

Nº30(nova série)JULHO 1981/preço 50,00

o professor

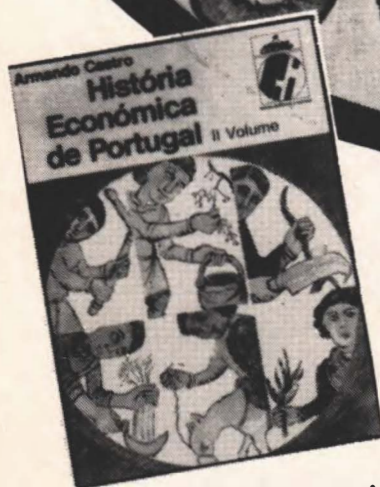
Será a cultura
de massas
uma cultura
popular?





História Económica de Portugal

Armando Castro



Uma interpretação sistemática e global da vida do povo português na sua aventura plurissecular.

Após o I volume introdutório (já à venda) este segundo tomo cobre o largo período que vai até finais do século XV.

na estrada do futuro **editorial CAMINHO**



PORTE
PAGO

o professor

sumário

Revista mensal

	EDITORIAL	3
<i>OCTAVIO QUINTELA</i>	Da democratização da Escola e da Sociedade	5
<i>CONCEIÇÃO BANZA FORTE</i>	Os três anos: primeira crise de independência	9
	PARADOXO EDUCATIVO	
<i>A. MELO CARVALHO</i>	A Mistificação da Infância e o futuro como Angústia	12
<i>JOSÉ SALVADO SAMPAIO</i>	A duração da obrigatoriedade escolar	18
	PROFESSOR A PROFESSOR	
<i>TAVARES GUIMARÃES</i>	Que se passa?	21
<i>YASMINE IBÁÑEZ CORSA</i>	Educação musical de massas e sua importância	26
<i>JOAQUIM MARQUES</i>	O ensino na região da Madeira	32
<i>MARIA ROSA COLAÇO</i>	NOS BANCOS DA ESCOLA	36
<i>FERNANDO COSTA MARTINS</i>	Será a cultura de massa uma cultura popular?	38
	NOTICIÁRIO	
	Semana Pedagógica da Maia	59
	Um Centenário, um Congresso	52
	XII Sessão da Conferência de Ministros Europeus da Educação	53
	RECENSÃO BIBLIOGRÁFICA	
	Brincar	54
	Introdução à Psicologia Social Marxista	55
	Aprendizagem escolar: mecanismos e processos	57
	LARGO DO PELOURINHO	58
	PODER LOCAL E EDUCAÇÃO	
	Moura: a Educação não está esquecida	60
	ANTOLOGIA	
	Banam-se do ensino as ameaças e castigos. O terror paralisa a inteligência	63
	LIVROS RECEBIDOS	64

TODOS OS ARTIGOS
ASSINADOS
SÃO DA
RESPONSABILIDADE
DOS SEUS AUTORES



DIRECTOR: Rogério Fernandes

SUBDIRECTORES: Maria Júlia Jaleco / Maria do Céu Araújo

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

Chefe de Redacção: José F. Nereu

Secretária de Redacção: Manuela Agostinho

Responsável gráfico: José Serrão

Propriedade: Edições *o professor*, Lda.

Tiragem: 10 000 exemplares

ASSINATURAS POR 12 NÚMEROS: Portugal (Continente e Ilhas), 550\$00; Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné, Moçambique e S. Tomé, 750\$00; Espanha, 630\$00; Europa, 750\$00; outros países, 870\$00.

Redacção e Administração: Alameda de Santo António dos Capuchos, 6-B, 1100 Lisboa — Portugal — Telef. 57 42 24 - 57 22 24 — **Delegações:** R. Augusto Luso, 68-1.º, 4000 Porto; «UNITAS» — R. da Sofia, 73-2.º, 3000 Coimbra — **Composição e Impressão:** Guide-Artes Gráficas, Rua das Figueiras, Lote 12 — Póvoa de Santo Adrião (Zona Industrial) 2675 Odiveias — **Distribuição e Assinaturas:** CDL — Central Distribuidora Ljvreira SARL, Av. Santos Dumont, 57-2.º, 1000 Lisboa — **Publicidade:** Alameda Santo António dos Capuchos, 6-B, 1100 Lisboa — Telef. 57 22 24 - 57 42 24.

Editorial

Professores, estudantes, pais e encarregados de educação, chegam ao termo do ano lectivo e deitam contas à vida. Parece justo que os acompanhem nessa recapitulação de todo um ano que findou e na previsão daquele que, bem vistas as coisas, não tardará muito a adivinhar-se. Avançámos na reestruturação do nosso sistema educativo? Estagnámos? Ou, pelo contrário, recuámos? A quem cabe o mérito ou, na hipótese inversa, a censura?

Uma retrospectiva do ano lectivo revela-nos, em primeiro lugar, o contraste entre as promessas eleitorais do Governo e as realidades concretizadas. Quanto às chamadas «medidas de fundo», avulta, desde logo, o facto significativo de o Governo, um ano depois de ter apresentado um projecto de lei de bases do sistema educativo, não só improvisado como também desajustado às necessidades do país e às aspirações dos docentes e dos estudantes, se ter revelado incapaz de reelaborar uma nova proposta. Chegamos ao termo da Sessão Legislativa, e apenas o PS, o MDP/CDE e o PCP apresentaram propostas de lei do sistema educativo. A conclusão a tirar é evidente: o Governo e os partidos políticos que o apoiam são incapazes de trabalhar numa base democrática, que ultrapasasse a política solitária dos gabinetes à porta fechada e das congeminações individuais fortemente marcadas por um cunho pessoal. Entretanto, a AD vangloriou-se largamente, na Assembleia da República, de que o Governo apresentara um projecto de lei de bases... no ano passado. O próprio Ministro da Educação e Ciência esgrimiou esse facto como «argumento» justificativo de eficiência e prontidão. Havemos de convir que é fraco argumento: ciente das debilidades do «seu» projecto, o Governo renunciou a impô-lo e foi incapaz de achar uma alternativa susceptível de um apoio amplo.

Ao mesmo tempo, concluiu-se o ano lectivo sob as negras nuvens que se acumulam sobre o 12.º ano. Falhanço redondo: o descontentamento é indissimável nas próprias bases sociais da AD, apesar de todas as declarações em contrário. O número de desistências é brutal. Turmas que no início do ano continham 30 alunos, comportam agora uma escassa dezena. O que isto significa em termos de frus-

tração das expectativas da juventude e da delapidação dos recursos financeiros do país é tão evidente que torna dispensáveis mais comentários. E que dizer do recurso ao que se tem de chamar «passagens administrativas» no 12.º ano, ou seja, num ano de escolaridade que se destinava, em princípio, a suprir as deficiências de preparação anterior

Outra zona de crise é a formação em exercício, com grande gáudio de todos os adeptos dos antigos estágios e dos saudosistas do passado. Havemos de convir, todavia, em que existem situações que parecem expressamente destinadas a dar-lhes razão: formandos sem delegados, completamente isolados e desorientados, orientadores que giram de escola em escola, não menos desorientados que os formandos, falta de documentação pedagógica. É certo que estes factos não representam a situação na sua globalidade e que também não faltam exemplos de funcionamento satisfatório. Mas a impressão que se recolhe é a da incapacidade das estruturas centrais para acompanhar e apoiarem o sistema que foi posto em funcionamento.

No sector das instalações escolares, todos sabemos que o ano foi tormentoso apesar da resolução pontual de algumas dificuldades. Mas como esquecer as reduções de horas curriculares em escolas superlotadas a fim de «ganhar espaço»? Que significa isto em termos de preparação científica e cultural dos alunos? E como vai decorrer o próximo ano lectivo? É justo prever que as dificuldades não vão ser mais leves. Pelo contrário, tudo leva a crer que as situações de rotura aumentarão.

Ao mesmo tempo, o Governo dá mostras de uma vontade crescente de limitar o alcance da gestão democrática e da autonomia dos estudantes, designadamente nas escolas superiores. É ver o projecto de decreto sobre a autonomia em que se incluem disposições que negam frontalmente a lei da liberdade de associação.

Enfim, se o balanço do passado imediato é insatisfatório, a previsão do futuro que se aproxima não o é menos. A desconjuntada «máquina» da educação portuguesa ainda não encontrou desta vez o seu mecânico. Poderá encontrá-lo nos circuitos da maioria governamental a quem está confiada? Eis o que justifica as mais sérias dúvidas a muita gente que, até agora, se agarrava a essa ilusória esperança.

Da democratização da Escola e da Sociedade

Octávio Quintela (*)

O problema da democratização da escola e da sociedade é demasiado vasto e complexo para poder ser abordado num simples artigo que apenas se propõe levantar algumas questões. Com efeito, a multiplicidade de significações e implicações contidas nestes conceitos — democracia, sociedade e escola — é tão extensa que, cada um deles, necessitaria, só por si, de um tratamento específico e, no final, ficaria sempre pairando a dificuldade da sua relação, a qual constitui um outro problema ainda mais complexo. As breves notas que aqui se propõem são, assim, uma mera base de reflexão, uma proposta susceptível talvez de motivar uma mais ampla discussão e tratamento por outros colaboradores e leitores da revista. Elas não esgotam, portanto, o tema, apenas o afluam.

Há, na verdade, importantes questões acerca da democratização da escola que aqui apenas são apontadas, como, por exemplo, a gestão democrática, o conteúdo dos programas e os mecanismos da sua revisão, as alterações curriculares, as relações da escola com o mundo do trabalho durante a frequência e após a saída da escola, o associativismo estudantil, as relações das estruturas escolares com as estruturas autárquicas locais e colectividades de cultura e recreio e desportivas, o movimento sindical em geral e o do professorado em particular, as relações da escola com as associações de pais e do tipo de intervenção destas dentro da escola, a formação de professores, etc.

Todos estes problemas são importantes e bem concretos factores de democratização directa da escola mas de reflexo mais fraco (pelo menos de uma forma directa) na sociedade embora de modo algum desprezíveis. Em relação às formas de democratização directa da sociedade, de cunho fundamentalmente político, e cujo reflexo na escola é sempre mais ou menos forte, não falaremos aqui, pois o problema ultrapassa o âmbito deste artigo. Abordaremos, portanto, e tão so-



mente outras formas ou processos mais gerais de democratização da escola (ensino) sendo porém evidente que a democratização desta é sempre, em grau variável, repercutidora naquela e simultaneamente reflexo das transformações verificadas na sociedade.

O problema da democratização da escola afigura-se-nos não poder desligar-se de duas interrogações prévias fundamentais:

1.º — Poderá a democratização da escola operar-se verdadeiramente numa sociedade de estrutura classista e, por consequência, incompletamente democrática?

2.º — Quais os objectivos do ensino na actual sociedade portuguesa?

Para ambas as questões nos parece difícil dar, neste momento, uma resposta minimamente aceitável atendendo à estreita dependência da segunda questão relativamente à primeira e ao tipo muito especial e complexo de sociedade que o país apresenta nesta fase histórica. Alguns analistas das coisas políticas costumam designar a actual sociedade portuguesa por «democracia avançada», mas esta expressão parece-nos imprecisa em muitos aspectos, particularmente no que concerne ao social e cultural. Na verdade, observam-se há muito nestes campos, já antes mesmo do 25 de Abril, grandes distorções, desníveis e contradições: encontramos-nos na cauda da Europa quanto ao número de analfabetos

(*) Professor da Escola Secundária da Amadora.

(cerca de 30 %), carecemos de uma escolaridade básica e obrigatória de 9-10 anos quando é certo que até a própria escolaridade de 6 anos dificilmente ultrapassará, neste momento, os 50 % para o respectivo nível etário; temos um ensino infantil reduzido à expressão mais simples e quase só a cargo de estabelecimentos particulares; o ensino especial é escasso e caríssimo.

Bastariam só estes exemplos para não se poder hesitar em classificar a sociedade portuguesa como fortemente subdesenvolvida, ou, quando muito, em vias de desenvolvimento (também aqui os paladinos da integração na CEE não devem ter ainda reflectido nas consequências desta situação...).

Sendo a escola um reflexo da sociedade, esta apresenta-se num estado de profunda transformação em alguns sectores, mas com grandes atrasos noutros. Continuamos a ter uma burguesia absolutamente incapaz de se renovar e adaptar quer às novas condições surgidas no país após o 25 de Abril, quer também às novas condições que resultariam de uma integração numa Europa incomensuravelmente mais avançada que o nosso país no capítulo de ensino. E quando a burguesia consegue ter todo o poder nas mãos, como acontece actualmente, ela continua revelando a mesma completa tacanhez de espírito do passado, a mesma inépcia e vontade deliberada de manter o velho *statu quo*. Não há o mínimo indício de querer alterar a situação, mas antes a de a conservar. Deste modo, torna-se muito difícil pretender explicitar, aqui e agora, quais os objectivos da escola em geral, pois são diversos, consoante a perspectiva de quem os considere: os dessa burguesia empedernida são uns, os da esmagadora maioria do resto da população são outros. Quem tem neste momento a palavra são os primeiros; urge dá-la aos segundos.

Há, porém, dois objectivos de ordem muito geral que talvez sejam válidos para qualquer sociedade na época actual: a formação psicológica do indivíduo e a sua preparação para a integração na sociedade, isto é, uma função por um lado psicopedagógica e, por outro, social.

Costuma dizer-se que a escola prefigura a sociedade dos adultos, pois a escola é um reflexo ou sinal da sociedade em geral na qual ela se integra, mas deve ser também modelo inspirador da própria sociedade, aspecto que normalmente os responsáveis pelo ensino tendem a subestimar ou a ignorar. Na verdade, se é certo que a escola acaba sempre por reflectir a ideologia, os valores e até mesmo a organização e estruturação da

sociedade, ela deve, por seu turno, conceber e propor uma maior variedade de hipóteses de estruturação e ideologização, de forma a que não seja apenas uma cópia ou transcrição do que vai acontecendo lá fora. Ela deve preparar a criança e o jovem de modo a torná-los cidadãos não só bem apetrechados cientificamente e tecnicamente, mas simultaneamente também capazes de transformar a sociedade com ideias e projectos inovadores de que ela se apresenta cada vez mais carecida. A escola tem portanto que elucidar a juventude relativamente a um autêntico pluralismo ideológico, renovar-lhe a mentalidade e não espalhá-la num monismo que ninguém poderá definir *a priori* qual seja ou tenha de ser, pois a sociedade não é também monolítica do ponto de vista social, cultural e portanto ideológico. Na sociedade portuguesa actual, a escola não pode estar ao serviço (embora na prática o esteja) exclusivo de uma só classe e ideologia; ela tem de reflectir e apresentar aos alunos, com objectividade, rigor científico e imparcialidade, a diversidade das perspectivas de pensamento dos homens do país e do mundo, diversidade que é a expressão da realidade social circundante a todos os níveis. A escola não pode ser uma, e muito menos só uma, capela.

Como jámos dizendo, a escola prefigura, sem dúvida, a sociedade dos adultos, mas não pode ser um simples retrato mecânico (e portanto deformado) dessa sociedade, principalmente naquilo que ela tem de mais estático e retrógrado, já que esta é, no seu conjunto, dinâmica, multifacetada e complexa. Além disso, mesmo que fosse uma reprodução, ela não poderia reportar-se exclusivamente a aspectos totalmente abstractos, desligados portanto do real e referidos, as mais das vezes, a conteúdos ultrapassados sem nada a ver com o país real e concreto e que se pretende projectado para o futuro. Na verdade, uma sociedade em transformação carece de homens bem preparados, com profundos e actualizados conhecimentos e, principalmente, com uma prática e uma nova mentalidade, e não de meros repetidores do velho saber dos pais e avós. Já sabemos que o passado é necessário para a compreensão do presente, mas não poderá esmagar este, tornando-se a essência do estudo (quer quanto a programas, quer quanto a objectivos e métodos de trabalho) pois a própria sociedade, sob qualquer perspectiva por que a consideremos, não aceita já essa forma estática de proceder, por não corresponder às suas necessidades profundas, actuais e futuras.



No fundo, a problemática da escola, nas suas relações com a sociedade, prende-se com o conceito mais vasto de *democratização* do ensino o qual, por seu turno, é sempre a expressão (causa e consequência) da democratização da própria sociedade.

A fórmula «democratização do ensino» abrange um vasto conjunto de problemas que vão desde os conteúdos programáticos e seus objectivos em todos os níveis e graus até às transformações profundas no plano estrutural da escola, seu acesso, e sua relação com a sociedade (particularmente a família), passando pelas práticas pedagógicas dos professores e educadores e respectiva formação. Assim, uma sociedade verdadeiramente democrática não pode consentir no seu seio a existência de analfabetos. Tem de existir uma extensa rede de creches para crianças até aos 3 anos, gratuitas para os filhos das classes mais desprotegidas (e portanto a cargo do Estado), as quais permitiriam compensar grande parte das deficiências alimentares e culturais derivadas da pobreza do meio familiar de onde provêm. Um atraso, físico e psíquico, profundo nesta idade jamais poderá ser recuperado mais tarde, como é sabido. Tem de criar condições para que todas as crianças dos 3 aos 6 anos tenham acesso gratuito, ou com um pagamento simbólico e, neste caso, sempre proporcional aos rendimentos dos pais, a jardins de infância. Que a diminuição do desnivelamento no interior da escola possa portanto equilibrar um

pouco o desnível verificado na sociedade! Que a função democratizadora dentro da escola possa compensar minimamente a desigualdade social, económica e cultural de fora da escola! Tem de possibilitar a toda a criança a frequência obrigatória e gratuita da escola de ensino básico durante, pelo menos, 9 anos. Tem de permitir o acesso ao ensino superior, segundo um conjunto de critérios tais como a capacidade intelectual, o interesse e empenhamento dos candidatos (e não apenas os conhecimentos e a informação, normalmente resultantes de excepcionais condições de privilégio social e cultural familiar) e, de uma coordenação com as possibilidades de colocação e solicitação do mercado de trabalho. Daqui resultaria que muitos estudantes universitários passariam a provir de classes sociais desfavorecidas, em relação aos quais o Estado teria que subvencionar os seus estudos sob a forma de bolsas e empréstimos reembolsáveis no final dos cursos e após colocação. Tem de criar as condições para a escola poder ser democraticamente gerida e dispondo de professores e educadores com um elevado nível de preparação científica e pedagógica, o que implica que a formação dos docentes tenha de ser continuada de um modo sistemático ao longo da carreira. Por isso, a formação de base, científica, psico-pedagógica e didáctica, terá de ser adequada aos diversos graus de ensino, não podendo ser portanto igual para todos. Assim, por exemplo, o futuro educador de crianças deverá



possuir um profundo conhecimento em psicologia infantil mas, em contrapartida, a preparação em matemática, física, filosofia, etc. não necessitará de ser tão aprofundada como tem de o ser no ensino secundário. Aliás, em relação a este último, o professor tem de possuir, por sua vez, bons conhecimentos em psicologia e sociologia da adolescência e da juventude.

Esta preparação psico-social diversificada (referimo-nos a psicologia científica e sociologia, como é óbvio) parece-nos indispensável com vista ao processo de integração e adaptação social da criança e que deve ser realizado complementarmente com a família. Mas, na prática, quantas vezes não é a escola que tem de se substituir à própria família, em virtude dos imensos problemas com que esta se vê confrontada na sociedade actual! As relações do jovem com a família são, na verdade, cada vez mais difíceis devido a um imenso conjunto de factores que não vamos agora tratar, mas que não temos visto equacionados de uma forma objectiva e imparcial por muitos dos interessados e «entendidos» destas questões. Tende a esquecer-se ou omitir-se que os pais estão normalmente muito mal preparados para a sua função de educadores e são, muitas vezes até, os primeiros não só a criar o maior número de problemas às crianças, adolescentes e jovens, como ainda a oferecer a máxima resistência a qualquer inovação pedagógica. Quantos pais não «descarregam» para cima dos professores a responsabilidade da sua própria inépcia, incompetência ou desinteresse? Quantos pais não são os maiores obstáculos à livre decisão relativamente ao futuro profissional dos seus filhos? Quantos pais são os verdadeiros culpados do insucesso e desorientação dos seus filhos? E isto para não falarmos já das deficiências estruturais mais profundas de ordem económica e cultural,

as quais têm depois um profundo reflexo no campo pedagógico-educativo. Com efeito, como explicar as grandes dificuldades de comunicação e aprendizagem verificadas em tantas crianças senão por razões de natureza sociocultural e económica? Os problemas dos atrasos físicos, psíquicos, linguísticos e culturais das crianças não serão devidos fundamentalmente aos atrasos, é certo que involuntários, de ordem económica e social das famílias dessas crianças?

Mas voltemos um pouco atrás, ao problema da preparação de base dos docentes. Em resultado de uma preparação de base científica e pedagógica de nível superior (embora diferenciada e adaptada aos vários graus) para todo o professor, e que nunca poderá ser inferior à licenciatura (e este ponto parece-nos uma questão de primordial importância), seria então absolutamente natural que a equiparação social e até salarial do professorado se verificasse, surgindo também aqui um importante factor de unificação, ou pelo menos de aproximação, dos docentes de todos os graus de ensino. Mas este resultado implica a resolução de outro importante problema que é o de saber, com rigor, para que grau ou ramo de ensino deverá ser orientado o candidato a futuro professor. A profissão de docente não pode continuar a ser uma permanente improvisação, como é em muitos casos, isto é, uma forma de obtenção de um emprego provisório enquanto não se consegue outro melhor... Esta profissão é talvez das raras em que actualmente o candidato não é submetido a nenhum teste ou prova de aptidão para o seu exercício antes do ingresso, bastando para tal, apenas um diploma (e nem sempre) de estudos científicos, quantas vezes incompletos. Qual poderá ser, nestas condições, a possibilidade de comunicação com os alunos? Qual a possibilidade de contribuição para a integração social da criança, do adolescente ou do jovem? Quantas mutilações e prejuízos irreparáveis não se irão provocar na criança, em fase de formação, agravando portanto os prejuízos que tantas famílias lhes ocasionaram? Quantos professores não se sentirão falhados por não terem sido previamente orientados para outro grau ou ramo de ensino? Esta escolha não pode, pois, continuar a ser uma mera consequência da selecção económico-social que permite, ou não, ao jovem candidato a professor ingressar num curso superior longo, curto ou ter de ficar-se apenas pelo Magistério. Também aqui, a selecção profissional não pode continuar a ser uma consequência ocasional do estatuto socioeconómico de origem.

Os três anos

primeira crise de independência

Conceição Banza Forte

Quando nasce, a criança — inacabada a diversos níveis — torna-se, por esse motivo, um ser frágil e carente de todo o apoio e de toda a assistência que lhe possa oferecer o meio ambiente que a cerca. Por isso, a sua dependência em relação à mãe (ou ao seu substituto) é total. Inclusivamente, o recém-nascido não possui sequer a noção do seu próprio corpo: para ele não existem fronteiras entre o «eu» e o «outro», entidades completamente desconhecidas para si.

Mas, progressivamente, a criança vai conquistando em cada etapa da sua evolução uma relativa independência. O que lhe permite dispensar a ajuda dos adultos em determinadas situações. Vejamos, embora não as aprofundemos, as fases do desenvolvimento infantil desde o nascimento até ao 3.º ano de vida, individualizando um pouco o 1.º ano. Isto porque, cerca do ano, a criança começa a elaboração da linguagem. E este desenvolvimento, importantíssimo para a sua evolução normal, desenvolve-se simultaneamente a nível afectivo, caracterial e intelectual — ao passo que durante os doze primeiros meses a evolução se faz sentir muito mais no campo das funções motoras.

Não tocaremos, para facilidade nossa, na vida intra-uterina do bebé. Mas diremos que é bom ficar bem claro que o nascimento é um choque tremendo para o recém-nascido, pelo que significa de mudança total e brusca das condições de vida e sendo o parto uma experiência extremamente angustiante: o feto é submetido a pressões e manipulações das quais não sabe a razão e não tem hipótese de se defender daquele «ataque» que lhe provoca, segundo Freud, uma «angústia fisiológica».

Pegemos então no recém-nascido, diferente dos outros pelas suas características hereditárias e pela sua história pré-natal, e vejamos nele que há de comum a todos os bebés. É extremamente vulnerável, gosta do calor, chora, tem movimentos reflexos, é capaz de mamar, bocejar, de engolir. No entanto, por total inexperiência da situação, não situa minimamente as impressões que

vive. A nível psíquico, como já foi dito, não existe diferenciação entre o seu corpo e o meio circundante: é como se tudo acontecesse no seu próprio ser — desde as cólicas intestinais até ao bater da porta do quarto.

Toda esta situação é sofrida pelo recém-nascido como objecto passivo, pois não tem nenhuma espécie de controlo sobre as situações e sensações que vive.

A organização da vida começa pela regularização dos cuidados com a sua higiene (necessidade secundária) e com a sua alimentação (necessidade primária).

Fases-padrão do desenvolvimento infantil

Vejamos então as fases-padrão do desenvolvimento infantil tendo como base os trabalhos de Ronald Illingworth e Paul Ostemeth.



Os períodos de sono vão encurtando gradualmente e aí pelos dois meses começa a prestar atenção ao meio que o cerca, principiando a sorrir à mãe quando ela lhe fala.

Aos três meses roda a cabeça para ouvir os sons emitidos ao nível do ouvido e consegue segurar brinquedos postos nas suas mãos, enquanto a imagem materna se afirma.

No mês seguinte há um começo de socialização (ainda que pela negativa): a criança retrai-se diante de quem não é presença habitual na sua roda. No entanto gosta de companhia e tenta fazer-se notar. Já consegue juntar as mãos e puxar a roupa.

A partir do quinto mês reconhece a mímica do rosto adulto e reage diferentemente à expressão alegre ou zangada da pessoa que o olha. Começa a brincar com os pés.

No sexto mês, mais uma conquista: através do jogo em que alternadamente a criança e o adulto se escondem atrás do lençol, o bebé vai tomando consciência de ser uma entidade distinta daquilo que o rodeia. Aliás, é também neste período que se reconhece ao espelho e começa a fazer imitações. A outro nível evolui também bastante: passa cubos duma mão para a outra, levanta a cabeça de forma espontânea quando deitado de costas e consegue mudar da posição de bruços para a de costas.

Aos sete meses consegue sentar-se no chão sem apoio, por momentos e aguenta-se de pé embora não firmemente, enquanto que a noção do «conhecido» e «desconhecido» vai aumentando — a ponto de explodir no que Spitz disse ser «a angústia dos oito meses». A partir daqui, a criança sabe perfeitamente quem pertence ou não ao seu círculo familiar e esse facto vai determinar a sua atitude relativamente ao adulto.

Há outro ponto importante na via para a independência infantil: o desmame. Este, pelo que significa de mudança em vários aspectos, deve ser cuidadosamente realizado a fim de evitar complicações mais ou menos graves.

A nível motor mais uma importante etapa: começa a aprendizagem da posição vertical e do andar. Simplesmente irá cair e andar de gatas, muito provavelmente até ao ano. Em compensação, aos dez meses ajuda a vestir-se, mudando, por exemplo, um objecto duma mão para a outra a fim de vestir uma manga; consegue tocar só com o indicador; faz «adeus» e agarra migalhas por oposição do polegar. Começa também por esta altura (1 ano) o controlo dos esfínteres, que

a nível psicológico tem enorme importância nas relações mãe-filho. Começa a aprendizagem da linguagem e, além disso, a marcha torna-se segura. Consegue já estabelecer a fronteira entre ele e o objectivo. Começa também a fazer experimentação activa e a explorar o meio circundante, contribuindo grandemente para isso a linguagem e a marcha na vertical, pois constituem um alargamento de horizontes em vários sentidos.

Entramos agora no período da expansão subiectiva (entre o 1.º e o 3.º anos). Esta expansão resulta da mobilidade da criança e da independência que ela lhe proporciona no sentido de alargar substancialmente o seu universo e a sua possibilidade de o explorar. É por esta razão que tantas precauções devem ser tomadas no intento de se evitarem situações de perigo. No entanto, não podemos nem devemos manter a criança de tal maneira protegida que lhe cortemos as possibilidades de, por si própria, reconhecer os perigos e evitá-los. Como, de igual modo, não devemos dramatizar situações por quedas ou causas sem gravidade. É muito bom para a criança que lhe possamos oferecer sempre segurança e estabilidade, não lhe provocando com o espectáculo da nossa própria angústia uma angústia ainda maior do que aquela que já sente.

Encontra-se, e só a designação exprime bem a situação, a criança na «idade desarrumadora» e «idade acrobata» — segundo Gesell. Isto significa que a actividade motora sofre um aumento considerável, pois a criança já não pode ser manipulada e colocada aqui ou além segundo a vontade única do adulto: ela possui vontade própria e, facto importantíssimo, meios para se afastar ou aproximar daquilo que lhe desperta atenção.

A linguagem

Paralelamente à recente e incessante actividade motora surge «uma aquisição de grande complexidade» e capital para o desenvolvimento da criança: a linguagem. É através dela que a criança vai comunicar verbalmente com o mundo, se vai exprimir e estruturar o seu pensamento — embora de início muito rudimentarmente.

Neste período a sua independência acentua-se: controla bem a colher, despe e veste algumas peças de vestuário, equilibra cubos uns sobre os outros (chegando aos 6-7 cubos), pondo os dois pés em cada degrau consegue subir uma escada, controla quase completamente os esfínteres. Pas-

sa da palavra-frase (em que uma simples e única palavra vale por toda uma frase) para a «pré-frase» (construída com duas, três palavras colocadas sem preocupação alguma a não ser a afectiva) e, finalmente, para a frase propriamente dita — até à conquista do pronome «eu». Como se calcula, esta evolução da expressão verbal corresponde a um alargamento de vocabulário. Neste ponto é necessário não fixarmos a criança no *baby-talk* por nós próprios o empregarmos: é uma situação que não trará nada de bom ao seu desenvolvimento. A criança entra, a determinada altura, na idade «perguntadora» — com diversas funções.

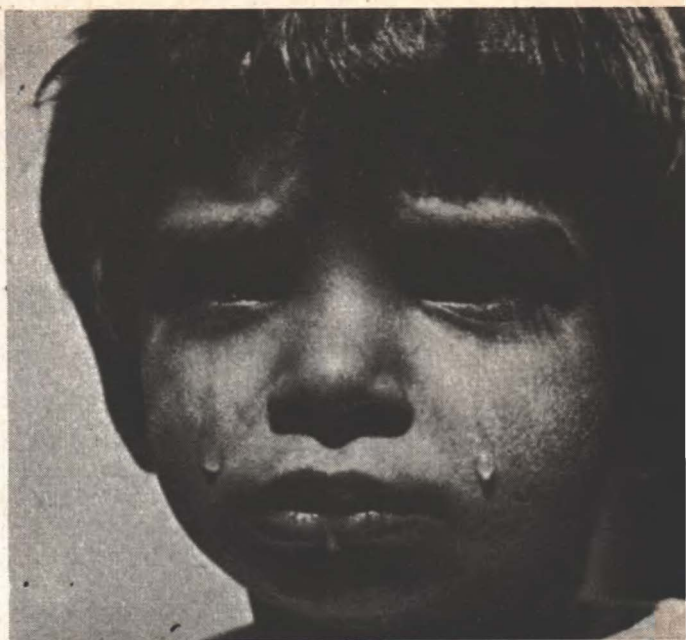
Como estamos a ver, todas estas importantes conquistas — efectuadas em todas as áreas do seu desenvolvimento — vão proporcionar à criança uma independência cada vez maior. E, talvez mais importante ainda, é a vontade que a criança tem de se utilizar dessa independência a seu bel-prazer. Simplesmente, o desejo da criança vai esbarrar com a vontade do adulto.

A crise da independência

E aí temos, por volta dos 3 anos, a primeira grande crise de independência. Aliás, ela «marca ainda a dependência da criança para com o outro», como diz Wallon.

Como todos nós sabemos, a criança desta idade obstina-se a realizar tudo por si própria, não aceitando a ajuda de quem quer que seja. Faz birras espectaculares por motivos nem sempre muito válidos. Frequentemente bate o pé, torna-se rebelde e teimoso, dando até a impressão de ter como única finalidade irritar o adulto. É capaz de chorar lágrimas em caudais por determinado objecto, objecto que será muito capaz de rejeitar se lhe dermos. Usualmente a principal «vítima» é a mãe. E se, por acaso, lhe nasce um irmão, a situação piora consideravelmente, pois o ciúme aparece nesta altura. Este facto, aliado à incapacidade que a criança tem de partilhar a afeição materna com outra pessoa, faz que, inclusivamente, (re)apareçam atitudes já há muito ultrapassadas.

A maneira, satisfatória ou não, como esta crise de independência vai ser superada depende principalmente dos pais, em última análise. Porque deveriam ter o bom-senso de proporcionarem à criança todas as hipóteses de afirmação pessoal e de valorizarem cada um dos seus triunfos e não a humilharem pelas suas tentativas fracassadas.



Oposição — um óptimo sinal

Os pais devem compreender que a oposição demonstrada pelos seus filhos nesta altura é um óptimo sinal: são crianças normais constituindo a sua própria personalidade, tentando resolver os problemas que lhe aparecem por si próprios. E para essa afirmação da sua própria vontade é absolutamente inevitável que se rebele contra o adulto. Por esta razão aparece aquele experimentar da firmeza do adulto. Este somente deve compreender que, dentro de determinados limites — necessários até para a segurança da própria criança — a deve deixar completamente à vontade para agir como quiser.

Se o comportamento do adulto se baseia num apego cego a normas demasiado rígidas, tendo por fim único a imposição a todo o custo da sua vontade relativamente à criança, corre o risco grave e profundo de anular por completo a personalidade infantil, transformando a criança num ser amorfo e parasitário, sem capacidade de vida autónoma e de resolução.

Portanto, quanto maior for a calma e o conhecimento do adulto sobre as causas desta «crise de independência» mais facilmente afastará o perigo de eternizar a «crise de oposição».

Como em tudo relacionado com a criança é necessário amor, conhecimento e uma enorme dose de paciência. Ou não?

A mistificação da infância e o futuro como angústia



Como dizia um autor dos princípios do século (1) «um povo instrui-se quando quer, nem mais cedo nem mais tarde, aprende o que quer saber, nem mais nem menos. Contrariamente ao

(1) D. d'Avenel, «Le gout de l'instruction et son prix depuis trois siècles», 1929.

A. Melo de Carvalho

que se pensa, não é a instrução que actua sobre a opinião pública ou opiniões e os costumes; pelo contrário são as opiniões, as ideias e os costumes que influenciam o género, a natureza, o grau e as matérias de ensino, quer se trate do latim, quer do catecismo». Tal conceito necessita, sem dúvida, de ser corrigido pois nem sempre um povo tem a liberdade de elaborar e exprimir as suas próprias opiniões, que são estruturadas em confronto com a realidade e a partir das informações que dela lhe chegam. Contudo, pensamos que, quanto ao essencial, aquela perspectiva se mantém correcta, levando-nos, directamente para o campo das ideologias.

E assim é possível começar a delinear com clareza o perfil do paradoxo educativo: de facto, as doutrinas e os objectivos que têm orientado a política social dos países europeus têm mudado com mais frequência que as estruturas e os métodos do sistema educativo. De tal desfazamento tem resultado um constante conflito entre os objectivos sociais e as realidades do ensino, de que temos tido constantes notícias através da agitação estudantil de que Maio de 1968, em França, foi o elemento entre nós mais conhecido do ponto de vista político, mas que se tem registado em praticamente todos os países europeus ocidentais e do continente americano.

De uma forma menos nítida, mas não menos significativa, a inadequação do sistema educativo ao mundo actual pode ver-se também nos problemas levantados pelo mundo do trabalho quanto à formação da mão-de-obra, à extensão do processo educativo escolar a cada vez mais amplas camadas populacionais, às consequências pedagógicas da «explosão escolar», etc.

Mas antes de nos determos com mais cuidado em toda esta amálgama de contradições que, do nosso ponto de vista definem o «paradoxo educativo», procuremos ver com atenção especial qual a situação dos actores que representam os

papéis fundamentais dentro do Sistema Educativo⁽¹⁾ — a criança e o adulto.

A posição do mundo adulto perante o mundo infantil caracteriza-se por uma grande ambivalência de sentimentos. Assim o adulto apresenta como legitimação fundamental para a acção educativa, a consciência e o reconhecimento de que há obrigações a preencher criadas pelas necessidades da existência humana da criança e do jovem. De facto, a explicação fundamental da acção a realizar pelo mundo adulto é a de que é fundamental conduzir a criança para a total realização da sua «condição humana». É, portanto, a perspectiva da formação individual total ou totalizante — e não exclusivamente intelectual — que define a conjugação de todos os meios e acções que caracterizam a acção educativa contemporânea, a fim de que as possibilidades existentes em cada ser em formação encontrem a sua plena realização, de modo a constituírem as formas adequadas que permitam a afirmação do indivíduo num mundo cuja característica fundamental é a constante e rápida evolução.

Mas será que a realidade da acção educativa corresponde à explicitação desta intenção, dando-lhe a necessária opacidade, permitindo à criança explicitar todas as suas necessidades e procurar as respostas adequadas à sua satisfação? Estamos firmemente convencidos de que a resposta é negativa.

Cada vez mais se fala no problema da inadaptação social da criança e do jovem. Este, de uma forma sensível, tem até passado a ocupar um lugar preponderante nas preocupações do sistema social, na medida em que os problemas que tem posto parecem ser mais graves do que os que são levantados pela criança. Na verdade não nos parece haver diferença de grau na importância de qualquer nível etário, sendo até curioso notar que há uma contradição nítida entre aquela preocupação e a definição, realizada pela psicanálise e hoje tão em moda (e a nosso ver muito discutível) de que a 1.ª e a 2.ª infâncias são os períodos fundamentais da existência do indivíduo.

Como sabemos a infância é uma «descoberta» recente da sociedade (realizada fundamentalmente através da obra de Freud), mas se cada vez mais ela parece estar submetida a maiores tensões, au-

mentando o número das crianças chamadas «desadaptadas», isso deve-se, sem dúvida, a uma funda inadequação do meio social à vida do indivíduo em situação de crescimento.

Na verdade o mundo social é, essencialmente, um mundo povoado por adultos que não toma em consideração as necessidades próprias da criança. Podemos mesmo dizer que, na nossa sociedade, praticamente nada⁽¹⁾ é concebido em função do mundo infantil. Mesmo dentro da família, até há algumas dezenas de anos considerado o meio mais adequado para a vida da criança, esta não encontra já o ambiente de que necessita devido à evolução da estrutura familiar, à alteração das funções dos seus membros e à própria transformação do ambiente físico.

Dentro da cidade a criança parece não ter lugar — a rua, o trânsito, o urbanismo, a estrutura comunitária, as manifestações culturais, a informação — nada parece querer tomar em consideração as necessidades próprias da criança e a sua evolução. Um único elemento parece dizer alguma coisa à infância — a TV —, mas, se reconhecermos algumas das suas qualidades, também teremos de ver os inconvenientes da televisão na vida da criança, para se poder pensar que este seja um elemento concebido para o mundo infantil, e que se preocupa, para além da invasão mental da violência e da publicidade, em desempenhar um papel válido na vida infantil.

Na realidade, a criança não encontra na nossa sociedade um único lugar que seja, de facto, concebido à sua escala e em que ela, em todas as idades, possa encontrar resposta para as necessidades em agir espontânea e livremente, sem estar constantemente debaixo da dependência autoritária do adulto⁽¹⁾. Ora, tudo isto se encontra em profunda contradição, não só com a explicitação para a acção educativa que demos atrás, mas com a importância que, à infância, é dada em todos os manuais científicos. Tudo se passa como se, na realidade, a infância não fosse um período essencial na existência humana.

(1) E muito menos a Escola, que como veremos, não foi concebida a partir das necessidades da criança, mas exclusivamente do ponto de vista do adulto.

(1) De facto a criança encontra, na civilização urbana, esse local — a rua. Simplesmente ela não foi concebida para responder às suas necessidades. Resta à criança um último reduto — a sua imaginação que, na medida em que não encontra formas de se explicitar, vai lentamente estolando, ou então se exprime no «grupo de pares», autênticos «bandos» que desembocam nas mais variadas e estranhas aventuras, mais ou menos violentas mas, quase sempre marginais.

(1) Excluiremos a família na medida em que, no âmbito deste trabalho, a crítica à sua posição não tem cabimento. De qualquer modo muito daquilo que se disser acerca da sociedade, do indivíduo adulto e das suas responsabilidades educativas, pode ser extrapolado para a situação familiar.



Trabalho
infantil

Neste campo tudo é estranho e ambíguo. A concepção que a sociedade faz da criança corresponde mais a uma autêntica mitologia que o adulto elaborou a partir dos desejos e frustrações que lhe ficaram da sua própria infância, do que a uma visão realista da criança. Esta mitologia, e ainda que tal possa parecer muito estranho, impregna muitas correntes pedagógicas e é, sem dúvida, um elemento que está presente em toda a acção educativa. De acordo com ela a infância é um período maravilhoso, vivido com toda a autenticidade e da qual se guarda uma agradável recordação — o domínio da fantasia, do sonho e do irracional são os elementos fundamentais que caracterizam a existência infantil. Este é um dos aspectos do mito da infância que encerra o mundo infantil em si próprio, fazendo com que a criança viva numa espécie de circuito fechado sem contacto com aquilo que a cerca.

No pólo posto, mas constituindo uma outra faceta dessa mesma mitologia a criança revela-se como um ser realista, de uma lógica implacável, por vezes terrível para o mundo do adulto, mas

ingénua e inocente⁽¹⁾. Um outro aspecto, este sendo talvez o de maiores e mais fundas consequências, encontra-se na esperança da sociedade num futuro melhor, não pela melhoria do mundo actual, mas pela projecção dos anseios e das suas aspirações nas crianças, «seres que transportam em si o futuro» e que, num amanhã nebuloso e incerto, serão capazes de realizar as transformações sociais que hoje não se deseja ou não se quer realizar.

Este último aspecto pode ser designado como a «mitificação do futuro», sendo particularmente importante no sistema escolar, pois constituiu um dos pilares fundamentais em que se baseia a legitimação da sua acção⁽²⁾.

(¹) Os «cartoonistas» têm explorado muito este aspecto da mitologia da infância, pondo na boca de crianças, mais ou menos «terríveis», todo o mundo dos adultos (ver os Peanuts, por exemplo, a Mafalda, Denys the Menace, etc.) que constituem o deleite dos adultos. Porquê colocar como personagens centrais nestas pequenas seqüências, crianças precocemente amadurecidas, é problema que espera uma investigação que possivelmente mostraria muito dos restos da angústia infantil no adulto.

(²) À escola é costume atribuir uma função essencial na reforma da sociedade: as crises do teatro, da mimica, do desporto, etc., são atribuídas à escola na medida em que só ela será capaz de formar o futuro espectador, o futuro praticante, o «futuro»... Facilmente se vê que o que se pretende é adiar a equação dos verdadeiros problemas que dizem respeito ao teatro, à música, ao

Resumindo: de uma forma geral a criança não tem direito a ser considerada como uma pessoa, com um futuro é certo (tal como qualquer adulto), mas também e, essencialmente, com um presente que é, na verdade, o que a define como indivíduo habitante da cidade. Na realidade, tudo se passa como se a criança não tivesse direito ao presente senão em função do futuro; não tivesse direito a saber que é verdadeiramente uma pessoa que não está só em situação de o vir a ser mas de que é já uma pessoa, com direito à sua intimidade, à sua liberdade, às suas opiniões, enfim, com direito a uma existência individual com a consistência suficiente para criar uma identidade própria e inalienável.

Tudo se passa, quando se pensa em termos de infância, como se se tivesse perdido o sentido da continuidade passado-presente-futuro. O passado não conta, nem mesmo se dá por ele. O presente é equacionado sempre, exclusivamente visando um futuro que, por outro lado, não se sabe qual é, como é, nem qual o seu sentido e o seu significado. Quais as repercussões de tal situação na vida da criança?

Não se trata só de uma inadequação das estruturas sociais à vida infantil. Há mais e mais grave: é o próprio sentimento de unidade do eu que está em causa para a criança — a perda da identidade⁽¹⁾. Todo o longo cortejo de perturbações do comportamento de raiz essencialmente psicomotora (instabilidade psico-motora, dislexia, disortografia, agressividade, fuga, cólera, etc.) não terão uma das suas origens exactamente nesta

desporto, no «aqui e agora», neste momento e nesta sociedade. Não queremos com isto dizer que a acção da escola não seja de importância decisiva no futuro cultural da Nação. Só um mal intencionado nos emprestaria essa intenção. Simplesmente as soluções esperadas parecem ser de essência «milagrosa»: de facto, como esperar educar uma criança do ponto de vista teatral sem que haja bom teatro? Como educá-la musicalmente se não há vida musical suficientemente válida? Como educá-la desportivamente se não há estruturas de acolhimento em número suficiente, sem a própria escola reformular completamente todas as suas formas de acção? De facto, para a escola projectam-se muitos dos problemas cuja solução não se quer encontrar dentro dela e que, se fossem equacionados no presente, seriam grandemente incomodativos para certo tipo de grupos sociais (Ver Sedas Nunes — «Sociologia do desenvolvimento»).

(1) É curioso verificar como a criança dos primeiros anos do ensino secundário se interpela e designa os seus companheiros — em muitos casos é ainda o número de matrícula na escola ou da turma que prevalece, em lugar da designação pelo nome próprio. Todavia, na escola primária tal não acontece: as relações aqui são, ainda totalmente personalizadas.

perda da unidade do eu, provocada pela constante desagregação do presente da criança?

Mas a contradição continua ainda, agora sob uma nova forma. Incapaz de actuar sobre o presente, como única forma de criar o futuro, a educação vira-se decididamente para o passado na medida em que, como aspecto fundamental da cultura de uma sociedade que procura fugir às tensões do presente, constitui um refúgio e uma segurança do adulto perante o mundo movediço, imprevisível e portanto inseguro em que se move a criança. E assim os dois extremos de uma contradição fundamental que persegue a nossa educação acabam por se juntar, criando um ciclo extremamente sólido capaz de resistir a todas as investidas de inovação⁽¹⁾. De facto, é paradoxal que um sistema social, fundamentalmente conservador porque garantindo a segurança constante de um estilo de relação de antemão já conhecido, e uma sequência de operações perfeitamente rotinadas, vá buscar a sua razão de ser mais importante na preparação para a «vida futura».

Tudo isto nos mostra que o que é importante é fugir, o mais rapidamente possível, do momento presente, refugiando-se quer num sistema de preservação e de isolamento, quer num esquema de preparação para o futuro. Um ou outro serão chamados a actuar consoante o momento e o tipo de problema que se tiver de resolver, evitando-se sempre a insegurança e a angústia que o momento presente possa criar.

Tudo isto é pensado e realizado tendo em conta o «bem da criança», o pleno «desabrochar» das suas potencialidades e a preparação de um futuro melhor que, contudo, não sabemos muito bem como irá realizar-se. O quotidiano educativo, familiar ou escolar, trata de desmentir estas constantes afirmações de princípio. Sem dúvida que a preocupação pela criança está no centro de todo o sistema educativo; mas, simultaneamente, uma grande angústia do mundo adulto abate-se sobre a criança e o jovem, agredindo-os constantemente e constantemente levantando barreiras à espontaneidade criadora, ao desabrochar da crítica consciente e à afirmação individual de uma liberdade elaborada a partir de um processo de autodisciplina capaz de evitar os excessos anárquicos e os atropelos mútuos.

De facto, as relações do adulto com a criança caracterizam-se por uma tensão que nasce da

(1) É bom ter em conta que muitas das actuais «modernidades» educativas (não-directividade, *descholling*, etc.) não são mais do que formas de procurar a sobrevivência do sistema antigo no mundo actual.

O estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar

— artigo 74
constituição

“GARANTE
...IGUALDADE...
DE
OPORTUNIDADES?”



Associação Estudantes Escola Magistério Primário Viana

incerteza em que aquele se encontra perante si próprio e da angústia que dessa incerteza renasce constantemente. E isto passa-se de tal modo que, no fundo, o objectivo último do adulto é conseguir canalizar as pulsões que, no comportamento da criança e do jovem, podem pô-lo mais directamente em causa.

E isto explica muito da ambivalência com que olha a criança, umas vezes considerando-a como um ser frágil, incapaz e imaturo, superprotegendo-a de perigos inexistentes ou que ela, por si própria, seria capaz de enfrentar; outras vezes, precipitando-a, sem piedade, numa espécie de super-maturidade capaz de responder a exigências de trabalho e de rendimento que o adulto não está na disposição de fazer a si próprio ou aos seus pares⁽¹⁾. Mas onde a sociedade manifesta

mais claramente a sua angústia perante a criança é no processo de hipercontrolo a que esta é sistematicamente submetida ao longo da sua vida diária. Hipercontrolo que se exerce não só durante a verificação, passo a passo, da sua vida escolar, mas que também invade todos os recantos da existência infantil⁽²⁾, incluindo os mais íntimos e privados⁽³⁾.

Na verdade, tudo aquilo que se passa no sistema de relações do adulto com a criança faz-nos pensar se, de facto, toda a solicitude que aquele parece mostrar, não manifesta senão um tipo de sentimentos que estão bem longe de um autêntico interesse pela infância. Com efeito a preocupação que polariza a atenção de todo o sistema não incide naquilo que a criança é hoje, aqui e agora, mas naquilo em que ela se vai transformar mais tarde: na realidade o mundo dos adultos está essencialmente interessado em conseguir crianças submissas, que se mantenham passivamente sob suas as ordens e orientação, crianças que «tenham rendimento», crianças que renunciem à sua infância, para «macaquearem» o comportamento do adulto, que lhes nega a possibilidade de se instruírem e formarem verdadeiramente — pela experimentação directa e por uma exploração do mundo que lhe permitirá encontrar a sua verdadeira realidade e elaborar progressivamente toda a estrutura de uma personalidade verdadeiramente madura e congruente.

Ora, sabemos há já algumas dezenas de anos, através dos dados obtidos pela psicologia genética e da evolução, que cada estágio da maturação infantil constitui uma fase essencial que não pode ser nem acelerada, nem «queimada», sem que tal acarrete consequências extremamente graves. Na mesma linha, como já vimos, a psicanálise mostrou-nos já a importância que uma vivência plena *sadia* desses estádios tem para a

riência no ritmo de trabalho em que uma criança ou um jovem em situação escolar, se encontra normalmente e que faz lembrar a condição do operário.

(¹) É sintomático o que se passa no chamado «tempo livre» da criança. De facto, a fórmula habitual usada para designar o processo de intervenção educativa neste campo é o de «ocupação do tempo livre». A obsessão da pressão do adulto é de tal ordem que não se pode conceber um tempo (mesmo quando é designado de «livre») em que ela não se possa exercer. «Tirar os rapazes da rua» é uma das expressões mais vulgares que traduzem a defesa da sociedade perante este momento de liberdade que o adulto não pode controlar.

(²) Basta ver a estrutura de certos sanitários de internatos e jardins de infância, e a vigilância constante a que, naquelas instituições, as crianças são submetidas de dia e de noite.

(¹) Basta ver a situação do exame, em que o «stress» psicológico só tem comparação com o do trabalho em cadeia. Podemos ver também o mesmo tipo de expe-



evolução do indivíduo e para a sua vida futura. O adulto parece esquecer tudo isto! na realidade aquilo que procura obter é que a criança abandone o mais rapidamente possível, a sua infância. Tudo se passa, na verdade, como se se quisesse escamotear a infância e todo o seu mundo.

Quanto a nós aquela solicitude e o hipercontrolo que referimos traduzem uma realidade psicológica bem diferente daquela em que o adulto quer, para si próprio e para os outros, acreditar: Todo o seu comportamento trai um novo ciclo angustiado — a infância que se procura suprimir, em segredo mas realmente, transporta em si o mais profundo da esperança de uma sociedade. Querer suprimi-la é extirpar definitivamente o que de mais vital uma sociedade pode transportar dentro de si — a espontaneidade e a liberdade criadoras, a fonte dos nossos sentimentos e da sensibilidade.

Poderá parecer que o que temos vindo a dizer é excessivamente radical e pessimista. Mas se nos detivermos perante aquilo que se passa com frequência dentro de um internato para crianças «desprotegidas», de um centro de reeducação para crianças deficientes, de creches ou de jardins infantis, numa sala de aula, num jardim público e mesmo dentro de nossas casas onde quase nada⁽¹⁾, é concebido tendo em consideração a

criança, veremos que a realidade é bem mais negra do que aquilo que acabámos de explicar. De facto, estamos convencidos de que a sociedade não foi capaz, até agora, de assumir a responsabilidade que tem perante a criança.

A velocidade e a tensão com que se vive hoje o quotidiano, o gigantismo e o anonimato que definem a vida comunitária, a violência e a incongruência que caracterizam o comportamento do adulto, impedem que a sociedade contemporânea veja com suficiente clareza, quais as reais necessidades da criança e quais os verdadeiros sentimentos de que está animada quando define os processos e o quadro institucional da educação.

Sem dúvida que a infância de outrora não se apresentava como um dos momentos mais felizes da existência do indivíduo. Por exemplo, se atentarmos no testemunho que nos legou Dickens da infância no início da primeira revolução industrial, veremos que a vida da criança nesse tempo estavam submersa em problemas de grande gravidade. Porém, a infância era nesse momento praticamente desconhecida, a psicologia e as outras ciências ensaiavam os seus primeiros passos. E, de qualquer modo, parece-nos que a infância não era encarada com a angústia e a autêntica agressividade que caracteriza hoje a forma como a sociedade equaciona os problemas que lhe dizem respeito.

(1) Apesar das perspectivas recentes da pedagogia (aquilo que designamos por «pedagogismos») e que parecem colocar a criança no centro das preocupações do educador, é bom não esquecer os resultados concretos que

teve entre nós o «Ano Internacional da Criança». Na verdade, logo após os 2-3 primeiros anos da Revolução de Abril, tudo voltou à «normalidade», q. d., ao passado.

A duração da obrigatoriedade escolar

José Salvado Sampaio

A UNESCO reinicia a publicação do *Annuaire International de l'Éducation*, suspenso desde 1970, com a saída do volume XXXII — 1980.

O *Annuaire* reúne elementos na sua maioria extraídos dos relatórios apresentados à Conferência Internacional de Educação (CIE), de Julho de 1979, conferência que se efectua em Genebra nos anos ímpares. Entre os 89 países participantes uma minoria não envia relatório, reportando-se o *Annuaire* neste caso aos dados fornecidos em 1977 para o *Guide International des Systèmes d'Éducation*. Daqui resultam quatro observações para que chamamos a atenção dos leitores: os dados respeitantes a um país são fornecidos pelo próprio país; não se reportam ao mesmo ano mas a anos próximos, em uma minoria; não reproduzem a situação presente por, no melhor dos casos, se referirem ao ano lectivo de 1978-1979; não mencionam todos os países, omitindo, entre outros, os novos países de expressão portuguesa.

Apesar destas limitações, desde que se tenham presentes, o exame a que vamos proceder não será ocioso.

O relatório sobre os sistemas escolares abrange seis rubricas: objectivos gerais, administração, financiamentos, estrutura e organização, programas de ensino, formação de professores. Iremos centrar-nos num aspecto parcial, no que trata de Estrutura e Organização, onde no organograma do sistema escolar se contém a sua compartimentação, as modalidades que esta reveste e o período de duração da obrigatoriedade escolar.

Cumprе аcentuar que a análise a que vamos proceder, além das carências já apontadas, padece de uma outra de que nós, portugueses, temos dolorosa experiência de séculos: a do não cumprimento do preceito legal que encara o período de obrigatoriedade escolar. Instituído em Portugal em 1835, pela Reforma de Rodrigo da Fonseca, de 7 de Setembro, Reforma suspensa em 12 de Dezembro do mesmo ano, é renovada



na Reforma de Passos Manuel, de 17 de Novembro de 1836, e desde aí não houve momento algum em que o preceito estivesse próximo de ser cumprido. A Constituição republicana de 1911 estatui a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário elementar, o que se mantém quanto à obrigatoriedade, excluindo-se a gratuidade na Constituição de 1933. A Constituição democrática de 1976 fixa a gratuidade e alarga a obrigatoriedade ao ensino básico, isto é, aos primeiros seis anos de escolaridade a partir do ensino primário.

Após esta digressão, sublinha-se que a duração legal da obrigatoriedade escolar, mesmo que não cumprida, não se estabelece arbitrariamente, pelo que merece ser considerada.

Não é por acidente que os países com menos desenvolvimento económico e social, que sofreram durante séculos o domínio do imperialismo directo, negando-lhes a independência, ou camuflando-a, não fixam período de obrigatoriedade escolar. É o que sucede com a Arábia Saudita, Bangladesh, Birmânia, Burundi, Costa do Marfim, Etiópia, Gâmbia, Irão, Quênia, Libéria, Madagáscar, Malásia, Malávi, Mali, Maurícia, Nigéria, Orão, Paquistão, Quatar, República Centro Africana, Laos, Senegal, Serra Leoa, Singapura, Sudão, Sri Lanka, Tchade, ou seja, 27 países em 89, isto é, 30,3 %. Que o problema é afectado pelo nível de riqueza do país, é facto a reter. Um outro, caso da Arábia Saudita, resultará mais da estrutura político-social, que leva à condensação de riquezas e direitos numa pequena minoria, do que da falta de meios financeiros. Nenhum país europeu ou de qualquer outra parte do mundo com desenvolvimento industrial se incluiu porque não é viável o desenvolvimento económico sem obrigatoriedade escolar.

Dos restantes países, um só, a China, apresenta uma obrigatoriedade de 4 anos, obrigatoriedade que sobe a cinco anos no Barém, Colômbia e Turquia. Aparece aqui o primeiro país europeu, mas com muito maior expressão territorial na Ásia Menor, país que apresenta índices gerais de desenvolvimento inferiores aos de Portugal. Catorze países (15,7 %) têm uma obrigatoriedade escolar de 6 anos: Chipre, Cuba, Egipto, Grécia, Iraque, Marrocos, México, Filipinas, Portugal, Síria, República da Coreia (Seul), República Dominicana, Tailândia e Tunísia. Neste grupo incluem-se, além do minúsculo Chipre, os países menos evoluídos da Europa, Portugal e a

Grécia. De sete anos há um só país, a Argentina. Com oito anos, deparamos 11 países (12,5 %): Bélgica, Bulgária, Índia, Itália, Polónia, República Soviética da Bielorrússia, da Ucrânia e União Soviética, Suécia e Jugoslávia. (Esclarece-se que as Repúblicas Soviéticas da Bielorrússia e da Ucrânia estão representadas como tal no *Bureau International d'Éducation*.)

A República Federal da Alemanha, Áustria, Costa Rica, Dinamarca, Finlândia, Irlanda, Israel, Líbia, Japão, Nova Zelândia, Noruega, Peru, Camarões, Checoslováquia, ou seja, igualmente 14 países (15,7 %) têm nove anos de obrigatoriedade escolar. Com dez anos, surge a Argélia, Austrália, Canadá, Congo (Brazaville), Espanha, Estados Unidos da América do Norte, Gabão, Hungria, Jordânia, Luxemburgo, Malta, Mónaco, Holanda, República Democrática Alemã, Roménia, ou seja, 15 países (16,9 %). Só três países excedem este número: o Reino Unido e a França com 11 anos, e o petrolífero Kyweit com 12 anos.

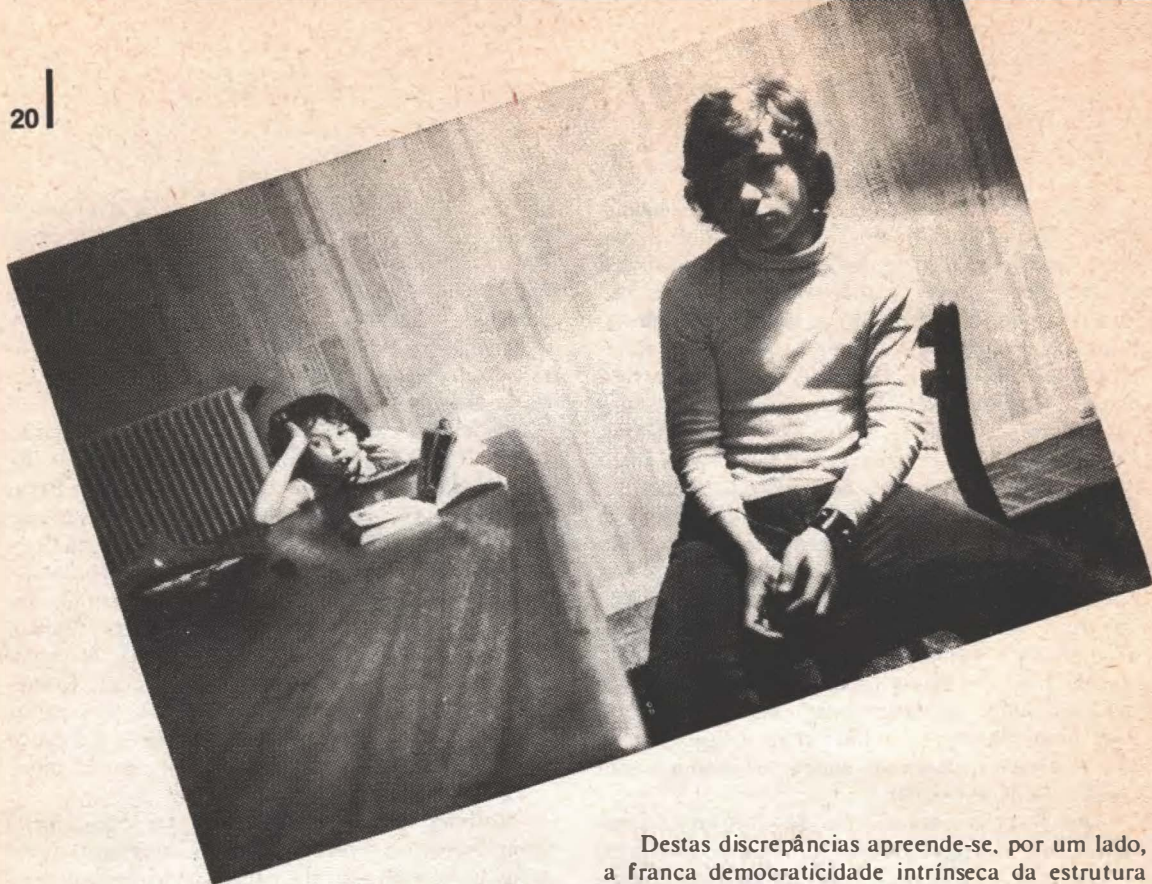
Que concluir destes dados?

Embora haja uma relação entre obrigatoriedade escolar e desenvolvimento, registam-se roturas que resultarão da natureza do regime político e de não se saber em que medida se realiza o cumprimento da obrigatoriedade escolar.

Se em 1979-1980 o estatuto de país desenvolvido era incompatível com uma obrigatoriedade escolar inferior a oito anos, hoje, esta incompatibilidade agrava-se, tanto mais que alguns destes países já a dilataram.

Se importa saber da duração da obrigatoriedade escolar e da sua execução, cumpre também averiguar as formas da sua efectivação, se se realizam através de uma escola única ou de for-





mas paralelas. Assim, para além do período de obrigatoriedade escolar ser maior na RDA (10 anos) do que na RFA (9 anos), na RDA efectua-se pela escola politécnica ao longo de todo o seu curso de dez anos. Na RFA após um período comum estabelecem-se quatro vias paralelas: a *Hauptschule*, do 5.º ao 9.º anos, o *Real schule*, do 5.º ao 10.º anos, o *Gymnasium*, do 5.º ao 13.º anos e o *Jesamschule*, do 5.º ao 10.º anos.

Restringindo-nos à Europa, nos países socialistas em regra a escolaridade obrigatória efectua-se através da escola única. Exceptuam-se a Checoslováquia e a Roménia, em que coincidem em oito anos (dos 9 aos 10 anos de obrigatoriedade) e a Hungria, em que se reduz a sete (de 9 anos).

Nos países capitalistas, há coincidências em Mónaco (10 anos); Dinamarca, Finlândia, Noruega (9 anos); Bélgica, Itália e Suécia (8 anos); Grécia (6 anos); Chipre (5 anos). A coincidência observada nestes dois últimos países não tem significado, por o período de obrigatoriedade ser demasiado curto.

O período de obrigatoriedade através da escola única perfaz 10 anos na França (em 11), 9 no Luxemburgo (em 10), 8 em Espanha e Malta (em 10), 6 na Holanda e Reino Unido e Irlanda do Norte (em 10 e em 11), restringindo-se a 4 (em 9) na RFA e Áustria.

Destas discrepâncias apreende-se, por um lado, a franca democraticidade intrínseca da estrutura do sistema escolar em vários países capitalistas, e, por outro lado, que não existe modelo comum para estes países, designadamente para os que se integram na CEE. A falsa democraticidade a que aludimos resulta da distribuição dos alunos pelas vias paralelas de escolaridade se alicerçar em discriminações de carácter social, em termos globais.

Quanto a Portugal, a situação reveste-se de uma originalidade demencial, que não ressalta do organograma apresentado: a diversidade de vias nos 5.º e 6.º anos de escolaridade a que se segue, e bem, uma via única de três anos ainda que deficientemente estruturada.

O cumprimento da escolaridade obrigatória, e pelo menos o seu alargamento, se se ultrapassar o mero enunciado de intentos, não está nos propósitos do governo. A nossa conclusão ressalta de, com todas as carências do sistema escolar português, o Orçamento Geral do Estado (OGE) 1981 ter reduzido as despesas com a educação de 12,9% do total em 1980 para 12,0% em 1981, ou seja, passando do índice de 100 para o índice 93.

Assim, Portugal encontra-se numa situação que deixará o observador perplexo. O mesmo governo que afirma a prioridade do desenvolvimento subestima o sector que, mais do que qualquer outro, condiciona o desenvolvimento — o da educação e ensino.

Que se passa?

Tavares Guimarães



Professor do 10.º grupo B (Filosofia) no ensino oficial (com horário reduzido), por não haver curso complementar na escola onde fomos computadorizadamente e felizmente colocados nos arredores do Porto, estamos com satisfação filosófica a leccionar História, tendo três turmas do 7.º ano de escolaridade. Como, durante uma trintena de anos também ensinámos Português no ensino particular, não deixamos passar nos exercícios escritos (actualmente baptizados de «testes de avaliação») os erros de linguagem, sejam eles de que natureza forem, sobretudo sintácticos e ortográficos. Durante os dois primeiros períodos deste ano lectivo, demo-nos ao trabalho de registar a maior parte dos erros ortográficos dados pelos alunos e alunas das três turmas. Quase todos eles dão erros ortográficos em quantidade apreciável e graves. Que se passou na primária, no ensino da nossa língua? Que se passou no ciclo preparatório? A verdade é que nas três turmas que lecciono a preparação para compreender e redigir é deficientíssima. A prová-la, quanto à ortografia (quanto à acentuação, pontuação, escrita de nomes próprios com maiúscula, diz a miudagem, com ar de jovial e «democrática» galhofa, que isso já não se usa), apresentamos aos colegas, seja qual for a disciplina que ensinemos... em Português, uma mui longa lista de erros ortográficos, cabendo a cada um considerar, se quiser e tiver critério adequado, uns mais graves do que outros:

harmonia
 agradáveis
 adorare
 aparece-se
 abitual
 abitar
 atravez
 afugar
 agropamento
 antrior
 ação
 aristocracia
 acuecer (= aquecer)
 atrezanato
 atual
 actoal
 auxiliare
 a cuaso um deserto
 aquase acabado
 aparessem
 artifex
 artifices
 Adriato (= Adriático)
 avizar
 articulada
 adobar
 aprofieçoar
 aprefieçoar
 abundante
 amiaçar
 aquerditar (= acreditar)
 arbores
 adquirir
 aver
 asegurar
 assassinado
 abelidade
 assuciado
 aparcer
 à veira de
 alfaveto
 acentes
 acha-sem

bassalos
 bencer
 boraco
 bocaholos
 brugueses
 bantagem

consecução
 Consequencia
 consecuencia
 capitolo

conhecia-mos
 culunas
 colonas
 coneforme
 cunifome
 consulos
 conceles
 conseles
 concistir
 comonicar
 cria (= queria)
 cabernas
 civilização
 compreensão
 cidades
 coreção
 colocar
 conciderar
 ceriais
 cimenteiras
 cuomper
 castilhano
 chamase
 convencional
 convensional
 contidade (= quantidade)
 cetax (= setas)
 crear
 cituação
 culónias
 ceria
 cobortura
 cumum
 cevelizado
 citios (= sítios)
 camponex
 componha-se (= compunha-se)
 crensa
 canselar
 convisional (= convencional)
 calidades
 cenderização (= sedentarização)
 contactão
 contrular
 clorido
 custume
 cuberto
 cultivar
 considrado
 comprir
 capiteles
 chuver
 conhas (= cunhas)
 comessar
 concreto

cujo os membros
 cujas a autoridade
 cuzido
 cumesaram
 Ciracuzza
 ducomento
 documento
 decumento
 decomento
 directa
 destinguir
 desmostra (= demonstra)
 demostra (= idem)
 defenir
 dicisão
 decisivo
 disciplos
 dirivadas
 descobrir
 descobrir
 disques (= diques)
 diferença
 deznhar
 desenhace
 discussão
 discução
 discotir
 deferença
 dimitir
 dezerto
 ditaba
 destrair
 demosticar.
 deuze (= deus)
 egepcio
 egito
 exipto
 ermão (= irmão)
 enundação
 elevadissa
 isculturas
 escoltoras
 evulação
 evolução
 evolução
 elegião
 adeministrar
 agricula
 estruscos (= etruscos)
 os egiptos
 estudador (= historiador)
 esercida
 instrumento

extrumento
extromento
extremento
esplicar
exssecivo
esistir
exestir
eleslativo (= legislativo)
evoloida
emprecionar
emaginar
estoriador
esercer
estabiliciam
empostos
expanção
errepetivel
errigação
emportante
estoria
escrevem
expantosa
establece
escerda (= esquerda)
exatidão
evoloir
emportar-se
expandir
economyia
envenção
evenção
ehentou (= inventou)
egreijas
epotese (= hipótese)
expelicar
estériles
enformar
entelegentes
escoloziva (= esclusiva)

fazião
falicitam (= facilitam)
falare
feituria
fertilidade
focem (= fossem)
edies. (= edis)
funemas
fenerais
fenerário
frabricar
frecuente
fonder
formacem
fassilidade

fiquessavam ((= fixavam)
ficxar
funamentários (= funerários)
flexa (= flexa)
faraão (= Faraó)
foradores
fonomenos
fenisios
famaliar
familia
fazelas (= fazê-las)

goardar
gubernar
giografia

hivreu
hibreu
habia
herectos
homes
havitação
hera-lhes
hovesse

igreijas
interessante
interssante
intereçante
invenção
ivenção
irigação
irregação
importanticimo
intremédio
isculturas
ibreu
intergal
interpertar
isistir
existir
intituiio (= instituiu)
intromento
instromento
istromento
inreversivel
irrepersivel
irreprodosivel
igicios
Igipto
intaliano
impereo
iventos (= inventos)
interrado
imbasilhame

istimação
iquipamento
imperssionar
intender
ingridientes
isacto
inondar
iliminar

jodeu

lucalizàla
locustre
longíquo
linguage
lê-mos (= lemos)
libre
lotar (= lutar)

maniteista
monotaista
manubrar
mulusco
medecina
mescorio (= Mercúrio)
mare
metarlogia
metalogia
metalurgia
Muçambique
manterno (= materno)
mercadurias
monomento
menomento
munumento
manuale
maos (= maus)
muintos

nessecitar
nesseçario
nascensa

ouvesse
otensilio
obejecto
orgões
originalou

presisar
pretença
proveligiado
prebriligiado
pirvilegio
preveligia r



possibilitar
 possivilitar
 planice
 eu pessa
 prудuz
 propolação
 pupulação
 pepoluação
 politaista
 polotuista
 poloteista
 politeirista
 ponham (= punham)
 perfendidade (= profundidade)
 prepósito
 poderoso
 pedorozo
 piramede
 pasturicia
 pastorige
 parentexco
 prosseços
 profições
 pudiam
 pergunta
 practico
 pervalecer
 participar
 perças (= persas)
 pulitica
 o puder
 puchar
 promenores
 pintora (= pintura)
 pessui
 pensavam
 premenacia
 predestal
 pedrestal
 pertence-ram
 prudeminar
 prodeminar
 predutora
 puhilcar
 península
 pleubeus
 profição
 porteger
 premitir
 primitivo
 pretencer
 particar
 primitir
 precizar
 pricisar

prigos
 peis (plural de «pele»)
 priodo
 povre
 prудuzir
 produtora
 predotos (= produtos)
 perseber
 protetor
 quiz
 quise-sem
 quaze
 quaisquer
 rumanos
 ropreste
 reculetora
 recletora
 revolação
 revulção
 resoltar
 referece
 ritmos (= ritos)
 recuzar
 resomo (= resumo)
 reprezentar
 rigime
 recumeçar
 receber
 recipiente
 sensores romanos
 suprior
 semiado
 sereais
 simbulo
 simblo
 sicial
 susial
 sosial
 simplificar
 sertas (= certas)
 seceder
 supultura
 sulpoturas
 sidade-mãe
 sivilização
 socessivo
 soceder
 semitério
 (em)sima
 sedentação
 (= sedentarização)
 sedentização
 sedentaradização

simultanio
 sarrotes
 serotes
 sitados
 sobertudo
 segnificar
 sobrotodo
 seguinte
 sobreviver
 semelhavamsse
 seginte
 sibólico
 senouras
 sentro
 subêtudo
 Secilia
 saltiador
 subreviver
 stor (= senhor doutor)

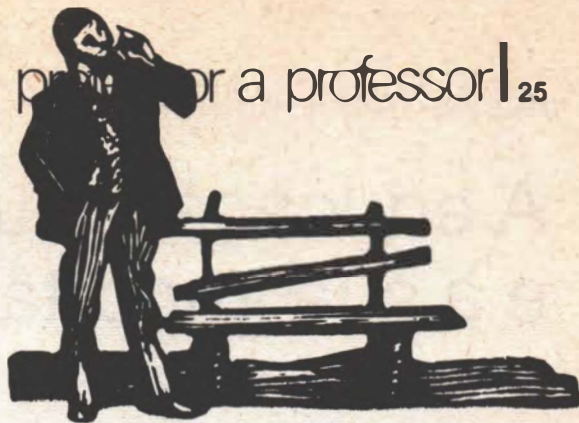
tumolos
 tomolos
 eles trabalham
 tirriveis
 transmição
 trucar
 trêz
 trabalhar
 tinham
 tivecem
 treuse
 tiocrático
 telecumunicar
 trivo
 turnar-se
 tejas
 teisteis

utiles
 utencilio
 uniam (= união)
 uzar
 urnamentar
 urigem

vassalos (= vassalos)
 vassalhos
 vassaldos
 vistigio
 vencelos (= vencê-los)
 vem si (= vence)

(Ainda havia muitos
 mais...)





Para amenizar, apenas uns errozitos de História:

Oligarquia — governo de reis.

Quem tinha todos os direitos em Roma eram os escravos.

A mitologia é a arte grega.

Rômulo e Remo eram filhos de uma vegetal.

A Grécia fica no Mar Negro.

«Polis» era a deus da beleza.

O Mar Vermelho passa por Roma banhado pelo Ártico.

A mitologia é uma pessoa pequena.

A Cronologia é o estudo do homem.

A «hominização» são deuses com forma de homens.

A «hominização» é tudo o que o homem caça.

Triunvirato quer dizer carroças.

A mitologia é um pequeno universo.

A Cronologia estuda a atmosfera.

Triunvirato são homens vitoriosos.

Mitologia estuda a pintura.

«Ágora» em grego era um «documento».

A Técnica é o conhecimento da Magia.

A Arqueologia estuda os fenómenos atmosféricos.

Formas de governo em Roma: monoteísmo e politeísmo.

A Grécia situa-se no Pacífico.

Filosofia quer dizer poliglota.

O novo grego ou hebraico.

A Cronologia estuda os astros.

As colunas gregas eram: espartanas, dórias e hilotas.

Guerras entre Romanos e Cartagineses chamam-se guerras públicas.

Os «aedos» eram uma praça pública.

A Grécia fica situada no Isuloto (sic).

Metrópole significa homem forte.

Mitologia significa amigo.

Cronologia estuda o teatro.

Hominização — povo político que exercia um poder próprio.

Atenas está situada nas Filipinas.

A «arte móvel» era o comércio.

O deus dos deuses na Roma pagã era Cristo.

A deusa do lar era a Odisseia.

Triunvirato é aquele que manda: Augusto.

Tragédia — coisa que se realiza todos os anos; comédia — coisa que se faz naquele momento.

A «aristocracia fundiária» era quando morriam.

Hominização é um povoado.

A Liga de Delos era um homem.

Os Gregos tinham uma unidade moral que era a cristã.

Formas de governo em Roma: político e individual.

O porto de mar que servia Roma antiga era Esparta.

A península itálica é banhada pelo Oceano Atlântico.

A arte rupestre eram cabanas no meio das águas.

Governo de reis ou Eclésia.

Guerras entre Roma e Cartago chamam-se guerras santas.

A Liga de Delos era um jogo com cinco modalidades.

A esposa de Júpiter era jejuita.

A Grécia situa-se no Norte da Europa.

Os principais filósofos gregos foram: Sócrates, Eurífares e Palão.

O Senado romano era formado por 300 deuses.

Os Metecos tinham o direito de ir ao cinema.

Mitologia é dizer muito em poucas palavras.

Guerras entre Roma e Cartago chamam-se Respublicas.

As funções do Senado romano eram Sila e Mário.

Os Gregos acreditavam num único deus.

Esta é a realidade. Culpados nós no que concerne ao ensino da História? Até que ponto? Culpados os alunos? Até que ponto? No Português culpada a escola primária e a preparatória? Até que ponto? Culpado o ambiente familiar e o social? Até que ponto?

Sucedia isto «in illo tempore», quando havia o exame de admissão ao liceu? Não nos lembramos de termos tido, durante tantos anos de docência de Português, ao nível do 1.º ciclo e do 3.º ano do liceu, tanta ignorância e asneira. Fruto dos tempos e de pedagogias do «laissez faire, laissez passer: le monde va de lui-même»?

NOTA — Escalões etários: 11 anos: 2 alunos; 12 anos: 16 alunos; 13 anos: 31 alunos; 14 anos: 24 alunos; 15 anos: 9 alunos. Total: 82 alunos.

Repetentes: 13 anos: 9 alunos; 14 anos: 12 alunos; 15 anos: 6 alunos. Total: 27 alunos (cerca de 33 %).

Rapazes: 41; raparigas: 41.

A educação musical de massas e a sua importância

Yasmine Ibáñez Corsá

Centro Cultural de Almada



Acção directa da música sobre o organismo humano

Na sociedade actual, produto dos progressos tecnológicos, temos mais do que nunca oportunidades de estar em contacto com a música, a tal ponto que em múltiplas ocasiões de falou de uma «invasão musical e sonora» (1), do «direito ao silêncio que o homem tem» e dos prejuízos que a utilização indiscriminada da música pode trazer. É lógico, pois, concluir que a sua acção sobre o organismo delicado e sensível da criança seja profunda e importante.

O fenómeno sonoro provoca tanto na criança como no adulto, reacções de dois tipos: fisiológicas e psicológicas.

Sobre as respostas fisiológicas, encontramos na literatura científica uma informação abundante. A sua acção parece centrar-se fundamentalmente sobre o sistema circulatório e sobre o muscular. Observaram-se alterações na tensão arterial e no aparelho respiratório. Cientistas soviéticos demonstraram a influência que os sons de diferentes alturas, as consonâncias e dissonân-

cias, os modos maiores e menores, a dinâmica, o ritmo, etc., exerciam sobre a circulação ascendente e descendente e sobre o pulso. Observaram-se também casos em que estímulos sonoros provocaram perturbações psicossomáticas e reacções neuro-vegetativas.

Quanto à influência psicológica já Aristóteles, no século IV a. C., reconheceu «o poder moral da música» e a sua capacidade para reflectir «a cólera, a bondade, o valor», etc. É sabido que a música pode causar ou diminuir estados de excitação geral, e que os seus diferentes parâmetros podem utilizar-se como elementos antiespasmódicos. Uma professora de música de crianças com perturbações psíquicas contou-me a sua experiência sobre a acção sedativa que sobre elas exercia o compasso de três por quarto, e pelo contrário o efeito excitante do compasso de dois por quatro. Actualmente, ao reconhecer-se a função reguladora da música no equilíbrio intrapsíquico, tende-se a vinculá-la à psicoterapia.

Se o fenómeno sonoro consegue provocar reacções tão diversas no organismo humano, como as que brevemente relatámos, a sua difusão e

utilização deve ser objecto de um estudo minucioso e a sua importância como parte integrante da nossa vida quotidiana é evidente.

Primeiras percepções e manifestações musicais infantis

A acção da música sobre a criança começa desde que esta se encontra no ventre materno. Na Universidade de Tohoku, no Japão, captaram-se respostas a sons de alturas diferentes em fetos de quatro e cinco meses e demonstrou-se inclusive que a sua reacção é mais intensa perante sons de várias alturas do que perante sons de várias intensidades (2).

Também Walter Howard, na sua obra *A música e a criança*, expõe como, exercendo determinadas influências sobre futuras mães, conseguiu «despertar até certo ponto dons específicos na criança». No recém-nascido, o sentido do ouvido é um dos mais desenvolvidos. Segundo a maioria das experiências realizadas, desde o seu nascimento, a criança encontra-se em condições de perceber os estímulos sonoros e reagir afectivamente a eles. Do ponto de vista anatómico o ouvido está completamente desenvolvido.

Para alguns autores o recém-nascido já é capaz de distinguir a voz da sua mãe das outras vozes; porém a maioria está de acordo que, cerca dos três meses a faculdade de distinguir a voz dos pais está perfeitamente desenvolvida.

A capacidade de voltar a cabeça para o ponto de origem do som começa entre a sétima e oitava semanas e fica completamente consolidada por alturas do quarto mês.

A investigadora argentina Ruth Fridmann analisou o balbuciar e os gritos das crianças recém-nascidas e de dois, quatro, oito, doze e catorze meses, chegando à conclusão de que são geradores da linguagem, do ritmo e da musicalidade. Estes primeiros balbuceios, geralmente inflexões descendentes da voz, costumam manifestar-se nos momentos de boa disposição do bebé e fazem-se ouvir mais claramente a partir do segundo ou terceiro mês. A sua origem não é imitativa mas um treino espontâneo do jogo muscular que intervirá na futura linguagem: respiração, músculos da laringe, língua e boca; na verdade, não é antes dos seis meses aproximadamente que se inicia o balbuceio imitativo. Nesta primeira etapa a criança entra em contacto com a realidade musical através da simples exposição sensorial ao fenómeno sonoro e a música, em si própria, será um factor importantíssimo no desenvolvimento da sua sensibilidade musical.

Quando a criança se aproxima dos últimos meses do seu primeiro ano, as suas reacções vão-se tornando cada vez mais conscientes, escuta com mais atenção os sons que vêm do mundo circundante e tenta reproduzi-los. Produz-se então o que poderíamos chamar a sua primeira actividade musical consciente ao repetir com satisfação pequenos trechos melódicos. Estes por sua vez, vão evoluindo, tornando-se cada vez maiores até que constituem verdadeiras frases com um sentimento musical perfeitamente lógico. Neste momento, coincidindo com o aparecimento da linguagem, a criança entra na etapa analítica ou de diferenciação. Como resultado da exposição sensorial contínua ao fenómeno sonoro, a criança começa a diferenciar elementos e a responder-lhes activamente. O enriquecimento destas actividades dependerá, não só da maturidade do seu sistema neurofisiológico, mas também e, em maior parte, do ambiente em que se desenvolver; portanto, todos os estímulos que receber nesta etapa através dos sentidos, vão ser decisivos para a sua formação futura. A terceira etapa no processo de aquisição de conhecimentos, começa cerca dos três anos, quando se realizam as primeiras abstracções, as primeiras generalizações e os primeiros pensamentos lógicos.

Está demonstrado que uma grande proporção das conquistas intelectuais dos adultos, são determinadas pelos estímulos e experiências que a criança tenha conseguido acumular até aos cinco anos. Os estudos realizados apontam a possibilidade de nesta idade já estarem fixados os padrões emocionais, linguísticos e cognitivos (2).

Na primeira etapa devem proporcionar-se à criança suficientes estímulos sonoros que *alimitem* a sua musicalidade; na segunda devemos iniciá-la musicalmente e na terceira expandir e desenvolver esta iniciação.

Comprovou-se que nas idades pré-escolares a criança é capaz de realizar actividades musicais muito superiores ao que se pensava. Possui em potência e susceptíveis de ser desenvolvidas, as faculdades de captar alturas, acompanhar o compasso da música, marcar ritmos por imitação e entoar canções. Quanto à capacidade de discriminar timbres e de reconhecer obras instrumentais e sinfónicas, há uma investigação muito interessante, realizada por Greer, Doran e Hanser, com vinte e quatro crianças entre os dois e três anos de idade aproximadamente (2), na qual conseguiram que as crianças, mediante um treino individual prévio, reconhecessem selecções sinfónicas e prolongassem o tempo de atenção à música; provaram assim que é possível nesta

idade adquirir conhecimentos musicais mais complicados com rapidez e que o programa de educação musical para elas poderá ser mais complexo.

Aos seis e sete anos produz-se um desenvolvimento mais rápido do ouvido sensível do que em anos anteriores (3). Isto está em relação com o treino musical que a criança recebe. Nesta idade, é capaz de discriminar os diferentes parâmetros da música e desenvolver conceitos sobre eles. As suas preferências inclinam-se para o som belo, completo; a melodia e o ritmo traduzidos através de movimentos corporais, a interpretação da música por imagens, contos etc., expressos plástica ou verbalmente.

Torna-se evidente a necessidade para desenvolver todo o potencial musical da criança, do treino e da educação. Ao chegar a este ponto surgem as perguntas: as crianças são capazes de desenvolver a sua musicalidade? É necessário que a criança nasça com uma disposição musical específica para que esta possa ser logo desenvolvida? A musicalidade é um dom hereditário contra o qual não se pode lutar? Quando devemos começar a educação musical? Tentaremos dar breves respostas a estas perguntas.

A musicalidade

Em primeiro lugar o que é a musicalidade? Em 1938 J. Mursell (4), deu-nos uma definição que, segundo o nosso critério, não perdeu actualidade. Afirmou que a musicalidade é um processo dinâmico, nunca estático ou mecânico e que como tal deve ser tratada em educação. A criança musical não tem que possuir uma bela voz, nem a habilidade motora para tocar um instrumento, ou intelectual para resolver um problema teórico. Não é necessário que possua o talento suficiente para ser um bom executante ou compositor. A criança musical é aquela que possui a necessidade interior e o interesse pela música. Deve senti-la como parte da sua vida diária e reagir sensivelmente a ela.

Por outro lado, Walter Howard (5) diz-nos que, ao nascer «é impossível falar de faculdades ausentes. Constitui uma má acção sobrecarregar a criança com uma responsabilidade que cabe aos adultos [...] que incapazes de ajudarem as crianças a ultrapassarem as suas dificuldades», acusam-nas facilmente de insuficiência congénita para esta ou aquela actividade. Em diversas investigações sobre este tópico, observou-se a incidência de crianças «musicais» em famílias cujos pais

também o são; mas, ao mesmo tempo, a pais não musicais estão ligadas mais crianças musicais do que inversamente. Não se pôde demonstrar que existam mecanismos biológicos ou genéticos que prevêem a existência do factor hereditário. Tudo parece indicar que o factor decisivo quanto ao desenvolvimento da musicalidade infantil se encontra no ambiente que rodeia a criança desde o seu nascimento. Quanto à capacidade de desenvolver habilidades musicais específicas parece de considerar, além do ambiente, a inteligência da criança e o treino a que for submetida.

De tudo o que se acaba de expor, ressalta a necessidade de que todas as crianças recebam os benefícios de uma educação musical, já que todas estão em condições de o fazer e que esta comece o mais cedo possível, mesmo ainda no período pré-natal, prolongando-se até concluir a adolescência.

Tanto ao físico como ao matemático ou a qualquer cientista são necessárias a imaginação, a criatividade e os horizontes amplos que as enriquecem: ingredientes comuns a todas as artes e especialmente à música cujos domínios são abstractos. A educação musical intensiva não deve entender-se como o ensino de um instrumento em particular, mas como a forma de fazer viver a música nas crianças, de cultivar nelas o sentido apreciativo e criativo e de as fazer participar activamente no acontecimento musical. «A escola pode ser, cada vez mais, a ponte entre o cidadão e os bens da cultura» (6). Esta necessidade é hoje mais urgente do que nunca, pois temo-nos afastado muito do fenómeno musical, não no sentido da sua audição passiva que está bastante difundida, mas no da sua audição activa e consciente.

Valor educativo da música

Hoje já é amplamente reconhecido o valor educativo da música e sabemos que actua como estimulante de todo o processo mental infantil.

Nas actividades musicais as crianças cultivam o poder de concentração, a reacção rápida e a disciplina. Além disso, ao actuar em grupo, adoptam normas sociais de conduta correctas, adaptam-se a ele, aprendem a dominar os seus impulsos e a tomar consciência colectiva. A criança tímida tem oportunidade de vencer a sua timidez e, o que é mais, aprende a controlar-se e a adquirir hábito de modéstia. A atenção ao *tempo* e à *dinâmica* provoca efeitos favoráveis na sensibilidade infantil, desenvolvendo aptidões para

expressar os sentimentos, enriquecendo a imaginação e a capacidade de comunicar, através da pintura ou da escrita. Desenvolve-se a memória, a atenção e a capacidade de estabelecer conexões entre fenómenos diferentes, repercutindo-se isto sobre a aptidão matemática.

A investigadora húngara Klara Kokas realizou um trabalho comparativo (7) entre crianças que frequentavam uma escola especial onde tinham aulas diárias de música e crianças de uma escola comum, com apenas duas aulas semanais. Kokas verificou que as crianças da escola especial se preparam para a aula rapidamente, trabalham com atenção e cuidado, não fazendo perguntas desnecessárias. Demoram nos preparativos com os papéis tintas, etc., de 8 a 12 minutos, enquanto as crianças das escolas comuns demoram de 10 a 17, perdendo um tempo considerável com perguntas simples. Na resolução de problemas matemáticos as crianças da escola especial demoram uma média de 18,6 segundos por cada problema, com uma percentagem de 1,53 erros por aluno, enquanto numa turma das escolas comuns tiveram em média 5,08 erros em 32,9 segundos. Torna-se evidente a acção benéfica da educação musical sobre o intelecto infantil.

O desenvolvimento rápido e inesperado dos conhecimentos científico-técnicos, traz como consequência um aumento considerável das matérias a distribuir no currículo escolar. Poderia argumentar-se que o tempo requerido por uma educação musical apropriada é necessário para esses fins. Devemos assinalar que as aulas de música actuam como contrapeso para os trabalhos escolares que requerem uma maior concentração intelectual. As actividades aí exercidas contribuem para um relaxamento do aluno, para uma maior assimilação de outras matérias e psicologicamente fazem-no sentir-se menos sobrecarregado de trabalho.

Métodos de educação musical intensiva

Cada vez se torna mais evidente o reconhecimento da importância da educação musical para a formação integral das crianças e são já muitos os países que a situaram no seu sistema geral do ensino.

Existem vários métodos para a aplicação da educação musical intensiva entre os quais se destacam o de Kodály e o de Orff. Em todos eles se dá grande importância ao desenvolvimento do canto, do ritmo e sua expressão corporal, da criação e improvisação e da execução instrumental.

O canto, para as actuais projecções do ensino, é o ponto de partida para toda a actividade musical e, durante a hora de canto, desenvolve-se além deste a observação, a percepção e o domínio do conhecimento musical. O canto estimula o desenvolvimento da «imaginação auditiva e a competência vocal para a apresentação expressiva do conteúdo poético da canção» (8), promove a compreensão emocional da música, aperfeiçoa a audição e o sentido rítmico, desenvolve a voz cantante e aprofunda as sensações estético-musicais. A prática do canto coral leva-se a cabo tendo em conta a primazia do objectivo artístico sobre o técnico, sem que isto signifique um trabalho técnico medíocre. Além disso, inclui-se nas aulas a chamada audição musical, que longe de ser passiva, reclama do aluno o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a estrutura musical ou forma, tratamento tonal ou rítmico, leitura e ditado musical. Todas estas actividades têm como objectivo o domínio e a compreensão da produção e percepção musicais.

Hoje em dia, nos jardins de infância as crianças recebem também um ensino musical sistemático, baseado em cantos, audição musical, movimentos com música, elementos rítmicos e danças simples, de maneira programada para alcançar estes objectivos.

O ritmo e a sua expressão corporal desde o aparecimento do método Dalcroze até aos nossos dias, alcançou uma enorme importância. Se observarmos os fenómenos naturais podemos constatar que, onde quer que exista o ritmo, este é consequência do movimento. Tentar, portanto, abordar o ensino do ritmo esquecendo este princípio é um erro lamentável e não lhe dar a importância que deve ter no programa de educação musical é como voltar as costas a um dos recursos pedagógicos mais valiosos.



Ao analisar o ritmo musical não podemos confundir os dois elementos que o constituem: a frase rítmica e a métrica. Na música ocidental estes dois elementos estão sempre presentes, todavia na música oriental as frases rítmicas são mais livres e muito raramente se encontram ligadas a uma métrica regular e constante, sendo as suas relações muito mais complexas. A criança deve separar as frases rítmicas e responder-lhes corporalmente, traduzindo em movimentos os dois elementos que as constituem: a acentuação e a duração. Um acento rítmico deve ser expresso com ênfase na resposta corporal e assim o ritmo será percebido não como uma espécie de combinações matemáticas de intensidade e durações, mas como uma série de respostas sentidas corporalmente.

Da mesma forma, devemos aproximar-nos da métrica, captando o seu pulso e adaptando-lhe as respostas musculares, nunca contando aritmeticamente o número de pulsações que há num compasso. As respostas motoras devem fazer-se com movimentos amplos, utilizando os músculos dos braços, pernas e tronco; devem ser livres e coordenando vários movimentos ao mesmo tempo, procurando utilizar a maior quantidade de músculos possível. Os movimentos deverão ser espontâneos a criança decidirá quais são os que a música lhe pede; no entanto, isto não deve interpretar-se de uma forma simples e primitiva. O aluno tem que saber como escutar a música que se lhe apresenta como um todo. Não deve deixar escapar nenhum pormenor, deve analisar o que ouviu; senti-lo marcando-lhe o ritmo e depois expressá-lo através do movimento. O grau de adaptação do movimento às incidências da música mostrar-nos-á a capacidade de atenção, compreensão e sensibilidade da criança. Esta actividade mental e física deve ser simultânea e dá-nos a oportunidade de fazer expandir as tensões intelectuais e emocionais da criança, desenvolvendo-se ao mesmo tempo o seu poder de concentração, inteligência, perspicácia e sensibilidade, ajudando a eliminar a rigidez e a inibição, requisito indispensável para uma boa improvisação.

O método Orff centra a sua atenção na criação e improvisação, quer seja vocal, corporal ou instrumental. O seu principal objectivo é canalizar a necessidade de auto-expressão e despertar o potencial criativo das crianças.

Elas devem criar as suas próprias melodias e encontrar os seus próprios meios de expressão através dos movimentos e danças. A improvisação é a única maneira de assegurar um contacto pessoal com a música e o instrumento que exe-

cutamos, com carácter profundo e duradouro. Quando a criança improvisa está a criar, recriar, compor e experimentar a realidade musical. Ora isto não pode surgir do nada, devemos dar-lhe vivências musicais suficientes que fundamentam a improvisação. O contacto com um modelo induz uma resposta equivalente. O ponto de partida seria, para as crianças pequenas, as canções e rimas infantis de que podem aprender a letra e ir variando a música. Também se podem realizar improvisações rítmicas que se vão tornando cada vez mais complexas; lançar pequenos temas melódicos chamados perguntas e que pedem uma resposta que restabeleça o equilíbrio com o conseqüente repouso na tónica ou fazer com que um grupo execute um «destacado» ou um som prolongado, enquanto o aluno improvisa. É indispensável para poder realizar esta actividade, que exista uma atmosfera de compenetração e compreensão, livre de todo o espírito crítico que impeça a inibição das crianças.

Para a execução instrumental, Orff utiliza uma série de instrumentos de fácil manejo para qualquer criança e não se limita aos instrumentos de percussão e sons indeterminados como são os tambores, ferrinhos, pratos, castanholas, caixas chinesas, etc., mas usa instrumentos melódicos como os xilofones, metalofones, etc., dando um lugar a cada criança segundo as suas possibilidades. Um dos aspectos da educação musical de massas que mais dificuldades apresenta, é o ensino da leitura e da notação musical. É necessário situar estes dois elementos como um meio capaz de organizar a experiência musical e nunca como um fim. O desenvolvimento musical da criança pode ser inibido se a sobrecarregarmos com notas, signos e regras teóricas. Por outro lado, para alcançar uma completa apreciação e recriação da música, é indispensável o domínio destes elementos. O ensino da leitura e notação musical deve fazer-se de forma tal que não exija dos alunos demasiada energia e atenção. Não devemos apresentar nenhum padrão rítmico ou melódico por escrito, enquanto os alunos não forem capazes de o recordar e reproduzir oralmente sem erros. A atenção não deve centrar-se nas notas separadamente mas no significado musical da frase completa e as dificuldades teóricas devem-se ir apresentando segundo as necessidades concretas da obra em que estamos trabalhando. Em relação a este aspecto da educação musical o compositor e pedagogo húngaro Zoltan Kodály criou um método de solmização relativa que deu ótimos resultados.

Outro dos problemas importantes é o tipo de



é necessária. Dissemos também que as primeiras percepções e manifestações musicais da criança são anteriores e mais profundas do que normalmente se pensa e revestem-se de uma importância capital, de modo que a educação musical deve começar o mais cedo possível. Muito especialmente porque todas as crianças normais são capazes de desenvolver a sua musicalidade visto que esta não é hereditária e, portanto, todos têm direito a uma educação musical, cujo valor educativo actua como estimulante de todo o processo mental infantil.

As correntes actuais de educação musical dão uma grande importância ao desenvolvimento do canto coral, do ritmo e sua expressão corporal, à execução instrumental e à improvisação ou criação.

Por tudo isto há que prosseguir uma campanha de difusão intensiva para que todos os que intervêm no processo educativo cheguem ao convencimento pleno da importância que tem a educação musical generalizada.

(Traduzido e adaptado do texto «La educación musical masiva e su importancia».)

BIBLIOGRAFIA

1. HEMSY DE GAINZA, Violeta, «Enseñanza de la música en el jardín de infantes», in GERMANI, Celia C., *Teoría y Práctica de la educación preescolar*, Buenos Aires, EUDEBA, 1970.
2. GREENBERG, Marvin, «Research on Music in Early Childhood: a Survey with Recommendations», in *Council for Research in Music Education*, University of Illinois, Bull. 1976, n.º 45, pp. 1-20.
3. VETLUGINA, N. A., «Educación musical y desarrollo integral del niño en el Kindergarten soviético», in *La Educación musical de los niños preescolares*, CNCECT, La Habana, Outubro, 1975, pp. 20-32.
4. MURSELL, James L., *The Psychology of Scholl Music Teaching*, New York, Silver Burdett, 1938, p. 379.
5. HOWORD, Walter, *La música y el niño*, Buenos Aires, EUDEBA, 1961, p. 132.
6. GRENTZES SPIVACK, Rose-Marie, «Métodos y materiales en la educación musical contemporánea», in *Revista Musical Chilena*, Santiago do Chile, Janeiro-Junho, 1964, n.º 87-88.
7. *Music Education in the Modern World*, Progress, Moscovo, 1974.
8. KRAUSS, Egon e colaboradores, *El estado actual de la educación musical en el mundo*, Buenos Aires, EUDEBA, 1964, p. 278.

música que se deve seleccionar para as crianças. Requisitos indispensáveis são a variedade de conteúdo, a emotividade, a expressividade, a capacidade de sugerir imagens, a comunicação com a mentalidade infantil e sobretudo o *valor artístico*. Não devemos limitar-nos a obras de um período, de um país ou de um género, mas proporcionar às crianças experiências musicais que enriqueçam os seus horizontes e a sua capacidade de apreciação. A música folclórica deve ocupar um lugar importante nesta selecção, não só a do nosso país, mas também a de outros países da América, Europa, Ásia e África.

Para uma projecção imediata

O fenómeno sonoro é capaz de exercer uma acção física directa sobre o organismo humano e a compreensão desta base material e objectiva

O ensino na região da Madeira

Joaquim Marques

Antes de desenvolver os pontos mais flagrantes acerca dos problemas existentes em matéria de ensino, começarei por fazer uma introdução relativa a este assunto mas de uma forma global.

Falar em escolas no concelho da Galheta, assim como em outros concelhos desta Região Autónoma, provoca nos professores do ensino primário que nelas leccionam uma sensação de angústia permanente que lhes faz perder toda a vontade de programar as actividades escolares de modo que os alunos, grandes vítimas de toda uma estrutura ridícula, consigam progredir gradualmente e de forma sadia.

Para justificar a sensação de angústia a que me referi, há uma lista enorme de factos que deixariam fosse quem fosse com a boca aberta de espanto.

Acontece que a maior parte das escolas, não oferece condições mínimas de trabalho, tanto a professores como a alunos.

Um professor é um trabalhador com características próprias e como tal necessita de disponibilidade psicológica para fazer que os seus alunos possam aproveitar o máximo possível na escola.

Pergunta-se então: como vai ele trabalhar se isto não acontece nunca?

As crianças, porque não dispõem de ambiente que lhes provoque interesse, têm um aproveitamento, de maneira geral, fraco, que não chega para satisfazer as matérias que no programa vêm apontadas.



A maioria destes aspectos está directamente relacionada com a problemática da educação na sociedade.

As crianças fazem parte integrante da sociedade e merecem o maior respeito de todos e como tal têm o direito de crescer livremente, sadiamente e humanamente.

Infelizmente, isto não acontece entre nós e existem em Portugal toda a espécie de entraves para um bom desenvolvimento da infância.

É evidente que se não houver uma educação condigna, não haverá por certo um desfrutar de valores necessários à organização adequada da sociedade que pretendemos.

Papel do professor

Todo o pessoal docente está consciente de que tem de haver boas condições de trabalho para haver progresso. Contudo, há professores que se encostam ao seu ordenado e nada fazem. Outros, pelo contrário, sabendo que têm direito de usufruir a sua mensalidade, tudo fazem para modificar a concepção da escola e conduzem, por vezes sob ameaças dolorosas, as coisas com vista

a uma evolução da problemática de ensino. Infelizmente muitos dos que querem que isto aconteça são imediatamente acusados de «comunistas», deturpando-se todas as suas intenções.

Urge que os professores do ensino primário se unam numa luta constante para forçar as cabeças retrógradas dos nossos dirigentes a quebrar o jugo das ideias do tempo da «outra senhora». As populações têm de ser mentalizadas com vista a um desenvolvimento completo e global das suas personalidades atrofiadas.

O professor tem muito nas suas mãos para transformar a ordem das coisas e para ajudar com a sua participação junto das pessoas, ao progresso social que pretendemos numa sociedade socialista.

Não é, contudo, fácil esta tomada de posição. As populações estão ainda bastante enraizadas em ditos mistificados pelos nossos dirigentes e portanto o trabalho dos professores é muitas vezes infrutífero.

Os P3

Passarei de seguida a falar de assuntos que sendo um problema para os professores, são também um problema para a sociedade em geral.

Começarei por focar o problema das escolas P3 que estão agora a ser construídas com força por toda a ilha. As escolas P3 são edifícios modernos que visam uma aplicação das novas técnicas de ensino. São realmente uma meta a atingir, mas estão a ser defraudadas.

Acontece que estas escolas exigem um tipo de trabalho diferente do habitual em que o professor se fecha na sua sala de aula e não se abre para o mundo que está à volta da criança.

Estas escolas necessitam de uma planificação estudada e contínua das matérias para que resultem em pleno. São escolas que têm pisos com 3 salas ligadas unicamente por pequenas paredes e por vezes por armários.

À primeira vista, este tipo de trabalho parece resultar em balbúrdia, mas tenho experiência neste aspecto e sei que se o trabalho for organizado devidamente os alunos beneficiam bastante.

O problema reside no facto de os professores que passam a leccionar nestas escolas não terem o mínimo de preparação e ajuda para fazerem um trabalho adequado. Muitos deles são professores que estavam há muitos anos em velhas escolas e que não estão minimamente preparados para trabalhar nestes moldes.

Tanto quanto sei, só o ano passado (no Verão) houve um curso de preparação dos professores com vista ao trabalho nestas escolas.

Suplemento alimentar

Quanto ao chamado suplemento alimentar, como o próprio nome diz, é algo que vai completar a alimentação das crianças. Sendo assim, este suplemento devia ser suficiente para que nas escolas os professores pudessem variar os alimentos que dão às crianças.

Mas o que acontece é que o Estado só dá 3\$00 a cada criança por dia. Cada «papo-seco» custa 2\$00 e um pacote de manteiga, se for da pura, custa, salvo erro, 32\$00.

Esta quantia é escandalosa porque as crianças não comem unicamente pão com manteiga e os outros alimentos ultrapassam de longe estes preços.

O Estado não pensa que as crianças são os portugueses de amanhã e que necessitam de tudo para o seu desenvolvimento.

Cantinas

Cantinas não existem, apesar de uma grande parte das escolas da ilha e do Continente trabalharem em regime de horário normal, ou seja, de manhã e de tarde. Muitas crianças necessitam de refeições quentes e adequadas, pois infelizmente nunca as têm.

Será que o Governo tem feito alguma coisa para que esta situação se não agrave ainda mais? A resposta, como é óbvio, é negativa, porque para o Governo são mais importantes outros assuntos em voga, como, por exemplo, «acompanhar a Europa».

Assim, Portugal, acompanhará sempre a Europa na sua cauda pois não progredirá em nada.

Seguro escolar e assistência médica

Quanto ao seguro escolar, é uma verdadeira fantochada porque não é concretizado em nada. Uma criança que parte a cabeça na escola, terá de pagar na totalidade as despesas consequentes, recebendo tardiamente uma quantia irrisória.

Poucas serão as escolas que possuem uma farmácia que permita prestar primeiros socorros nos casos de acidentes escolares ligeiros.

Assistência médica contínua não existe, e, muitas vezes, quando o professor verifica numa



criança sintomas de doença, se for humano e interessado pelos alunos vai levá-la ao médico para que a doença seja combatida a tempo.

Assim vai Portugal em matéria de assistência na doença e continuam as demagogias. As crianças são as principais vítimas.

O alcoolismo

Muitas vezes, o professor depara com situações deveras horríveis para um ser humano. Por exemplo vê diariamente muitos pais dos seus alunos a cair de dêbedos nas bermas das estradas. Vê os seus alunos falarem com toda a naturalidade em hebedeiras. Nota-lhes o cheiro a aguardente.

Que se tem feito para diminuir em grande escala o problema do alcoolismo?

Nada, ou melhor, mandou-se o ano passado um ofício para as escolas dizendo que os professores fomentassem nas suas aldeias a venda de refrigerantes e até que seria recompensado quem vendesse uma grande percentagem destes artigos.

Como é fácil para estes governos resolver os problemas da sociedade!

O vinho e a cerveja têm álcool e os refrigerantes o que contêm? É evidente que não vão

melhorar nada as condições, porque contêm bastantes corantes que irão por certo afectar o organismo dos bebedores. Apenas diminuiria o número de hebedeiras.

O álcool prejudica em grande escala as crianças. O seu aproveitamento é mínimo quando não, nulo, quando elas ingerem este produto.

Daqui que apareçam crianças na escola com deficiência de vária ordem, que estão totalmente deslocadas da escola que frequentam.

Ensino especial

Por exemplo, na escola da freguesia da Fajã da Ovelha, concelho da Calheta, há duas crianças com sintomas de atraso mental acentuado e, no entanto, elas continuam na escola sem nada fazerem.

Elas precisam de uma escola e de um ensino especial que os ajude a integrarem-se na sociedade a que pertencem.

Elas são pessoas que nasceram e como tal têm direito a viver humanamente e não como animais.

Que se tem feito para que estes problemas sejam minimamente resolvidos e que as pessoas possam viver condignamente. A resposta infeliz-

mente é negativa porque o governo faz política do contrasenso.

Mas os problemas não acabam aqui.

Por exemplo, há cerca de um século, as crianças de tenra idade foram utilizadas nos trabalhos pesados das fábricas e nas minas.

E actualmente? Faz pena ver crianças chegarem à escola todas sujas e enlameadas às 9 horas da manhã, vindas do campo para onde foram às 6 ou 7 horas da manhã obrigados pelos pais que precisam continuamente da sua ajuda.

É evidente que não estou contra o trabalho feito pelas crianças, mas penso que as crianças devem ser responsabilizadas e produzir aquilo que lhes é útil, que é adequado à sua infância e que está de acordo com a sua idade.

Mas não só os pais obrigam a isto, porque também a Câmara utiliza jovens de 13, 14, 15 e 16 anos em carregamentos quase desumanos, nas limpezas das estradas, na construção civil, etc.

Saberão eles, os senhores mandões, que este tipo de utilização dos jovens em desenvolvimento, os vai pôr contra a sociedade que os explora e os traumatiza e que não os deixa crescer sadicamente?

É penoso para quem quer ver a sociedade justa e humana florescer, assistir a cenas de horrorosa utilização da infância.

Mas as crianças não são só obrigadas a trabalhar desta forma. Por vezes têm de andar

quilómetros e quilómetros a pé para chegarem à escola onde muito dificilmente terão aproveitamento regular.

Ensino de adultos

Quanto ao ensino de adultos, pode-se dizer que o apoio aos professores é nulo. Para trabalhar com crianças, a forma é uma, mas para trabalhar com adultos os casos modificam-se porque as idades são diferentes e as mentalidades começam a estagnar. Não há absolutamente nada delineado para o assunto e as coisas correm ao sabor do vento.

Assim como no fascismo não havia nada programado fosse no que fosse a não ser no açambarcamento de dinheiro, também agora as coisas se fazem sem haver nada que possa orientar as pessoas para atingir metas satisfatórias e de acordo com as necessidades.

Colocações de professores

Quanto às colocações de professores, outras fantochadas se avizinham.

No ano passado, para a Região Autónoma da Madeira vieram cerca de 300 professores continentais que, juntamente com os professores madeirenses, preencheram na totalidade as escolas existentes, ficando bastantes professores sem colocação, que iam depois «mendigar», às 6 ou 7 horas da manhã para a porta da Direcção Escolar um alvará resultante dos atestados médicos metidos por alguns colegas.

Este ano, pelo contrário, vieram cerca de 100 professores do Continente e o resultado foi desastroso. Fizeram-se as acumulações, como solução para o assunto que, como é óbvio traz consequências deveras desvantajosas para o rendimento escolar das crianças.

Acabarei, dizendo que todos deverão ajudar a que a educação se modifique com a ajuda dos professores.

Se quiserem, as crianças poderão ter um futuro risonho. Elas serão quem mais tarde nos auxiliarão na 3.ª idade, assim como nós as ajudamos agora.

O trabalho está iniciado, urge completá-lo diariamente, combatendo quem contra uma sociedade justa e humana se volta.



Nos bancos da escola

Maria Rosa Colaço



A casa acordava perfumada de pão torrado, café quente, e urze e sobre, ardendo na grande chaminé da cozinha.

As manhãs eram um ritual de tempo e gestos ordenados: a palha para a mula, madrugada ainda, a comida das galinhas; o ruído dos carros para o campo, umas tranças intermináveis que me obrigavam a estar quieta e um copo de leite comprado ao Zé Bonito — meu drama e meu protesto.

A escola era no fim da vila. Antes de lá chegar o percurso tranquilo e fraterno: primeiro, ir chamar a Nita. Aí se ficavam meus olhos invejosos na grande malga de café que ela bebia a sorvos lentos, gulosamente, mastigando um grande bocado de pão e dentes. Comes pão seco? — perguntava o meu enjão de menina criada a leite obrigatório «porque tem cálcio»... Comes pão seco? Eu não! Não vês que como pão com dentes?

Depois ia-se pela praça, pela rua do Tio Vicente, pela loja do Selão. Encontrava-se a Sofia e a Camila:

— Vamos ver quem chega primeiro!

Entrava-se então no Largo da Escola, molhavam-se os pés no orvalho matinal, apanhava-se uma azeda, mordida-se a vida.

Era uma escola grande, a minha: bem arejada. Limpa. De grandes janelas abertas ao campo, ao som dos sinos, ao esvoaçar dos pombos. Não é porque a infância esteja longe e a saudade perto que a vejo assim: era realmente uma escola feita para se habitar, para se guardar na memória e resistir ao tempo.

Há edifícios com uma alma própria, com um destino certo que sorriem, choram, quase falam quando os olhamos.

Dentro dele, povoando-o, a minha professora. Chamava-se Maria Rosa. Era alta e vestia-se de luto pelo marido, pelo filho.

Por que será que, depois de tanto professor que tive pela vida fora enquanto fingi que estudava coisas que me tornariam culta, só a esta me refiro sempre, como «A minha professora?»

Era uma mulher tranquila, segura, que parecia não poder movimentar-se noutro lugar, que fazia parte daquelas salas e do pátio como as carteiras, como as flores.

Não me recordo de alguma vez a ter ouvido falar em tom que não fosse de conversa, de diálogo espontâneo.

Morava numa casa anexa e, de vez em quando, ausentava-se para terminar o almoço do outro filho, ou para ir buscar brisas para um braseira de cobre que nos aconchegava o frio, ou para tapar o canário, ou para colher uma flor que colocava, discretamente, em qualquer tinteiro partido das velhas e sólidas carteiras.



Entrava, saía, estava, e o dia escorria sem meatos. Na parede havia grandes mapas amarelados pelo tempo com rios, serras e viagens a pequenas estações de caminho de ferro onde nunca ninguém fora. Sobre a secretária uma régua de pau sândalo que apenas servia para traçar linhas geométricas e cujo perfume sempre pensei que vinha das mãos da D. Maria Rosa: só mais tarde vim a descobrir os perfumes das madeiras coloniais e o seu peso. Mas isso é outra história.

Aos sábados dávamos grandes passeios pelo campo e aprendíamos o nome das flores e dos frutos e, também, a diferença que havia entre as costas dobradas de um ceifeiro e a verticalidade do lavrador, olhando-o do alto do seu cavalo.

Aprendemos também, nesses passeios, a calcular o tempo pela crispação dolorosa dos que trabalhavam de sol a sol e a descobrir que, os dias de Verão, na ceifa, são mais compridos do que os dias da monda ou da azeitona.

Pela Páscoa havia teatro. No Primeiro de Dezembro, poemas e canções onde se reacendia o orgulho e amor da Pátria livre e se alimentava uma certa chama de desprezo a todos os opressores.

Não me recordo de nada essencial e-para-sempre cuja raiz não me venha desse tempo e dessa Mulher tutelar e simples.

Ainda hoje, dou por mim muitas vezes a perguntar-lhe:

— Será assim que se faz?

— Devo falar-lhes disto, como?

E lá do fundo do tempo, aí encontro a resposta certa.

Não sei se tive uma infância feliz: a morte de meu Pai quebrou-me para sempre uma certa continuidade fácil entre o sorriso e os dias.

Mas creio que a vida me compensou sempre e abundantemente dessa falta, proporcionando-me encontros com seres maravilhosos disponíveis para o diálogo, para a imaginação, cheios de uma ancestral sabedoria, conhecedores, indignados também.

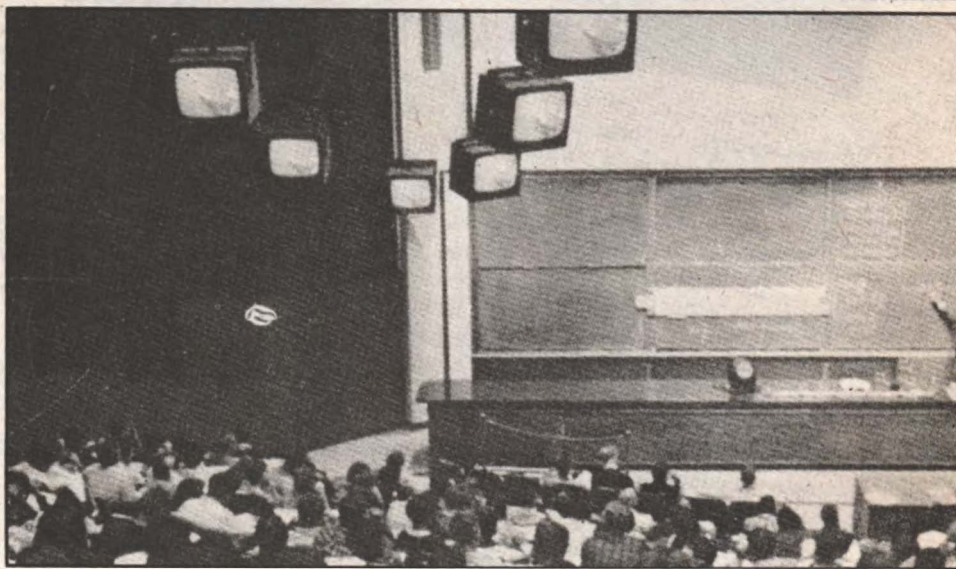
Gente com os pés sujos de terra mas com uma espiga acesa nas mãos, com uma canção na voz e uma palavra equilibrada para as minhas dúvidas.

A minha escola, a minha professora estão aí, assim, ainda hoje, nesse espaço mágico onde me reencontro e sei a paz.

E no final desta viagem breve ao País-da-Infância apetece-me deixar, renovar um desafio que já escrevi algures:

- Qual de entre nós, professores, é capaz desta ligação casa-escola-terra-reis-rios-terra-povo?
- Quem não tem medo de ser recordado pelos seus alunos no tempo-a-vir?
- Quem é capaz de ficar assim, um meato de ternura e exemplo nos olhos de uma Criança?

O presente estudo foi redigido no âmbito da cadeira de Literatura Oral e Tradicional leccionada pelo Dr. João David Pinto Correia da Universidade de Lisboa. O trabalho consta de uma reflexão inicial sobre cultura e civilização, com particular incidência no conceito antropológico, reflexão esta que é seguida de uma análise comparada de uma composição de António Joaquim Lança, cabreiro, analfabeto de Peroguarda, publicada por Helder Pacheco no n.º 1 de *o professor* (II série), e de *Sobe, sobe balão, sobe*, cada uma das quais veicula uma ideologia típica das diferentes culturas que integram. A referida análise é operada em termos que contemplam os métodos modernos de abordagem literária, sem perder de vista, antes valorizando, os aspectos económico, político e social subjacentes a toda a produção cultural.



Será a cultura de massas uma cultura popular?

Fernando Costa Martins

Manuel Viegas Guerreiro,
*Para a História
da Literatura Popular
Portuguesa.*

«Sob o impulso da alegria ou da dor ou para se aliviar do trabalho o homem desabafa suas emoções, desferindo acordes nos instrumentos sonoros que tem à mão, cordas da voz e outras, em quaisquer objectos que produzam sons. Toda a natureza se ordena em ritmo, e, como parte dela, também o temos dentro de nós. Todos somos capazes de criar arte, dom diminuto ou adormecido nuns, ímpeto indomável noutros. É-se artista sem querer.»

1. REFLEXÃO SOBRE A CULTURA

O primeiro escolho com que depara quem quer que intenta responder à pergunta posta é o da delimitação do termo cultura. Com efeito,

antes da reflexão sobre o ser ou não ser de massa uma cultura popular, é de elemental conveniência começar por reflectir sobre o que é a própria cultura, admitindo, como é forçoso admitir, que, para muitos, nem uma nem outra são formas de

cultura. E tal tarefa não é simples; muito pelo contrário, suscitou e continua a suscitar opiniões controversas, embora algumas vezes o desacordo nasça mais da utilização do mesmo termo para designar realidades diferentes do que propriamente de divergências de fundo. Neste trabalho em que se pretende dar uma resposta tanto quanto possível fundamentada à pergunta que nos serve de tema, partir-se-á, pois, de uma reflexão sobre o conceito genérico de cultura e sobre os seus avatares para a tentativa de definição de cultura de massa e de cultura popular. A análise comparativa de dois textos integrantes de culturas que postulamos distintas ⁽¹⁾ permitir-nos-á, numa segunda parte, verificar, nessas práticas culturais concretas, a emergência de problemáticas e formas igualmente distintas. Pelo confronto da reflexão inicial com os resultados desta análise comparativa, intentar-se-á, finalmente, responder à questão posta.

1.1. Que é a cultura?

Do latim *colo, is, ere, colui, cultum*, o termo chegou até nós por via erudita e significava apenas «amanhar a terra», o que lhe dá desde logo um sentido positivo. Ainda entre os latinos, significou também «cuidar», «ornamentar», «praticar», «exercer», «respeitar», «honrar» (os homens e os deuses) e finalmente «habitar». Como se verifica, em todos estes equivalentes encontramos um sentido activo, aparecendo sempre a cultura como acto ou resultado de um acto praticado pelos homens. É, no entanto, com Cícero que o termo aparece pela primeira vez ligado à actividade do espírito: *cultura animi philosophia est*.

Conhecido o campo semântico do étimo e, sobretudo, a sua componente activa, não nos surpreenderá que o Renascimento — herdeiro da cultura antiga — tenha concebido a cultura como acumulação de saberes. E, naturalmente, como os saberes que se valorizavam eram os que se relacionavam com a Antiguidade, como os Romanos chamavam bárbaros a todos aqueles que se exprimiam em língua diferente da sua, os detentores renascentistas da cultura clássica manifestavam o mais ostensivo desprezo pelo vulgo ignaro.

⁽¹⁾ Não se pretende com tal postulado formalizar desde já o divórcio das duas culturas, mas o enunciado «Será a cultura de massa uma cultura popular?» põe à partida uma situação de distinção (A e B) que a nossa análise tenderá a encaminhar, segundo os resultados obtidos, quer para a inclusão (AB), quer para a exclusão (AB).

Entre nós, tal atitude está patente de maneira assaz eloquente em escritores como Sá de Miranda e António Ferreira, se bem que já anteriormente, na época trovadoresca, seja facilmente documentável atitude em tudo semelhante da parte dos trovadores para com os jograis, com a diferença de se valorizar aí a cultura occitânica em detrimento das produções tipicamente portuguesas ⁽²⁾.

No século XVIII, o filósofo alemão Kant identificará cultura e civilização, outro termo de definição controversa, nos seguintes termos: «a *kultur* era em primeiro lugar um estado oposto à barbárie; no dia em que, deixando de se matar uns aos outros, os homens tinham começado a trocar entre eles géneros, pouco a pouco, eles tinham-se elevado até à arte e à ciência, até à ideia de legalidade, até à moralidade. Todavia, ainda estão bem longe de uma verdadeira submissão à moral: os homens só poderão ser considerados como verdadeiramente cultos no dia em que terão enfim substituído, nas suas relações recíprocas, a lei à paixão e fundado uma espécie de constituição universal que censure sempre a paz entre os estados» ⁽³⁾. Como se vê, a cultura é ainda sentida como um aperfeiçoamento obtido graças ao esforço, embora a tese kantiana aponte já para o colectivo, no que difere bastante do sentir clássico para o qual esse aperfeiçoamento era tarefa eminentemente pessoal.

Com o desenvolvimento das ciências humanas, alguns sociólogos serão mais tarde levados a dissociar os conceitos de cultura e de civilização. Assim, Linton, em 1936, reservará o segundo desses termos para as actividades técnicas, ao mesmo tempo que definirá cultura como «a soma total das ideias, respostas condicionadas, emocionais e modelos de comportamento habitual que os membros desta sociedade adquiriram por instrução ou por imitação e que partilham em grau mais ou menos elevado» ⁽⁴⁾. Esta definição leva-nos directamente à noção de *pattern* — padrão ou modelo cultural —, isto é, o conjunto de costumes e de ideias que constituem, por assim dizer, o retrato de uma sociedade, ou o seu bilhete de identidade. É clara a mudança de óptica em relação ao termo «cultura» e notória a evolução do sentido activo para o sentido passivo que nos coloca na perspectiva étno-antropológica.

⁽²⁾ Cf. Guerreiro, Manuel Viegas, *Para a História da Literatura Popular Portuguesa*.

⁽³⁾ Cf. Tonnellat, Émile, *Résumé de la Pensée de Kant*, cit. por Mury, G., e Oriol, T., in *Traité de Philosophie, L'Action*, Didier, Paris, 1964, p. 662.

A moderna sociologia francesa, desde Marcel Mauss até Georges Gurvitch, por via de regra rejeita a distinção entre cultura e civilização, preferindo-lhes a expressão genérica de «facto social total». No entanto, o segundo daqueles sociólogos designa por «obras de civilização» aquilo a que comumente se chama cultura ⁽³⁾.

Edgar Morin, em *O Paradigma Perdido*, diz que «a cultura reúne em si um duplo capital: por um lado, um capital técnico e cognitivo — de saberes e de outro lado, um capital específico que constitui os traços da sua identidade original e alimenta uma comunidade singular em referência aos seus antepassados, aos seus mortos, às suas tradições» ⁽⁴⁾. Esta última definição, aludindo a dois capitais distintos, parece-nos ter o mérito de agrupar os dois aspectos complementares geralmente passíveis de observação no fenómeno cultural: por um lado, o saber, que nos remete para o conceito étno-anropológico, já explícito na deçõs da identidade original», que nos remetem para o conceito éetno-anropológico, já explícito na definição de Linton. Dela passaremos para uma outra que a precede de muito no tempo, mas que permanece válida, além de ter sido aquela que «põs as premissas teóricas para superar o preconceito sobre a existência de povos sem cultura, inferiores e rudes» ⁽⁵⁾. É Tylor quem diz, desde 1871: «a cultura, as leis e todas as outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membros da sociedade» ⁽⁶⁾.

Poderíamos multiplicar as citações mas, para o nosso inventário ser exaustivo, teríamos de transcrever mais de cem definições de cultura, o que, além do mais, é desnecessário. A panorâmica dada permite-nos já agrupar os conceitos de cultura em dois grandes sectores: um humanístico-subjectivo-activo, outro antropológico-objectivo-passivo. O primeiro destes conceitos aponta para e para a transformação da consciência do homem mercê do saber adquirido e permanentemente confrontado com o seu ser; o segundo conceito, pelo contrário, aponta para um processo de aprendizagem muito menos formal, em grande parte involuntário e inconsciente, que tem muito a ver com aquilo que designamos por educação. Como é natural, a imitação desempenha em tal processo uma função essencial.

⁽³⁾ Idem, *ibidem*, p. 663.

⁽⁴⁾ Cf. Morin, Edgar, *O Paradigma Perdido*, p. 165.

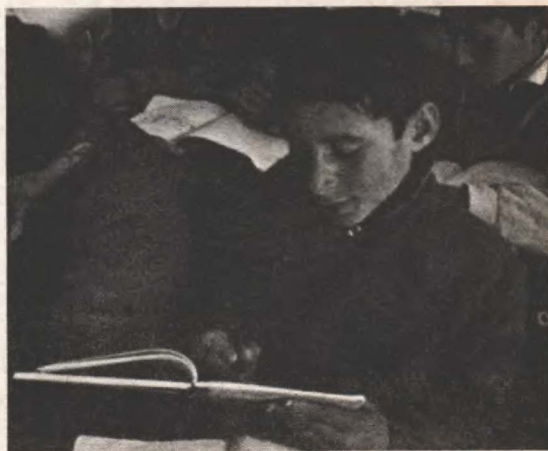
⁽⁵⁾ Cf. Bernardi, Bernardo, *Introdução aos Estudos Etno-Anropológicos*, Perspectivas do Homem, Edições 70, Lisboa, s./d., p. 25.

⁽⁶⁾ Idem, *ibidem*, p. 24.

1.2. Cultura e Sociedade/Natureza/Civilização

É por demais evidente que o comportamento de cada um de nós — e aqui dá-se ao termo «comportamento» a máxima extensão: conjunto de actos efectivados ou omissos que decorrem de impulsos filtrados pelas instâncias superiores do psiquismo — não é deliberadamente escolhido, não resulta de uma acção mais ou menos racional entre várias possibilidades oferecidas. Admitindo, por hipótese absurda, que tal opção individual fosse possível, a vida gregária seria nada menos que inviável, a comunidade transformando-se, de unidade orgânica, em amontoado de indivíduos, cada um com a sua trajectória própria, indo inevitavelmente colidir com as dos outros. Aliás, ao referirmos as instâncias superiores do psiquismo que procedem às filtrações ou censura das pulsões profundas, apontamos já esse mecanismo paulatinamente instalado em cada indivíduo pela sociedade através da família que é o da constante subordinação a normas rígidas de conduta que nos antecedem, que limitam a liberdade do homem biológico, mas que sem dúvida constituem uma das grandes premissas da existência do homem histórico.

A esta lenta e complexa aprendizagem da vida em termos sociais, a esta demorada interiorização do que se pode ou não pode fazer e do que se deve ou não fazer, obtida através da repressão parental na qual a sociedade delega a sua competência, chamam os psicólogos educação. É ela que institui os valores morais, estéticos, religiosos, como é ela que estabelece os modelos ou padrões que regulam toda a actuação posterior do adulto. Fácil é pois, compreender que o indi-



víduo nascido na região (ou até estrato social) X pautará o seu comportamento pelo ideal pela justiça, da fraternidade, do bem-estar comum; apreciará manifestações estéticas de cunho X; professará uma religião que o obriga a práticas de tipo X e lhe veda outras do tipo Y; sentar-se-á no chão para tomar as refeições, servindo-se de objectos de tipo X; fará certos gestos para saudar, para se despedir, etc., enquanto o indivíduo nascido na região (ou estrato social) Y sobreporá a realização pessoal à dos demais, apreciará as artes de cunho Y, professará uma religião de características diferentes, etc.

Partindo do conceito antropológico da cultura, é irrecusável a identificação deste processo educacional com o de assimilação de uma cultura: todo o homem beneficia desde o seu nascimento de uma inserção num bando cultural que progressivamente o impregna. Assim, educação e enculturação encontram-se na encruzilhada de duas ciências, ambas do homem, mas de âmbitos diversos — a psicologia e a antropologia. Ligado à primeira, o termo «educação» põe a tónica nos aspectos do psiquismo individual; ligado à segunda, o termo «enculturação» resume, como pretendemos mostrar, o processo da interiorização e reprodução do «complexo unitário» que, segundo Tylor, define a cultura.

Se a sociedade determina a cultura do indivíduo, a natureza como que lhe fornece matérias-primas, aquilo com que ele pensa e se pensa. A este propósito, recordamos sempre um exemplo dado por Georges Mounin em *Les Problèmes Théoriques de la Traduction*: como traduzir a parábola do Bom Semeador para a língua de índios que não conhecem tal modo de semear, pois introduzem as sementes em orifícios que abrem na terra? O problema posto aqui em termos de código linguístico repousa afinal numa diferença de culturas, cada uma das quais construiu o seu próprio código em função das necessidades próprias. Assim, a relação homem-natureza reflecte-se na superestrutura cultural, motivando construções mentais de tipos diversos. Do mesmo modo, uma população predominantemente voltada para as fainas do mar não deixará de reflectir nos seus provérbios cantos, narrativas, artefactos, roupas e cozinhados e especificidade do seu *modus vivendi* e o mesmo acontecerá com qualquer outra comunidade, o meio natural alimentando a combustão perpétua da vida, do pensamento, do mito.

É de certo por associação contrastiva que, da relação cultura-natureza, passamos para rela-

ção cultura-civilização. Contraste porque é frequente oporem-se os conceitos de natureza, de uma natureza impoluta e mantida, passe o pleonasmo, no estado natural, e de civilização, entendida como estágio científica e tecnologicamente avançado de uma comunidade. O contraste dissipa-se, obviamente, quando entendemos por civilização qualquer estágio «atrasado» ou «avançado» da vida dos povos. A polémica, neste domínio, não nos interessa, até porque parece estar-se, uma vez mais, perante um jogo de palavras sem pertinência. Posto isto, a actividade humana obedece a parâmetros que têm íntima relação com a exploração dos recursos naturais e os instrumentos postos à sua disposição, sendo de considerar essencialmente, nesta ordem de ideias, a «civilização» industrial que, de um modo ou de outro, altera profundamente o meio natural, delapidando muitas vezes, e algumas irremediavelmente, aqueles recursos, e todas as outras que, numa perspectiva histórica, dada a aparente inevitabilidade da industrialização, poderemos designar por civilizações pré-industriais. Esta classificação importa-nos, como vamos ver, para tentar delimitar os conceitos de cultura de massa e de cultura popular, já que a primeira está indissoluvelmente ligada à civilização industrial, enquanto a segunda, mais fácil de definir, atravessa toda a história da humanidade, desde os primórdios até aos tempos actuais.

1.3. Cultura popular: delimitação do conceito

Cultura popular é a cultura do povo, mas não do povo no sentido em que se fala de «povo português», por exemplo. Numa sociedade tão estratificada como é a sociedade capitalista, a cada classe corresponde um determinado tipo de cultura e, ainda que seja sempre possível defender a unidade da mesma, como conjunto de práticas ligadas ao homem e à sua actividade psico-social, não deixa de ser verdade que as relações de dominação/subordinação social se reflectem na superestrutura determinando a existência de uma cultura normalmente privilegiada, que é a da classe dominante, e de uma outra que para muitos nem chega a ser propriamente cultura, dado o seu pretensamente fraco grau de elaboração intelectual, que é a cultura do povo.

Uma vez que optámos pelo conceito antropológico de cultura, vemos na cultura popular um macro-sistema que abarca uma multiplicidade de

sistemas menores, tais como a literatura, a pintura, a música, a dança, o canto, o artesanato, etc.⁽⁹⁾. O que, porém, chama a atenção de quem se debruça sobre um destes sistemas é que ele tem, em princípio, implicações com alguns dos outros. Assim, a prática literária é, por via de regra, acompanhada da dança, do canto e da música, por exemplo; do mesmo modo, uma prática como a do ensalmo, insere-se num vasto conjunto de práticas motivadas pelas crenças e superstições e é normalmente acompanhada de práticas melódicas e gestuais⁽¹⁰⁾; o simples «dorme, dorme, meu menino» é uma prática linguístico-poética⁽¹¹⁾, acompanhada de melodia e movimento do corpo ou apenas do braço da mãe, e entra legitimamente como elemento característico na definição de uma cultura. Em qualquer destes casos, e em qualquer outro, o que é indispensável reter é a íntima ligação que há entre estas práticas e a própria existência da comunidade. Por assim dizer, a comunidade pensa-se como tal, tem consciência de si através da permanente recriação colectiva da sua própria cultura. Decerto tem isto algo que ver com o célebre dito de Fernando Pessoa «A minha pátria é a minha língua portuguesa». A língua é já, como a linguística nos ensina, um complexo sistema ao mesmo tempo psíquico e social, que se encontra, claro, na base de qualquer outra elaboração cultural, mas aparece-nos como algo de relativamente pouca monta (salvo em casos excepcionais), comparada com o poder congregador e identificador das práticas culturais do povo.

Além da complexidade que revestem as práticas da cultura popular, o que importa ainda reter é a génese das mesmas. A este propósito, usando embora a designação de «tradições populares», escreve André Varagnac: «[...] la tradition véritable, avec ce qu'elle recèle de force spirituelle, apparaît à la fabrication de l'outil. Les animaux, avec leurs hiérarchies basées sur la force musculaire et la sexualité n'ont que des prétraditions. L'homme en se créant des techniques, s'annexe des façons d'agir que ne détermine en lui aucune préformation héréditaire, puisque

ce sont des inventions. L'efficacité des traditions n'est garantie que par leur minutieuse réflexion. Cette relative immutabilité les a rendues structurantes: elles ont fourni à l'homme des disciplines prolongeant les impératifs de l'instinct»⁽¹²⁾. Desde a origem, pois, ferramenta e tradição de mãos dadas, e se parece insistir-se aqui predominantemente no aspecto material das tradições (modos de agir, técnicas de transformação dos recursos materiais), não se esquece a «força espiritual» das mesmas. Mas se labor e tradição se encontram, na noite dos tempos, em relação de causa e efeito, ambos prosseguem lado a lado na longa caminhada da humanidade, quer reproduzindo a mesma relação, quer ainda como dois modos complementares do estar do homem na Terra. Assim o canto, a poesia, a dança, o folclore, se quisermos aceitar o termo na sua significância pré-comercial, surgem a acompanhar o homem nas suas fainas mais diversas, como a florescência dos mitos e da simbologia que povoam o inconsciente colectivo e, concomitantemente, como bálsamo vivificador das servidões humanas. «Contrairement à l'animal, l'homme par sa pensée réfléchit, comprend la précarité de sa condition sur terre, et en ressent une angoisse fondamentale. Il va donc s'entourer (parfois d'une manière inintelligible et qui nous paraît excessive) d'un réseau de fêtes qui sont pour lui autant de relais psychiques et lui permettront de vivre sous un rideau de fumée. Les interdits qu'il multiplie l'encadreront et renforceront ses traditions»⁽¹³⁾.

As tradições, a cultura popular, ligadas à especificidade de cada etnia, de cada era, de cada *habitat*, reflectem o genuíno sentir do homem, a sua visão do mundo, em perfeito alheamento relativamente a condicionantes outras que não sejam aquelas que acabamos de citar. Com o advento da era industrial, porém muitas coisas mudarão, e o processo de degenerescência acentuar-se-á notoriamente nos nossos dias e na sociedade de massa.

1.4. Sociedade e cultura de massa

A palavra «massa» nomeia o grande número, neste caso de indivíduos. Sociedade de massa será, pois, a sociedade moderna, a sociedade urbana e industrial, com todo o seu cortejo de aglomerações superpovoadas, com o seu peculiar estílo

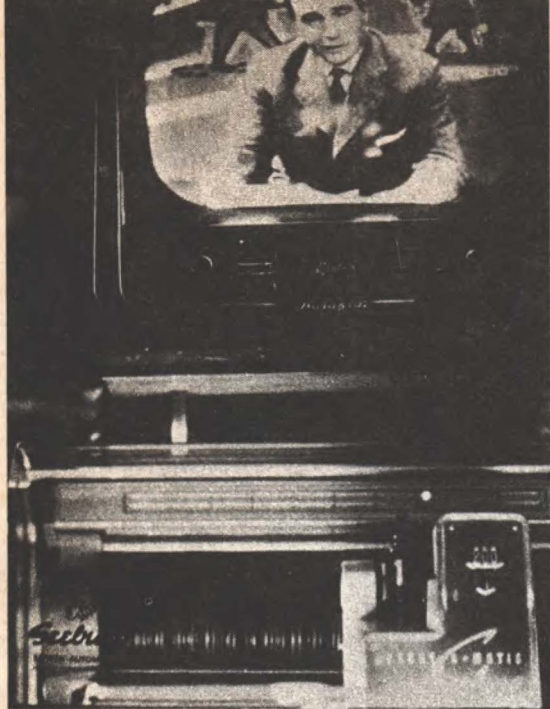
⁽⁹⁾ Cf. entrevista concedida pelo Dr. João David Pinto Correia ao *Jornal da Madeira* em 31-12-1978 e ainda o Curso de Literatura Oral e Tradicional da Faculdade de Letras de Lisboa.

⁽¹⁰⁾ Idem.

⁽¹¹⁾ Sobre o carácter mágico da palavra e da canção, vide Varagnac, André. *Les Traditions Populaires*, PUF, Paris, 1978, Col. «Que Sais-jc?», n.º 1740, pp. 111-116.

⁽¹²⁾ Cf. Varagnac, André, *op. cit.*, p. 7.

⁽¹³⁾ Idem, pp. 39-40.



de vida, com a promoção do consumo, com a estandardização das necessidades, necessidades essas mais frequentemente do domínio do ter que do ser. Como sublinha Olivier Burgelin no artigo «La société de masse», inserto no volume 3 da enciclopédia *L'Aventure Humaine* ⁽¹⁴⁾, artigo cuja recensão servirá de base ao nosso presente discurrir, não se trata de uma sociedade que tenha substituído a sociedade de classes do século XIX. É evidente que as classes subsistem na sociedade de massa, mas o enorme desenvolvimento da produção deu origem a um padrão de relações sociais e a um estilo de vida que se distinguem sensivelmente daqueles que caracterizaram a sociedade industrial do século XIX.

A sociedade de massa tem, como se sabe, muitos detractores oriundos dos mais diversos quadrantes. Há um certo número de temas que aflora, no entanto, frequentemente em todos os libelos acusatórios: por um lado, o tema da massa, que chama a atenção para o perigo que correm os verdadeiros valores sob o jugo do grande número; por outro, o tema da manipulação, que investe a focalização e alerta para o carácter nefasto das pressões exercidas por pequenos grupos poderosos sobre o grande número; por outro lado ainda, o tema da alienação, que põe em causa a sociedade moderna na globalidade do seu funcionamento organizado, racionalizado e estandardizado. Para Olivier Burgelin, todos estes temas se encontram naquilo a que chama «os

mitos da sociedade de massa» ⁽¹⁵⁾, os quais repouariam sobre a recusa do pensamento científico e sobre o regresso ao sentimento de uma sociedade concebida como força exterior que nos oprime, em clara demonstração de «uma das categorias fundamentais do pensamento do homem de hoje», que seria o sentimento «de uma oposição entre o concreto do humano e o abstracto da organização social». Justifica a sua designação de mitos com a demonstração de que em qualquer desses temas o homem é o pólo positivo, enquanto o pólo negativo é sempre uma abstracção (massificação, manipulação e alienação).

Sem pretendermos refutar na íntegra a tese de Burgelin, o facto é que as características da cultura de massa, que passaremos a analisar, seguindo de perto o seu texto, nos fornecem matéria suficiente para duvidarmos das virtudes desta sociedade e do tipo de cultura por ela segregada. Assim, começando pelo princípio, perfilharemos a definição que o autor referido nos dá da cultura de massa: «conjunto dos factos ligados à emissão e à recepção não de todas as mensagens produzidas nas sociedades modernas, mas de uma categoria delas que é sem dúvida a mais característica destas sociedades» — tais mensagens são emitidas industrialmente, recebidas maciçamente, e variam no quadro de géneros estritamente delimitado. Quanto à emissão industrial, ela tem a ver com os grandes meios de comunicação da sociedade moderna, a saber, a rádio, a televisão, a imprensa, o cinema, o disco — os chamados *mass media* — que permanentemente «bombardeiam» os ouvidos e os olhos do público com «mensagens muitas vezes cientificamente estudadas para produzir os efeitos desejados e, em última análise, os lucros financeiros dos industriais da cultura [...]». Assim, a mensagem cultural — canto, música, prática coreográfica — vê-se despojada da sua primitiva componente espiritual, nomeadamente o seu carácter de troca com a divindade. Como André Varagnac observa, a propósito, «Actuellement les danses folkloriques sont commercialisées, et ont perdu, de ce fait, leur valeur profonde: les véritables traditions sont toujours autre chose qu'un spectacle.

«Les artistes étaient, comme le chamane et le guérisseur, au service de la communauté. Les manifestations que nous disons artistiques étaient

⁽¹⁴⁾ *L'Aventure Humaine*, Éditions de la Grande-Batelière S. A., Paris e Éditions Kister S. A., Genève, 1967, pp. 93-120.

⁽¹⁵⁾ Define mito como «interpretação da realidade contendo uma deformação sistemática de que é possível mostrar o princípio».

vitales pour le rythme calendaire basé sur la nourriture. Les guerres donneront à la danse et aux tatouages un caractère belliqueux.

«L'artiste est ainsi le miroir de la communauté. Il transcende dans ses compositions, d'une manière involontaire, les caractéristiques de la société où il vit. L'esthétique ne sera donc que l'effet secondaire; mais elle se substituera peu à peu à la cause (danse?), qui était la fonction vitale d'implorer pour être nourri.»⁽¹⁶⁾

«Implorar para ser alimentado», daí provém a prática melódica e nisso reside o seu carácter espiritual ou de interacção com o sobrenatural. Mas quantos dos modernos consumidores de canções pensaram alguma vez que, na origem, o canto tinha esta função de encaminhar a prece do homem até ao deus, da Terra até ao céu? Deste primitivo pacto perseguido pela comunidade e da primeira comunhão que o canto procurava aos elementos daquela talvez apenas tenha subsistido nos nossos dias, ou seja, na nossa sociedade de massas, o sentimento de comunhão. O que, apesar de tudo, salvaguarda minimamente a espiritualidade de tais práticas.

O que, quanto a nós, é negativo e criticável na emissão das mensagens de massa não é tanto o facto de ela já não responder ao anelo de comunicação com o divino como o de estar ao serviço de interesses reprováveis porque nada têm a ver com o bem da comunidade. Somos até de opinião que a tese de Varagnac peca por excessivo e retrógrado idealismo, comprazendo-se na crítica fácil à eficácia do Estado que vai progressivamente arcando com as responsabilidades que outrora assentavam nos ombros do homem, incutindo-lhe ao longo da vida a noção da sua condição precária que o constrangia a voltar-se para algo de superior ao natural — única esperança de escapar à tirania dos elementos. A evolução das condições económicas da sociedade, os progressos da técnica e da ciência, as aquisições da filosofia, enfim, são dados indesmentíveis e irreversíveis da história da humanidade e de nada servem as lamentações saudosistas. Neste domínio, como noutros, o que é preciso é viver com o que temos e que nem sequer é pouco. A tradição popular de cada país ou comunidade pode e deve, nos nossos dias positivos e dialécticos, assumir-se como factor de congregação, de identidade do grupo e de enraizamento cultural à terra dos antepassados.

Por alguma razão os exilados políticos ou eco-

nómicos sentem vibrar as mais recônditas fibras do seu ser e se comovem até às lágrimas ao ouvirem no seu lugar de exílio (às vezes, a própria pátria, como o disse e sentiu Daniel Filipe) uma canção da terra natal. Por alguma razão o telespectador de uma televisão alienante e massificadora como é a nossa se sente empolgado quando é surpreendido por um programa genuinamente português com Teresa Silva Carvalho a cantar «Oh rama, oh que linda rama». A tradição perdeu com certeza o que ela tinha de puramente metafísico, o seu apelo sobrenaturalista, mas ela mantém-se vigorosa, ainda nos espíritos mais avessos ao idealismo (pelo menos, em certo sentido), no que nela perdura de energia de vida. Em contrapartida, a cultura de massa destrói a tradição, destruindo os particularismos étnicos. É confrangedor, por exemplo, assistir a um festival da canção em que as representações nacionais são apenas nominalmente: a música de Israel, da Itália, da Dinamarca, da França, de Portugal, dos restantes países é, quando muito, música europeia condimentada à americana, totalmente desligada dos atavismos nacionais, e se nela é possível vislumbrar um vestígio da «imploração para ser alimentado», decerto se trata de nada humilde rogo dos anafados comerciantes da cultura de massa que nunca se dão por saciados.



2. ANÁLISE COMPARATIVA DE DOIS TEXTOS

Atente-se nos dois textos seguintes: o primeiro é da autoria de António Joaquim Lança,

(16) Cf. Varagnac, André, *op. cit.*, p. 116.

cabreiro, analfabeto, de 74 anos, natural de Pero-guarda; o segundo é a letra da canção que representou Portugal no festival da canção da Eurovisão de 1979.

I

Há tanto tempo que se espera
Que venha um melhoramento
O tempo vai-se passando
E cada vez mais sofrimento

I

A terra para todos cria
Desde que seja cultivada
Sem pedir nem roubar nada
Toda a gente alegre vivia
Mas a ambição tem uma mania
Que a pobreza desconsidera
Até mesmo na Primavera
A miséria já não acaba
Mezinha para esta chaga
Há tanto tempo que se espera

II

Dois quilos e meio de pão
Para um trabalhador para oito dias
Deve fazer grandes fantasias
Com uma ferramenta na mão
Comendo as bestas a ração
Cevada que não põe sustento
E sendo pouca menos alimenta
Eu não sei para quem tanto se poupa
Dando ais e abrindo a boca
Até que venha um melhoramento

III

Que haja pouco, que haja muito
Cada vez dão menos abundância
Deve pôr grande substância
Água fervida sem unto
E não há quem faça um conjunto
Para que isto vá melhorando
E o jornal apregoando
Uma conversa que aborrece
E o bom ofício não aparece
O tempo vai-se passando

IV

Há fartura de feijão
A oito e a oito e seiscentos
Mas não se ouvem senão os argumentos
Que não há azeite nem pão
Toucinho não vendem nem dão
O bacalhau levou-o o vento
O açúcar é por argumento
Do mesmo é o arroz e a massa
Tem aumentado a desgraça
E cada vez mais sofrimento

António Joaquim Lança

74 anos, cabreiro, analfabeto, Peroguarda

II

Sobe sobe balão sobe
Sobe sobe balão sobe

Eu vivo a sonhar
Não pensem mal de mim
Quanto mais não vale
Viver a vida assim

Nas asas do sonho
É bom andar sem norte
Não preciso visto
Nem uso passaporte

Não tenho limites
Parar não é comigo
Se ouço o meu amor
Dizer: eu vou contigo

Ter essa certeza
É luz de um novo dia
Vai meu balão de ouro
Envolto em fantasia

Sobe sobe balão sobe
Vai pedir àquela estrela
Que me deixe lá viver
E sonhar
Levo o meu amor comigo
Pois eu sei que encontrei
O lugar ideal para amar

2.1. A procura das isotopias

Uma análise muito rápida e até superficial de cada um dos textos transcritos fornecer-nos-á imediatamente duas listas de sememas que se inscrevem em campos semânticos diametralmente opostos:

HÁ TANTO TEMPO QUE SE ESPERA

MELHORAMENTO
SOFRIMENTO
TERRA-CRIA
CULTIVADA
AMBIÇÃO-mania
POBREZA
miséria
mezinha-chaga
quilos-pão
trabalhador
ferramenta-mão
bestas-ração

SOBE SOBE BALÃO SOBE

SOBE
BALÃO
SONHAR
ASAS
sonho
(sem)norte
vistos
passaporte
limites
fantasia
estrela
ideal



e para os sofrimentos inerentes à condição do trabalhador explorado, emergindo com particular acuidade e insistência a problemática do sustento (pão, ração, cevada, feijão, azeite, arroz, etc.). Não só ela aponta para o real concreto como ainda traduz uma postura perante a vida fundamentalmente caracterizada pelo encarar esse mesmo real subterfúgio: melhoramento, que se espera tarda porque «a ambição tem uma mania / Que a pobreza desconsidera». Encerram estas palavras uma visão da dinâmica social que, por ser isenta de elaboração científica, não deixa de reflectir o sentimento das contradições próprias da sociedade de classes: a ambição dos exploradores determina a pobreza dos explorados. Quanto à composição do festival, é flagrante nela o desejo de evasão eminentemente individualista: ela aponta para o alto, para o espaço, para o céu e para tudo o que isto representa de vago, de etéreo, de irreal. Assim, ainda antes de demissão explicitamente assumida perante a vida que traduzem versos eloquentes como «Eu vivo a sonhar / / [...] / Nas asas do sonho / [...] / Vai pedir àquela estrela / Que me deixe lá viver», já a reiteração anafórica do signo «sobe» remete o leitor/auditor para o distanciamento da terra, ou seja, para o esquecimento dos problemas humanos, em proveito da sobrevalorização de um único problema que não a sê-lo verdadeiramente, já que o sujeito da enunciação confessa abertamente a sua inconsciência e alheamento totais em relação a tudo o que seja o egoísmo de querer viver o amor num «lugar ideal». À linha de sentido do concreto, do responsável, da condição humana assumida que caracteriza, numa primeira análise, a composição de António Lança corresponde, pois, na outra, uma linha de sentido da evasão para o irreal, o inconcreto, o irresponsável, em suma, uma debandada perante a vida. Se numa se promove a necessidade do melhoramento material — sem o qual os outros não passam de melhoramentos formais, como as liberdades consignadas no papel, mas inviáveis na prática, porque não estão criadas as condições materiais que permitem desfrutá-las, na outra promove-se o entorpecimento, a narcose social, a felicidade pela renúncia ou pela inconsciência; se numa se olha a vida de frente, na outra invoca-se o sonho.

Feitas estas primeiras observações que já dizem muito sobre a natureza contraditória de dois textos integrantes de culturas que, à partida, postulámos diferentes, vamos agora proceder a uma análise mais pormenorizada.



Há na composição do poeta popular como que uma linha de clivagem sémica que retrata a linha de clivagem da própria sociedade em que vivemos e na qual um abismo separa exploradores de explorados. Passa essa linha de clivagem entre sememas como «terra», «cria», «cultivada», «alegre», «vivía», «Primavera», «pão», «trabalhador», «ferramenta», «bestas», «ração», etc., que apontam para o mundo do produtor e da felicidade possível, e outra série de sememas, entre os quais assinalaremos «sofrimento», «pedir», «roubar», «ambição», «mania», «miséria», «chaga», «ais», etc., que nos remetem para as deprimentes condições de vida a que os produtores são submetidos pela classe dominante. Esta rica problemática político-social está, como é óbvio, ausente da composição que mereceu o maior número de votos da parte dos júris regionais aquando da escolha de «uma canção para a Europa». Tratava-se, com efeito, de enviar ao festival uma canção que pudesse agradar ao gosto homogeneizado da Europa capitalista, da sociedade de consumo, e importa nestes casos não perturbar o bom funcionamento dos circuitos comerciais. Por isso, além da isotopia da evasão que nos é dada pela emergência redundante de sememas relacionados com o distanciamento, a ascensão e o esquecimento, a canção promovida aflora ainda o tema do amor, o que não seria degradante se fosse feito sem a inocuidade e, mais do que isso, a estultícia de o reclamar num lugar ideal que seria nada mais nada menos do que uma estrela.

Repare-se ainda nestes pormenores: o sujeito da enunciação da canção «européia» autopromove-se, falando de si na primeira pessoa, isto é, conjugando ao estatuto de sujeito da enunciação o de sujeito do enunciado: «Eu vivo a sonhar [...] / Não preciso [...] Não preciso [...] / Nem uso [...] / Não tenho [...]», etc. É um discurso redundante de sujeito que se observa, isto é, se toma por objecto, girando em torno de si autocentricamente, com uma espécie de complacência narcísica que parece preludiar algum prazer solitário. De tal modo que a sua má-cons-

ciência irrompe num pedido de desculpa desde o segundo verso (descontando o estribilho inicial): «não pensem mal de mim». É como se, depois de confessar a sua perfeita frivolidade, o «eu» que fala nos viesse dizer: «é verdade que no fundo sou uma cabecinha oca, mas no fundo não sou má rapariga». Claro que não se trata aqui de sair à liça em prol da condição feminina ainda e sempre menosprezada; é simples acaso ser sujeito feminino, e a sua cabecinha não seria menos oca se fosse masculina... Enfim, o que estranhamos, apesar de tudo, é que haja precisamente um sentimento de culpa por detrás deste verso revelador. «Não pensem mal de mim» soa bizarramente numa composição irremediavelmente reacçãoária (no sentido em que veicula uma ideologia de renúncia), como um rebate de consciência. Rehate, aliás, passageiro, como convinha para não perturbar os tais circuitos, e que logo se dissipa, na assunção plena da mediocridade: «Quanto mais não vale / Viver a vida assim». É evidente que o consumidor luso-europeu gosta. Já no tempo do Império Romano, o pão e o circo eram remédio santo para afastar as nuvens cinzentas do céu da urbe; a sociedade dos nossos dias, se não dá sempre o pão, dá pelo menos o circo, agora sob a forma de mini ou maxifestivais. O que convém, ontem como hoje, é ocultar os problemas reais do homem, problemas esses que só podem ser resolvidos sobre a Terra, por quem nela tem os pés bem assentes.

E pés bem assentes na Terra tem-nos o cabreiro analfabeto de 74 anos que não se autopromove, nem se toma por centro do universo. Antes pelo contrário, é o colectivo que ele invoca e, ainda assim, sob formas impessoais: «Há tanto tempo que se espera», «A terra para todos cria», «Toda a gente alegre vivia». «Para um trabalhador para oito dias». Contrastando flagrantemente com a inocuidade da composição anterior que não mexe em nada, que deixa tudo na mesma, esta debruça-se decididamente sobre a condição do trabalhador e reitera, já não o pedido de elevação até uma qualquer estrela, mas

a denúncia da injustiça social e da inflação que privam aquele que produz de restaurar a sua própria força de trabalho.

Antes de prosseguirmos na nossa análise, convém dizer que a composição «Há tanto tempo que se espera» integra um sector específico das produções populares que é o dos chamados «poetas populares». Conhece-se o seu autor, contrariamente ao que sucede com uma grande parte dos textos orais e tradicionais que nos chegam através de versos ou de *performances* por vezes muito diferenciadas do texto inicial (arquitexto), que, sem dúvida também teve o seu autor individual, mas que entrou no domínio da tradição depois de sofrer a censura da comunidade, segundo o processo descrito por Roman Jakobson em «Le folklore, forme spécifique de création»⁽¹⁷⁾. Decerto, o facto de ser uma composição assinada e recente não determina nela a total ausência de simbologia. Mas é um facto que se trata de um discurso exclusivamente denotativo e que a sua literariedade emerge apenas ao nível da forma de expressão (métrica, aliás irregular; rima, predominantemente consoante, mas às vezes toante; estrutura estrófica com uma quadra-mote seguida de glosa em quatro décimas). Pelos motivos apontados, é naturalmente inviável uma análise da tradicionalidade do texto. Ele transporta com certeza uma certa carga de tradição, particularmente visível nas quebras sintácticas, que denotam um fôlego literário não modelado pela cultura institucionalizada, comum à generalidade das composições populares, mas a erosão operada pela tradicionalidade só será visível dentro de muitos anos, caso o texto venha a ser aceite pelo povo, sofrendo, numa primeira etapa, a censura que já referimos.

Outros textos populares nos permitiram, que não este, fazer uma incursão na sua profundidade e descobrir, para lá da superficialidade dos signos, o tesouro inesgotável da simbologia que mergulha as suas raízes no húmus fertilíssimo do inconsciente colectivo. Tivemos já oportunidade de proceder a esse tipo de análise a partir de cantigas como *A lameirinha tem erva* e *Malvinha*, sentindo de cada vez o incomparável prazer de nos encontrarmos a nós próprios no pensamento que as forma. Sem dúvida, nesta identidade encontrada repousa uma das funções da tradição e parte do seu valor espiritual.

Mas que dizer do subtexto de *Sobe sobe balão sobe*? Que mensagem nos traz a canção, além da

que imediatamente se lê na sua superfície? Que poderá ser este «balão de oiro / Envolto em fantasia» mais do que um balão de oiro envolto em fantasia? Que espécie de estrela será esta que se ambiciona como lugar de exílio para viver um amor asséptico, sublimado, anacronicamente platonizado? Há que não ter ilusões: a mensagem de massa busca efeitos práticos e imediatos, neste caso concreto, o adormecimento do receptor que se sente transportado por uma voz cristalina para um universo onírico em que é possível dar livre escape às frustrações do quotidiano. Neste escape reside o perigo da mensagem de massa: ela desvia as energias do descontentamento acumulado para uma satisfação ilusória, uma espécie de *ejaculatio precox*, socialmente estéril, que consagra a impotência cultural dos receptores massificados.

3. CONCLUSÃO

Da *démarche* metodológica que nos propusemos na introdução constavam três etapas: uma reflexão inicial sobre a cultura dizendo, sobre as culturas; uma análise comparativa de textos integrantes de culturas distintas; resta-nos determinar em que medida é ou não é possível considerar uma dessas culturas, na ocorrência a cultura de massa, um sub-conjunto do conjunto mais vasto que designamos por cultura popular. Acontece, mais uma vez, ser impossível dar uma resposta cabal se não nos detivermos na delimitação precisa dos termos que empregamos. No presente caso, podemos estabelecer uma tripartição nas produções ditas populares: produções provenientes do povo, produções aceites pelo povo e produções acerca do povo⁽¹⁸⁾. Já não nos detemos na delimitação do conceito de povo porque o fizemos ao falar de cultura popular.

Das duas composições analisadas, uma insere-se nitidamente nas produções do primeiro tipo, isto é, trata-se de um texto proveniente do povo. Por tal motivo — e embora haja que distinguir, como dissemos, neste grupo, o subgrupo das composições assinadas que, desse modo, se aproximam da cultura institucionalizada, e o das composições anónimas que entraram de pleno direito na tradição — não podemos deixar de a considerar uma manifestação da cultura popular por excelência. Por outro lado, o que não é menos importante,

⁽¹⁸⁾ Cf. Curso de Literatura Oral e Tradicional da Faculdade de Letras de Lisboa pelo dr. João David Pinto Correia.

⁽¹⁷⁾ In *Questions de Poétique*.

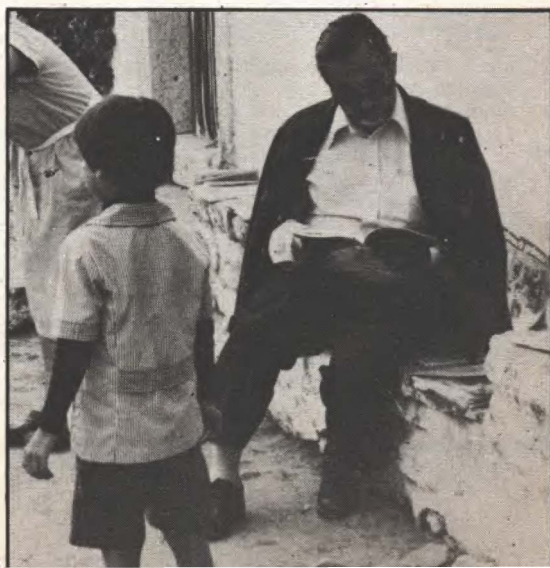
o texto em questão manifesta a nível de conteúdo uma problemática que surge como reflexo indelével de uma visão do mundo própria dos trabalhadores, caracterizada pela preocupação do concreto e da resolução dos problemas materiais sentidos como obstáculo permanente à consecução da felicidade. O sentimento do interesse comum que irmana todas as vítimas da exploração aparece nela como testemunho espontâneo de uma consciência de classe oprimida. Não há nela qualquer laivo de individualismo ou de renúncia, antes um apego firme ao real, que aponta o caminho da sua transformação.

Quanto à segunda composição, da autoria de profissionais da canção integrados no espaço cultural da burguesia opressora, é o tipo perfeito da poesia decadente, espelho de uma sociedade moribunda. O colectivo esfuma-se nela, oculta-se por detrás da cortina de fumo do sonho e apenas o indivíduo emerge com a insignificância do seu pequenino caso pessoal, artificialmente promovido. É uma poesia de evasão, de fuga perante a realidade e de alienação no não ser, já que, renunciando à condição de «animal eminentemente social», logo político, o homem cede nela o lugar a uma entidade abstracta, sem viabilidade histórica.

E, no entanto, é forçoso reconhecê-lo, este tipo de historieta oca, sem eira nem beira numa perspectiva de cultura enraizada, agrada ao público desta cultura enlatada e produzida em mol-des industriais como detergentes, que mudam de invólucro sem mudarem de composição, tem sido estudado pelos sociólogos, que nele vêem uma manifestação própria da sociedade de massa e comum ao fenómeno genérico do consumo. Assim, o consumidor potencial que todos nós somos é submetido a um condicionamento sistemático dos seus gostos, das suas preferências através da emissão constante de mensagens deste tipo, emissão de tal modo insistente que nem lhe deixa o tempo de reflectir, quanto mais de exercer um juízo crítico abalizado. A mulher moderna usa cada vez mais cosméticos (dizia-se há poucos dias na televisão numa reportagem das que a actual censura liberal vai deixando passar) porque a publicidade a tem convencido de que, para ser bela, tem de os usar. A classe dominante, detentora dos meios de comunicação de massa, conseguiu com efeito impor ao povo o seu padrão de beleza feminina e hoje uma mulher «bela» é naturalmente (?) aquela que se assemelha à burguesa maquilhada. Diz-se também que o público, de uma maneira geral, não aprecia a chamada

música clássica, mas não se diz que durante anos a fio a rádio e a televisão transmitiram quase exclusivamente a chamada música ligeira, expressão que devemos substituir pela de nacional-cançonetismo, muito menos ambígua. A ligeireza da música é, com efeito, um conceito vago, parecendo-nos que ela pode ser ligeira sem ser oca, mas é degradante se junta uma coisa à outra. Portanto, como nos parece resultar do que vimos dizendo, estamos perante um mecanismo de aculturação: os padrões estéticos que possamos ter indepedentemente daquilo que a sociedade de consumo nos impõe diluem-se e acabamos por assumi-los inconscientemente. O transmontano ou o alentejano analfabetos que trocam a eira e o monte pela cidade, em busca de menos más condições de vida, trazem com eles uma cultura eminentemente popular porque frutificou no campo, em contacto com a natureza, ao cabo de séculos de germinação. Essa cultura que trazem é só deles e, nesse sentido, é como que um bilhete de identidade da etnia a que pertencem. Mas, chegados à cidade, isolados do seu *oikos*, do seu *ethnos*, e até confrontados com um *chronos* distinto, essa cultura que, além das outras, tem por característica a funcionalidade, vai-se esvair. O transmontano ou o alentejano sofrem uma desculturação, ao mesmo tempo que a presença actuante da cultura veiculada pelo *mas media* os submeterá a uma aculturação que fará deles, em breve, dois europeus desenraizados, transplantados para um terreno que não favorece o eu do indivíduo, mas que fomenta os lucros financeiros e a prosperidade dos industriais e comerciantes da cultura.

Em suma, e concluindo, a cultura de massa só poderá ser entendida como cultura popular na medida em que é aceite pelo povo. Se atendermos,



todavia, a que essa aceitação resulta de um condicionamento ilícito que faz dos consumidores receptores indefesos e acríticos de qualquer mensagem que se lhes queira impor, temos de anuir a que a extensão do conceito de popular até à cultura de massa é abusiva e usurpadora.

BIBLIOGRAFIA

(Note-se que alguns dos textos indicados não foram citados nem sequer foram aproveitados directamente neste trabalho. No entanto, todos eles foram lidos e sem dúvida contribuíram para a sua redacção. Pelo que o trabalho lhes fica a dever, aqui vai a relação.)

1. Bernardi, Bernardo, *Introdução aos Estudos Etno-Antropológicos*, Perspectivas do Homem, Edições 70, Lisboa, s/dt.
2. Burgelin, Olivier, «La société de masse», in enciclopédia *L'Aventure Humaine*, tome 3, Éditions de la Grange-Batelière, Paris, e Éditions Kister, Genève, 1967, pp. 93-120.
3. Calvet, Georges, «Qu'est-ce que la culture populaire?», in *Annales de l'Université de Toulouse de Mirail*, Tome XII, fasc. 4, 1976.
4. Cintra, Luís Filipe Lindley, «A literatura portuguesa tradicional», entrevista concedida a *O Tempo e o Modo*, n.º 120, Novembro de 1976, pp. 28-30.
5. Correia, João Pinto, entrevista concedida ao *Jornal da Madeira* de 31 de Dezembro de 1978 e Curso Literatura Oral e Tradicional da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
6. Guerreiro, Manuel Viegas, *Para a História da Literatura Popular Portuguesa*, Biblioteca Breve, Instituto de Cultura Portuguesa, MEC, Lisboa, 1978, e *Guia de Recolha de Literatura Popular*.
7. Herskovits, Melville J., *Antropologia Cultural — Man and His Works*, 1.º vol., Editora Mestre Jon, S. Paulo, 2.ª edição, 1973, pp. 17-29 e 33-45.
8. Jakobson, Roman, «Le folklore, forme spécifique de création», *Question Poétique*.
9. Lança, António Joaquim, «Há tanto tempo que se espera», poesia reproduzida por Helder Pacheco no artigo «Um povo, uma cultura» do n.º 1 (nova série) da revista «o professor», Outubro de 1977, p. 25.
10. Maget, Marcel, «Problèmes d'Ethnologie Européenne», in *Ethnologie Générale, enc. Pléiade*, 1968, pp. 1272-1775.
11. Morin, Edgar, *Le Paradigme Perdu*, pp. 162-169 da tradução portuguesa.
12. Mury, G. e Oriol, T., *Traité de Philosophie, L'Action*, Didier, Paris, 1964, p. 662.
13. Nunes, Maria Arminda Zaluar, *O Cancioneiro Popular em Portugal*, Biblioteca Breve, Instituto de Cultura Portuguesa, MEC, Lisboa, 1978.
14. Pacheco, Helder, «Um povo, uma cultura», in revista «o professor», n.ºs 1, 3, 5, 7 e 9 (nova série).
15. Rita, Isabel Maria Santa, Curso de História da Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras de Lisboa.
16. Strauss, Claude Lévi, *Anthropologie Structurale*, Plon, Paris, 1958, pp. 384-389.
17. Varagnac, André, *Les Traditions Populaires*, PUF, Paris, 1978, Col. «Que sais-je?».

Semana Pedagógica da Maia

«Pretendeu-se que o trabalho destes cinco dias fosse caracterizado pelo que tantas vezes apre-
goamos por palavras e em situações idênticas raras vezes levamos à prática — um trabalho activo, fundamentado em trocas de experiências (que as palestras de cátedra, nacionais ou importadas por quem na maioria das vezes desconhece as realidades do Ensino Primário português, matam).»

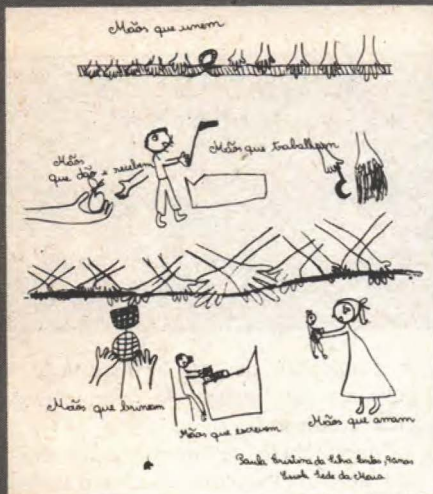
As palavras de Maria Olímpia Grácio, Inspectora no Centro de Apoio Pedagógico da Maia, exprimem bem o que foi a Semana Pedagógica realizada neste concelho, com o apoio da Câmara Municipal, da Direcção-Geral do Ensino Básico, da Coordenação de Educação de Adultos e da Coordenação de Desporto Escolar, entre 6 e 10 de Abril.

Duzentos e treze professores participaram nesta acção, que os ocupou diariamente das 9,30 às 17,30 horas — o almoço, em conjunto, permitindo o encontro, a relação e o diálogo, não interrompia os trabalhos, antes os enriquecia —

SEMANA PEDAGÓGICA

6 A 10 DE ABRIL/81

MAIA



Nome.....

durante esses cinco dias, dois dos quais já em período de férias. O que reforça plenamente a opinião dos professores que, com Maria Olímpia Grácio, organizaram e coordenaram as actividades da Semana Pedagógica: «é fundamental a participação activa do professor no processo de inovação; o desenvolvimento da competência por parte dos professores para desempenhar essa função inovadora é não só filosoficamente desejável mas praticamente desejável; e nenhuma reforma educativa terá êxito se não for plenamente compreendida, totalmente aceite e efectivamente executada pelos professores».

Os trabalhos foram organizados por sectores, com os seguintes objectivos específicos:

- *Expressão Plástica*: abrangendo técnicas de pintura, recorte, textura, colagem: proporcionar aos participantes oportunidades de criar e recrear; contribuir para que cada um experimentasse, como adulto, a alegria da descoberta de capacidades; criar um espaço que valorizasse esta área, fundamental no campo da expressão e comunicação;

- *Confecção de Fantoches e Tecelagem*: fomentar o espírito de colaboração no trabalho; experimentar a vivência de um trabalho manual útil como meio de educação no diálogo e para o diálogo;
- *Imprensa, Duplicadores, Limógrafos, etc.*: proporcionar o aperfeiçoamento da utilização destas técnicas auxiliares do trabalho na escola;
- *Língua Portuguesa — I e II*: possibilitar uma troca de impressões sobre metodologia de iniciação à leitura e escrita; favorecer uma reflexão sobre a fundamentação psicopedagógica a que qualquer método de iniciação deve obedecer;
- *Meio Físico e Social*: equacionar situações reais vividas, com a consciência de que é esta a área interdisciplinar por excelência;
- *Educação Física*: facilitar a planificação de actividades concretas nesta área;
- *Matemática — I e II*: fundamentar as quatro operações; utilizar devidamente o material didáctico;
- *Educação de Adultos*: esclarecer os participantes sobre a acção desenvolvida pelos Cursos de Adultos já a funcionar na Maia e sobre os projectos existentes.

Por trás de todo este trabalho, permanentemente em acção — embora na sombra — durante toda a semana, estava o Grupo Coordenador, distribuindo entre os seus sete elementos as tarefas de Acolhimento, Secretaria e Coordenação.

No último dia da semana, após a apresentação de um trabalho sobre a história do concelho, feita por um professor universitário, houve a sessão de encerramento, com a actuação do Rancho Folclórico Infantil de Moreira da Maia, seguida de visita a locais de interesse turístico e económico do concelho.

As palavras de Salvado Sampaio, que Maria Olímpia Grácio fez questão de recordar a o professor: «[...] no contacto directo com professores do Ensino Primário verificámos, em alguns casos, uma prática pedagógica evoluída assente na entrega dedicada à função, numa intuição rica, no aproveitamento de dados que o ensino proporciona e numa vontade de constante actualização. Nem sempre os professores valorizam com justeza a sua acção, minimizando-a.» (Prefácio a *A Vida de Um Professor*, de B. Tarkovski, 1974) não serviram apenas de despoletador desta iniciativa; foram, mais uma vez, confirmadas por ela.

Um centenário, um congresso

Integrado no ciclo comemorativo do 1.º Centenário da Escola do Magistério Primário do Porto, decorreu, nas suas instalações, um Congresso Pedagógico subordinado ao tema «Cem anos de ensino primário em Portugal», que reuniu cerca de 270 participantes.

Ramalho Eanes, Presidente da República e Vítor Crespo, Ministro da Educação, estiveram presentes na sessão solene inaugural.

Do Congresso, que funcionou em sessões plenárias e por secções, apresentamos as conclusões aprovadas:

«1 — A vida da Escola do Magistério Primário do Porto reflecte todas as fases significativas da história contemporânea do ensino e da política nacionais.

2 — Das comunicações que abordaram esta problemática histórica pode concluir-se que nestes 100 anos de vida, desde a Monarquia Constitucional à época actual, passando pelo período da I República, da Ditadura e o pós-25 de Abril, nunca se conseguiu dar resposta às verdadeiras necessidades culturais e educacionais do povo português

3 — Em todos esses períodos históricos, comparando a situação portuguesa com a do resto da Europa, as insuficiências, a falta de resposta às necessidades no campo educativo, foi uma constante.

Apesar de esforços e tentativas generosas de levar à prática projectos de sistemas escolares renovadores, constata-se que, por razões políticas e económicas, esses projectos nunca foram levados à prática.

4 — Contudo, verifica-se que nos períodos históricos de regime democrático, pluralista, a vida e a prática da educação em Portugal e a própria formação dos professores do ensino primário foram fases francamente positivas e dignificantes, que importa ter em consideração nos projectos futuros ou em desenvolvimento.

5 — Quanto a estes projectos, nomeadamente o da criação de Escolas Superiores de Educação, entende-se que a formação dos futuros professores do ensino básico deve ser desenvolvida tendo em conta os seguintes princípios:

- a) Deve integrar a teoria com a prática e implicar a convergência interdisciplinar.
- b) A valorização das experiências pessoais e da observação e participação na comunidade.
- c) A formação inicial com uma fase de formação continuada.

d) A concepção de que a instituição escolar deve ser um núcleo de animação pedagógica e cultural.

e) A necessidade de identificação dos métodos de trabalho com aqueles que o professor deverá aplicar na sua prática pedagógica futura.

6 — Com vista à constituição do corpo docente das Escolas Superiores de Educação, deve ser exigida qualificação pedagógica sólida aliada à vivência de formação de professores do ensino primário. Assim, a experiência acumulada pelos actuais professores das Escolas do Magistério Primário deve ser tomada em conta quer na constituição do corpo docente inicial das Escolas Superiores de Educação quer no acesso aos cursos de pós-graduação.

7 — Tendo em conta a necessidade de integração da formação inicial com a formação em exercício e considerando a dimensão e a complexidade da rede escolar (46 000 professores, 12 000 escolas, das quais cerca de 50 % com 1 ou 2 professores apenas e 1 000 000 de alunos) o Congresso sentiu a necessidade da criação urgente de estruturas regionais de animação e apoio pedagógico, que façam diminuir os efeitos do centralismo que actualmente se verifica.

8 — O Congresso apontou a necessidade do rápido desenvolvimento da educação pré-escolar, uma vez que ela é a mais eficaz das medidas que contribuem para corrigir as desigualdades do sucesso escolar.

9 — Foi considerado como necessário o alargamento do ciclo primário actual, evitando-se assim a ruptura existente entre a escola primária e o ciclo preparatório, que leva a graves problemas de adaptação das crianças.

10 — O Congresso sentiu que o insucesso escolar, com uma taxa que nos coloca na cauda da Europa, deve ser repensado não em termos de

êxito ou inêxito, mas antes em função de relações de capacidades e possibilidades.

Igualmente foi sentido que o combate ao insucesso passa por um redimensionar da Escola de modo a que se torne integral, integradora, aberta e comprometida.

11 — O Congresso sentiu a necessidade da normalização de um horário escolar do ensino primário, para o que se torna necessário implementar um programa acelerado de construções de novos edifícios e respectivo equipamento.

Assim a Escola tornar-se-á um local não só de ensino/aprendizagem mas também de convívio e de ligação à comunidade.

12 — Tendo em conta a evolução tecnológica e o papel dos meios de comunicação social, a Escola Primária deverá tentar estabelecer uma relação de equivalências entre as diversas formas de expressão, terminando-se assim com o actual predomínio de formas intelectualizantes e meramente acumulativas de informação.

13 — O Congresso apontou a necessidade de, na área de Meio Físico e Social, se incentivar a iniciação à investigação e experimentação científicas. Concluiu-se também que o estudo do Meio Físico e Social na Escola Primária é óptimo instrumento para favorecer a ligação da Escola-Comunidade, nomeadamente através da aproveitamento dos recursos naturais do próprio meio, como ponto de partida para o processo de ensino/aprendizagem.

Foi igualmente salientado que a esta área incumbe especial papel na conservação e salvaguarda do património cultural e do ambiente, articulando o estudo do presente com o passado.

14 — Na educação pré-escolar, o ensino da língua materna tem de ser feito com base em relações específicas que permitam o desenvolvimento da criança, enquanto ser, e a sua integração no mundo que a rodeia.

15 — O ensino da língua materna deverá ser repensado através da articulação dos programas, cabendo à Escola Primária o respeito pela expressão individual dos alunos, abandonando-se assim o ensino normativo baseado em regras e modelos uniformes.

16 — O problema da aprendizagem implica o conhecimento da língua por parte do professor.

Assim, há que repensar a formação de docentes, no sentido de lhes permitir uma visão realista a pontual do «quando» e «como» surgirão as dificuldades que a criança terá de superar.

17 — O estudo da língua materna terá de salvaguardar o património da cultura oral e os valores tradicionais da língua portuguesa.

18 — O Congresso constatou que, dada a complexidade dos problemas que irão surgir aos homens de amanhã, o ensino da matemática tem que ser orientado no sentido de criar o desenvolver modelos e estruturas mentais na criança que lhe permitam resolver situações novas e imprevisíveis. Para isso, torna-se necessário uma nova pedagogia que só terá possibilidades de êxito a partir do momento em que, numa acção ampla e mobilizadora, se possa fazer uma actualização de todos os agentes de ensino, que leve à credibilidade da nova perspectiva matemática.

19 — O Congresso, constatando o papel importante que os Sindicatos de Professores têm tido na defesa dos interesses socioprofissionais dos docentes, decidiu apoiar todas as iniciativas e lutas que os conduzam a intervir:

- a) Na definição de políticas educativas.
- b) Na elaboração das leis sobre educação e investigação científica.
- c) Na regulamentação da gestão democrática das escolas.
- d) Na fixação de verbas referentes à educação.

20 — Por último, o Congresso regozija-se pela forma empenhada e frutuosa como decorreram os trabalhos, pois todos os participantes deram importante contributo para o debate construtivo e sereno que se fez sobre os problemas que se colocam ao ensino.

O Congresso felicitou a Escola do Magistério Primário do Porto pela iniciativa desta realização.»

XII Sessão da Conferência Permanente de Ministros Europeus da Educação

Foi consagrada à educação pré-escolar a XII Sessão da Conferência Permanente dos Ministros da Educação dos países da zona ocidental da Europa que decorreu em Lisboa nos começos de Junho.

A sessão decorreu à porta fechada, tendo as respectivas conclusões sido apresentadas numa conferência de Imprensa, para a qual o professor não recebeu convite.

Entre as conclusões figura o reconhecimento da importância da educação pré-escolar na perspectiva do desenvolvimento integral da criança, ao mesmo tempo que são assinalados os riscos de uma encolarização prematura.

Brincar

Catherine Garvey
Morais Editora

A evolução da Sociedade Portuguesa, prometida com o 25 de Abril e, apesar das tentativas mais ou menos eficazes dos seus detractores, conseguida em diferentes sectores, exige da Educação o aprofundamento e o rigor dos seus pontos de vista e a fundamentação da acção do Educador em termos filosófico e cientificamente cada vez mais sólidos.

Apesar da alteração de alguns pontos de vista arcaicos e de autêntica «idade média» que predominaram entre nós durante muitos e muitos anos em relação à actividade infantil (o «menino bem comportado», as «boas maneiras», a «maria rapaz» e «já és uma mulherzinha» etc.) há ainda muitos preconceitos que sobrevivem tenazmente. Na verdade, hoje, já não conhecemos nenhuma escola em que seja proibido correr e saltar (tal como acontece em muitos liceus em 1973) e comecem a desenhar-se, aqui e ali, algumas tentativas para a Comunidade dar resposta às necessidades lúdicas da criança, entendendo o jogo como um seu direito inalienável.

A visão Piagetiana do desenvolvimento muito contribuiu para promover, na última década, aquela transformação, mas não há dúvida que ainda há muitos educadores e muitos pais para quem a actividade infantil continua a ser valorizada a partir dos pontos de vista do comportamento do adulto e para quem a «brincadeira» é um mal que se tem de tolerar e que convém reprimir autoritariamente limitando-o ao mínimo possível.

É nesta perspectiva que o livrinho de Catherine Garvey, *Brincar*, editado pela Moraes-Editora, adquire o seu pleno significado. Não que ele apresente uma moderna teoria pedagógica do jogo e/ou da actividade lúdica, que tanta falta faz para orientar os educadores na sua actividade quotidiana junto das crianças. Mas constitui um documento de análise dessa importante parte da vida infantil que é o «brincar».

A questão fundamental que se põe ao educador em relação a este problema é o de conhecer com a exactidão permitida pela situação actual da ciência pedagógica, em que medida influi a brincadeira, o jogo, no desenvolvimento da personalidade infantil. Ora, a autora demonstra, através da observação científica de muitos casos

que «o jogo proporciona uma oportunidade para experimentar com relativa segurança... um novo comportamento em situações familiares, ou um comportamento familiar em novos contextos físicos ou sociais».

Actividade experimental, diálogo com o meio, contacto íntimo e comunicação com os parceiros, elo de «ligação entre a criança e o meio, canal de interacção social entre as crianças e os adultos, eis as mais importantes pistas que a autora sugere e investiga no seu trabalho. Estas pistas vão desembocar na conclusão de que o brincar facilita a criatividade, por ex. no que se refere à exercitação das estruturas da linguagem, no desenvolvimento do «pensamento abstracto» especialmente por intermédio do «faz de conta» e na maturação física, cognitiva e emocional, através da interacção recíproca no seio do grupo do jogo.

O «brincar» assume, assim, uma nova dimensão educativa e afirma-se como um factor fundamental para o desenvolvimento da criança. Não se trata de uma actividade de carácter unidimensional, isto é, não possui uma única função ou apenas responde a uma finalidade exclusiva. O brincar vai não só evoluindo ao longo das diferentes fases de maturação, tornando-se cada vez mais complexo por incorporação de novos «materiais» de carácter social, mas também responde a múltiplas necessidades da vida infantil que definem as diferentes fases evolutivas dos sistemas de comportamento da criança.

É evidente que, numa nota sintética como esta, não cabe uma crítica aprofundada ao livro. Mas, sem esquecer os aspectos positivos que o caracterizam (e que são vários e importantes), convém referir que a sua perspectiva básica está indissolivelmente ligada à visão teórica burguesa do comportamento infantil. Ainda que aos aspectos sociais do jogo se dê importância, é bem claro que o «brincar» é, antes de tudo, encarado como impulso biológico individual através do qual a criança liberta as suas tendências. Para compensar esta perspectiva de raiz filosófica idealista, a autora não cai no erro comum de considerar que a actividade colectivista limita o desenvolvimento da individualidade infantil.

Mas o que interessaria, acima de tudo, era demonstrar que o jogo *pode* converter-se num meio educativo fundamental quando convenientemente orientado por objectivos definidos cientificamente. Desta forma poder-se-ia ir mais longe ao definir:

— as relações do jogo com o futuro desenvolvimento psíquico e intelectual da criança,

especialmente nos campos da linguagem e da imaginação criadora;

- o interesse pelas actividades lúdicas colectivas que intervêm no desenvolvimento das qualidades gerais da personalidade (capacidades e carácter);
- a formação do comportamento, particularmente no que se refere à fixação de normas estáveis de conduta; etc.

Ora, o livro de Catherine Garvey não segue esta direcção e limita-se a observar o comportamento espontâneo da criança no jogo e a dele retirar algumas ilações educativas que se limitam a aflorar um ou outro destes aspectos. Mas esta crítica não deve ser entendida como retirando todo o valor ao livro: este possui qualidades que não devem ser subestimadas e que nos levam a considerá-lo como uma obra que deve figurar na biblioteca de qualquer educador.

A. M. C.

Introdução à psicologia social marxista

Hiebsch e Worwerg

Novo Curso Editores, Lisboa, 1981

Éis um livro que não hesitamos em considerar como fundamental para qualquer educador que, mesmo que não aceite o marxismo, deve ter conhecimento de um outro «lado» daquela análise social de carácter classista que predomina entre nós. Não se trata de um livro de pedagogia em termos escritos mas o que nele se trata, o seu conteúdo, é essencialmente de ordem pedagógica. De qualquer modo, como sabemos esta tem de ir buscar os seus fundamentos a uma visão filosófica do universo e a uma perspectiva científica da realidade. A psicologia social constitui um dos sectores do saber que o pedagogo necessita de conhecer, tanto mais que muitas, se não a totalidade, das modernas pedagogias ocidentais vão buscar muito da sua fundamentação à psicologia social de raiz anglo-saxónica.

A psicologia social burguesa «surge como expressão de necessidades sociais da sociedade capitalista... e pode ser entendida como reflexo das condições sociais e como apologética da dominação da classe burguesa». Naturalmente que na escola burguesa se pratica uma pedagogia

burguesa, assumindo particular importância no momento histórico que vivemos, as formas renovadas desta pedagogia e que traduzem, no sector específico da formação das novas gerações, a extraordinária capacidade de adaptação às novas necessidades sociais do capitalismo monopolista de estado.

É importante também não esquecer que o papel das ciências na sociedade capitalista, em profunda e cada vez mais grave crise, opõe-se à função progressista que a Ciência deve desempenhar como força produtiva de transformação social emancipadora. A psicologia social burguesa constitui um dos mais graves sectores da ciência social, na medida em que emerge directamente das necessidades de sobrevivência e expansão do capitalismo e procura, explicitamente, dar soluções técnicas para a garantir.

Em relação à educação, um dos aspectos essenciais que ressaltam desta psicologia social, diz respeito à «teoria das relações humanas». Surgindo inicialmente como uma necessidade de controlo e manipulação dos trabalhadores nas suas empresas, rapidamente veio a invadir o campo da pedagogia referindo-se aos problemas da relação professor-aluno, à dinâmica de grupo de sala de aula e à «climatização» das relações dentro da escola. Na sua origem tratava de conseguir alcançar o seguinte objectivo: «Os operários devem estar de acordo com os desideratos da direcção mas de maneira que eles julguem que a decisão foi sua ou para ela contribuíram»⁽¹⁾ A essência das razões que justificam a psico-sociologia burguesa são bem expressas pelo sociólogo Wright Mills ao afirmar que «os seus objectivos visam reduzir as despesas de produção, atenuar a tensão no seio da empresa e encontrar uma nova justificação no contexto de um abismo entre uma ilha de proprietários e o oceano dos assalariados»⁽²⁾.

É a confluência da psicologia social que emerge do mundo do trabalho que referimos atrás, com as experiências de tratamento psiquiátrico, juntamente com os falsos conceitos sobre liberdade tipicamente burgueses, que os modernos «pedagogismos» vão buscar a sua fundamentação. Assim aos nomes de Rogers, Illido, Neill, devemos juntar os de Moreno, Festinger, Cartwright, Lippit, Lewin, etc. Nesta perspectiva a posição dos autores é clara quando nos chamam a atenção para uma das realidades destes «pedagogismos»: «Por mais interessantes e frutuozos que sejam

⁽¹⁾ Corey, L., Some problems of organisation change.

⁽²⁾ Mills, C. W., White Collar, New York, 1956.

muitos dos métodos aplicados e os resultados obtidos... é-lhe inerente, contudo, uma implicação teórica que exige crítica... É a concepção de que os pequenos grupos podem servir de "modelo" para o estudo da Sociedade, o que quer dizer que mais se concebe a sociedade como um agregado de pequenos grupos do que os pequenos grupos como "imagens" da sociedade (que é a concepção marxista). De facto, é esta uma das posições essenciais que constitui traço comum àqueles «pedagogismos» que recusam à pedagogia a necessidade da sua directa integração no fenómeno social global, uma forma de dar toda a clareza e significado à compreensão e à actuação do educador. A verdade é que para este a sua acção depende da imagem que possui do homem e da sua época, «quer ela se manifeste como concepção filosófico-astrológica ou como um conjunto de ideias do dia-a-dia», tudo isto devendo ser entendido como o reflexo da situação social concreta em que a Escola realiza a sua acção.

No momento actual, em que a nossa Sociedade vive uma das mais profundas e dramáticas crises, resultado directo da agudização da luta de classes provocada pela tentativa de recuperação dos antigos privilégios pela classe dominante postos em causa pelo 25 de Abril de 1974, a Escola e o trabalho do educador, reflectem esta crise, sob formas que, naturalmente lhe são próprias. Crise que, aliás, não se vive só entre nós e que surge um pouco por todo o lado no mundo ocidental com a célebre «crise da educação», resultante directa da inadequação do processo educativo e da profunda alienação da «sociedade de consumo».

Ao professor, que desejando honesta e conscientemente situar-se na dinâmica extremamente viva de que se reveste esta crise, é indispensável possuir os instrumentos teóricos de análise necessários para a clarificação dos seus problemas (a célebre «*malaise*» ou «crise de consciência» do professorado), dos problemas dos seus alunos (especialmente essa angustiante questão que é a diferença de êxito escolar entre as crianças, de acordo com a sua origem social e a sua caracterização individual) e das da própria escola e do ensino (que são *sempre* políticos, ainda que a classe dominante o não queira reconhecer, porque essa é a maneira de conseguir lançar a mistificação que lhe permite subordiná-los aos seus interesses de classe). Instrumentos teóricos que, aspecto essencial, só assumem verdadeiro significado para o professor quando em íntima relação com a prática da sua actividade.

Estamos firmemente convencidos de que esta *Introdução à Psicologia Social Marxista* constitui um desses instrumentos teóricos, especialmente se completado com outras obras importantes que têm estado a surgir nestes últimos anos entre nós (por exemplo: *Teoria das «Relações Humanas» Instrumento Ideológico dos Monopólios*, de N. Bogomolova, Novo Curso Editores, *Carta Aberia aos Consumidores de Psicologia*, de A. Merani, de Editorial Notícias, *Para Onde Vão as Pedagogias não Directivas*, de Snyders, Moraes Ed., *Os Charlatões da Nova Pedagogia*, de Lucien Morins, etc.). Todas estas obras desvendam com particular acuidade os vários cambiantes (por vezes bem subtis e camuflados) de que se reveste a grande manobra mistificadora da educação, lançada por centenas de autores que procuram, no fundo, aquilo que é o objectivo claro da tão celebrada «teoria das relações humanas»: utilizando o colectivo da empresa contra os elementos «estranhos», o conselho da produção contra os sindicatos, a solidariedade de alguns grupos de operários contra a solidariedade geral dos trabalhadores e, enfim, o sentimento de pertencer à empresa e as ideias do «capitalismo humano» contra a consciência de classe socialista, «os empresários utilizam toda a prática das relações humanas com o objectivo de dividir a classe operária e desarmá-la no plano ideológico»⁽¹⁾.

No campo específico da pedagogia o objectivo é o de impedir que o educador possua uma imagem cientificamente fundada do homem e uma teoria da personalidade em que ela assente congruentemente, o de afastar a acção educativa das condições reais da actividade do homem e esterilizar uma perspectiva histórica em que o educador deve inserir a sua actuação.

Os autores dividiram esta «Introdução» em três partes fundamentais que se referem respectivamente à História da Psicologia Social na 1.ª, à imagem do homem e à teoria da personalidade, às relações do indivíduo com a sociedade, às forças motrizes do comportamento social e às possibilidades de comunicação na 2.ª, e aos aspectos da cooperação e do rendimento na 3.ª.

M. C.

(1) Bogomolova, N., Teoria das «Relações Humanas» instrumento ideológico dos monopólios — Novo Curso Editores.

Aprendizagem escolar: Mecanismos e processos

R. J. Riding

Livros Horizonte, B. E. P. Lisboa, 1980

Partindo de questões fundamentais não apenas numa perspectiva psicológica, mas, sobretudo, em termos de pragmática pedagógica — «Como aprendem os alunos, e que matérias devem aprender?» — e ainda de uma formulação genérica geralmente aceite — «Basicamente, aprender é assimilar a informação que se vê, ouve e sente, acrescentando-a ao que já se sabe» — o autor vai ao longo da obra desenvolver o tema da aprendizagem escolar, explorando duas grandes zonas de questões:

- as que se prendem com a descrição do sistema humano de aprendizagem e dos seus processos básicos (caps. 2 a 5);
- as que se orientam para as opções a nível dos métodos de estudo e orientação, em função dos pressupostos anteriores e tendo em vista um ensino eficaz (caps. 6 a 8).

Na primeira das áreas referidas, o autor foca com particular atenção as fases do sistema de aprendizagem, relevando das mesmas o tratamento (cuidadoso e bastante documentado) das várias «memórias» em que, sucessivamente, se joga o conhecimento.

Em seguida, debruça-se sobre o que considera «a forma mais usual de análise no trabalho escolar» — a extracção do sentido geral, a produção do significado. Aqui, é em referência a modelos propostos por autores como Piaget e Ansel que estabelece duas ideias básicas — a recepção da informação só pode fazer-se em termos registáveis na memória e de acordo com o que o receptor já sabe.

Parece-nos particularmente sugestiva a forma como o autor coloca, como fulcro da aprendizagem escolar, o problema da recepção e utilização da linguagem, fazendo uma aproximação breve e transformacional e analisando os processos cumulativos de organização sintáctica e integração semântica do material recebido.

Neste ponto, o autor introduz a tese principal, a de que «a organização básica (dos conhecimentos) parece depender da estrutura conceptual

da matéria a estudar», e, numa perspectiva desenvolvimentista, propõe a adopção de estratégias compatíveis com cada nível de análise, atingido pela criança, a fim de se melhorar a sua capacidade de processamento.

Um outro passo fundamental desta obra diz respeito à abordagem dos tipos e formas de aprendizagem. Aqui se pretende analisar a natureza das aprendizagens realizadas — informações e estratégias cognitivas, aptidões motrizes, etc. — e as formas que cada um desses tipos pode assumir — associação simples, conceitos e atributos — e respectiva organização hierárquica.

Embora sem referência directa a alguns dos mais recentes trabalhos surgidos neste domínio (as taxonomias), a obra não deixa de fornecer importante material de reflexão, bem como conclusões pertinentes sobre as condições fundamentais de retenção.

A segunda grande área da obra articula-se em torno de duas questões: «será mais correcto que sejam os alunos a descobrir, por si mesmos, novos dados e conceitos, ou deverão estes conhecimentos ser-lhes apresentados já para assimilação?». Para resolução do problema, o autor propõe o conhecimento das duas grandes vias do trabalho de pesquisa (em que assentam todas as variantes metodológicas):

- o processo de resolução de problemas;
- o processo do raciocínio crítico metódico.

Só após esta reflexão avança na controvérsia entre os métodos de aprendizagem — por descoberta (concretizando o método da resolução de problemas) e por recepção (valorizando o papel do professor). A a este respeito, parece-nos equilibrada a posição do autor, preconizando uma utilização criteriosa dos dois métodos, que garanta a motivação permanente do aluno.

Na última parte do trabalho, R. J. Riding dá-nos, de forma abreviada, elementos e etapas essenciais do planeamento de ensino, procurando a partir da base científica já fornecida uma orientação prática para o professor.

Esta preocupação que, aliás, está presente em toda a obra — de ilustrar dados de investigação científica mais recente com situações do quotidiano escolar e que se concretiza também na inserção regular de tópicos de discussão, no fim de cada capítulo, vem reforçar o mérito desta obra, oportunamente situada entre as obras de conteúdo muito especializado e as de fácil divulgação.

EMÍLIA AMOR



Largo do pelourinho



Para que serve o paralelo?

«A comissão organizadora do SINDEP, Sindicato Democrático dos Professores (Ensino Oficial) deu ontem a conhecer, em conferência de Imprensa, a declaração de princípios da nova associação. Aí se afirma que um grupo de docentes "concluiu ser imprescindível e inadiável a criação de uma estrutura que lance, no espaço de tempo que julgar mais conveniente, as bases conducentes à formação do Sindicato Democrático de Lisboa, Santarém e Setúbal". A área geográfica que os organizadores pretendem abranger é, pois, a mesma do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, que tem sete anos de existência e tem conduzido as reivindicações para melhorias salariais, "direito à negociação" e dignificação da carreira docente.»

(*Tempo*, 21-5-1981)



Naturalmente são

«É evidente que os primeiros educadores (incluindo a educação sexual) têm de ser os pais. Quanto aos professores, deverão estes cingir-se aos desejos, naturalmente são, daqueles.»

(Adelino Alves, *O Dia*, 29-4-1981)



Cavaqueira

«O director de *O Tempo*, Nuno Rocha, proferiu uma palestra sobre jornalismo na passada sexta-feira no Liceu de S. João do Estoril, organizado pelo núcleo da disciplina de Iniciação ao Jornalismo que ali tem vindo a primar por uma intensa actividade.

Para além da saída do primeiro número do periódico trimestral regionalista *Opinião*, prevista para o próximo dia 5, têm vindo a ser realizadas ali inúmeras palestras sobre os diversos assuntos

relacionados com a Comunicação Social em geral e a Imprensa em particular.

Nuno Rocha deslocou-se àquele liceu para explicar o *comment faire* de um editorial e aproveitou para recordar os episódios mais folhetinescos da sua vida de jornalista para gáudio dos presentes.

No período de perguntas e respostas cavaqueou-se sobre a situação política nacional e internacional.

O relato de todas as conferências realizadas será a base do livro *Jornalismo ao Vivo*, elaborado pelos alunos da disciplina e a publicar em Outubro próximo.

(Tempo, 28-5-1981)



Batalhas

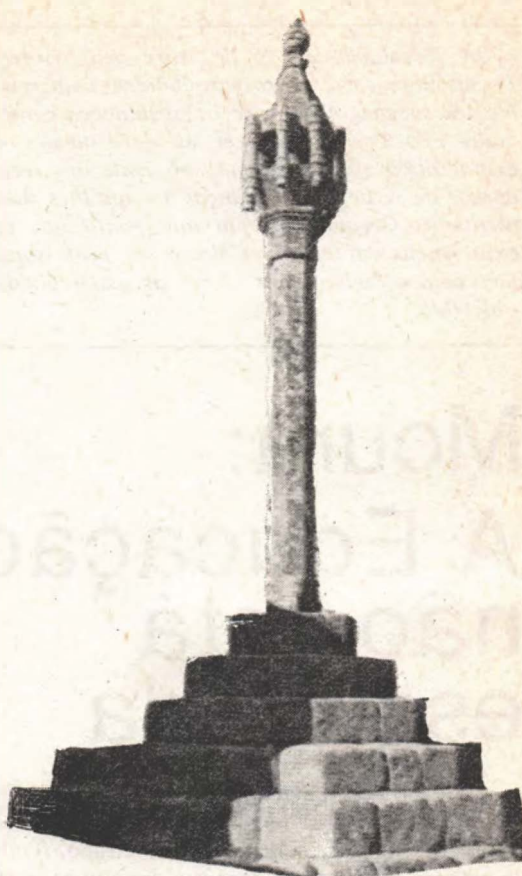
«O funcionamento de tão falada Universidade do Algarve, criada por decreto governamental, poderá vir a acontecer no ano lectivo de 1982-1983?

Foi o presidente da Comissão Instaladora quem o admitiu, durante um encontro que teve com os elementos da Assembleia Distrital de Faro, em que a Comissão deu a conhecer aos autarcas todo o trabalho desenvolvido até à presente data, bem como uma proposta preliminar sobre a estrutura e vocação da Universidade.

A ideia de uma Universidade para o Algarve já é antiga. É geralmente reconhecida a sua necessidade, só que até agora ainda não foi possível, dada a escassez de apoios. A Comissão Instaladora tem-se queixado disso e tem-se defrontado com toda a espécie de problemas, desde financeiros até instalações.

A Comissão, apesar de todas as dificuldades, conseguiu já ganhar muitas batalhas nesta "batalha da Universidade". Esta batalha é travada no campo político. Segundo a Comissão, o Governo não olha (ou tem olhado mal) às necessidades da população, criando obstáculos à concretização de uma aspiração legítima destas gentes, que desejam para a juventude um futuro que não seja só "servir" reverentemente e dentro da boa tradição hospitaleira portuguesa os turistas abastados que cá vêm desfrutar das nossas riquezas naturais.»

Correio da Manhã
28-5-1981



A Revolução do 25 de Abril veio conferir aos Poderes Locais uma parte de responsabilidades na resolução dos problemas sociais. Apesar de as atribuições conferidas às autarquias não corresponderem às necessidades de um Estado democrático e a uma gestão eficiente dos recursos nacionais, apesar de a Lei das Finanças Locais lhes desbastar abusivamente os Orçamentos, em que ponto nos encontramos na experiência em curso? Colocar os professores em contacto vivo com o Poder Local e com as suas realidades, eis o nosso objectivo.



Moura: A Educação não está esquecida

O Plano de Actividades da Câmara Municipal de Moura para 1981 inclui várias disposições relativas ao sector da educação e do ensino. Trabalhando na base de um contacto estreito e permanente com as populações e propondo-se descentralizar competências, o Município de Moura procura atender às várias necessidades, embora se veja forçada a definir prioridades e competências. O não-cumprimento da Lei das Finanças Locais, declarou a *o professor* o Presidente da Câmara, Manuel Romano Ângelo, constitui o factor impeditivo da concretização de muitos objectivos camarários. «O concelho de Moura está ainda muito atrasado no campo do saneamento básico (falta a água e os esgotos na maioria das freguesias). As obras previstas rondam os 270 000 contos e, só em 1980, a Câmara foi defraudada em 91 289 contos. Daqui a necessidade de optar e definir prioridades.»

Objectivos gerais na área da Educação e do Ensino

Mau grado estas graves dificuldades, o Plano de Actividades do Município de Moura para o ano em curso dá grande atenção ao desenvolvimento sócio-cultural.

No sector do ensino, a Câmara coloca, como objectivos gerais o estabelecimento de contactos estreitos com os Conselhos Directivos das Escolas Preparatória e Secundária, no sentido de programar uma colaboração recíproca em todos os domínios necessários e úteis: o apoio à concretização do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Bases de Adultos (PNAEBA), apoiando nomeadamente os núcleos de Alfabetização existentes em todas as localidades do concelho; apoio ao funcionamento da Escola para Crianças Diminuídas Mentais; desenvolvimento de esforços para o funcionamento em todas as freguesias de Escolas Primárias e aquisição do mobiliário e equipamento indispensáveis; continuação da concessão de Bolsas de Estudo para o Ensino Médio e Superior. Quanto a obras de construção e beneficiação de edifícios escolares, a Câmara propõe-se descentralizar para as Juntas de Freguesia rurais a realização de pequenas obras de conservação nas Escolas Primárias e Pré-Primárias; a construção da Escola Primária, tipo P3 no Sete e Meio, Moura (obra adjudicada, em fase de arranque); construção de uma Escola Primária em Safara, cuja necessidade se faz sentir; obras de reparação e conservação em vários edifícios escolares.

O pré-primário está em marcha

Neste momento estão a funcionar quatro estabelecimentos pré-primários em edifícios adoptados para o efeito. Para o ano lectivo de 1981-1982 foi pedida a criação de nove lugares abrangendo todas as localidades do concelho. Dois desses lugares funcionarão em salas devolutas do ensino primário, outros dois em edifícios adaptados (um já arranjado e outro em reparação) e três pavilhões pré-fabricados, a adquirir pela

Câmara. Serão beneficiadas mais 225 crianças, de todas as freguesias assim distribuídas: Safara, 50; Sobral da Adiça, 25; Amareleja, 25; Santo Aleixo da Restauração, 50; Santo Amador, 25; e Moura, 25.

O ensino pré-primário pertence à rede oficial dos jardins de infância, sendo a Câmara responsável pelas instalações, mobiliário e equipamento.

Alfabetização: dificuldades inesperadas...

A iniciativa de alfabetização partiu do contacto da Direcção-Geral de Educação de Adultos (DGEA) com a Câmara e Casas do Povo, tendo-se aberto inscrições em todas as localidades, com uma média de 15 a 20 inscritos por localidade. Numa povoação (Estrela) o curso começou a funcionar em Outubro com um professor primário destacado.

Nas restantes sete, onde estão criados os núcleos, os cursos seriam dirigidos por animadores-monitores aqui residentes, que beneficiariam de bolsas a atribuir pela DGEA. Os animadores-monitores já estavam indicados mas das sete bolsas pedidas a DGEA não veio a conceder nenhuma, segundo informação prestada pelo Município a 13 de Março findo.

Dadas as pressões do Município foi possível, através de uma Comissão Organizadora de Beja, subsidiar dois cursos.

Dado o interesse do funcionamento dos cursos e o interesse dos munícipes, a Câmara deliberou

suportar os encargos inerentes ao funcionamento de quatro cursos, estando outro a cargo de uma Junta de Freguesia da vila de S. João Baptista. De qualquer das formas, os cursos contariam sempre com o apoio da Câmara, quer através da professora destacada junto da Autarquia, quer pela utilização de meios técnicos e financeiros.

Numa escola para crianças diminuídas

A entidade responsável por esta iniciativa é a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais. Contudo, a Câmara presta-lhes o seu concurso por meio da cedência de instalações devidamente adaptadas e transportes, estando disponível para outro tipo de colaboração que porventura possa vir a ser solicitado.

Reparações de Escolas Primárias

Não podendo existir um plano concreto das reparações, as escolas no entanto estão muito carenciadas e vão sendo efectuadas reparações na medida da disponibilidade dos serviços. Está-se a ultimar a adaptação a miniginásios dos pátios das escolas.

De notar que o Município de Moura se propõe atribuir às Juntas de Freguesias do Concelho uma verba no montante de 9000 contos, o que permitirá solucionar alguns problemas de maior acuidade, entre os quais figuram, naturalmente, as referentes ao ensino primário.

BEP

BIBLIOTECA DO EDUCADOR PROFISSIONAL

coleção consagrada a professores e educadores. Os grandes problemas pedagógicos, os novos métodos de ensino, as mais válidas propostas didácticas.

LIVROS HORIZONTE, LDA.

Rua das Chagas, 17-1.º Dt.º 1200 LISBOA

Bolsas de Estudo

A Câmara concedeu duas bolsas de estudo, no valor de 5000\$00. Esta iniciativa acha-se regulamentada especificando-se que as bolsas se destinam à frequência dos ensinos médios e superior.

As bolsas têm a natureza de uma comparticipação nos encargos normais dos estudos e o seu quantitativo pode ser variável de ano para ano, cabendo a esta Câmara ajustá-lo dentro das suas possibilidades.

As bolsas concedidas não são obrigatoriamente reembolsáveis, mas a Câmara espera que os seus beneficiários, no interesse de futuros candidatos, lhe restituam espontaneamente as quantias recebidas quando tal restituição se lhes torne possível. As quantias restituídas a Câmara serão por esta destinadas a outras bolsas de estudo, cujos beneficiários serão as pessoas indicadas pelos autores da restituição.

As condições de admissão ao concurso, além de indicadas no respectivo edital, são as seguintes: residência dentro dos limites do concelho, falta de recursos económicos dos concorrentes para a continuação dos estudos, não possuírem os concorrentes habilitação de qualquer outro curso dentro do grau de ensino para cuja frequência requerem a bolsa.

Para efeitos de selecção dos concorrentes, não só se atende ao aproveitamento escolar, à situação económica, à idade do concorrente (serão preferidos os candidatos mais novos), como também à importância do curso, para que o concorrente requer a bolsa no respeitante ao desenvolvimento da região e do concelho em particular.

A duração das bolsas é no máximo de 10 meses de acordo com a necessidade comprovada pelo candidato, com início a partir de 1 de Outubro.

Várias circunstâncias poderão determinar a cessação imediata da bolsa: inexactidão das declarações prestadas à Câmara pelo bolseiro ou pelo seu representante; aceitação pelo bolseiro de outra bolsa ou subsídio concedido por outra instituição para o mesmo ano lectivo, salvo se do facto for dado conhecimento imediato a Câmara e esta, ponderadas as circunstâncias do caso, considerar justificada a acumulação dos dois benefícios; modificação das condições económicas do bolseiro ou a diminuição do seu rendimento escolar em termos tais que a manutenção deixe de se justificar. Nas duas últimas hipóteses poderá a Câmara, se assim o tiver por mais justo, limitar-se a reduzir o montante da

bolsa. Nos casos em que se verificarem as duas primeiras hipóteses, a Câmara reserva-se o direito de exigir a restituição das mensalidades já pagas. As bolsas daqueles alunos que, seja qual for o motivo, desistirem durante o ano de todos ou de alguns dos exames indispensáveis à matrícula no ano imediato cessam imediatamente, sem prejuízo da realização de exames de segunda época.

As bolsas concedidas são eventualmente renováveis até a conclusão dos cursos, por períodos iguais e sucessivos, desde que as condições económicas dos bolseiros se mantenham deficitárias e o seu rendimento escolar justifique a renovação. Para esse último efeito é exigida a aprovação em todas as cadeiras e cursos do respectivo ano. O bolseiro que não obtenha a renovação por falta de aproveitamento escolar, poderá candidatar-se a uma nova bolsa no ano lectivo imediato.

Constitui obrigação do bolseiro manter a Câmara informada do andamento dos seus estudos, não mudar de curso nem de estabelecimento de ensino sem prévio conhecimento da Câmara, participar à Câmara todas as circunstâncias, ocorridas posteriormente ao concurso, que tenham trazido melhoramento apreciável à sua situação económica, bem como a mudança de residência.

Nos cursos em que existirem classes de alunos internos e externos não podem os bolseiros inscrever-se na última destas classes, a não ser em casos excepcionais e com expressa autorização da Câmara.

Os bolseiros deverão dar conhecimento das classificações alcançadas em todos os momentos de avaliação. Findos os trabalhos do ano lectivo, é obrigatória a apresentação de certificado comprovativo dos resultados obtidos. O não cumprimento de algumas das obrigações estabelecidas determinará, consoante os casos, a suspensão ou a cessação das mensalidades.

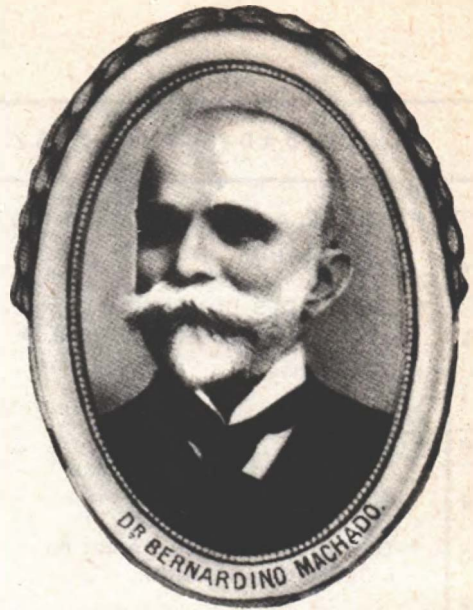
Balanço positivo

Apesar de todas as limitações que lhe são impostas pela Lei das Finanças Locais e de outros condicionalismos adversos, o Município de Moura tem em curso uma obra de merecido relevo no sector da educação e do ensino. Uma obra que depõe favoravelmente sobre o valor da participação democrática das populações na resolução dos problemas da educação e do ensino, bem como da gestão social dessas mesmas questões.

Banam-se do Ensino ameaças e castigos

O terror paraliza a Inteligência

BERNARDINO MACHADO



Não ministram a educação aos filhos do povo, e depois queixam-se de que não há público para nada, de que não há opinião e a eleição é uma burla! Acusam a miséria do povo, e não procuram remediá-la. Mas donde viemos todos? — e que foi que nos elevou?

A mim, um ajuntamento do nosso bom povo trabalhador sensibiliza-me sempre.

O governo e o ensino são recíprocos. Nação de governo depravado mal pode ministrar um ensino de moral, e, que o ministre, vê-lo-á em grande parte inutilizado; a imoralidade, ou a indiferença moral só que seja, da escola, corrompe fatalmente a sociedade. Mas o poder da educação é mais profundo, porque se exerce sobre naturezas ainda mais simples, e um grupo de homens dignos ao magistério lutarão sempre vantajosamente contra as deleterias influências governativas. Por isso se põem no ensino tantas esperanças de regeneração social.

(...)

É em nome da lógica que certos professores pretendem que os discípulos pensam como eles, exactamente pela mesma ordem; mas esquecem-se de que é sobre o modo de pensar dos seus discípulos que eles próprios deviam estudar a lógica, e rectificar a sua.

(in «Notas de um pai»,
Imprensa da Universidade,
Coimbra, 1901.)

NOVIDADES — 1981/82

• COMUNICAÇÃO E LÍNGUA PORTUGUESA •

(José Neves Henriques) 180\$00

• SOCIEDADES COMERCIAIS E COOPERATIVAS EM PORTUGAL •

(O. Marcelo Curto) 150\$00

• QUÍMICA — 11.º Ano •

200\$00

— Incluindo Fichas de Trabalho —

(M. Helena Pereira — José Valério)

• TESTES para todas as Áreas do CICLO PREPARATÓRIO:

1 — Testes formativos e sumativos

— PORTUGUÊS —

Organizados segundo modelo taxonómico de Bloom

(Cristina de Mello — José Neves Henriques)

2 — Testes formativos e sumativos

— MATEMÁTICA —

3 — Testes formativos e sumativos

— CIÊNCIAS —

(Bernardete Norte)

4 — Formative and sumative tests

— In ENGLISH —

(Belmira Maia — M. Manuela Vera-Cruz)

5 — Testes de revisão — HISTÓRIA

(Marília Coelho)

6 — Testes de revisão — FRANCÊS

6 Coleções! Excelentes trabalhos ainda p/ Férias •
Revisões no início do Ano Escolar imediato

Cada colecção — 100\$00

NOVIDADES — 1981/82

• UMA TROCA DE IDEIAS •

— Novas ideias e sugestões —

— Professorado Primário —

(Isabel Lamas)

250\$00

• A REGRA •

Comunicação e Expressão

Funcionamento da Língua

— Gramática de Língua Portuguesa —

— Ensino Primário —

(Cristina de Mello — José Neves Henriques)

• LER PARA CRESCER •

Livro de Leitura c/ Fichas de Trabalho

— Obra organizada com intenção de dar apoio à Área do

Melo Físico e Social — 3.º Ano de Escolaridade

(Modesta Barral — Floribel Monteiro)

• COMUNICAR-1 •

— Textos e Fichas — 2.º Ano de Escolaridade

— Comunicação e expressão em língua portuguesa —

— Testes diagnósticos (Definição/Avaliação)

(Cristina de Mello)

NO PRELO — ANO LECTIVO 1981/1982 — NO PRELO

Obras totalmente de acordo com os nossos programas — Vendas asseguradas no início do ano

U
N
I
F
I
C
A
D
O

● SAÚDE — 9.º Ano - Área Vocacional

(Roberto J. Palma dos Reis)

Médico/Professor

● GEOGRAFIA — 9.º Ano

(Lidia F. Sousa — M. Helena Gualberto)

Mesmas autoras dos últimos êxitos

Geog.º 7.º Ano/Geog.º 8.º Ano

● A LINGUA E A NORMA ●

— Gramática Pedagógico-Didáctica de
Língua Portuguesa —

(Cristina de Mello — José Neves Henriques)

(João Malaca Casteleiro)

P
R
E
P
A
R
A
T
O
R
I
O

● CIÊNCIAS DA NATUREZA ●

(2.º Ano C. Preparatório)

(Bernardete Norte)

● A LÍNGUA E A NORMA ●

— Gramática Pedagógico-Didáctica da
Língua Portuguesa —

(Cristina de Mello — José Neves Henriques)

(João Malaca Casteleiro)

E
N
S
I
N
O
P
R
I
M
Á
R
I
O

● GRAMÁTICA PORTUGUESA ●

1.º e 2.º Anos de Escolaridade

(António Dias Ribeiro)

Mesmo autor do êxito de sempre

Gramática p/ 2.ª Fase — Ens. Primário

● GRÃO A GRÃO — Matemática

3.º Ano de Escolaridade

● GRÃO A GRÃO — Matemática

4.º Ano de Escolaridade

(Modesta Berral — Floribal Monteiro)

● MEIO FÍSICO E SOCIAL ●

2 NOVOS VOLUMES

1.º Ano de Escolaridade

2.º » » »

Edições em moldes completamente novos!

(A. R. Guerra)

● FICHAS DE TRABALHO p/ o livro já publicado 80/81:

Perspectiva Histórica de Portugal

(Albuquerque Varão — Rodrigues Guapo)

ATENÇÃO — Haverá novas edições de :

— Geografia 7.º Ano

— Geografia 8.º Ano

Telefs.

73 00 56

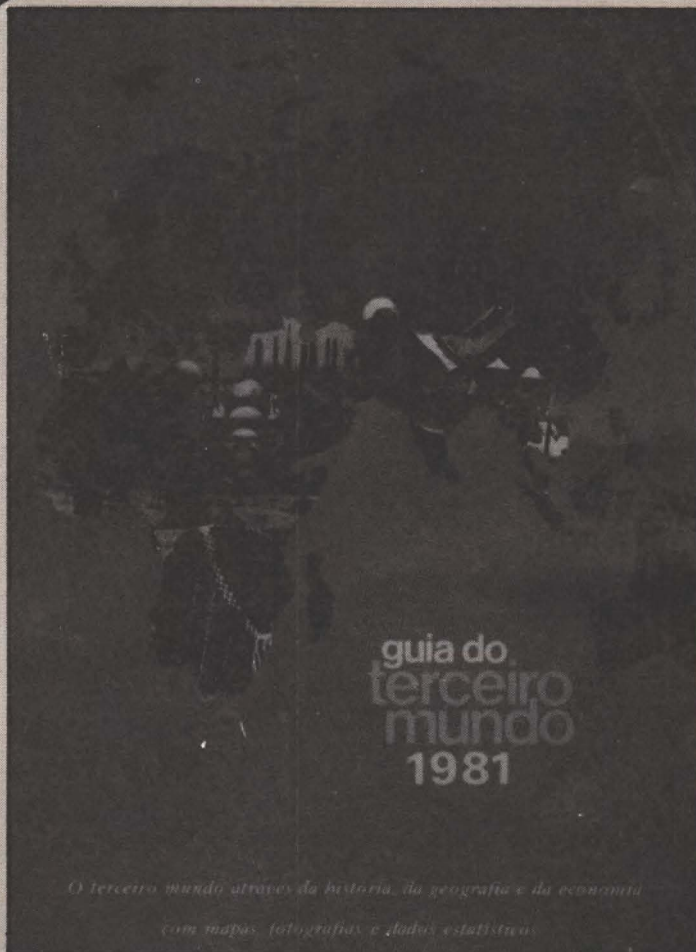
BE

77 92 73

Av. Elias Garcia, 49-B — 1000 LISBOA

2.ª EDIÇÃO *

* Condições especiais para assinantes dos **Cadernos**



um indispensável
elemento de consulta
para melhor conhecer
3/4 da humanidade

Distribuição CDI

Edição Ticontinental Editora Lda.
Calçada do Combro, 10-1.º — 1200 Lisboa

Tel. 320650