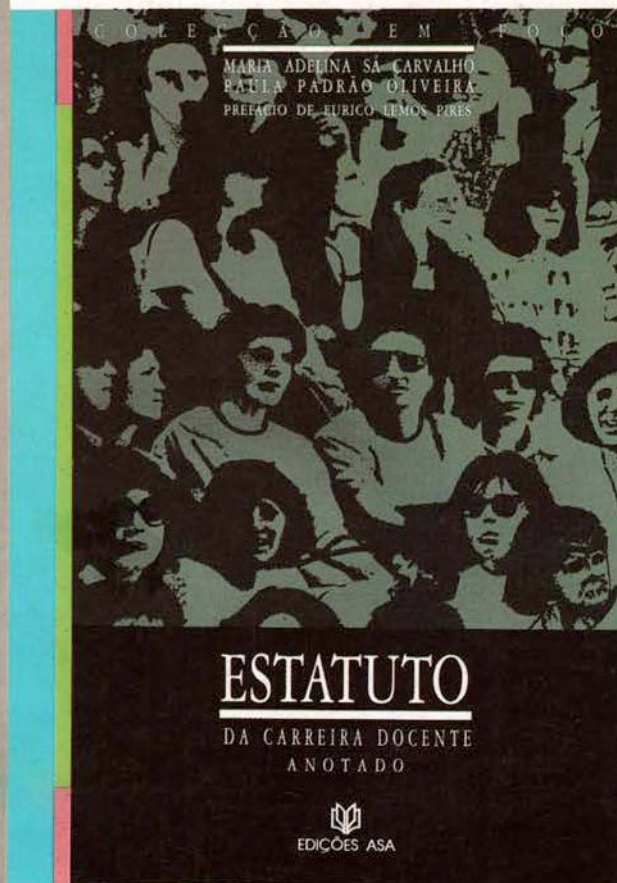
ATD

ELECTRÓNICA LDA

Rua Dr. Faria de Vasconcelos, 3A - 1900 Lisboa
 Telef. 847 22 00 / 01
 Fax 847 21 97

NOVIDADE

Já no clube do professor e livrarias



O *Estatuto da Carreira Docente*, em edição anotada pelas maiores especialistas na matéria, é uma obra indispensável na mão de cada professor.

Que carreira construir?
O que valorizar e como progredir?
Quais as regras do exercício profissional
e da vinculação administrativa?

Desde a análise destas questões até ao exame detalhado das situações de férias, faltas, licenças, tempo de serviço, regime de progressão na carreira e escalões, tudo mereceu um cuidadoso tratamento para colocar nas mãos dos professores, do mais veterano ao mais jovem, o único guia actualizado e completo da carreira do docente.


EDIÇÕES ASA