

N.º 36 (nova série) JANEIRO 1982 / preço: 50\$00

o professor



ANÁLISE
DE SISTEMAS EDUCATIVOS

textos literários

direcção e coordenação de Maria Alzira Seixo

comunicação • seara nova

distribuição 

A colecção Textos Literários é constituída por um conjunto de textos de literatura portuguesa medieval, clássica, moderna e contemporânea, publicados integralmente ou em antologias, e que se destinam, em primeiro lugar, aos alunos do curso complementar dos liceus,

funcionando como textos de apoio para o estudo da Literatura Portuguesa e, num plano mais vasto, a todos os leitores a quem interesse uma leitura orientada e comentada da obra literária.

VOLUMES PUBLICADOS

- | | |
|--|---|
| 1 Imagens da Obra do Padre Manuel Bernardes
por Lucília Gonçalves Pires | 16 Vida e Feitos de Júlio César
por Maria Helena Mira Mateus |
| 2 Sermões do Padre António Vieira (2ª edição)
por Margarida Vieira Mendes | 17 Guerras do Alacrim e Mangerona de António José da Silva
por Maria de Lourdes A. Ferraz |
| 3 Sátiras e Outros Poemas de Nicolau Tolentino
por Maria da Graça Videira Lopes | 18 Auto dos Anfitriões de Camões
por Clara Rocha |
| 4 Poesias de Bocage (2ª edição)
por Margarida Barahona | 19 Textos Teóricos do Neo-Realismo Português
por Carlos Reis |
| 5 Húmus de Raul Brandão
por Vitor Viçoso | 20 Poesias de Alexandre Herculano
por Maria da Graça Videira Lopes |
| 6 A Poesia de Carlos de Oliveira
por Manuel Gusmão | 21 Poesias de Antero de Quental
por Maria Madalena Gonçalves |
| 7 Clepsidra de Camilo Pessanha
por Teresa Coelho Lopes | 22 Poemas de Eugénio de Andrade (O Homem, a Terra, a Palavra)
por Paula Morão |
| 8 Auto da Índia de Gil Vicente
por J. A. Osório Mateus | 23 Poesia de Guerra Junqueiro
por Nuno Júdice |
| 9 Folhas Caidas e Flores sem Fruto de Almeida Garrett (2ª edição)
por Paula Morão | 24 Contos de José Rodrigues Miguéis
por Margarida Barahona |
| 10 Viagens na Minha Terra de Almeida Garrett (2ª edição)
por Alberto Carvalho | 25 A Poesia da Presença
por Maria Teresa Arsénio Nunes |
| 11 Poesias de Cesário Verde
por Margarida Vieira Mendes | |
| 12 A Lírica de Luis de Camões (2ª edição)
por Maria Vitalina Leal de Matos | |
| 13 Autobiografia e Aventura na Literatura de Viagens: "A Peregrinação" de Fernão Mendes Pinto
por João David Pinto Correia | |
| 14 Crónica de D. João I de Fernão Lopes
por Teresa Amado | |
| 15 Auto da Alma de Gil Vicente
por Maria Idalina Resina Rodrigues | |

ESTA COLECÇÃO TEM O APOIO DO
INSTITUTO PORTUGUÊS DO LIVRO

À ATENÇÃO DOS PROFESSORES

A EDITORIAL COMUNICAÇÃO iniciou este ano uma promoção junto das escolas por forma a permitir aos professores a aquisição dos TEXTOS LITERÁRIOS em condições especiais.

Procure:

Na secretaria da sua escola o

POSTAL FICHA PROMOÇÃO DADA/PROFESSORES.



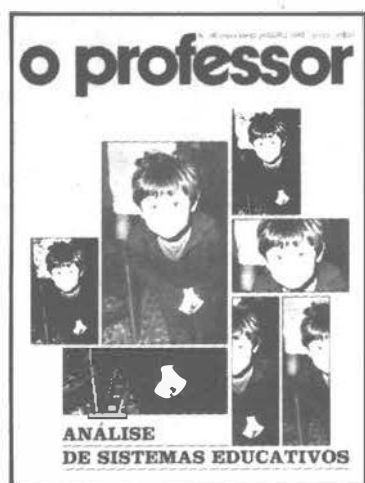
PORTE
PAGO

o professor

Revista mensal

sumário

	EDITORIAL	3
ALDA VARELA e A. J. COSTA CARVALHO	Maria do Céu Araújo	5
ROGÉRIO FERNANDES	Notas sobre metodologia de análise de sistemas educativos	8
JOSÉ MONTEIRO RODRIGUES	Subsídios para a promoção de aprendizagem da divisão inteira para alunos do 4.º ano de escolaridade	12
EMÍLIO PIRES	Educação alimentar na escola	18
OLINDA FERNANDES	Visitas de estudo	22
A. MELO DE CARVALHO	A educação moral	38
ANTÓNIO SÉRGIO	Paideia	44
ISABEL DE SOUSA MELO	Sobre os exames do 12.º ano	50
JÚLIO TABORDA NOGUEIRA	Primeiras jornadas em Coimbra sobre ensino de literatura	52
	DAS GALERIAS Do planeamento familiar à situação do ensino	55
	LARGO DO PELOURINHO	60
J. SALVADO SAMPAIO ROGÉRIO FERNANDES	LIVROS & REVISTAS Pedagogia do despertar	62
	Orientação vocacional no unificado e formação de professores	62
LUÍS FILIPE (8.º ano)	A PALAVRA DOS JOVENS Que tal de aulas, pá?	64



DIRECTOR: Rogério Fernandes

SUBDIRECTORES: Maria Júlia Jaleco / Maria do Céu Araújo

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

Chefe de Redacção: José F. Nereu

Secretária de Redacção: Manuela Agostinho

Responsável gráfico: Aníbal Fernandes

Propriedade: Edições o professor, Lda.

Tiragem: 10 000 exemplares

Redacção e Administração: Alameda de Santo António dos Capuchos, 6-B, 1100 Lisboa — Portugal — Telef. 57 42 24 - 57 22 24 — **Delegações:** Rua Augusto Luso, 68-1.º, 4000 Porto; Rua da Sofia, 73, 2.º, 3000 Coimbra — **Composição e Impressão:** Heska Portuguesa — Rua Elias Garcia, 25-27 — Venda Nova — 2700 Amadora — **Distribuição e Assinaturas:** CDL — Central Distribuidora Livreira, SARL, Av. Santos Dumont, 5 7-2.º, 1000 Lisboa — **Publicidade:** Alameda Santo António dos Capuchos, 6-B, 1100 Lisboa — Telef. 57 22 24 - 57 42 24.

Editorial

1971/1981

Dez anos de unidade na luta/Pela Escola do Futuro, o lema geral das comemorações do 10.º aniversário de o professor, realizadas em Coimbra no último fim-de-semana de Novembro, sintetiza bem os nossos objectivos.

Nascido como porta-voz dos Grupos de Estudo, num momento em que um número crescente de professores tomava consciência da precaridade e injustiça da situação em que viviam, o professor tem-se mantido, através das vicissitudes desta década rica de acontecimentos, como interveniente atento, defensor intransigente de um ensino progressista, aberto às transformações sociais e à evolução das Ciências Pedagógica, condições, afinal, da melhoria de situação da classe docente.

Dificuldades de vária ordem têm afectado estes dez anos da vida da mais antiga e prestigiada publicação neste âmbito existente em Portugal: Dificuldades que levaram, inclusivamente, à sua suspensão nos últimos meses de 1980 e primeiros de 1981.

O seu reaparecimento em Abril de 1981, num momento de crise no ensino e na vida colectiva do país, acarreta-lhe responsabilidades acrescidas mas indica, também, que a consciência do papel que desempenha está viva e presente. o professor não podia desaparecer pois é, em nome do seu passado, a voz dos interesses dos professores como docentes e como cidadãos.

O bom acolhimento, pode mesmo dizer-se o entusiasmo, com que a classe acolheu o regresso da «sua» Revista, a análise que nestes últimos números tem sido feita dos problemas mais «quentes» do nosso sistema de ensino e o apontar de saídas para a crise eram indicativos seguros de que as comemorações do 10.º aniversário iriam ser positivas. Mas as expectativas foram ultrapassadas. Mais do que positivas, pode dizer-se, sem exagero, que constituíram um êxito as iniciativas levadas a cabo: o Seminário «A

Educação em Portugal – que Pedagogia?»; o Colóquio «Perspectivas do Ensino em Portugal»; a Exposição sobre a vida da Revista, inserida na realidade da vida portuguesa; e, como ponto alto da fraternidade que une amigos de longa e recente data, o espectáculo teatral oferecido aos participantes pela Cooperativa «Os Bonifrates» e o almoço com que se encerraram estas jornadas.

Desta acção, novas vias de trabalho e novas esperanças nasceram. O rico material obtido nas várias sessões do Seminário, resultante não só das intervenções dos colegas que apresentaram os vários temas mas, principalmente, do vivo debate que suscitaram, irá ser aproveitado para publicação nos próximos números.

O alargamento da capacidade de resposta de **o professor** a problemas concretos da classe, com a organização de uma Biblioteca, a elaboração de indicações bibliográficas, entre outras iniciativas, desenham-se no nosso horizonte como formas de acção viáveis. As sugestões, surgidas em vários momentos do debate, de realização de novas jornadas voltadas para problemas específicos sentidos mais duramente pelos professores, estão já a ser encarados como linhas de trabalho a concretizar dentro das nossas possibilidades.

Nesta luta que é de todos os dias, **o professor** contribuirá, com todas as suas forças, para construir a unidade da classe na acção concreta por um ensino aberto ao progresso e às transformações sociais.

No combate às sequelas negativas do passado e às tentativas para a ele regressar (que a limitação de verbas do OGE para despesas com o Ensino bem comprova), sem exclusivismos nem sectarismos, **o professor** manter-se-á activo na defesa da Escola do Futuro para o Portugal do Futuro.

Continuaremos.



Maria do Céu Araújo

A notícia brutal chegou-nos pelo telefone quando começávamos a estranhar o seu atraso para a reunião que deveria fazer o balanço das jornadas de Coimbra e traçar perspectivas para o trabalho futuro da revista e estudar iniciativas a promover.

Todos nos preocupávamos com a sua saúde progressivamente debilitada, mas nada fazia prever que tão cedo nos deixasse.

Os seus dois últimos contributos para o **professor** foram o Editorial deste número (chegado a Lisboa no próprio dia da sua morte) e a preparação e convocação da reunião em que já não participaria. De ambos nos falara com entusiasmo na véspera, naquilo que viria a ser, afinal, a nossa última conversa.

Ainda recentemente participara intensamente na preparação das Comemorações do 10.º Aniversário e muito do êxito de que estas se revestiram se lhe ficou a dever.

Céu Araújo foi uma lutadora corajosa e incansável pela defesa dos seus direitos e dos seus semelhantes. Esteve sempre na primeira linha de combate, mesmo quando tal representava grande sacrifício físico. Há poucas semanas ainda estivera no Porto na manifestação de repúdio pela política do Governo, por ocasião da visita do Primeiro-Ministro e fizera a este a entrega de um protesto dos professores atingidos pelo criminoso despacho que equipara professores doentes a funcionários sãos.

Muito exigente consigo própria e com os que com ela privavam, a sua actividade não se limitou à função docente, ao rigor com que preparava as suas aulas e ao entusiasmo com que delas falava: foi uma consequente lutadora antifascista, como tal perseguida pelas autoridades coloniais quando exerceu em Moçambique; mais tarde participou na intervenção da oposição nas últimas eleições-burla realizadas no regime fascista; colaborou nas últimas acções reivindicativas promovidas pelos Grupos de Estudo. Após o 25 de Abril a sua acção desenvolveu-se sobretudo nas escolas onde ensinou, no debate e esclarecimento com colegas e alunos; na vida sindical como destacada activista; na colaboração dada a o **professor** de que viria a ser subdirectora nos últimos quatro anos e uma das suas mais dedicadas colaboradoras; e em o **diário** onde frequentemente escrevia sobre questões de ensino, nomeadamente no Suplemento «Educação».

O respeito e a admiração que por ela tinham colegas e alunos, muitas vezes tão distantes das suas opções ideológicas, que tão coerente e intransigentemente defendia, ficaram bem patentes na presença de tantos deles no seu funeral.

Com a morte da Céu Araújo o **professor** fica mais pobre. Mas o exemplo da sua entusiástica dedicação, da sua luta consequente, do seu sacrifício constituirão para todos nós um incentivo rico e estimulante para prosseguirmos.

Alda Varela e A. J. Costa Carvalho

Caro Argénis

Segue a prova para o Edital de Janeiro. Julga que está dentro do espírito que se pretendia - espero que a forma corresponda.

Receio que seja um pouco longo (embora, pelas contas que fiz das anteriores, não ultrapasse as dimensões) - nesse caso há vários pedaços que podem ser cortados, nomeadamente a formatação de que foram as conveniências de Coimbra.

Não sei se o "anúncio" de novas iniciativas não será também arriscado (O Costa Carvalho foi para aí antes de o ter escrito definitivamente, e não tenho com quem discutir estas questões) - nesse caso, corta.

Com o pior que te pode acontecer, se isto não servir, é teres de escrever tu um, a pressão!...

Com amor

Alf

At - quando - to pago caso, pois pensar ser mais seguro, de estar bastante em cima de mim. Receio que demorasse + se fosse P. Almeida

Precisamente no dia em que recebíamos o texto de Maria do Céu Araújo para o Editorial deste número, e o curto bilhete que o acompanhava, chega-nos a notícia entristecedora do seu inesperado falecimento. E com essa notícia, a mágoa inapagável de vermos partir a meio da jornada uma camarada e amiga muito querida. Nem sempre a vida, (ou antes, muito raramente a vida) nos depara ocasião de conviver de perto com uma camarada como Maria do Céu Araújo. Firmeza de pensar e um apurado senso crítico que fazia da auto-exigência o seu primeiro ponto de aplicação; o mais consciencioso dos escrúpulos no plano do pensamento e da acção; abertura franca às opiniões alheias; o mais profundo respeito pelos outros; a compreensão sem cedências mas sem sectarismos; a modéstia, a disponibilidade, uma dedicação sem limites à causa dos homens – à justiça económica, ao progresso social, à liberdade, aos valores da paz e da cooperação, à educação e ao ensino – firmados nos valores do humanismo.

O seu vulto franzino, o voluntário apagamento a que tantas vezes se remetia, ocultavam traços de personalidade que não são vulgares. Sob a timidez, pulsava um coração largo, generoso e sensível, um alto sentido da responsabilidade, uma vigorosa capacidade de luta. Não era fácil dar pela sua presença mas a Maria do Céu estava sempre no centro da acção – e pronta a entrar em luta.

O professor deve-lhe imenso. Nos momentos de dúvida, nos momentos de dificuldade, devemos-lhe a imensa dívida de ter mantido uma determinação que o tempo veio a justificar plenamente.

Mas, além deste punhado de páginas em volta das quais se reúnem milhares de docentes portugueses, é a causa de uma educação e de um ensino inspirados nos valores da liberdade e do progresso social que passam a inscrever o nome de Maria do Céu Araújo entre os lutadores cuja memória se tornou *exemplo*.

O Editorial deste número de Janeiro de 1982 de o professor é da autoria de Maria do Céu Araújo. Publicamos também o que será provavelmente a sua última carta ou, pelo menos, uma das suas últimas cartas. Mais do que uma mensagem, é um retrato: o retrato de uma mulher e professora exigente para consigo própria, desprendida de si, aberta à opinião dos outros.

O seu Editorial termina com a palavra: «Continuaremos». Saibamos transformar o nosso desgosto em força e acção. Sejam dignos de Maria do Céu Araújo e de todos os homens, presentes e ausentes, envolvidos no nosso compromisso. No momento em que uma política governamental francamente retrógrada acumula dia a dia agressões ao progresso económico, social e cultural do povo português, no momento em que a escalada das forças da reacção manifesta a sua exasperada impotência para vencer as forças da democracia e do progresso, manter-nos-emos na primeira linha de luta. Continuaremos.

Notas sobre metodologia de análise de sistemas educativos

Rogério Fernandes

A análise de sistemas educativos é um dos temas que mais tem dominado a atenção do professorado no âmbito das actividades abrangidas pelo profissionalização em exercício. Um pouco por toda a parte estão a desenvolver-se trabalhos de investigação sobre o sistema educativo português, quer na perspectiva da sua dinâmica histórica, quer numa perspectiva comparatista em relação a sistemas educativos de outros países.

Parece que uma das dificuldades mais usualmente identificadas na realização desses trabalhos é a escolha dos ângulos de análise, ou seja, a detecção dos parâmetros mais relevantes para a definição das características fundamentais de um dado sistema educativo. A ser exacta esta impressão, poderá ser útil tentar contribuir para uma reflexão sobre metodologia de análise de sistemas educativos. Tais são o objectivo e a ambição destas notas.

Análise de sistemas educativos e “neutralidade”

A consideração histórica do desenvolvimento da educação e da instrução mostra-nos claramente a sua dependência de metas estabelecidas pela sociedade. Os objectivos da educação e da instrução, os conteúdos (saberes, aptidões e valores), os métodos e meios de ensino, as modalidades de avaliação, a própria criação de sistemas educativos (fenómeno histórico relativa-

mente recente), só têm sentido em função de uma formação social determinada. A educação e a instrução, e, em certas circunstâncias históricas, o que chamamos “escolas”, constituem parte do *aparelho de reprodução ideológica* através do qual a classe *dominante* visa assegurar a *direcção* da sociedade no seu conjunto. As diferentes correlações de forças sociais e políticas explicam o facto de nem sempre a classe *dominante* lograr assegurar a *direcção completa* da vida colectiva. As lutas de classe têm igualmente os seus reflexos na esfera da educação e da instrução. De qualquer modo, *o sistema educativo é um subsistema do sistema social* e está portanto correlacionado com o *sistema económico*. A lei da *unidade escola/sociedade* prevalece como base fundamental na análise de um sistema educativo.

Os sistemas educativos não existem como *realidades em si*. A sua orientação básica é determinada pela correlação das forças históricas em presença. A sua leitura não pode ser neutra na medida em que as opções pessoais do analista constituem uma das forças motrizes da própria análise. Este facto não nos dispensa da necessidade imprescritível de identificar as componentes e a orientação do sistema em termos que reflectam correctamente a realidade.

Perante um sistema educativo, a principal tarefa do analista é detectar o sentido social e histórico da respectiva orientação, tanto em função do discurso real como das suas omissões, e proceder à *administração da prova*. Isto é, a mera *descrição* de um sistema educativo não

nos dá, de per si, a leitura da sua orientação. Para tanto, é indispensável que a primeira leitura nos permita formular com precisão *um problema*, e que a segunda leitura nos permita, por assim dizer, *responder* a esse problema e *administrar a prova* da verdade objectiva do problema e da resposta.

Traços específicos

Embora os sistemas educativos constituam subsistemas do sistema social, eles apresentam traços específicos que não podem ser ignorados. Sem prejuízo da sua integração dinâmica no sistema social, representam micro-meios dotados de características próprias. Um sistema educativo abrange uma população determinada (professores, alunos, trabalhadores administrativos e auxiliares), socialmente e etariamente diversificada, submetida a um sistema de poder e a instâncias normativas próprias. A dimensão regional da análise permite por vezes enriquecê-la extraordinariamente e precisar conclusões a que uma visão panorâmica geral nem sempre consegue aceder.

Como “conhecer” a realidade?

Uma das questões práticas a resolver na análise de sistemas educativos é o da busca das *fontes*, isto é, dos materiais em que incidirá a reflexão problematizadora.

No respeitante a *fontes impressas*, as *Estatísticas da Educação*, os *Recenseamentos da População* e os *Anuários Estatísticos* publicados pelo Instituto Nacional de Estatística são de grande interesse. Quanto às primeiras, é deveras lamentável o atraso com que vêm aparecendo os respectivos volumes nestes últimos anos, além de que nem sempre encontramos neles os elementos informativos de interesse, tais como, por exemplo, o estado dos edifícios escolares.

Em relação ao recenseamento da população, existem dados relativos ao censo de 1970, o qual é bastante imperfeito sob o ponto de vista técnico, e elementos mais actualizados em *Portugal – Anuário Estatístico de 1979*.

É, por isso, necessário procurar fontes estatísticas complementares e fidedignas. A Secretaria Geral do Ministério da Educação dispõe de uma Divisão de Estatística deveras competente, cujos trabalhos são de excelente qualidade. As Direcções Gerais de Ensino ou Serviços equiparados realizam igualmente trabalhos parcelares de natureza estatística que se revelam muito úteis, em particular a Direcção Geral do Ensino Básico. Para os aspectos de finanças da Educação existem estudos de valor em volumes polycopiados que o Gabinete de Estudos e Planeamento tem dado à estampa. De igual interesse são os volumes de *Informações Estatísticas* do IASE, através dos quais é possível analisar os tipos de acções desenvolvidas e a distribuição das verbas.

Um dos trabalhos mais recentes em que se apresenta um estudo estatístico global é o de José Salvado Sampaio, intitulado *A Educação em Números*, (Livros Horizonte), o trabalho sistemático mais actualizado e mais sólido sobre aspectos recentes do nosso sistema educativo.

Outro estudo de interesse, contendo elementos de natureza estatística mas também outros ângulos de análise intitula-se *O Sistema Educativo*. Trata-se de uma obra colectiva, há pouco publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Na perspectiva de uma análise de evolução histórica do sistema educativo chama-se a atenção para o trabalho da Divisão de Estatística do Ministério da Educação intitulado *Evolução do Sistema de Ensino*, (1960-61 a 1973-74) e o estudo de L. Morgado Cândido, *Evolução Recente da Estrutura Escolar Portuguesa*, F.D.M.O., 1965.

Outros trabalhos fornecem pistas de reflexão: Santos Simões, *Engrenagens do Ensino e Ensino: Projecto de Reforma ou Reforma do*

Projecto? Razão Actual, Porto, s.d. (1971); Rogério Fernandes, *Situação da Educação em Portugal*, Moraes Editores, 1972; António Teodoro, *Perspectiva do Ensino em Portugal*, Cadernos o professor 1976 e *A Revolução Portuguesa e a Educação*, Cadernos o professor, 1978; Raúl Gomes, *A Educação Democrática em Perigo: O Bloqueio Político do MEIC*, Limer, Porto, 1976; Rogério Fernandes, *Educação: Uma Frente de Luta*, Livros Horizonte; Cabral Pinto, *Escolas do Magistério: Reforma e Contra-Reforma*, Cadernos o professor, Lisboa, 1977.

No plano das fontes impressas há também que ter em conta a *documentação legislativa*. Em primeiro lugar, a *Constituição da República*, a qual indica os princípios fundamentais, os dispositivos legais emanados da Assembleia e os que provêm do próprio Governo através dos Serviços. Infelizmente não existe uma recolha sistematizada e actualizada da legislação existente.

Os *planos e programas* de Governo e dos Poderes Locais incluem-se também nos materiais a ter em conta na análise de sistemas educativos, não só devido a informações que eventualmente contenham mas também pelas opções e orientações que exprimem ou que silenciam.

Quanto a alguns dos aspectos focados é de interesse consultar Agostinho dos Reis Monteiro, *Educação e Constituição de Abril*, Livros Horizonte, 1977 (1).

Um terceiro grupo de fontes diz respeito ao que poderíamos chamar *manifestações das correntes de opinião*. Estas exprimem a relação subjectiva dos utentes com o próprio sistema educativo, e permitem-nos detectar os graus de acordo e de discordância, de satisfação ou de frustração dos diversos sectores sociais e populacionais em relação às oportunidades que o sistema lhes faculta. Neste âmbito, os programas dos Partidos políticos, os projectos de lei apresentados, as intervenções parlamentares e extra-parlamentares, as Conferências e encontros da Juventude trabalhadora e estudantil, as opi-

niões emitidas pelas associações académicas, científicas, pedagógicas e literárias, por associações de pais, etc., contêm elementos de grande relevo. As tomadas de posição dos Sindicatos docentes em relação às questões salariais e de carreira, mas também quanto ao próprio sistema educativo têm uma importância privilegiada.

Sem embargo destas prevenções preliminares, a análise dos *objectivos gerais* de um sistema educativo torna indispensável a consideração das *metas sociais e económicas* que lhe são cometidas a partir dos *princípios constitucionais* mas também a concretização desses princípios não só na estratégia de desenvolvimento do próprio sistema mas até nos *conteúdos* previstos num dado currículo.

Outro aspecto a ter em conta é o da *estrutura do sistema*, quer através dos *graus*, quer através das *vias* que o sistema comporta. A quantificação dos *effectivos discentes e docentes* nessas vias, (tendo em conta as idades e os sexos) bem como a sua evolução histórica recente permitem detectar características relevantes. A *organização da rede escolar*, e o *estado dos edifícios*, as *taxas de escolarização*, a *selectividade do sistema* (tanto através dos condicionamentos legais estabelecidos quanto ao trânsito intervias, quanto pelas diferentes taxas de insucesso escolar e pelas diferenças de qualificação que proporcionam em relação à vida activa), os *conteúdos curriculares* (saberes, aptidões, valores), os *métodos e meios de ensino*, as modalidades de *avaliação*, o tipo de *gestão do sistema de ensino*, os *meios financeiros* aplicados ao ensino e a sua relação com o PNB, os *apoios sociais* proporcionados aos estudantes, representam um acervo de questões importantes para a caracterização de um sistema educativo.

A adopção de uma perspectiva comparatista em relação à situação de países de área geopolítica do sistema considerado é sempre elucidativa para frisar a situação de atraso ou de avanço do sistema educativo de um dado país. Para a realização de tais comparações é útil a

consulta dos anuários estatísticos da UNESCO e dos trabalhos publicados pelo OCDE.

Conclusão

A análise de um sistema educativo encontra-se estreitamente relacionada com o tema *política educativa*. A contraprova de uma *política* é o exercício concreto do *poder*, são as decisões e a implementação dessas decisões, e, no fim de contas, a relação do *poder* com a *conservação* e *transformação* (positiva ou negativa) desse mesmo sistema.

Por isso mesmo, a análise de um sistema educativo não é (queiramo-lo ou não) um *problema académico*. A detecção de um certo número de constatações poderá produzir uma espécie de prazer intelectual nas pessoas que se comprazem com a *investigação*. Mas pode a *investigação científica* (seja qual for o seu âmbito) constituir um jogo desinteressado? Não é próprio da ciência visar (num horizonte mais ou menos próximo) a acção interveniente e esclarecida? Em nosso entender, também aqui a reflexão teórica só tem sentido se for um guia da acção.

Outra fonte fundamental a considerar é constituída pelas revistas pedagógicas e científicas e pelas secções, páginas especializadas e suplementos da Imprensa diária e não-diária. O espaço cada vez maior que está a ser ocupado nos órgãos de Informação pelas questões de educação e ensino, traduz, de per si, a acuidade crescente desses problemas para o conjunto geral da população.

É evidente que o primeiro cuidado a ter é o da selecção das fontes pertinentes na perspectiva do problema de que pretendemos ocupar-nos. Ainda que se trate de um trabalho de equipa, é muito difícil abarcar a problemática geral de um sistema educativo. O caminho mais realista é circunscrever o tema, sem prejuízo das relações dele com a problemática geral.

Estratégia de análise

Uma das precauções a observar na análise de qualquer sistema educativo é o estabelecimento dos seus limites em relação ao *sistema escolar*. O *sistema educativo* representa, de certo modo, a soma de oportunidades de educação oferecidas por uma dada sociedade aos indivíduos que a compõem. Nesta perspectiva, o sistema educativo abrange uma série muito ampla de acções e oportunidades *informais* (dependentes ou não do Ministério da Educação) e ainda, as acções educativas *formais*, isto é, sujeitas a princípios de organização institucional concretizadas em escolas. O sistema escolar tem, pois, um âmbito mais restrito do que o sistema educativo, e, no nosso País, à semelhança do que sucede noutras nações, não se encontra totalmente dependente do Ministério da Educação. Por exemplo, a maior parte das Escolas de Enfermagem, a Escola Náutica, as Escolas Militares, as Escolas de Pesca fazem parte do sistema escolar mas estão dependentes de outros sectores do aparelho do Estado.

Seria insensato querer evocar aqui a gama total de questões abordáveis no âmbito de uma análise do sistema escolar enquanto componente de um sistema educativo. Entretanto, parece-nos que poderá ser útil sugerir a consideração dos aspectos decisivos quanto à definição da orientação fundamental de um sistema educativo. A interdependência real desses aspectos e a complexidade própria de um sistema educativo exigem uma análise de tipo dialéctico, isto é, uma análise em que o *todo* e as *partes desse todo* se clarifiquem mutuamente.

(1) As sugestões bibliográficas apresentadas não têm a pretensão de ser exaustivas. Indicam-se, apenas, obras de carácter geral, por intermédio das quais é possível recolher dados sobre grande número de questões.

Subsídios para a promoção de aprendizagem da divisão inteira para alunos do 4.º ano de escolaridade

José Monteiro Rodrigues

(Escola do Magistério Primário de Coimbra)

Todos os agentes de ensino são unânimes em reconhecer que a promoção da aprendizagem se deve centrar no aluno. Aqui ressalta a importância que as escolas de formadores de docentes consagram ao estudo do aluno nas suas múltiplas facetas e ainda a preocupação de ajustar os modos de promover a aprendizagem às capacidades e graus de desenvolvimento dos alunos. O êxito ou fracasso nas realizações que promovem a aprendizagem estão fortemente dependentes da motivação dos alunos, daí que nunca seja demais enaltecer o papel relevante da motivação em todo o processo ensino / aprendizagem.

1 — Situação problemática motivadora da acção a desenvolver

Proponha-se a uma turma do 4.º ano de escolaridade a seguinte questão:

Dividir (distribuir, repartir) igualmente pelos 24 alunos da turma as 925 caricas (tampas das garrafas de refrigerantes) que estão dentro de um caixote de cartão (caricas e caixote amavelmente oferecidos pelos empregados de um dos cafés do bairro onde reside o professor).

Como poderia concretizar-se a tarefa, mesmo por um menino que, integrado num grupo de 24 e não tendo dos números quaisquer co-

nhecimentos apenas soubesse o significado de *repartir por igual*?

(Daria a cada um dos companheiros uma carica, reservando uma para si e repartindo este procedimento enquanto possível. Quando deixaria de ser possível?).

Nesta resolução há uma parte repetitiva, rotineira, logo monótona, cansativa, desencadeadora de crescente distração e causadora de prováveis erros: retirar 24 caricas em cada distribuição pelos contemplados até que não seja mais possível levar a cabo a distribuição, o que ocorrerá quando vier a dispor-se de um número de caricas inferior a 24.

(Este trabalho monótono do homem pode ser substituído pelo trabalho rápido da máquina, segundo um esquema do tipo,



2 — À descoberta de um algoritmo...

Para quem há já três anos contacta com os números e suas operações é possível saber-se, de modo mais expedito, quantas caricas recebe cada aluno, com dispensa de processo tão repetitivo quanto o antes referido.

— Será possível reduzir o número das distribuições individuais de caricas? Como?

Se, em cada distribuição individual, se derem 5 caricas a cada aluno, quantas se retiram ao contemplar, uma só vez, os 24 alunos? (5×24) .

— Quantas caricas ficarão no caixote? $(1) 925 - 120 = 805$.

— E quantas ficarão no caixote depois de 2, 3, 4, 5, 6, 7 distribuições individuais?

2] $805 - 120 = 685$

3] $685 - 120 = 565$

4] $565 - 120 = 445$

5] $445 - 120 = 325$

6] $325 - 120 = 205$

7] $205 - 120 = 85$

— Quantas caricas possui cada aluno depois de todas estas distribuições individuais? (7×5) .

— Será possível continuar a distribuir individualmente 5 caricas? Porquê?

— E uma carica?

— Quantas caricas ficarão no caixote depois de distribuída mais *uma* carica a cada aluno? $(85 - 24 = 61)$.

— Será possível prosseguir? Porquê?

— Depois de *nova* distribuição unitária individual quantas caricas ficarão no caixote? $(61 - 24 = 37)$.

— E após nova distribuição análoga? $(37 - 24 = 13)$.

— Quantas caricas, no total, foram distribuídas a cada um dos 24 alunos? $(5 \times 7 + 3 = 38)$.

— Quantas ficaram por distribuir?

Será altura de consolidar o vocabulário já antes adquirido respeitante a esta operação.

Na operação de que estamos tratando (divisão *inteira* de 925 por 24) como se chamam os dados: a) 925? b) 24?

E o resultado: $(38, 13)$?

As distribuições descritas anteriormente podem traduzir-se numericamente pelo esquema:



24 (DIVISOR)	925 (DIVIDENDO)	NÚMERO DECARICAS QUE CABEM A CADA ALUNO CONTEMPLADO
	-120	5
	805	
	-120	5
	685	
	-120	5
	565	
	-120	5
	445	
	-120	5
	325	
	-120	5
	205	
	-120	5
	85	
	-24	1
	61	
	-24	1
	37	
	-24	1
	13 (RESTO)	38 (QUOCIENTE)

— Será ainda possível reduzir o número das distribuições praticadas?

Consultar o esquema anterior. Concluir sobre o número de distribuições individuais a realizar se, de cada vez, forem dadas 10 caricas a cada contemplado.

Como exercício elaborar um esquema semelhante ao anterior:

24 (DIVISOR)	925 (DIVIDENDO)	
24x2=48	-240	10
24x3=72	685	
24x4=96	-240	10
24x5=120	445	
24x6=144	-240	10
24x7=168	205	
24x8=192	-192	8
24x9=216	13 (RESTO)	38 (QUOCIENTE)

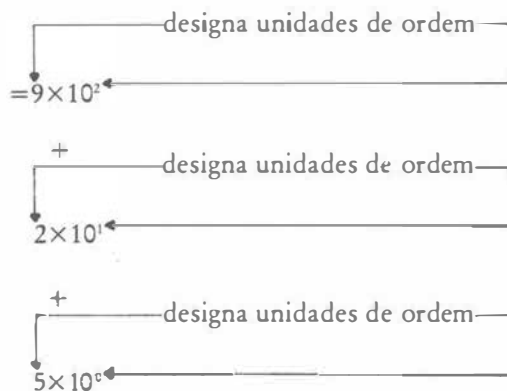
— Qual dos esquemas anteriores (algoritmos) é de mais fácil e rápida aplicação?
(É mais fácil multiplicar por 5 ou por 10?).

3 — Mais um passo no sentido de simplificar o algoritmo da divisão.

3.1 — Como se sabe, um número fica determinado desde que se conheçam os dígitos que o constituem e as suas ordens. A posição de cada algarismo no número define a sua ordem: as unidades, dezenas, centenas, ... dizem-se unidades de ordem *zero*, unidades de ordem *um*, unidades de ordem *dois*, ...

Em 925 tem-se que 5 designa unidades de ordem *zero*, 2 designa unidades de ordem *um* e 9 designa unidades de ordem *dois*.

$$\begin{aligned} 925 &= 900 + 20 + 5 \\ &= 9 \times 100 + 2 \times 10 + 5 \\ &= 9 \times 10^2 + 2 \times 10^1 + 5 \times 10^0 \end{aligned}$$



— Na divisão inteira de 925 por 24 de que nos vimos ocupando será possível saber qual a ordem mais elevada do quociente sem previamente efectuar a operação?
Se se soubesse o número dos seus algarismos...

3.2 — Determinação do número de algarismos do quociente da divisão inteira de 925 por 24.

— O quociente da divisão inteira de 925 por 24 tem mais do que um algarismo? Porquê?

$$24 \times 10 = 240$$

$925 - 240 = 685$ (número de caricas que ficaram no caixote depois da primeira distribuição individual de 10 caricas). Como $685 > 24$ que conclusão pode adiantar-se? (O quociente é maior do que 10).

— O quociente da divisão inteira de 925 por 24 tem mais de 2 algarismos? Porquê?

$$24 \times 100 = 2\,400$$

— Para distribuir 100 caricas a cada aluno teríamos de dispor de quantas caricas? Acontece assim?

Então o quociente da divisão inteira de 925 por 24 pode ser um número de três algarismos?

Sabemos agora que o quociente da divisão inteira de 925 por 24 tem dois algarismos.

— Quantas dezenas tem o número dos alunos a serem contemplados?

— Então qual o provável algarismo das dezenas do quociente procurado?

($9 \text{ cent.} \div 2 \text{ dez.} = 4 \text{ dez.}; \text{resto} = 1 \text{ cent.}$)

— Testar o valor encontrado.

De quantas caricas deveria dispor-se para permitir que fossem distribuídas 40 a cada um dos 24 alunos?

— Existem, de facto, 960 caricas (24×40) para distribuir?

Conclusão a tirar...

Como o algarismo das dezenas do quociente não pode ser 4 experimentar o imediatamente inferior, 3. ($24 \times 30 = 720$).

Disposição habitual:

925	24
72	3
	$24 \text{ unid.} \times 3 \text{ dez.} = 72 \text{ dez.}$

— De quantas caricas se dispõe ainda?

$$(925 - 72 = 205 = 20 \text{ dez.} + 5 \text{ unid.})$$

3.3 — Determinação do algarismo das dezenas.

No 4.º ano de escolaridade os alunos sabem, de aprendizagens anteriores, que

$$\text{dezenas} \times \text{unidades} = \text{unidades} \times \text{dezenas} = \text{dezenas}$$

$$\text{centenas} \times \text{unidades} = \text{unidades} \times \text{centenas} = \text{dezenas} \times \text{dezenas} = \text{centenas}$$

— Tendo em conta o que acabou de referir-se, indicar o resultado de cada uma das seguintes operações:

a) dezenas : unidades;

b) dezenas : dezenas;

c) centenas : unidades;

d) centenas : centenas;

e) centenas : dezenas.

— Quantas centenas tem o número das caricas do caixote antes de qualquer distribuição?

3.4 — Determinação do algarismo das unidades.

— Quantas dezenas contem o número das caricas ainda disponíveis para distribuir?

Como o número dos alunos (24) contem 2 dezenas qual o provável algarismo das unidades do quociente?

Atendendo a que 20 dezenas: 2 dezenas = 10 unidades e a que 9 é o maior número de um só dígito, que opção parece impor-se para algarismo das unidades?

925	24
-72	3
205	

— Testar 9 para algarismo das unidades.

De quantas caricas deveria dispor-se para permitir que ainda fossem distribuídas 9 a cada aluno?

— Existem ainda, de facto, 216 caricas (24×9) para distribuir?

Experimentar o número imediatamente inferior...

Disposição habitual:

(dividendo) 925	24 (divisor)
-72	38 (quociente)
205	$24 \times 9 = 216$
-192	$24 \times 8 = 192$
(resto) 13	

ou também,

	38 (quociente)
24 (divisor)	925 (dividendo)
	-72
	205
	-192
	13 (resto)

Entre nós, na divisão inteira indicada, omite-se habitualmente a escrita de 72 dez. efectuando-se, de **uma assentada**, a diferença entre 925 (dividendo) e o produto de 3 dez. (algarismo das dezenas do quociente) por 24 (divisor) e também se omite a escrita de 192, efectuando-se, de **uma vez só**, a diferença entre 205 e o produto de 8 unidades (algarismo das unidades do quociente) por 24 (divisor). A disposição tradicional é pois entre nós a seguinte:

925	24
205	38
13	

Parece (salvo melhor opinião!) que se trata de um procedimento demasiado exigente para alunos tão jovens, os quais muitas vezes mecanizam, sem pleno entendimento, este algoritmo ou encontram nele justificadas dificuldades. Que inconveniente resultará do facto de, pela vida fora, **sempre**, continuarem a escrever-se os produtos parciais resultantes do produto do divisor pelos números designados pelos sucessivos dígitos do quociente?

Em muitos países é prática corrente o registo efectivo dos mencionados produtos parciais (aliás no algoritmo usado para determinação da raiz quadrada de um número costumam escrever-se os sucessivos produtos parciais e também na **divisão** de polinómios se escrevem, usualmente, os sucessivos polinómios produtos parciais!).

4 — Testar o resultado.

— Quantas caricas foram distribuídas pelos alunos? ($24 \times 38 = 912$)

— Quantas caricas ficaram por distribuir pelos alunos? (13)

— Quantas caricas havia inicialmente para distribuir? ($912 + 13 = 925$).

— Que conclusão poderá extrair-se?

(Esperança fundada de que ambos os cálculos — operação de divisão inteira e prova — estejam certos; maior confiança no resultado encontrado; forte probabilidade de que ambos os cálculos efectuados estejam certos).

Com as reflexões produzidas não se pretendeu dar regras infalíveis para conduzir o processo de aprendizagem da divisão inteira para alunos do 4.º ano de escolaridade (último ano do 1.º ciclo do Ensino Básico) mas tão só contribuir com algumas sugestões eventualmente adaptáveis à promoção da aprendizagem daquela rubrica programática. É que na docência dirigida para a promoção de **um** dado assunto e ainda que orientada por um **mesmo** professor não existe o processo mas processos...

RONDA DO LIVRO



PUB

Estamos no retomar da actividade lectiva. Talvez por isso, seja interessante chamar a atenção dos educadores para uma nova colecção de livros didácticos, de um cariz completamente diferente do habitual. É seu autor um italiano que compreendeu muito bem que as dificuldades que rodeiam certas disciplinas provêm do elevado grau de abstracção com que são explicadas. Se fosse possível ao aluno visualizar o conceito e se, ainda melhor, ele pudesse materializá-lo num objecto, então, estamos certos, ele não teria qualquer dificuldade em assimilar as matérias. Talvez, até, ele as aprendesse de um modo mais profundo que o professor, pois utilizara um método criativo.

É esta a aposta de Amedeo Gigli.

FAZER PARA APRENDER

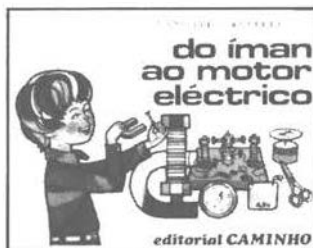
Amedeo Gigli
DO IMAN

AO MOTOR ELÉCTRICO — n.º 1
OS SEGREDOS DO VÔO — n.º 2
OBSERVEMOS
O UNIVERSO — n.º 3

Esta colecção, como o nome indica, procura levar o jovem a construir ele próprio os objectos que cativam a sua atenção. Parte-se do princípio que, assim, ele aprende melhor as bases científicas do assunto em questão.

Para ultrapassar quaisquer reservas trazidas de um ensino demasiado livresco, o autor decidiu utilizar principalmente desenhos. A sua linguagem é visual. Tudo aparece ilustrado com sugestivos croquis, legendados em letra de imprensa de corpo quase gigante.

O primeiro volume inicia a construção de um motor eléctrico. Afinal é coisa simples. Basta uma pilha de 4,5 volts e algum fio. O resto é brincadeira.



Com «Os Segredos do Voo», a abertura é outra. Ai se ensina a brincar com o vento, aprendendo a fazer truques de quase ilusionismo.

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

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

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

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

O «Oseivemos o Universo» atrairá-nos para o espaço infinito. Este volume ensina a fazer um telescópio. A tarefa não é tão simples como as anteriores. Mas, descobrir o espaço, é uma aventura que merece algum esforço. Não é verdade?

• Ed. Caminho — 230\$00

Maria Alberta Menéres A ÁGUA QUE BEBEMOS

Três talentosos autores juntaram-se para recriar em banda-desenhada a história da água — ou, mais propriamente, o ciclo da água.

A poetiza Maria Alberta Menéres construiu o texto. Arur Correia deu vida e animação à irrequieta «Gota de Água». Rui Godinho cuidou da linguagem técnica e providenciou para que tudo estivesse cientificamente correcto a cem por cento.

• Ed. Sismet — 230\$00

TEXTOS LITERÁRIOS Margarida Sarahona CONTOS DE RODRIGUES MIGUÉIS

Uma antologia de alguns dos melhores contos da nossa literatura.

• Ed. Seara Nova/Comunicação — 230\$00



Educação alimentar na escola

Emílio Peres

1. A alimentação é o factor ambiente com maior repercussão na saúde; no fundo, somos aquilo que comemos.

A alimentação interfere directamente no crescimento e no desenvolvimento dos indivíduos enquanto no ventre materno e durante a infância e a adolescência; possibilita ao organismo refazer-se de desgastes orgânicos e destruições estruturais que sofre permanentemente ao longo de todas as fases da vida; determina o nível de actividade biológica e de resistência às agressões externas; modela a qualidade da vida de relação, nomeadamente as aptidões para aprendizagem e diferenciação profissional.

Compreendemos ser indispensável uma alimentação adequada para atrazar a morte e viver uma vida plena, saudável e interveniente. Alimentação completa, equilibrada e suficiente responde, de forma retumbante, à grande aspiração do homem: bem-estar e vida longa.

2. A história tem sido dominada pela luta do Homem contra a fome.

De modo variável, conforme tempos, espaços geográficos e classes sociais, falta global de alimentos, monotonia de consumos e carência persistente de alimentos indispensáveis, são responsáveis ainda hoje pela maior parte dos maus índices sanitários que caracterizam as sociedades pobres. Grandes taxas de mortalidade perinatal, infantil e de crianças entre 1 e 4 anos, pequenas estaturas e pesos deficientes, incidência elevada (por vezes assumindo expressão endémica) de doenças infecciosas e carenciais, e curta expectativa de vida, são alguns desses índices negros.

Mas a fome também é sofrida de outras maneiras mesmo quando não mata nem mutila. Insucesso escolar, indiferenciação profissional, falta de criatividade, baixa produtividade, embotamento emotivo, má convivência cívica também são seus reflexos.

3. Sabemos hoje que o contrário de fome não é o consumo excessivo e indiscriminado de produtos alimentares.

Tenhamos presente: a obesidade era rarida-

de há 100 anos; a diabetes do adulto (aquela que não precisa regularmente de insulina para tratamento) só se torna comum e frequente nos últimos decénios; o enfarte do miocárdio era desconhecido há 60 anos; as manifestações de hipertensão e aterosclorose só se tornam vulgares depois da última guerra mundial; a cárie dentária é mal deste século; a duração média de vida decresce nos países com maiores índices de consumo.

Meditemos: terá o Homem, velho de centenas de milénios, sofrido modificações biológicas tão radicais a ponto de possibilitar tamanha hecatombe no decurso de pouco mais de meio século? Ou terá sido o meio habitante, nomeadamente a alimentação, que virou os pés pela cabeça?

A resposta é simples: o Homem não se modifica biologicamente a não ser ao ritmo lento de dezenas de milhar de anos. Todas aquelas doenças, e muitas mais, e o encurtamento da duração média de vida nos países “mais ricos”, traduzem níveis alimentares excedentários, formas desequilibradas de comer e a introdução de produtos nocivos.

Será que nas sociedades afluentes as pessoas sobrealimentam-se para “matar” a sua fome histórica? Parece que sim e também para satisfazer um sentido nunca completamente contentando: o paladar.

Mas a questão não reside só no consumo



excessivo de alimentos; nestas sociedades, o consumo de alimentos também se revela desequilibrado e com tendência para preferir produtos supérfluos e nocivos. À medida que aumentam as disponibilidades para consumo, as pessoas não procuram espontaneamente formas desequilibradas, excessivas e nocivas de se alimentarem; são para isso empurradas por apelos publicitários directos e indirectos e por técnicas de vendas que induzem a procurar e preferir novos tipos de comida e produtos alimentares “modernos”, sobretudo quando não há contrapartida de educação alimentar.

As crianças são alvos preferidos e fáceis de toda essa tecnologia de venda; os pais (sobretudo as mães) também o são; para isso, desperta nele sentimentos de culpa que depois “alivia” com os produtos que promove.

4. Onde o Homem é cidadão de pleno direito, não falta uma política alimentar nacional architectada no âmbito mais vasto de uma política de saúde e de uma política económica. Compreende-se que assim seja: comer correctamente interessa à saúde individual e colectiva e subordina-se à economia das famílias e do Estado. As soluções terão que ser sanitariamente adequadas e economicamente enquadradas e exequíveis.

Pelo contrário, nas sociedades em que o Homem é um consumidor em confronto com forças de venda, não lhe resta mais do que defender-se daquilo que lhe querem vender, embora a luta seja desigual. Nessas sociedades, em que a portuguesa se inclui, ganham importância



as associações de consumidores mesmo quando o Estado assume parcialmente o papel de defensor da população.

Em qualquer das suas situações, conhecer o que é adequado e compreender o que é incorrecto em alimentação determina grandemente a tomada de opções alimentares pelas pessoas. A educação alimentar é importante em qualquer das circunstâncias; diríamos mesmo, imprescindível.

5. Crianças e adolescentes constituem grupos etários particularmente sensíveis a erros alimentares. Para além das exigências alimentares requeridas para um desenvolvimento perfeito e ao máximo das suas potencialidades, carecem de cuidados específicos quando estudam, para que beneficie o rendimento escolar.

Interessa, por um lado, alimentação completa, equilibrada, variada e suficiente e, por outro, que seja respeitado o ritmo adequado de refeições para o dia escolar.

Na prática, aquelas exigências são: comer no dia a dia, o mais variadamente possível, alimentos de todos os cinco grupos representados em "A Roda dos Alimentos" nas proporções que ela sugere; não ingerir nenhuma bebida alcoólica; restringir para um mínimo insignificante o consumo de sal e de açúcar (como tal ou em preparados em que entrem); restringir a sério o uso de gorduras; pequeno-almoço completo; merenda a meio dos tempos escolares e não comer demasiadamente ao almoço e jantar; beber água em abundância.

O cumprimento destas regras simples determina manifesto incremento do bem-estar físico,



psíquico e emocional, e melhoria franca do rendimento escolar.

Por isso insistimos que todas as condições que facilitem a tomada de primeiro-almoço antes do início das aulas, bufetes escolares orientados para alimentar correctamente (e que não sejam locais onde se vendem "umas coisas" quase sempre supérfluas e nocivas) e cantinas a servirem refeições adequadas, não podem ser consideradas como preocupações marginais da escola.

Crianças e adolescentes são muito sensíveis à educação alimentar, como a todo o processo educativo bem conduzido, mas, nesta matéria de interesse geral e prático a sua adesão é muito grande porque lhes permite jogar no meio humano em que vivem como portadores de mensagens, por enquanto relativamente novas e que eles conhecem já e os outros ainda não; o seu comportamento de afirmação pessoal e contestatário, neste caso, é particularmente útil pois verifica-se que as crianças e adolescentes conseguem sensibilizar o seu meio de forma decisiva e, assim, concorrer para melhorar os hábitos alimentares das populações.

Pelo que dissemos, consideramos a escola como local privilegiado para a educação alimentar porque assim importa ao seu próprio rendimento e porque pode desenvolver acções relevantes para a comunidade onde se insere.

Uma atitude coordenada e coerente entre serviço de bufetes e cantinas, educação alimentar em disciplinas e tempos lectivos apropriados



apoiada em programas escolares que contemplem a alimentação e nutrição, e intervenções na comunidade através de encarregados de educação e de outras actividades viradas para o meio, pode melhorar rapidamente o panorama nutricional do nosso país.

6. Uma palavra para a Campanha de Educação Alimentar "Saber Comer é Saber Viver" (!) que tem desenvolvido, sobretudo nos últimos dois anos, uma actividade sensibilizadora e formativa muito interveniente e a ritmo sempre crescente.

A sua intervenção nas escolas está muito avançada já, sobretudo a nível de Ensino Preparatório (onde a compreensão e entusiasmo dos responsáveis pelo sector tem sido notavelmente estimulante), Telescola e Escolas do Magistério Primário e de Educadores de Infância. Acções para grupos seleccionados de docentes, para todo o pessoal docente e não docente de certas escolas, para grupos específicos de alunos e para encarregados de educação de escolas inseridas em comunidades carecidas e já dinamizadas, são exemplos de actuação produtiva. A nível de outros sectores do Ensino, das estruturas de saúde, dos meios de comunicação falada e escrita e das cooperativas de consumo, a Campanha avança a ritmos diferentes, desde experimental e incipiente até já muito desenvolvido. Basta dizer que, só no decurso dos dez primeiros meses deste ano, a correspondência ascende a alguns milhares de cartas!

O material de apoio para as escolas é diversificado e sempre preparado e programado com

colaboração dos destinatários interessados: cartazes de "A Roda dos Alimentos", frutos e produtos horticolas; material e textos para professores; duas cartilhas para alunos do ensino primário e do preparatório; um jogo da alimentação para alunos do primário (organizado como um loto); manuais para alunos do magistério e outro para cozinheiras de cantinas escolares; eis alguns exemplos apenas do que a Campanha tem feito na sua área de produção de material educativo.

A acção da Campanha de Educação Alimentar tem que crescer ainda mais, a bem da saúde na escola e na população em geral e a bem de uma ordenação de consumos que interesse à economia das famílias e do país. Desejamos e esperamos que não a mate nem inviabilize a nuvem negra da magreza orçamental do Estado ou a inveja de alguns, que mais interessados em honras pessoais do que no bem-estar que a Campanha promove, maquinam destruí-la para depois lançarem um qualquer simulacro, desprezando toda uma experiência e toda uma estrutura organizada e treinada.

Parabéns à Campanha de Educação Alimentar e a todos que com ela colaboram e que a viabilizam.

(!) Dirigida por um Grupo Interministerial criado para o efeito em 1977, possui a sua base operativa na Direcção-Geral da Coordenação Comercial, Rua Alexandre Herculano, 6, 2.º, 1199 Lisboa Codex, telefone 547679.

o professor

o professor



Por lapso,
não referimos que a
foto da capa do n.º 35
(nova série)
Dezembro de 1981, é um
pormenor de um cartaz
editado pela Unesco no
A.I.C.

Visitas de estudo

Olinda Fernandes

1. ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES

Não há nenhum professor que se não sinta preocupado com as dificuldades do seu trabalho e os resultados, nem sempre gratificantes, que dele colhe. Tal situação pode conduzir à frustração e ao desânimo, levando muitas vezes o professor a refugiar-se numa concha de isolamento, rotina e autoritarismo, para ocultar e esquecer os problemas que não conseguiu ultrapassar.

Ora acontece que, na minha opinião, grande parte dessas dificuldades se resolveriam ou, pelo menos, se atenuariam, se houvesse melhores condições para trabalhar em equipa, maior oportunidade para pesquisar e experimentar soluções e, simultaneamente, se as soluções encontradas tivessem a divulgação necessária, de modo a fazer delas ponto de partida para novos progressos.

Conheço muitos professores que, na sua prática quotidiana, realizam experiências interessantes, das quais praticamente nenhum outro professor aproveita. As conclusões a que chegam enriquecem a sua prática, mas não são registadas nem divulgadas. Isso acarreta dois males: o primeiro, é que não passam as suas conclusões a outros que delas muito poderiam aproveitar; o segundo é que, por falta de apreço e de incentivo, não são estimulados a avançar mais e a sua criatividade definha, estiola... ou morre.

Há algum tempo atrás, três ou quatro anos, vi na TV um documentário, mostrando a criação de uma aguiazinha orfã encontrada pelos alunos de uma escola, em Ourique, se não estou em erro.

Que coisa maravilhosa! Tenho a certeza que o professor, que dinamizou e orientou aquele trabalho, proporcionou aos seus alunos uma verdadeira situação de aprendizagem. No entanto, dessa experiência, nada mais conheço além das imagens que vi há anos e que perderam na minha memória. Provavelmente, a grande maioria dos professores nem essas imagens têm para recordar.

Poder-se-á dizer que tal experiência terá sido ocasional e por isso sem interesse científico, não tendo aplicação generalizada, pois se não encontram ninhos de águias orfãs a cada canto. E tal experiência, que de certeza foi rica e frutuosa para aqueles alunos, não poderá ser pedagogicamente aproveitada por outros professores.

A minha opinião não é essa. Toda a experiência tem valor, mesmo que a conclusão não seja positiva. A própria realização da experiência cria no professor uma certa inquietação, semente de novas experiências e uma atitude de pesquisa que o leva a reflectir mais profundamente sobre o seu trabalho e será fermento de progresso.

E os nossos alunos bem o merecem!

Por isso me pareceu que a revista «O professor» podia ser um espaço aberto à divulgação de experiências realizadas pelos professores no seu «laboratório» quotidiano, que é a aula.

Nessa linha, decidi-me a abordar nesta revista o tema «Visitas de Estudo» apresentando exemplos práticos já realizados com alunos da Escola Preparatória onde trabalho.

2. ACERCA DAS «VISITAS DE ESTUDO»

A abordagem deste tema permitiria escrever um tratado, de tal modo é vasta e variada a problemática que ele envolve.

Não é minha pretensão tratar o assunto de modo teórico, nem tenho competência para o fazer. O meu campo é o da prática e é no contacto directo com os alunos que os problemas se me põem e a eles tenho que dar respostas concretas.

Não irei sequer espalhar-me em comentários sobre as múltiplas interpretações possíveis da expressão «visitas de estudo». Irei tomá-la aqui na acepção de actividade de ensino/aprendizagem, orientada pelo professor e fora do espaço da escola. Apresentarei algumas reflexões sobre aspectos práticos que o professor tem de encarar quando pretende organizar uma visita com fins didácticos. Se estas considerações foram úteis, tanto melhor.

Ao abordar este assunto, debruçar-me-ei sobre três questões: Porquê Para quê? Como?

Começemos pela primeira.

PORQUÊ?

Todo o trabalho do professor é norteado no sentido de criar condições propícias a que se verifiquem situações de aprendizagem, ou seja situações que:

- *estimulem aptidões;*
- *criem e/ou desenvolvam atitudes;*
- *favoreçam a aquisição de conhecimentos.*

Ora uma visita de estudo é uma oportunidade especialmente privilegiada, já que ela serve todos aqueles objectivos do ensino. E se não vejamos:

A capacidade de observação dos alunos treina-se e desenvolve-se. Durante a visita, a observação é atenta, já que o seu campo é delimitado pelas tarefas que lhe foram atribuídas, lhe exigem uma observação concentrada e metódica e lhe desenvolvem um espírito de pesquisa organizado, ferramenta necessária para os estudos subsequentes e para a sua vida. Assim, poderemos dizer que haverá uma iniciação no espírito científico.

A aprendizagem dos conteúdos programáticos torna-se verdadeiramente significativa, já

que se realiza sem intermediários, mas sim com dados concretos colhidos pelos alunos na realidade circundante.

A aprendizagem integradora da realidade e a tomada de responsabilidades, estimulam a maturação intelectual e favorecem o desenvolvimento da personalidade, objectivos prioritários da educação.

As atitudes de sociabilidade são desenvolvidas, dado que as relações aluno-aluno e aluno-professor se estreitam e aprofundam, durante horas de convívio mais aberto e amplo, fora das paredes espartilhadas da sala de aula, em contacto directo com a comunidade a que pertencem.

Para o professor permite uma diversificação de estratégias, visto que as situações são muito mais motivadoras e ricas de potencialidades de ensino e de aprendizagem.

O trabalho interdisciplinar é facilitado, visto a comparticipação feita pela escola ser inteiramente artificial e deformadora da realidade.

O que acabo de expor sucintamente, permite-nos, pois, encontrar resposta para a primeira questão: PORQUÊ?

Depois destas reflexões sobre a validade das visitas de estudo, debruçemo-nos sobre a 2.ª questão, agora mais concreta e ligada à nossa prática:

PARA QUÊ?

A visita de estudo, ainda que sirva múltiplos objectivos, deve ter, no entanto, um objectivo específico bem delimitado, para que o aluno possa tirar dela o maior proveito e, com alegria, *aprender*. Assim, o primeiro cuidado do professor deverá ser o de definir, com muita clareza, o que pretende com a visita, quer seja no âmbito da aquisição de conhecimentos, de técnicas a iniciar ou a desenvolver, ou do problema de relação que pretende solucionar ou, pelo menos, desbloquear. Poderá o professor utilizar o visita de estudo com um dos seguintes fins:

1 - *Para a aquisição de conhecimentos sobre um tema;*

Quando o seu objectivo dominante for este,

a visita de estudo pode ser: *ponto de partida*. Servirá para motivação, aquisição e/ou compreensão de conhecimentos sobre um tema que vai ser estudado na aula e em que o professor achou útil começar pelo contacto directo com a realidade, ou, pelo menos, com os testemunhos de acontecimentos ligados a esse tema, quer esses testemunhos consistam num local, palco dos acontecimentos, quer se encontrem num Museu. Como exemplo, citarei a visita à Praça da Figueira feita livremente pelos alunos, fora das horas de aula, com o fim de fazerem a observação da estátua de D. João I que aí se encontra, do casario que sobe até ao castelo e do aspecto do castelo que dessa praça se avista.

Exemplo n.º 1

«Vai à Praça da Figueira e dirige-te à estátua que se encontra no meio da praça.

Observa-a com atenção:

1 – Descreve-a pormenorizadamente e, se puderes, ilustra a tua descrição com uma fotografia ou um desenho.



2 – Transcreve a inscrição que está feita nesta estátua.

Olha para um monumento muito antigo que se avista no alto do morro sobranceiro à praça (ao teu lado direito, se estiveres virado para a estátua):

3 – Que monumento é esse e para que servia na época?

4 – Procura informações sobre os acontecimentos relacionados com a estátua e prepara-te para os expores na própria aula».

Tal visita serviu para motivação e início do estudo da Revolução de 1383-85. Só depois da leitura dos relatórios da visita e da observação de diapositivo da Praça, a fim de informar os alunos que não tinham podido deslocar-se lá (apenas três), se começou a estudar o tema para o qual os alunos estavam completamente motivados. O estudo deste tema foi concluído com a observação de um diapositivo do Mosteiro da Batalha.

Situação intermédia – aplicação de conhecimentos já estudados na aula a nível teórico e que irão ser esclarecidos completados ou reforçados durante a visita. Para exemplo, refiro o trabalho feito com uma turma de Estudos Sociais – 1.º ano do CPES.

O tema em estudo era a Indústria e os modos de fabrico artesanal e industrial. Apresentava algumas dificuldades para os alunos de nível etário 10-11 anos. Assim, decidi levar os alunos a uma fábrica de confecções e a uma oficina de marceneiro, ambas situadas próximo da Escola. A primeira deslocação realizou-se numa aula de dois tempos lectivos e a segunda foi realizada numa aula de um tempo lectivo dado que a oficina se localizava pertíssimo da escola. Preparei um pequeno questionário para os alunos obterem os dados necessários à compreensão das semelhanças e diferenças fundamentais entre os dois tipos de trabalho, no que se refere ao local de trabalho, número de operários e seu grau de intervenção no aparecimento do produto final.

Trazidas para a aula as respostas, foi fácil aos alunos compreenderem que no processo artesanal o trabalhador domina completamente todo o processo enquanto no fabrico industrial só faz parte do produto final e não tem intervenção nem controla o restante.

Exemplo n.º 2

«Questionário para dirigir ao marceneiro

1 – De quem é esta oficina?

2 – Quantas pessoas trabalham aqui? Fazem todas o mesmo trabalho?

3 – Que modelos de armários faz e quem faz os desenhos?

4 – Quem escolhe e compra as matérias-primas?

5 – De quem são estas ferramentas?

6 – Como é que é feito um armário?

7 – Quantos armários faz por semana?

8 – Quem lida com os clientes, recebe as encomendas e vende os armários?

9 – Os armários são vendidos cá em Portugal ou no estrangeiro?» (1)

Conclusões obtidas na aula

«O trabalho e a oficina

– a oficina é pequena, e ele paga a renda

– ele próprio trabalha e tem 2 ajudantes

– escolhe e compra os materiais, faz os desenhos, lida com o cliente

– Faz todo o trabalho do princípio ao fim

– trabalha manualmente com ferramentas e máquinas simples

– fabrica poucas peças e diferentes

– vende aos clientes e contacta com eles.

O trabalho na fábrica

– a fábrica é grande e não é o operário quem paga a renda

– há muitos operários e o patrão não está lá

– o operário não escolhe os modelos nem compra os materiais

– cada operário só faz uma parte ou corta, ou põe botões, ou faz bainhas, etc.

– trabalha com máquinas caras e complicadas

– fabricam milhares de peças todas iguais

– nem sabe quem são os clientes».

Ponte de chegada – após o estudo na aula, a visita permitirá consolidar, sintetizar e/ou avaliar os conhecimentos teóricos obtidos pelos alunos durante o estudo já feito e ampliar o tema estudado, servindo portante neste caso de actividade de enriquecimento.

Uma visita ao Museu de Arte Antiga para observação da pintura portuguesa ou da ourivesaria dos séculos XV e XVI, servirá para compreender os conhecimentos teóricos sobre o tema «Os descobrimentos». Este Museu é um dos que dispõe de monitores para guiar a visita. Se o professor optar por esta modalidade, ficará livre para fazer a observação dos alunos e ali mesmo os respectivos registos na sua folha de informações. Deste modo, a visita deu ao professor oportunidade de avaliar os conhecimen-



tos teóricos adquiridos pelos alunos e a estes a possibilidade de verem no concreto o que já tinham aprendido na aula, ampliando e enriquecendo a sua aprendizagem.

2 – Para aprendizagem e/ou aplicação de técnicas de trabalho

Um velho provérbio chinês ensina: «Se vires um homem com fome, não lhe dês um peixe, ensina-o a pescar». Para o aluno, é tão importante a aquisição de conhecimentos como a aprendizagem de técnicas de trabalho que servirão para aprender pela sua vida fora. É frequente ouvir o professor lamentar-se de que os alunos não sabem observar, não são capazes de tomar notas, compilar informações, redigir um relatório, trabalhar em grupo. Estas deficiências pesam grandemente no número de reprovações. Por outro lado, todo o professor sabe que muitos alunos devem os seus êxitos escolares à organização e método com que trabalham, enquanto outros, intelectualmente mais favorecidos, fracassam porque não sabem estudar nem apresentar as suas ideias de modo claro e organizado.

A visita de estudo proporciona muitas oportunidades para ensinar técnicas de trabalho, tanto ao nível individual como ao nível de pequena equipa ou de grupo:

- *A observação orientada* – em certas disciplinas ou áreas disciplinares, é uma técnica que tem de ser iniciada ou treinada de forma metódica;

- *A pesquisa de dados* – é uma actividade exploratória que será desenvolvida durante a visita realizada pelos alunos com as entrevistas e com os inquéritos;

- *O trabalho em equipa e em grupo* – a que terão de recorrer ao distribuir entre si as tarefas e ao compilar os resultados obtidos durante as actividades realizadas;

- *A organização do trabalho* – fundamental quer para a preparação e realização, quer para a apresentação e discussão do trabalho diante de toda a turma.

- *O treino para colocar questões* – formular hipóteses de solução e verificar a sua validade.

Quanto à observação orientada, ela tem de ser praticada de uma forma metódica e organi-

zada para que o aluno obtenha bons resultados. Deverá iniciar-se por um trabalho individual de observação e registo de notas ou desenho de um esquema ou esboço. Em casa, o aluno, com base nesses apontamentos, redigirá um pequeno texto ou preencherá um quadro. O trabalho seguinte será já feito pela equipa, na escola ou na aula em que os alunos que tinham a mesma tarefa confrontam as notas individuais e elaboram um texto mais completo. Só depois de cada equipa ter completado o seu texto, haverá a leitura das conclusões feita pelo relator do grupo e diante de toda a turma. Concluídas as leituras, seguir-se-á o debate e a redacção de uma síntese.

Estes diversos passos da observação orientada habitua o aluno, não só a observar mas a contribuir com o seu esforço para a construção do seu próprio conhecimento, do da sua equipa e do da sua turma. Ao comparar e completar as suas informações com as dos seus colegas ele vai interiorizando a importância do trabalho colectivo.

3 – Para melhorar a relação professor/aluno

A visita de estudo favorece o estabelecimento de boas relações pessoais propícias ao trabalho. Permite ao professor um melhor conhecimento da maneira de ser do aluno que se revela sem inibições e apresenta, no momento, os seus comentários ou dificuldades que o professor logo resolve. Também este se apresenta aos alunos de modo mais humano, mais natural, facilitando a relação pedagógica. Desvanecem-se tensões, quer entre professor e alunos, quer entre os próprios alunos, já que há um alargamento do espaço, o que lhes permite movimentar-se à vontade e despender a sua energia. Da parte dos alunos para com o professor cria-se um clima de confiança e até, porque não dizê-lo, de um certo reconhecimento para com o professor que lhes dá uma prova de interesse, o que vem favorecer a boa relação pedagógica.

Realizada com esta intenção, a visita deve ser bastante livre, isto é, indicar poucas tarefas ao aluno, a fim de lhe permitir conviver mais com o professor. Para exemplo apresento uma visita ao Museu do Traje, feita com alunos do 2.º ano, meus alunos pela primeira vez. Na 1.ª aula verifiquei que havia na turma uma grande percentagem de repetentes, mais velhos, e que logo me pareceram que iam causar problemas.

Esta visita estabeleceu uma boa relação entre nós e, na aula, serviu para debater o que era a História e de que modo cada um de nós e os alunos também, em cada dia, estavam a fazer a História.

Exemplo n.º 3:

«VAMOS COMEÇAR AS NOSSAS AULAS DE HISTÓRIA DE PORTUGAL NO MUSEU DO TRAJE. E PORQUÊ?»

Porque, como já sabes, a História é afinal a vida dos homens e tudo o que aqui vais ver já fez parte da vida de pessoas vivas – adultos ou crianças... rapazinhos ou rapariguinhas como tu.

Vais observar tudo com atenção e tomares nota do que mais te interessa. Organiza as tuas notas da seguinte maneira:

1. O local onde se encontra o Museu

2. Aspecto geral do edifício

3. O que se encontra nas salas

4. Outros aspectos

Passemos agora à 3.ª questão:
COMO!?

Antes de iniciar o seu trabalho de preparação da visita, parece-me importante que o professor se detenha sobre os seguintes pontos:

- medir as suas próprias forças;
- detectar as possibilidades materiais;
- encarar o factor *tempo*;
- definir com objectividade os objectivos da visita.

Cada professor tem de medir as suas próprias forças, tanto no que diz respeito aos conhecimentos que tem sobre o assunto, como nas suas próprias possibilidades pessoais, isto é o tempo de que dispõe para o trabalho, visto cada um ter os seus deveres familiares, cívicos e de expansão pessoal que não deve esquecer.

As possibilidades materiais deverão ser igualmente vistas de modo muito realista. Todos sabemos como são escassas e tardiamente recebidas as verbas atribuídas às escolas. Por isso, faça primeiro uma consulta à Comissão Directiva da sua Escola ou ao delegado de disciplina para saber que tipo de visita pode planear.

Terá que encarar também o factor tempo disponível em horas lectivas, não só para os alunos prepararem e realizarem a visita, mas para a explorar e aproveitar dentro da aula.

Deverá não esquecer igualmente a oportunidade. Se a visita é feita para tratar um tema, ela tem de ser programada com antecedência necessária para que se possa realizar na data oportuna, sem o que os seus objectivos terão de ser outros e o trabalho organizado de outro modo.

Depois disto, defina com clareza os objectivos dessa visita, quer ela seja para aquisição de conhecimentos sobre um tema, quer seja para aprendizagem de técnicas de trabalho ou para melhorar a relação pedagógica.

Não seria demasiado ambicioso no que diz respeito aos conhecimentos programáticos que pretende que os alunos adquiram. Escolha os pontos fulcrais e não esqueça que os alunos não têm ainda o substracto cultural que lhes permita integrar tudo o que vêem. Mas as imagens perdurarão nas suas retinas, poderão ser evocadas mais tarde e ajudá-los-ão a compreender outros temas.

Clarificados estes pontos, há que passar à fase seguinte, ou seja, à:

PREPARAÇÃO

– O trabalho do professor

1 – Visita ao local, especialmente se o não conhece bem, e recolha de dados susceptíveis de aproveitamento. Informações sobre as possibilidades de acolhimento dos alunos.

2 – Elaboração de policopiados para os alunos, fichas informativas, mapas, inquéritos, etc., assim como das indicações claras das tarefas dos alunos e dos processos de trabalho.

3 – Apresentação da proposta à classe, informando claramente dos objectivos a atingir indicando-lhe *quando, como e durante quanto tempo* vai ser feita a preparação do trabalho.

4 – Elaboração de um programa, contendo a indicação da hora e local da partida, tempo previsto para a visita, esclarecimentos e observações necessárias; deverá ser policopiado e distribuído aos alunos.

5 – Informação aos encarregados de educação, que poderá ser feita no caderno diário dos alunos, com o pedido de rubrica encarregado de educação ou no policopiado acima referido. A rubrica do encarregado de educação deverá ser verificada pelo professor antes da partida para a visita, especialmente se são alunos dos primeiros anos.

– As tarefas dos alunos

1 – recolha de informações sobre o tema a estudar ou o local a visitar, junto de familiares, na biblioteca da escola, no caderno diário ou noutras fontes de informação.

2 – Elaboração de inquéritos e preparação de entrevistas ou de outros materiais que sejam necessários.

3 – Compilação de material: mapas, gráficos, notícias, textos, que pretendam comprovar ou verificar no local.

REALIZAÇÃO

Não devemos esquecer que uma visita de estudo é fundamentalmente para os alunos. São eles que vão observar, recolher os dados, fazer

as entrevistas, estudar e aprender. Com estas palavras, pretendo chamar a atenção para um aspecto que, por vezes, apresentam certas visitas de estudo que o professor aproveita para dar uma aula expositiva, fora da sala de aula, com um auditório muito mais interessado e atento do que habitualmente. O meu ponto de vista é contrário a tal procedimento. Se tudo tiver sido preparado, os alunos já sabem claramente o que têm a fazer e fazem-no livre e activamente. O professor é um consultor pronto a esclarecer qualquer dúvida, a informar se for caso disso, um observador atento da maneira de trabalhar dos alunos, um companheiro mais velho e experiente que os pode apoiar e esclarecer mas que não se lhes sobrepõe. Durante a visita, o professor apaga-se e é o aluno que está em acção.

Quando o trabalho é bem planificado e programado, as tarefas bem claras e concretas, os processos de trabalho indicados sem ambiguidades, é uma satisfação ver os alunos empenhados no trabalho, levando-o a cabo com minúcia e sem atropelos, estimulando-se uns aos outros, pois cada um não quer deixar mal a equipa ou grupo a que pertence.

Uma visita multidisciplinar

Os professores das três turmas do 1.º ano da minha escola, com as quais se experimentavam os novos programas do CPES, faziam semanalmente reuniões de coordenação.

Uma das turmas, o 1.º 27, apresentava muitos problemas de aproveitamento e comportamento, causando grandes preocupações, tanto mais que cerca de 1/3 dos alunos já eram repentes. Coordenavam-se as atitudes pedagógicas, estudavam-se novas estratégias, procurando criar situações mais férteis de interesse para os alunos.

Assim nasceu a ideia de uma visita de estudo. Informamo-nos da verba disponível. Era possível alugar uma camioneta na qual cabiam 2 turmas e dispor dela até às 7 horas. Não poderíamos ir muito longe, portanto.

No programa de Estudos Históricos e Sociais o tema em estudo era Condições de Vida/Qualidade de Vida.

Sendo os nossos alunos de um meio urba-

no, pareceu-me útil levá-los a um meio rural, para aí conhecerem directamente as Condições de Vida e a Qualidade de Vida desse meio.

Conhecendo razoavelmente a região salaia, propus a visita a uma aldeia do concelho de Mafra – a Igreja Nova onde seria fácil o acolhimento e onde os alunos poderiam recolher os dados necessários para o estudo desse tema do programa.

Discutida e aceite a proposta pelos outros professores, tornou-se necessário conhecer bem o local e assim combinou-se deslocarmo-nos lá para fazer um trabalho de prospecção.

Numa tarde livre de aulas partiram os professores em «visita de reconhecimento».

A zona era rica de potencialidades: numa freguesia rural com uma grande igreja, junta de freguesia, escola primária, um moinho de vento em laboração, várias casas com ar rural, numa das quais havia um estábulo com 5 vacas leiteiras. A 3 km de Igreja Nova está a vila de Mafra com o Jardim do Cerco onde seria agradável fazer o piquenique. Perto de Mafra, uma empresa agrícola moderna, a Quinta da Mugueta, acedia amavelmente a receber os alunos e no Sobreiro, o oleiro Zé Franco poderia demonstrar como se vive de trabalhar o barro, além de possuir uma aldeia em miniatura com a representação dos costumes e actividades características da região.

Concluíamos que, não era possível às 2 turmas visitar tudo. Assim decidiu-se organizar a visita do seguinte modo que nos pareceu o único possível de obedecer a critérios pedagógicos: partíamos todos em direcção à Igreja Nova onde o 1.º 27 sairia com 2 professores – Estudos Históricos e Sociais e Moral para estudar a aldeia, suas condições de vida e qualidade de vida na perspectiva das duas disciplinas, enquanto a outra turma iria até à Mugueta, 3 km mais longe, visitar a empresa agrícola moderna com a professora de Ciências. A camioneta viria recolher a 1.ª turma cerca das 12 e 30 horas para em conjunto fazermos o piquenique no Jardim do Cerco. Cerca das 14 e 30 horas partiríamos todos para o Sobreiro. Aí as observações das formas das cores e das técnicas de trabalho seriam orientadas pelos professores da Educação Visual e Trabalhos Manuais. Outros professores

se integraram na visita para auxiliar, acompanhar e conviver.

Na escola, cada turma informaria a outra sobre o que tinham visto em separado, fornecer-lhe-ia os dados recolhidos e as conclusões a que chegara, fazendo-se depois trabalhos de comparação e síntese, na ideia de fazer um painel para toda a escola. Este último projecto não chegou a ser concretizado.

Para a turma que iria estudar as condições de vida na aldeia defini como objectivos:

– a *nível de conhecimentos*

– o que é um meio rural e o que o caracteriza

– actividades dos seus habitantes, nível de vida e qualidade de vida e suas relações com o meio

– formas de participação dos moradores no governo da freguesia

– a *nível de técnicas*

– observação

– recolha de dados

– entrevistas

– a *nível de capacidades*

– relacionar conhecimentos adquiridos com os dados observados

– elaborar conclusões

Pretendia que os alunos obtivessem respostas para duas questões:

1 – Como vivem as pessoas do meio rural?

2 – As informações que temos nos livros, nos jornais, na TV, etc., a que correspondem na realidade?

A visita à Igreja Nova permitia-lhes contactar com os habitantes de um lugar próximo de Lisboa, mas onde subsistem maneiras de viver e trabalhar bastante arcaicas.

A aldeia está situada na encosta de uma colina que tem no alto um moinho de vento ainda em laboração. Daí se avista toda a freguesia e a ocidente, ao longe, o mar da Ericeira. As terras estão divididas por muros de pedra e cultivadas de vinha, trigo, pastagens e floresta. Os lugarejos, às vezes não passando de uma ou duas casas, dispersam-se pela paisagem.

A maioria dos homens mais novos trabalha

fora da terra durante o dia e quase só as mulheres e os velhotes ficam a tratar dos animais e dos campos.

Na aldeia há uma pequena casa de lavoura a mais importante de todas que é do sr. Teodoro – com vinhas, um morangal e um estábulo com 5 vacas leiteiras.

A escola primária não tem água canalizada.

Um vogal da junta de freguesia estava disposto a servir-nos de cicerone. Também o moleiro, o senhor João, atenderia os alunos e estava pronto a explicar-lhes e mostrar-lhes como funcionava o moinho e se fazia a farinha.

Dada a localização e disposição da aldeia, pareceu-me oportuno verificar no terreno as aprendizagens feitas na aula sobre Orientação, utilização do mapa, das legendas, assim como o tipo de povoamento e de propriedade. Por isso incluí no material um pequeno mapa da freguesia que, no alto da colina, perto do moinho, os alunos individualmente tinham de orientar de acordo com a situação do mar (não foi nada fácil...) e uma ficha de trabalho para preencher à medida que observavam (Ficha de trabalho n.º 1).

Quando informei os alunos do passeio que iríamos dar para estudar aquele assunto, a alegria foi imensa e logo começaram a organizar o trabalho. Decidimos fazer entrevistadores que variavam conforme a pessoa a entrevistar para, disseram eles, não massar muito os habitantes e para que todos os alunos pudessem participar no trabalho. Combinaram preparar umas questões para fazer ao elemento da junta, ao senhor Teodoro e ao moleiro.

Aceitei as razões dos alunos e resolvi seguir o mesmo esquema para a recolha de informações, dividindo a turma em 5 grupos, ficando cada grupo encarregado do registo dos dados. Organizei 5 fichas respeitantes respectivamente a:

Ficha n.º 1 – Localização da Igreja Nova

Ficha n.º 2 – Os edifícios

Ficha n.º 3 – Inquérito a um habitante

Ficha n.º 4 – Inquérito a um aluno da escola

Ficha n.º 5 – Inquérito na Junta de Freguesia

Para a casa rural o que iriam ver era tão sugestivo que me pareceu desnecessário prepa-

rar qualquer ficha de registo tanto mais que os alunos já tinham a sua entrevista preparada e não quis interferir.

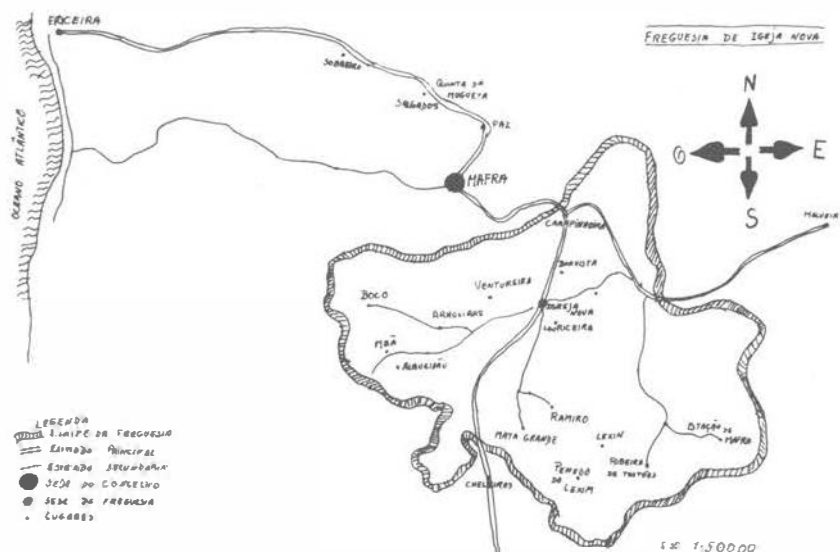
Por uma questão de organização do tempo, distribuí-lhes um pequeno itinerário com os locais e a demora, visto que só tínhamos a manhã para visitar a aldeia

Itinerário	demora
9h e 30m Junta de freguesia ...	30m
10h Escola	20m
10h e 20m Centro da aldeia e Igreja	30m
10h e 50m subida para o moinho, observação e ficha de trabalho n.º 1	20m
11h e 10m Moinho	30m
11h e 40m casa da lavoura e vacaria	50m

Posso dizer que o interesse e o empenhamento dos alunos excedeu em muito as nossas perspectivas. Observaram, faziam perguntas, tomavam notas com uma atenção e cuidado de quem está a fazer um estudo a sério. Na escola primária conviveram com as crianças e lembraram-se até de levar alguns livros de histórias para oferecer à biblioteca da escola.

A visita ao moinho deixou-os encantados, visto o moleiro lhes explicar tudo quanto queriam saber e lhes falar da sua vida voluntariamente isolada no moinho que era também a sua residência.

Na casa de lavoura, o sr. Teodoro e a mulher explicaram todos os passos do tratamento do gado, do mugir do leite (que os alunos provaram) do fabrico do vinho (que provámos nós!), da apanha e venda dos morangos, dos problemas que tinham com o amanho da terra e a venda dos produtos; mostraram-lhes instrumentos agrícolas, alguns já fora de moda e explicaram o seu funcionamento. Enfim foi um nunca acabar de perguntar e respostas que terminou com a oferta de morangos e de um cesto cheio de cavaquinhas que eles devoraram num abrir e fechar de olhos, como aperitivo para o almoço que se seguiu no Jardim do Cerco de Mafra.



Ficha de trabalho n.º1 para todos os alunos

Orienta o teu mapa de acordo com os pontos cardiais e com o que estás a ver.

1 – Risca a palavra errada ou completa

1.1. O Oceano Atlântico fica a ^{Ocidente} da Igreja Nova
Oriente

1.2. A Vila de Mafra fica a ^{Norte} da Igreja Nova
Sul

1.3. O moinho fica na parte _____ da povoação

2 – De acordo com o que vês, marca no mapa:

terras cultivadas

pastagens

floresta

elevação de terreno

3 – Ainda de acordo com o que estás a observar, diz qual é o tipo do povoamento nesta freguesia. Justifica bem a tua resposta

porque _____

4 – Diz o que observas no terreno que nos mostra bem que esta é uma zona de pequena propriedade.

FICHA DE RECOLHA DE
INFORMAÇÕES
N.º 1

LOCALIZAÇÃO DA IGREJA NOVA

A povoação está junto à estrada? _____

Qual a vila mais próxima? _____

A que distância está? _____

Há carreiras de camioneta? _____

Qual a sua frequência? _____

Para onde vão as carreiras? _____

A que distância há comboio? _____

A que distância há hospital? _____

Há cabine de telefone público? _____

A povoação tem-se desenvolvido? _____

Que é que faz mais falta cá na terra? _____

FICHA N.º 35

INQUÉRITO À POPULAÇÃO

Pessoa contactada _____

Idade _____

Andou na escola? _____

Até que classe? _____

Em que é que trabalha? _____

A que horas começa a trabalhar? _____

A que horas acaba? _____

Quantos dias trabalha por semana? _____

Quanto tempo leva a chegar ao seu trabalho? _____

Vai a pé? _____

Que é que acha que falta na sua terra? _____

FICHA N.º 47
INQUÉRITO A UM ALUNO NA ESCOLA

Nome _____

Idade _____

Classe _____

Onde moras? _____

A que distância moras da escola? _____

A que horas saís de casa? _____

A que horas chegas a casa? _____

Vens a pé para a Escola? _____

Quanto tempo gastas no caminho? _____

Costumas ajudar os teus pais no trabalho deles? _____

Em quê? _____

Que é que gostavas de ser quando fores grande? _____

FICHA DE RECOLHA DE INFORMAÇÕES N.º 2
OS EDIFÍCIOS DA IGREJA NOVA

As habitações

Aspecto _____

N.º de andares _____

Materiais _____

Lojas

Aspecto _____

Tipo _____

N.º de empregados _____

Cafés, restaurantes, hotel _____

Oficinas, fábricas _____

Estações

Correios _____

Camionetas _____

Comboio _____

Aspecto _____

Escolas

Grau _____

N.º de alunos _____

Aspecto _____

Salas de Reuniões

Finalidade _____

Aspecto _____

Igreja

Estilo _____

Obras em construção _____

FICHA N.º 37
INQUÉRITO NA JUNTA DE FREGUESIA

1 – Quantas pessoas formam a Junta de Freguesia?

2 – Porque é que o senhor faz parte da Junta?

3 – Quantas vezes se reúne a Junta?

4 – Além da Junta, que é que há mais na freguesia?

5 – Há Comissão de Moradores?

6 – Que problemas põem os moradores à Junta de Freguesia?

7 – Como é que os resolvem?

8 –

9 – Acha que a freguesia da Igreja Nova está a progredir?

ENTREVISTAS PREPARADAS PELOS ALUNOS EM TRABALHO DE GRUPO

1 – O que é que faz a Junta?

2 – Os senhores têm muito trabalho?

3 – Há uma altura do ano em que têm mais trabalho ou é sempre a mesma coisa?

4 – Quantas aldeias tem a freguesia?

5 – Quantos habitantes?

6 – A freguesia tem uma casa para reuniões?

7 – Há cinema cá na terra?

8 – Há posto médico?

9 – Há biblioteca?

10 – Há transportes?

11 – A que distância está o hospital mais próximo?

12 – Há desemprego?

13 – Há algum lar para a 3.ª idade?

14 – Há alguma creche ou jardim de infância?

PARA O MOLEIRO, SR. JOÃO – II

- 1 – Tem alguém para o ajudar?
- 2 – O seu trabalho rende bastante?
- 3 – O seu moinho trabalha todos os dias?
- 4 – Trabalha durante a noite?
- 5 – O moinho dá muita despesa para conservar?
- 6 – O seu trabalho dá muito lucro?
- 7 – É muitocansativo?
- 8 – O senhor tem sindicato?
- 9 – Tem algum seguro no caso de acidentes?
- 10 – Tem reforma?
- 11 – Quando é que o moinho foi feito?
- 12 – Há quantos anos é moleiro?
- 13 – Quantas horas trabalha por dia?
- 14 – Quais são as suas distrações?

NA CASA DA LAVOURA, AO SR. TEODORO – III

- 1 – Qual é a produção de leite por dia em média?
- 2 – Que árvores de fruto tem no seu pomar?
- 3 – Onde é que vai vender a fruta?
- 4 – O seu trabalho é cansativo?
- 5 – Quantas horas trabalha por dia?
- 6 – Foi o senhor que plantou todas as árvores?
- 7 – O sr. emprega máquinas ou faz tudo à mão?
- 8 – Tem um ordenado fixo ao fim do mês?
- 9 – A sua quinta é alugada ou é mesmo sua?
- 10 – Acha que as pessoas dão valor ao seu trabalho?

**Contributo de religião e moral
para a visita de estudo multidisciplinar,
tendo como objectivo:
qualidade de vida no meio rural**

I INQUÉRITO A CRIANÇAS

- 1 – Quantos anos tens?
- 2 – Andas na Escola? Em que classe ou ano?
- 3 – Fazes algum trabalho pesado para a tua idade? Qual?
- 4 – Como ocupas os teus tempos livres?
- 5 – O que achas que faz mais falta na tua Terra?

II INQUÉRITO A JOVENS

- 1 – Quantos anos tens?
- 2 – Anda na Escola? Em que ano?
- 3 – Como ocupa os tempos livres?
- 4 – Como considera o modo de vida dos jovens na Igreja Nova?
- 5 – Qual é para si a necessidade mais urgente na Igreja Nova?

III INQUÉRITO A ADULTOS

- 1 – Quantos anos tem?
- 2 – Que estudos tem?
- 3 – Porque é que não estudou mais?
- 4 – Qual é o seu trabalho?
- 5 – Em que condições trabalha? Quanto ganha?
- 6 – Como ocupa os tempos livres?
- 7 – Como acha o modo de vida das pessoas da Igreja Nova?

IV INQUÉRITO A IDOSOS?

- 1 – Quantos anos tem?
- 2 – Que estudos tem?
- 3 – Como é o modo de vida dos idosos?
- 4 – Quais os principais problemas?
- 5 – Qual a necessidade que mais gostaria de ver realizada na Igreja Nova?

V

INQUÉRITO AO PÁROCO

- 1 – Senhor Padre, há quantos anos está na Igreja Nova?
- 2 – Na sua opinião quais eram os problemas quando chegou?
- 3 – Como considera a qualidade de vida das pessoas, actualmente.
- 4 – Houve grande melhoria?
- 5 – A Paróquia tem feito alguma coisa para melhorar a qualidade de vida na Freguesia?
- 6 – Quais são as actividades mais importantes, neste momento, da Paróquia?

VI

INQUÉRITO À JUNTA DE FREGUESIA

- 1 – Como considera o modo de vida das pessoas?
- 2 – Quais são os principais problemas?

3 – Qual o melhoramento que a Junta considera mais urgente?

4 – Qual tem sido o papel da Junta na resolução desses problemas?

VII

INQUÉRITO À PROFESSORA PRIMÁRIA

- 1 – A Escola tem condições de funcionamento?
- 2 – Quantos alunos tem?
- 3 – Os alunos moram todos perto da Escola?
- 4 – Para que Escola Preparatória vão estes alunos?
- 5 – Como considera a qualidade de vida das pessoas da Igreja Nova?

nucleon

EQUIPAMENTOS DE PRECISÃO LDA.

Av. Columbano Bordalo Pinheiro, 57-A

Telefs. 77 02 37 / 77 03 51

1100 Lisboa

SWIFT

**MICROSCÓPIOS
PARA TODOS OS RAMOS
DO ENSINO
E INVESTIGAÇÃO
OS MAIS VENDIDOS
EM PORTUGAL
NO RAMO ESCOLAR**



**MODELO
PORTÁTIL
ENSINO-INVESTIGAÇÃO
NO CAMPO.
NO LABORATÓRIO**

**PEÇA-NOS CATÁLOGOS**

A educação moral



A. Melo
de Carvalho

É já lugar-comum ao falar-se dos problemas da educação moral, na escola referirem-se as transformações porque tem passado a função da família neste campo. Na verdade é quase sempre em relação às transformações que esta tem sofrido, que se definem nas novas responsabilidades da escola ou, pelo menos, se acentua mais fortemente a sua acção de instrumento de formação moral da criança e do jovem. A definição dessas novas responsabilidades inicia-se, normalmente, por um processo crítico das novas condições da vida em sociedade referindo-se especialmente a crescente complexidade das relações sociais, a sua constante transformação e a dificuldade, para o indivíduo, em encontrar «guias» seguros capazes de o orientar na procura angustiada do tipo de comportamento mais adequado às novas condições de vida.

Sem que pensemos que a Escola tenha, de facto, alterado as suas funções neste campo, pois que nos parece que a acção realizada no passado se mantém inalterável no presente, não podemos deixar de reconhecer que o problema se apresenta actualmente sob novas formas. Numa sociedade do tipo tradicionalista a criança era de tal modo educada que se poderia considerar como apta a preencher as suas funções de adulto (profissionais, culturais, familiares, etc.) desde muito cedo. De facto, a estabilidade dessas funções era, praticamente, monolítica pouco mais exigindo, para serem bem desempenhadas, do que um mínimo de formação geral. Nessa altura, a própria função da educação era bem diferente da actual e aquilo que os pais desejavam acima de tudo era que o seu filho assegurasse a sucessão na linha familiar, não se preocu-

pando grandemente com o êxito que ele pudesse vir a ter como adulto.

No momento em que a sociedade entra decisivamente na primeira revolução industrial os dados do problema alteram-se: a mobilidade social e geográfica aumenta grandemente, os cidadãos têm de fazer frente a tarefas até ali desconhecidas e preencher funções em constante mutação. A imagem que o adulto apresenta agora à criança não pode ter já monolitismo que a caracterizava até então, e a criança e, especialmente, o jovem, cedo se dão conta de que existem formas de comportamento muito diferenciadas que, por vezes, se podem até opor umas às outras. O leque de escolha dos comportamentos possíveis alarga-se substancialmente e o jovem vai tendo, lentamente, a possibilidade de escolher o comportamento que mais lhe convém fora do âmbito restrito da família.



Toda esta evolução se acentua grandemente com a crescente complexidade que assumem as novas relações sociais, especialmente naquilo que diz respeito à divisão do trabalho e à necessária especialização a que o jovem tem de aceder para poder preencher, convenientemente, a sua futura função de cidadão. Os pais, cuja preocupação maior até aí, consistia em evitar que as crianças e os jovens se transformassem numa fonte de incômodos e de perturbação do mundo adulto, deixam de poder prever qual o futuro que espera os seus filhos.

Quanto a estes é indubitável que não estão na disposição de garantir a continuidade das tradições da profissão do pai, na maior parte dos casos caduca e desadaptada às novas funções sociais do trabalho.

Desta forma, a distância que separa a criança dos seus pais e dos adultos de um modo geral, não deixa de crescer constantemente: antes, a criança e os seus pais viviam no mesmo mundo, aquela, ajudando desde muito cedo e acedendo lentamente aos conhecimentos que o pai possuía para resolver os problemas do trabalho artesanal a que se dedicava. A pouco e pouco, essa proximidade temporal e espacial foi-se perdendo e, com ela, muito da proximidade afectiva; hoje a criança vê os seus pais algumas horas por dia, e as suas relações têm lugar num quadro totalmente diferente daquele em que passam a maior parte do seu tempo – o pai no escritório ou na oficina, o

filho na escola. Este «distanciamento» efectivo e físico, agravado pelo desconforto da maioria dos lares (desconforto do «ambiente» físico e mental), acentua ainda mais a tendência para que o jovem procure fora da casa paternal os locais em que vai viver o pouco tempo que resta depois do trabalho oficial ou escolar.

A família, tendo limitado grandemente os contactos entre os adultos e a criança, não consegue garantir uma função de orientação elementarmente eficaz, tanto mais que os problemas que esta última sen-



te na sua vida diária se afastam muito daqueles que os pais sentiram durante a sua infância, o que faz com que a incompreensão paternal seja o traço dominante das relações estabelecidas. A agravar a situação, o adulto tem origem nos graves problemas que as transformações sociais provocam na sua própria vida (insegurança no trabalho, exploração e aumento constante do custo de vida, etc.).

O professor parece ser, dentro da conjuntura, o elemento que está mais bem situado para garantir a orientação da crianças e do jovem e para substituir, até certo ponto, o lugar deixado vago pelos pais. Julgamos ter dito já o suficiente para mostrar que o professor não está em condições de desempenhar com eficácia elementar, essa função. Para que isso fosse possível, ter-se-ia que dar uma evolução semelhante àquela que caracterizou, na antiga Grécia, a transformação do «pedagogo», em «educador». Na realidade, o «mestre escola» desse tempo tinha como única função garantir a aquisição do saber ocupando-se de um sector limitado da personalidade infantil: o seu intelecto. Ao pedagogo cabia a verdadeira formação na medida em que passava todo o dia junto do seu pupilo, iniciando-o nos segredos estranhos do mundo dos adultos e esclarecendo-o quanto aos problemas mais

complexos que podem surgir na mente infantil. Hoje não há ninguém que possa desempenhar este papel junto da criança.

Os problemas que se levantam à acção do professor são de tal modo graves que ele tem de se limitar a procurar com que a criança consiga elevar-se acima da condição social dos seus pais, não tendo tempo, nem possibilidade, de tomar em consideração a sua vida emocional. Quanto aos problemas éticos do comportamento, a escola limita-se, a considerar exclusivamente o aspecto exterior da presença da criança, exigindo-lhe que se comporte com «boas maneiras», quer dizer, de tal modo que não perturbe nem a transmissão dos conhecimentos, nem a «disciplina» indispensável para que ela se realize em boa ordem (boa ordem para o adulto, evidentemente).

Assim, chegamos à conclusão de que, quando se fala da explicitação das finalidades da formação da criança, o que se quer referir é unicamente, uma formação técnica ou tecnicizante e não uma formação moral. Isto é tanto mais claro quando verificamos que a situação do professor e do adulto se estrutura, de forma prática, através de duas vias únicas: ou o professor, jogando com o sentimento de dependência que começou a ser inculcado desde muito cedo na criança, faz surgir a aprovação como único critério

incontestado de êxito, ou então não tem a mais pequena dose de autoridade, mantendo a sua classe suficientemente «calma», aparentando uma «espécie» de disciplina, somente através da utilização da punição e da interdição (¹).

Podemos resumir a nossa opinião àcerca do problema da formação moral da juventude pela escola (²), dizendo que esta, na situação actual em que se encontra, e em função da ideologia que orienta a sua acção, não pode preencher qualquer objectivo de formação moral (³).

Não temos dúvidas quanto ao que de escandalizador tem esta conceito formativo. Mas temos de nos render à evidência: será que a relação educativa permite, no quadro habitual da estrutura educativo, uma suficientemente individualização do aluno? A resposta é negativa, especialmente se pensarmos no que se tem passado nos últimos anos devido à «explosão escolar». E sem essa individualização será possível uma relação que, tomando unicamente em consideração as aptidões próprias de cada criança, a sua afectividade, os seus problemas pessoais, em suma, a sua personalidade, permita realizar uma verdadeira acção moral?

Será que tomando exclusivamente em consideração um dos aspectos da personalidade – o intelectual – a Escola poderá preencher uma função verdadeiramente moralizadora, no sentido de uma autêntica formação do carácter da criança e do jovem? Se a Escola se dirige essencialmente ao «aluno médio» será que ela poderá tocar a personalidade de algum dos seus alunos, tendo este conceito, como sabemos, exclusivamente uma realidade estatística e abstracta? E enquanto a Sociedade «forçar» a escola a preocupar-se exclusivamente com a «criança abstracta», será possível pensar numa autêntica formação?

A resposta a todas estas perguntas é tristemente negativa. O professor tem que dirigir a sua acção unicamente à massa colectiva dos seus alunos; toda a acção escolar se

traduz por um processo de trabalho que visa, sempre, somente a «massa», não tendo qualquer possibilidade de tomar em consideração a individualidade característica de cada um, nem os problemas que a própria escola cria em cada criança.

Ora, a vida constante em grupo sob vigilância e controlo do adulto é um dos processos de despersonalização mais profundos que se conhecem. A criança, na grande maioria das circunstâncias, não tem a mais pequena possibilidade de colocar os seus verdadeiros problemas nem para eles pode esperar resposta (⁴) satisfatória. Submetido à pressão constante da vigilância que não lhe permite a expressão livre das suas motivações, a criança vai, lentamente, perdendo a sua espontaneidade e a imaginação criadora (⁵) que a caracterizavam na primeira e segunda infância. Sem poder exercer a sua liberdade, sem poder exprimir as suas preferências, como poderá ela estruturar uma consciência plenamente responsável dos seus actos, capaz de autonomia e autodeterminação no seu comportamento?

Dir-se-ia que o paradoxo educativo assume aqui, as suas formas mais «paradoxais» – a relação do professor com a criança é extremamente ambivalente e a relação educativa caracteriza-se por atitudes simultaneamente confiantes e de dúvida; pretende-se uma verdadeira formação do indivíduo, – a escola exprime-o através dos votos mais reiterados – contudo são negados à criança todos os meios que lhe permitiriam obter essa formação. Pretende-se formar indivíduos com plena responsabilidade moral, mas não se dá aos alunos nenhuma possibilidade deles exercerem essa responsabilidade. Procura-se formar um indivíduo capaz de assumir atitudes morais conscientemente reflectidas, mas procura-se obter a maior automatização possível do comportamento.

A questão da educação moral complica-se ainda mais na medida em que a Escola procura transmitir intelectualmente, à criança, um certo número de «valores» – não se deve roubar, nem mentir, nem...

etc. Contudo, a própria sociedade se encarrega de lhe demonstrar que tudo «isto» não passa de uma «moral para crianças». Elas são perfeitamente capazes de discernir que certo tipo de moralidade, por exemplo a que prega sistematicamente a «prudência» e a «moderação», não tem outro significado do que procurar «cobrir» a incapacidade do adulto em se comprometer numa verdadeira intervenção, ou que se destina a justificar os «oportunistas» mais baixos. Especialmente o jovem, não pode deixar de pôr em confronto aquilo que os textos da escola lhes pretendem transmitir – a caridade, o respeito, o amor, etc... com a autêntica «ferocidade» com que são tratados pela instituição – a violência dos exames, a crueldade fria das «chamadas», a injustiça cega das suspensões. E não nos parece necessário pôr em confronto toda aquela ética com a forma como a sociedade se pode apresentar aos seus olhos.

Poder-se-á objectar que foi sempre assim, que é assim em todas as sociedades e que a justiça não é mais do que uma visão subjectiva dos interesses de cada um. Não poderemos deixar de concordar, ainda que muitos argumentem que, apesar de tudo, grandes e profundos progressos se têm realizado. Talvez: mas não é menos verdade que esta incongruência da escola que afirma princípios éticos, que ela própria se apressa a desmentir, é uma realidade que não pode deixar de influenciar profundamente o comportamento do jovem. E se ouvirmos atentamente as impressões da criança acerca da sua escola ou do seu liceu, desde que ele as exprima num ambiente de sã liberdade em que está seguro de que as suas opiniões são respeitadas, facilmente compreendemos a razão da maioria das condutas anômicas que caracterizam uma grande percentagem dos alunos das nossas escolas, em qualquer nível e ramo de ensino.

Notas

(¹) É particularmente demonstrativo do que pretendemos dizer o costume «arcaico» quanto a nós, da «falta de castigo» em que o aluno é punido, depois de um comportamento «incorrecto», com a exclusão da sala de aula. Perguntamo-nos qual o significado ético de uma tal decisão do professor. E isto sem procurarmos sequer levantar o problema do significado daquele comportamento «incorrecto» que, como temos tentado demonstrar, tem frequentemente, origem na própria situação em que a criança é colocada pela estrutura escolar.

(²) É preciso ver também que normalmente a escola atribui a responsabilidade desta formação à família, o que não deixa de constituir parte de discórdia entre os pais e os professores. A escola procura assim, libertar-se de uma responsabilidade que, na realidade, sente não poder preencher.

(³) Isto é aliás tanto mais claro quanto, para formação moral, reserva a escola 1 ou 2 horas semanais! Isto quererá dizer que, havendo uma disciplina de moral, as outras nada têm a ver com a formação ética do aluno?

(⁴) Basta ver como é tratado um dos problemas mais importantes que se podem pôr na vida de um indivíduo – o da sexualidade. A vítima, como sabe-

mos é o pré-adolescente e o adolescente que não encontram, em parte alguma, resposta para os mais angustiantes problemas que se podem levantar na sua existência. Sabemos também como mais tarde ou mais cedo, a resposta a esses problemas é encontrada: entregues a si próprios e submetidos à tensão de uma das pulsões mais violentas, o adolescente acaba por fazer a sua iniciação sexual nos ambientes e da maneira mais sórdida – o que só lhe faz aumentar o desgosto por uma função que devia surgir com toda a plenitude da alegria da criação e da realização pessoal (convém referir que não esquecemos as tentativas, mais ou menos conseguidas, de educação sexual que alguns educadores têm feito, mas não nos enganemos, a sexualidade continua a ser um «tabu» no meio escolar).

(⁵) É para nós extremamente chocante aquilo que se passa frequentemente com a criança dos 9 aos 11 anos, em média, no que diz respeito à expressão plástica. Criando com uma espontaneidade e uma força criadora verdadeiramente vitais durante toda a segunda infância, a criança vai, lentamente, afastando-se da pintura e da modelagem, para, no fim da terceira infância ter por estas actividades um verdadeiro horror. Mas quando a criança encontra um «educador» capaz de despertar o gosto, de novo, por aquelas actividades, que explosão de capacidade criadora se dá de novo!



Dimensão 6

Um novo método de ensino
Uma nova colecção da **Editorial Caminho**

FAZER PARA APRENDER

A ilustração, como veículo de ligação entre a **prática** e a **teoria**, leva o leitor adulto ou criança através dos mundos da ciência e da técnica! Uma colecção verdadeiramente inovadora e revolucionária pelos novos métodos de ensino propostos: a partir das experiências se atingem os princípios teóricos que as enformam.

- 1 — Do íman ao motor eléctrico
- 2 — Os segredos do voo
- 3 — Observemos o espaço

na estrada do futuro **editorial CAMINHO**





Paideia

António Sérgio

1. Chama-me «maluco» um Professor Catedrático porque falei de liberdade na educação dos jovens, de educação de autónomos pela autonomia. Com magistral simpleza, contrapõe-me que a educação é, por definição, precisamente o contrário de uma autonomia. O caso é importantíssimo; e de aí a necessidade de insistir no assunto.

Para o Professor, pelo que se está vendo, educar um moço é como fabricar um pote. Para ele, há aí um oleiro, que é o mestre-escola; e há aí uma argila, que é o educando. Concebe o oleiro no seu espírito uma certa forma exemplar de potes; e, dessa concepção munido, ei-lo que pega na argila plástica, que a dispõe no torno, que a manuseia, que lhe dá a forma de um modelo ideal. Em resumo: o mestre é um oleiro (para o Professor Catedrático); a escola, um torno; o aluno, um barro inerte. E com violência, quando parecer necessário, modela-se o barro como nós quisermos.

Eu, todavia, estou convencido de que a forma ideal deve brotar de dentro do próprio aluno, e concebo a faina do educador à semelhança da do jardineiro. Ser jardineiro (como o Professor não ignora) não consiste em tomar um barrote de pinho, em empunhar uma enxada, e em imprimir ao barrote, a golpes de enxada, a forma precisa de uma roseira, de uma buganvila, de uma glicínia, de um girassol. Não; a planta, para o jardineiro, é um ser vivo e activo, que já traz no seu germe a sua forma ideal; que nasce por si, que cresce por si, que se desenvolve por si e que por si mesma enflora. Não é ele, jardineiro, que de qualquer semente faz um girassol (ou então uma roseira; ou então uma glicínia) exercendo autoridade e impondo-lhe a espécie, uma certa forma ideal: «tu serás roseira, tu serás glicínia»; não é o jardineiro que puxa por ela, para a obrigar a crescer e a bracejar...

Em que consiste, em última análise, o papel característico do jardineiro? Na faina de eliminar toda sorte de obstáculos ao livre crescimento da sua plantinha; em modificar as

condições de ambiente em que brota, de maneira favorável ao vegetal, dando-lhe água, luz, adubação, calor, e o mais que souber, para que ela tome, de todo o contorno, os elementos de vida que lhe estão a conto. Onde o jardineiro sobretudo opera, não é na roseira mas no ambiente dela: cria um condicionamento favorável à planta, de onde esta absorve o que mais lhe quadra para mais bem se conservar e para mais bem crescer. Se não estou em erro, é essa a função de um educador moderno: preparar para a criança um ambiente benéfico e rodeá-la do necessário para que suba ao Espírito, educando-se a si pela força própria, pela autodisciplina da actividade espontânea, em comunidades fraternas. Por outras palavras: dispor o ambiente de maneira tal que ele ajude a criança a educar-se a si mesma. Ninguém diz à roseira que ela deve florir, ninguém a manda florir; se lhe derem as condições que lhe são favoráveis, os botões virão, hão-de abrir-se à luz. A educação consiste na ordenação *interna* de umas tantas actividades que a contêm em germe, onde ela preexiste por natureza própria, se o indivíduo é são; de uma actividade que se vai ordenando (que se vai concentrando, unificando, harmonizando, erguendo) à medida, que avança e que se enche de seiva, que se diversifica no uno e que se recompõe. Não é a educação – repito – uma coisa que *damos* aos educandos: é o desenvolvimento de tudo que de bom já tragam, e a que sòmente cumpre desembaraçar a estrada, – provocando-os, em suma, a que se levantem de dentro. Não temos nós que lhes colar umas asas: são eles os que marcham, são eles os que avançam, são eles os que sobem, são eles os que voam, são eles os que se formam e que se educam a si, por nós observados e ajudados por nós.

Portanto – educá-los na liberdade, para a liberdade a que tendem. Dar-lhes a liberdade como um dom exterior? Impossível. Sim facilitar que possam exercer a pleno, dentro de si, o seu próprio esforço de libertação contínua, de superação de limites, de ascensão ao Espírito.

Libertação; esforço espontâneo. Isto é: movimento, acto; marcha progressiva para a liberdade; avanço indefinido para o eu racional, para a dessubjectivação da consciência, para a vida unitiva...

Tenho escrito (não sei quantas vezes...) que a chamada «alma» não é coisa estática, mas sim dinamismo; que não é substância, mas sim actividade; que não é um *ser*, mas sim um *dever*, — mas sim um *ir-sendo*: e que devemos por isso conceber o existente sob a forma de um sistema de actividades, e não de coisas; sob o signo do juízo (do *acto* de ajuizar), e não do conceito; sob o da interioridade, e não de fantasmas, de obsessões imagéticas. A todos que falam da educação dos jovens rogaria que se habituassem de maneira efectiva à ideia de que a criança não é uma coisa, não é uma matéria, não é um barro, que nós modelamos como nos der na gana: que é propriamente uma actividade mental, um evoluir-espírito, que só pode aperfeiçoar-se por acção de si própria, por um impulso espontâneo que provém do íntimo, embora auxiliado por um bom ambiente, por um bom professor. Uma alma eleva-se, como um metal repuxado, a grandes marteladas que lhe vêm de dentro, e não pela imposição de qualquer molde externo.

Actividade mental?, perguntará neste lance o Professor Catedrático. Bem sei: é algo que se não palpa, que se não maneja, que se não vê; portanto, para o Professor Catedrático, sem existência de facto. Pois nisso mesmo é que reside o mal; e em pedagogia, como no mais, para que não caiamos em milhares de abismos é necessário que logremos superar de vez a nossa imaginação materializadora de tudo; que pensemos actos, e não imagens; vida espiritual, e não fantasmas... Mas espero que o Professor se há-de converter um dia... Porque não?

A heteronómia que o Professor defende pode ser um processo de domesticação de bichos; mas só na autonomia – e pela autonomia – se realiza uma verdadeira educação para homens.



2. Não há razão alguma para que se dificulte o ensino numa escola superior aos que demonstrarem pelos seus trabalhos ser os mais competentes no assunto, possuam ou não possuam o bacharelato dessa escola, e tenham ou não tenham feito, na sua mocidade, o curso da matéria que se propõem ensinar. A história das ciências está repleta de sábios com estudos escolares diversos daqueles em que se distinguiram. Haüy, o criador da mineralogia, fez estudos escolares para eclesiástico; e é clássico o exemplo de Pasteur, um químico, ter operado uma revolução na biologia. Se olharmos para o Portugal dos nossos dias, veremos que os dois mais distintos historiadores que se seguiram a Herculano – Alberto Sampaio e Gama Barros – não frequentaram o curso superior de Letras, nem estudos oficiais de diplomática: formaram-se ambos em Direito; Gonçalves Viana, o glotólogo, não tinha tirado curso algum; e o nosso arqueólogo mais distinto, o Sr. Leite de Vasconcelos, tem o curso de Medicina.

Nos últimos quarenta anos a mentalidade portuguesa decaiu muito; talvez porque a propaganda política substituiu durante esse tempo as ideias sociais – educativas, económicas, financeiras –, por meras questões de doutrina abstracta: monarquia ou república, clericalismo ou maçonaria; o resultado é que encontramos nos nossos homens de há quarenta e sessenta anos um pensar muito mais moderno, e mais positivo, do que o dominante de então para cá, e que nos vemos obrigados muitas vezes a defender ideias «revolucionárias» – revolucionárias para os portugueses de hoje – que, sobre serem boas e velhissimas, foram proclamadas em Portugal há mais de oito e doze lustros por autores muito lidos e influentes.



(...)

3. Tanto na escola superior como na instrução geral (primário e secundária), o estado de coisas deveria modificar-se sob a ideia directriz do trabalho produtivo. Na escola superior, a solução é simples: na primária e na secundária, muitíssimo mais difícil. Só nestas últimas se encontra o problema pedagógico verdadeiro, o problema de psicologia, resultante de que se tem aqui, não de comunicar uma ciência (ou, melhor dito, o método de investigação de uma ciência) a um espírito já adulto, mas de fomentar o crescimento de um espírito infantil.

Que significa introduzir na Universidade o princípio do trabalho produtivo? Significa dar-lhe aquele carácter que Paulsen acentuou na sua obra, já hoje clássica, sobre as Universidades alemãs; significa iniciar os seus estudantes no trabalho da investigação:

«Segundo a concepção germânica» – diz este autor – «o lente universitário tem uma *dupla função* a realizar: é, primeiro, um investigador produtivo, e, depois, um mestre de ciência. O carácter específico da Universidade alemã depende da união destas duas funções; a Universidade é a um tempo uma academia e uma escola, tendendo a considerar-se acima de tudo como criadora de ciência. Foram Fichte e Schleiermacher que primeiro exprimiram fortemente esta nova concepção, exigindo que o professor não somente conhecesse o que já foi feito e descoberto, mas enriquecesse por sua vez o corpo dos conhecimentos. A produção científica é de tal maneira salientada entre as condições de admissão no professorado que suplanta tudo mais. Entre os requisitos a que o candidato deve satisfazer, não se insiste sobre a extensão dos seus conhecimentos e sua facilidade em os comunicar, mas sobre o valor da obra feita e sobre a sua capacidade para a pesquisa original. É a este sistema que a Alemanha deve, sobretudo, a posição que ela ocupa no mundo científico contemporâneo».

Eis aí o que diz Paulsen; pois, senhores, repete-se agora o caso anterior: estas ideias, que temos hoje de proclamar como revolucionárias no nosso país, encontramos-las sustentadas por Alexandre Herculano em 1841, quer dizer, há setenta e sete anos:

«A Universidade deve ser o padrão por onde se afira tudo que diz respeito à inteligência: a sua missão é *duplicada*: de *escola*, quando provê de novos sujeitos as classes excepcionais; de *academia*, quando os seus membros, *vivendo pela ciência e para a ciência, têm na mão o facho dos progressos especulativos*».

Escola e academia, diz Herculano: precisamente as palavras do filósofo alemão, que, aliás, escreveu muito depois.

Por isso me parece necessária a criação de institutos de investigação científica – talvez dentro de uma Junta de Propulsão dos Estudos – intimamente ligados às Universidades.

Mas há mais. A decadência aparecerá maior ainda se compararmos a *élite* directriz dos últimos quarenta anos com a ilustre plêiade «estrangeirada» da segunda metade do século XVIII. Um dos representantes dessa plêiade, D. Francisco de Lemos, o reformador da Universidade, criticava nestes termos em 1777 – há cento e quarenta anos – o sistema universitário de só ensinar a ciência feita, com prejuízo da investigação:

«Tem mostrado a experiência que as Universidades *nem têm infelizmente promovido estes conhecimentos*, nem têm recebido com a prontidão necessária os descobrimentos que de novo se têm feito em todas as ciências, porque, sendo destinadas ao ensino público, se julgam limitadas a um curso de lições positivas».

Como se vê, ainda se resiste em Portugal à realização de uma ideia que todos os povos adoptaram, e que foi no País apresentada pelo reformador da Universidade há perto de século e meio!

Em resumo: cumpre introduzir na educação superior a actividade criadora do investigador científico; cumpre acabar com a exclusividade do sistema dos concursos; cumpre buscar onde quer que eles estejam, em Portugal ou no estrangeiro, os homens de competência já provada. Além disto, há um requisito a exigir da escola técnica superior (de agronomia, de engenharia, de medicina, etc.): é introduzir o estudante na vida concreta da profissão. Com efeito, exercer o mister de médico não é, por assim dizer, o simples somatório de fazer anatomia, fisiologia, patologia, matéria médica, e assim por diante; exercer o mister de engenheiro agrônomo não é também o somatório de fazer física agrícola, química agrícola, e botânica; exercer o mister de oficial de marinha não é o simples somatório de fazer astronomia, meteorologia, balística, cronometria. Num caso, o

doente; no segundo, a granja; no terceiro, o mar, – assimilam os conhecimentos numa síntese viva e especial que torna o excelente clínico, o excelente agrónomo, o excelente marinheiro, uma coisa diversa de um excelente sábio nas ciências subsidiárias das respectivas profissões.

Nas escolas de engenharia e de agronomia traduz-se este requisito por uma outra condição: o contacto íntimo – e o mais íntimo possível – com o industrial e o agricultor. Seja a escola uma dependência da fábrica, a fábrica uma continuação da escola. Este carácter, que tenho exposto e reclamado desde há anos, e que torna a escola directamente intensificadora da produção, é o melhor remédio que ela tem contra as tendências parasitárias.

Introduzidos nas escolas superiores, como caracteres capitalíssimos, a investigação científica e o viver profissional, ficam reformadas essas escolas segundo o princípio director do trabalho produtivo. Introduzir a investigação é introduzir investigadores; e, para isso, atrair os que existam em Portugal, contratar no estrangeiro notabilidades científicas, mandar aos grandes centros os estudantes portugueses.

Passamos agora à instrução geral, onde a reforma, como lhes disse, é bem mais difícil de realizar.



4. A introdução do trabalho produtivo na instrução geral não se pode fazer radicalmente, e num instante, em todo as escolas de um país, sobretudo se esse país é o nosso, tão imensamente atrasado no campo da pedagogia. Mas podemos introduzir desde já, aqui e ali, vários elementos, vários factores, vários caracteres, em suma, da escola de trabalho.

A característica da escola de trabalho, tal como eu a compreendo, não é apenas uma questão de método, mas também um conceito determinado da função educativa. Que pretendemos nós? Dar aos espíritos a capacidade de um contínuo desenvolvimento e aperfeiçoar a sociedade em que vivemos. Estes dois objectivos reduzem-se, afinal, à mesma ideia, porque desenvolver os indivíduos é aperfeiçoar a sociedade, e porque do carácter da sociedade depende, por sua vez, o desenvolvimento dos indivíduos. Mas por que meio, e de que forma, influencia cada um de nós (de maneira normal e persistente) a sociedade de que faz parte?. Pelo trabalho da profissão. A escola deve, por isso mesmo, ajudar o aluno a bem escolher o seu mister na sociedade e a exercê-lo o melhor possível, fazendo-o considerar esse mister, não só no interesse do indivíduo, mas também como instrumento do progresso da comunidade. Preparar uma pessoa para melhorar a sociedade significa, na maioria dos casos, dar-lhe um conceito moral da respectiva profissão, isto é, fazer-lhe considerar o exercício da profissão, não como um meio para fins individuais (ou só para fins individuais), mas como um meio para fins sociais: como um meio de aperfeiçoar a sociedade, de a tornar mais justa.

Dir-se-á que encerro a moral nos limites da sociedade. Assim faço realmente, por isso que incluo no social não somente a sociedade dada, a sociedade de hoje, mas qualquer laço

social concebível pelo indivíduo. Nesse sentido, todo o conceito moral é um conceito de sociedade, e sobretudo o da sociedade ideal que concebemos para o futuro.

Tal a razão, digamos de filosofia social, em que se funda a escola de trabalho; permitam-me que lhe junte algumas outras. A razão psicológica, em primeiro lugar. A psicologia revelou que o conhecimento não é só o produto de uma função de mera curiosidade especulativa: a ciência formou-se, em grande parte, para satisfação das necessidades vitais do indivíduo, e o próprio espírito nos aparece como organização de actividades. Ninguém hoje considera o espírito uma série de faculdades já feitas, contemplando desinteressadamente um mundo de coisas que já estão dadas: não; a inteligência aparece, repito, como organização de actividades, e a criança é um ser essencialmente activo. Por isso mesmo a instrução escolar será tanto menos artificial, tanto mais da vida da criança, quanto mais os conhecimentos forem tomados como meios práticos de organizar a sua espontânea actividade. Ora essa espontânea actividade assume, naturalmente, a forma do trabalho criador. O trabalho é o veículo, portanto, da aquisição dos conhecimentos.

Mas no seu papel de organizadora de actividades, a educação não tem por objecto melhorá-la, revolucioná-la. Ora o problema da sociedade de hoje é (todos o sabemos) coarctar as depravações da organização capitalista, abolir a exploração do homem pelo homem, encaminhar-mos para o ideal de uma sociedade sem classes, tornar humano e agradável o trabalho de cada um. A escola deve, consequentemente, ir afastando o operário da condição de mecanismo a que a moderna indústria, em grande parte, o reduziu, e dar-lhe para isso a consciência do alcance geral do seu trabalho – torná-lo participe consciente de uma faina de comunidade; e, pelo que respeita à burguesia, fazer com que os seus filhos possam viver, digamos assim, o ponto de vista largamente humano em que o problema social se nos impõe. Só a escola essencialmente activa, para ricos e para pobres, pode fundir todas as classes numa comunidade humana superior: por um lado, elevando o trabalho à dignidade de uma concepção geral e filosófica; por outro, banindo o dualismo pedagógico que divorcia as classes desde a escola: em baixo, a simples instrução do *abc*, mecânica e utilitária, para o homem do povo; em cima, essa etérea educação falsamente aristocrática, meramente especulativa e sem ligação com o trabalho, que se dá, ainda hoje, às classes dirigentes da sociedade.

(Ensaio, tomo VII)

GRANDE COLECÇÃO DE JOGOS DIDÁCTICOS EM GERAL



CMIRANDA

SOCIEDADE DE EQUIPAMENTOS ESCOLARES, LDA.

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

Sobre os exames do 12.º ano

Isabel de Sousa Melo

Acabaram os exames do 12.º ano. Alunos e professores foram postos, em cada disciplina, perante três pontos. Analisá-los, detectar os seus erros, criticá-los devia ser tarefa obrigatória em cada escola. Não basta comentar, entre colegas, que um ou outro estava mal estruturado ou tinha erros. Torna-se necessário contribuir para a melhoria de um serviço que, talvez mais que nenhum outro, necessita dos maiores cuidados e competência.

Como professora de Geografia não posso deixar de apontar as deficiências que os três pontos do 12.º ano, da disciplina que ensino, continham.

O erro mais flagrante consistiu em propor aos alunos a elaboração de um inquérito. Erros, porquê? Em primeiro lugar porque tanto o programa como os objectivos nele definidos são omissos nesta técnica da Geografia Humana. Em segundo lugar porque um inquérito não é um trabalho de improvisação: existem normas que é necessário conhecer o que, portanto, têm de ser estudadas e debatidas nas aulas. Em terceiro lugar porque, dadas as condições anteriores, pedir que se elabore um inquérito é um convite à improvisação e ao amadorismo, males que, infelizmente, proliferam no nosso país e que os professores devem, afincadamente, combater. Não é de admirar que ao corrigir os pontos se encontrassem casos como o que se transcreve:

«Questionário a um bairro onde as condições de habitação são precárias e o nível social é baixo:

...— O que o leva a continuar a viver neste bairro?

— Se o acha deplorável porque não pensa em esforçar-se por adquirir habitação própria num outro local?»



Outra deficiência também comum consistiu no carácter vago das frases propostas para o comentário dos alunos, na falta de identificação dos seus autores e na falta das datas em quem foram escritas. Os dois últimos elementos tirariam muito do carácter subjectivo que os alunos imprimiram às respostas.

Além destes defeitos comuns cada um dos pontos apresentava outras deficiências. No ponto da primeira chamada, Grupo I questão B, era pedida a execução de uma matriz excessivamente grande para um exame e, em contrapartida, o assunto proposto não era suficientemente explorado. No ponto da segunda chamada a questão B do Grupo I colocava os alunos perante um problema sobre o modelo de Weber que, no caso, se tornou apenas num problema de geometria mal pensado. Porque não se teriam atribuído aos catetos comprimentos que tornassem a soma dos seus quadros um quadrado perfeito?

A maioria dos alunos, que não tinha tido aulas sobre a Indústria, não chegou sequer a perceber o objectivo da questão!

No mesmo ponto e no mesmo grupo a questão C foi ainda mais deficiente. Não se admite a utilização de um grisé mais escuro para uma densidade populacional intermédia. Perguntar, depois de semelhante erro, quais as principais qualidades a combinar num bom documento cartográfico convida à ironia e provoca um sorriso amargo.

O terceiro ponto era talvez o peor. O grupo I era constituído pelo inevitável inquérito para improvisação do examinando e por duas questões, qualquer delas quase sem conteúdo geográfico. Pedir, num exame pré-universitário, que se justifique o facto de nos podermos deslocar numa estrada mais rapidamente num sentido do que noutro deixa os estudantes perplexos. Bom, a nós, os professores, já nada nos espanta.

Uma Editora ao serviço da Educação e da Cultura

4 Obras fundamentais para professores e estudantes



Outras obras igualmente importantes:

OUTROS SENTIDOS DA LITERATURA

Duarte Faria (prémio de ensaio Vitorino Nemésio da A.P.E. de 1979)

INTRODUÇÃO À TERMODINÂMICA

C. Bory

A COMUNICAÇÃO SOCIAL: NOÇÃO, HISTÓRIA, LINGUAGEM

Adriano Duarte Rodrigues

Rua Jorge Ferreira de Vasconcelos, n.º 8

Telef. 73 00 75

1700 LISBOA

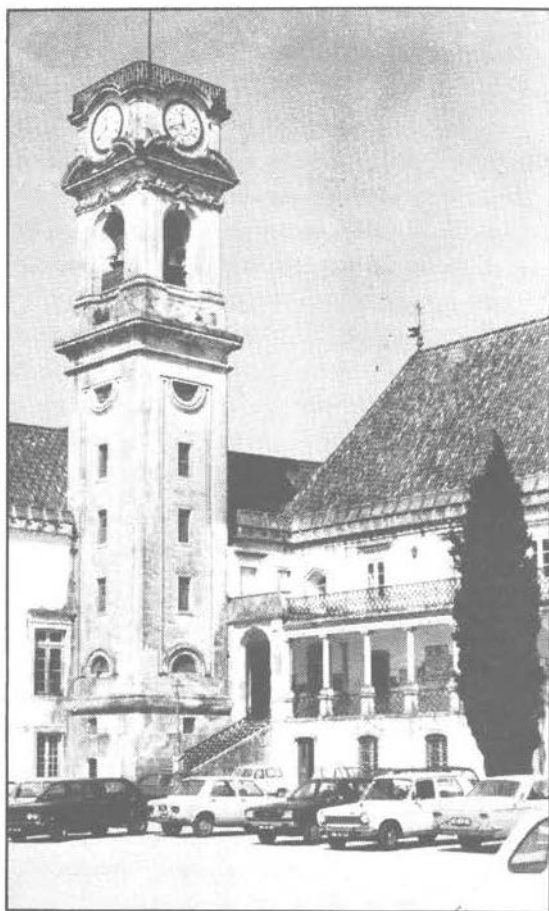
À VENDA
EM TODAS
AS LIVRARIAS
DO PAÍS

Primeiras jornadas em Coimbra sobre ensino da literatura

Júlio Taborda Nogueira

Promovidas pelo Centro de Literatura Portuguesa de Coimbra, realizaram-se nos dias 14, 15 e 16 de Outubro de 1981 as *Primeiras Jornadas sobre Ensino de Literatura*. Um programa tematicamente diversificado, cujo anúncio chegou ao nosso conhecimento no passado mês de Julho, garantia, só por si, da afluência de um número elevado de participantes. Foi o que realmente aconteceu. Com efeito, centenas de professores do Ensino Preparatório e Secundário, em afirmação eloquente de uma forte vontade de actualização, ocuparam por completo, em todas as sessões, os dois maiores anfiteatros da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. E se mais público não houve, não foi com certeza por falta de interesse, mas tão somente porque os responsáveis pela organização do Encontro se viram obrigados (talvez por condicionamento de espaço) a limitar o número de inscrições.

Os temas tratados (em duas sessões diárias de cerca de duas horas) correspondem a grandes



tópicos de uma área em si mesma muito vasta, como é a do “ensino da literatura”. Basta atentarmos na formulação que os vários autores (a seguir mencionados) escolheram para as suas comunicações:

- Leitura e Didáctica Literária (Andrée Rocha)
- Metodologias Críticas e Géneros Literários (Carlos Reis)
- Linguística e Ensino da Literatura (Telmo Verdelho)
- Didáctica do Texto Poético (Clara Rocha)
- Didáctica do Texto Narrativo (João Oliveira Lopes)
- Didáctica do Texto Dramático (José Oliveira Barata)

1. De salientar, por uma simples leitura dos títulos, a preocupação de introduzir a componente “didáctica” como objectivo

privilegiado de reflexão, por certo (e outras razões terá havido) em reconhecimento das necessidades e expectativas do público, na sua grande maioria constituído por professores dos graus secundários do ensino. Tal preocupação (é justo dizê-lo) não terá tido, na prática, a correspondência desejável, sobretudo naqueles casos em que um excesso de informação teórico-científica se sobrepôs ao exame selectivo de um número restrito de princípios, conceitos ou postulados que valessem como demonstrações paradigmáticas da viabilidade de aplicação da “ciência do texto” às condições concretas do processo de ensino-aprendizagem em situação escolar. Outros casos houve, no entanto (recordamos, por exemplo, a comunicação da dr.^a Clara Rocha) em que, através de breves exercícios práticos ou pelo recurso à apresentação de esquemas com elementos e noções de reconhecido valor operativo, foi possível, mesmo nos limites do pouco tempo disponível, integrar o rigor científico da terminologia e da análise (a nível, digamos, universitário) num discurso adequado – mas não, necessariamente, simplificado – aos objectivos do Encontro e à previsível formação desactualizada de professores do ensino preparatório e secundário. Esta é, sem dúvida, a metodologia mais correcta, apesar de reconhecermos que nem sempre é fácil transmitir informação sobre determinado objecto de conhecimento em termos acessíveis. Mas a didáctica e a pedagogia, entre outras coisas, também são “isto”: revelar, desocultar, desconfiar, sem trair as regras de organização interna do saber.

2. De uma acção com as características desta (comunicações lidas ou exposições orais de longa duração, seguidas de um breve período aberto à intervenção do público) não seria lícito esperar um elevado nível de participação. Na verdade, dificilmente se imagina que um conjunto de duzentas ou trezentas pessoas possa encontrar, espontaneamente, formas úteis de organização. Verificou-se assim (apesar das boas intenções) não ter sido devidamente

contemplada a possibilidade de participação efectiva dos vários intervenientes. Bastará referir que a documentação de apoio, distribuída imediatamente antes da primeira sessão, era apenas constituída, salvo em dois casos (comunicações dos d^{rs}. Telmo Verdelho e Oliveira Barata) por bibliografias sucintas e pelos textos que, em princípio, iriam ser referenciados ou analisados durante as exposições. Não restava, pois, outra alternativa que não fosse ouvir com atenção, tirar uma ou outra nota e, para alguns (poucos), esboçar, na parte final, uma voz de acordo, dúvida ou refutação, contribuindo assim para emprestar ao Encontro a aparência de diálogo e um certo clima de debate à volta de algumas questões mais problemáticas.

Com estas considerações, evidentemente críticas, não é nossa intenção pôr em causa a validade fundamental das Jornadas. Muito pelo contrário, deixamos desde já bem claramente expresso um juízo positivo, indo assim ao encontro do que julgamos ser o sentimento praticamente unânime de quantos estiveram na Faculdade de Letras nos dias 14 a 16 de Outubro.

3. Claro que será possível, e desejável, em futuras realizações, modificar e aperfeiçoar, em especial no que respeita à criação de condições de participação dos intervenientes. Sobretudo se se pretende, realmente, “estimular o debate” (Cf. programa do Encontro). E é nesse sentido que sugerimos, por exemplo, a distribuição prévia dos *dossiers*, ou de parte da documentação dos *dossiers*, nomeadamente os textos objecto de análise, e uma listagem de tópicos para discussão, nos casos em que tal se afigure conveniente. Bom será também que se preveja a organização de secções, constituídas por grupos de trabalho mais restritos, cujos porta-vozes, então, sim, em reunião plenária, se encarregarão de apresentar as conclusões e os problemas suscitados pela confrontação de ideias no seio dos grupos.

Melhor será ainda que os próprios textos das comunicações, na sua versão inicial ou definiti-

va, cheguem também previamente ao conhecimento dos intervenientes, se não todos, pelo menos aqueles que mais directamente se prendam com a temática da secção – ou secções – em que os participantes entretanto se tenham inscrito.

4. Dir-se-á que estas são formas organizativas e condições de trabalho mais próprias de encontros com outra dimensão (simpósios, congressos, etc.). É possível. O importante, porém, o fundamental, é que se caminhe a partir de uma experiência concreta (e essa experiência já existe, com saldo aliás bem positivo), que se proceda a uma avaliação crítica e que depois se retome a marcha no sentido do aperfeiçoamento e do progresso. Ora, por *progresso* entendemos, neste caso, entre outras coisas, a abertura das Jornadas, logo na primeira fase, à participação efectiva dos professores do Ensino Preparatório e Secundário. E porque não (é mais uma proposta) prever também a apresentação de comunicações da autoria de docentes destes graus de ensino?

Se o tema das Jornadas é “o ensino da literatura”, parece-nos perfeitamente razoável (e obviamente previsível) que os professores que lecionam turmas dos últimos anos do Ensino Secundário (sobretudo estes) tenham alguma coisa de útil a dizer sobre a matéria. Da sua colaboração resultará, sem dúvida, um maior equilíbrio entre as componentes teórico-científica e pedagógico-didáctica equilíbrio desta vez muito afectado, em desfavor, naturalmente, da segunda destas componentes. Isto, não obstante seis das oito comunicações ostentarem no título a palavra “didáctica”. E nem valerá a pena insistir no significado da própria formulação do tema das Jornadas – *Ensino da Literatura* – insinuação não cumprida de uma abordagem complementar dos dois termos, ou, se quisermos, da problemática inerente aos conceitos de *ensino* (que pressupõe *aprendizagem*) e *literatura*. Verdadeiramente, estas Primeiras Jornadas constituíram-se em espaço quase exclusivo de reflexão

sobre a natureza e especificidade do texto literário. Só incidental e avulsamente se aludiu às razões históricas e se assinalou a importância dos vários factores, de ordem psicológica e socio-cultural, que em boa medida determinam as condições de recepção e “leitura” do texto literário pela criança e pelo adolescente.

5. Seja como for, é da mais elementar justiça sublinhar a importância de uma acção que mobilizou centenas de professores, que proporcionou a aproximação de profissionais de diferentes graus de ensino e que contribuiu, em termos de elevada dignidade científica, para o aperfeiçoamento de quantos nela tomaram parte.

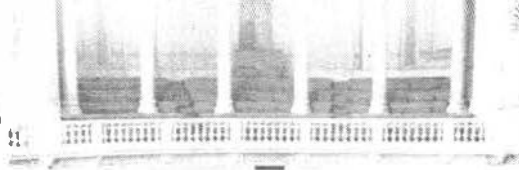
Numa altura em que tanto nos preocupa o problema da valorização científica e pedagógica dos professores, realizações como esta, para além do seu valor intrínseco, podem ainda constituir-se em formas motivadoras de realização pessoal e em etapas que potencialmente se inscrevem no processo mais geral da formação contínua. Ora, como todos sabemos, a formação contínua dos professores é não só uma exigência prioritária no momento actual, mas uma condição determinante do bom funcionamento e valorização progressiva de qualquer sistema educativo.

6. Quanto aos conteúdos e aos problemas de índole diversa suscitados pelas comunicações, não os analisámos concretamente no espaço deste texto, por duas ou três razões:

a) – porque nos propusemos, muito simplesmente, dar uma notícia breve e tecer algumas considerações acerca das “Primeiras Jornadas sobre Ensino da Literatura”;

b) – porque está prevista a publicação das comunicações no n.º 10 da revista *Cadernos de Literatura* (a sair em Dezembro de 1981);

c) – porque esperamos abordar, logo que possível, provavelmente nas páginas desta revista, o tema “Ensino da Literatura”.



Do planeamento familiar à situação do ensino

Quem acompanhe a actividade da Assembleia da República unicamente através da Imprensa diária, da RTP e da RDP ficará decerto com uma ideia assaz mutilada sobre as questões que nela se discutem. Por via de regra, os órgãos de comunicação social não dão grande espaço às intervenções parlamentares relativas à educação e ao ensino. Ou porque reputam estas questões de somenos importância ou por sectarismo, visto que, em geral, são os partidos da Oposição que mais insistentemente levam esses problemas a debate.

Do nosso posto de observação, nas galerias, registámos durante os meses de Outubro e Novembro várias intervenções em que se abordaram assuntos de relevo para o sector considerado.

Ao arrepio de tudo...

Em primeiro lugar a intervenção da deputada Zita Seabra, sobre as medidas recentemente adoptadas pelo Governo em matéria de planeamento familiar, pelas quais, na falta de autorização expressa dos pais ou de representantes legais, «deve ser negado aos menores não-emancipados o acesso às consultas de planeamento familiar». A deputada Zita Seabra salientou que o art.º 67.º da Constituição atribui ao Estado o dever positivo de criar condições ne-

cessárias ao exercício do direito ao Planeamento Familiar e ainda a obrigação de se abster de quaisquer obstruções ao exercício desse direito. A mesma deputada revelou que a AD não conseguiu eliminar esse artigo através da revisão constitucional, pelo que vinha agora atingir, à surrelfa, através de uma subreptícia medida administrativa, o que não alcançara em sede de revisão. Referiu ainda outras disposições adoptadas completamente pelo Governo para chegar ao mesmo alvo (restrições de serviços prestados, saneamento de técnicos competentes, travagem da expansão das consultas e restrições à liberdade de escolha dos métodos, em unidades dependentes da Secretaria de Estado da Família...).

Note-se que a procura de consultas de planeamento familiar, no Portugal de Abril e sobretudo desde 1976, conheceu notável incremento, apesar de todas as deficiências, não só nos meios urbanos como nos rurais e que os adolescentes são a faixa etária mais interessada. Ao impor tais restrições, o Governo, não só viola a legalidade constitucional como atraiçoa as aspirações e necessidades dos portugueses e se coloca ao arrepio de organizações como a OMS, ONU, Conselho de Europa, etc.

Por outro lado, e ainda no dizer de Zita Seabra, o Ministério da Educação estabeleceu a erradicação da educação sexual dos programas escolares. E acrescentou: «Difícilmente se po-

deria conceber orientação mais anti-pedagógica, mais contrária aos resultados adquiridos de décadas e décadas de reflexão internacional hoje expressa em dezenas de resoluções e pareceres elaborados com a participação de forças políticas e sociais dos mais diversos quadrantes. A educação sexual não é uma tarefa que caiba exclusivamente à escola porque começa bem antes dela e se prolonga muito para além dela. Mas da escola se espera e exige que forneça aos jovens uma informação objectiva e rigorosa sobre a sexualidade e não que a omita e silencie. A insuficiência desta informação paga-se caro em termos individuais e colectivos. Há que superá-la pela acção informativa responsável, pelo diálogo, inseridos numa política geral que dê aos jovens amplas possibilidades de expressão e de realização no plano profissional, cultural e social».

Caça às bruxas...

Outro tema que mereceu uma iniciativa dos deputados Zita Seabra e Jorge Lemos foi a recusa do Ministro da Educação, filiada em motivos políticos nitidamente antidemocráticos, em homologar a nomeação do candidato que ficou em primeiro lugar num concurso público para coordenador distrital na Guarda do Plano Nacional de Alfabetização, com o consequente pedido de demissão do director-geral da Educação de Adultos. A propósito, os dois deputados apresentaram um primeiro requerimento em que pediram as seguintes informações:

«1. a) Termos e condições do concurso público tendente ao provimento do cargo de Coordenador do PNAEBA no distrito da Guarda;

b) Lista dos candidatos que obtiveram aprovação no citado concurso público;

c) Fundamentos legais da não homologação do 1.º classificado.

2. Confirma o Governo a verificação de diligências do Governador Civil do distrito e de

deputados ou deputadas no sentido de postergação ilegal dos resultados do concurso?

3. Confirma o Governo a demissão do Director-Geral da Educação de Adultos e o nexo existente entre esta e os factos descritos?

4. Verificam-se outras situações de demissão a nível central ou regional com fundamentos similares?

5. a) Quais os critérios por que se tem pautado a atribuição pelo Governo de subsídios a organizações que promovem acções de alfabetização?

b) Lista das entidades que receberam tais subsídios, nos últimos dois anos (com especificação de montantes e distribuição geográfica); Lista das organizações a quem tenha sido recusado subsídio».

Não consta que o Governo tenha respondido até ao momento presente (Dezembro de 1981).

O mesmo assunto seria objecto, aliás, de segundo requerimento dos mesmos deputados, o qual foi redigido nestes termos:

«Em anterior requerimento dirigido ao Ministério da Educação e Universidades colocámos uma série de questões relativas às irregularidades que haviam conduzido ao pedido de demissão do Director-Geral de Educação de Adultos. Ao que se sabe, e como aí se referia, na origem do pedido de demissão teria estado o facto de o Ministro da Educação se haver recusado a nomear para coordenador distrital da Guarda do Plano Nacional de Alfabetização o candidato que havia ficado colocado em primeiro lugar, professor Mário Cameira Serra, no concurso público para o efeito realizado.

«Colocada a questão por deputados do PCP na Comissão de Educação desta Assembleia da República, que solicitaram a presença do Ministro para completo esclarecimento dos problemas referidos, verificou-se tal contacto não ser possível, uma vez que os deputados do PSD, CDS e PPM, votaram contra a proposta apresentada.

«Entretanto, no decorrer da discussão em

Comissão, foi lido por uma deputada do PSD – que é também a Presidente do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA) – o texto de um despacho imputado ao MEU em que era justificada (?) a não nomeação da pessoa atrás referida para coordenador distrital de alfabetização.

«De entre outras razões, pelo que pudémos ouvir, o Ministro fundamentava a sua decisão em informações que havia recebido dos serviços do Ministério de que o referido cidadão teria tido atitudes «controversas» enquanto delegado da DGD e do FAOJ.

«Solicitada pelos partidos da oposição a fornecer fotocópia do despacho que havia lido, a deputada do PSD recusou-se a fazê-lo, argumentando que o tinha recebido enquanto Presidente do CNAEBA e não na sua qualidade de deputada, pelo que não se sentia autorizada a dele distribuir fotocópias.

«Por que se trata de um caso que urge esclarecer, já que está em causa a atitude arbitrária de um responsável ministerial face a um cidadão que em concurso público legalmente obteve direito a colocação em determinado cargo e por que importa conhecer com rigor os termos que o MEU invoca para tal decisão, os deputados abaixo assinados do Grupo Parlamentar do PCP, ao abrigo das disposições constitucionais e regimentais aplicáveis, requerem ao Governo, através do MEU, que com urgência lhes sejam prestadas as seguintes informações:

1. Qual o teor exacto do despacho do Ministério da Educação e Universidades que determinou a não nomeação do candidato 1.º classificado naquele concurso público?

2. Foi esse despacho distribuído à Presidente do CNAEBA a título confidencial? Ou, ao contrário, foi distribuído para conhecimento do CNAEBA por intermédio da sua Presidente? Ou, ainda, foi distribuído àquela personalidade apenas e exclusivamente na sua qualidade de deputada do Partido Social-Democrata?

3. De qualquer forma, a sua distribuição àquela Senhora deputada foi condicionada? Foi

imposto sigilo? A quem e em que termos?

4. Invocando-se naquele despacho, como fundamento de atitudes consideradas como “controversas” pergunta-se:

4.1 Quem deu a informação a que o MEU alude no despacho?

4.2 Existe qualquer processo disciplinar contra o professor Mário Cameira Serra, com base nessas informações?

4.3 No caso de não existir (o que se presume, visto tal facto não ter sido invocado) como pode o MEU invocar essas “informações” sem que o referido cidadão se tenha podido defender ou as tenha podido contradizer?

4.4 Na sequência das perguntas anteriores, não existindo processo disciplinar, não estando provada qualquer infracção disciplinar, não podendo, assim, tais factos ser invocados no quadro das regras do Estado de direito democrático e no quadro do respeito pelas normas democráticas de defesa dos direitos dos cida-

criança sofria...



agora QUITOSO



elimina totalmente piolhos e lêndeas

Apenas com duas aplicações e lavagem do cabelo 10 minutos depois, QUITOSO acaba de uma só vez com os piolhos da cabeça (ou do corpo) e destrói totalmente as lêndeas.

A. VENDA SO NAS FARMACIAS

dãos (e designadamente dos direitos dos trabalhadores da função pública). então é ou não verdade que estamos perante um caso de discriminação política?»

Também este requerimento não obteve resposta...

Continua o descabro...

Finalmente, uma pergunta dirigida ao Governo pela deputada Zita Seabra sobre a situação do ensino e uma intervenção do deputado José Manuel Mendes sobre um exemplo dessa situação – o distrito de Braga – completaram um quadro cujo colorido está longe, como se vê, de ser risonho.

Zita Seabra considerou caótica a situação do ensino (ponto de vista partilhado por larguíssimas camadas de portugueses), referiu-se à ausência de medidas urgentes em ordem ao cumprimento da escolaridade obrigatória, mencionou a proliferação de regimes duplos, triplos e até quádruplos no ensino primário, pôs em evidência a superlotação das escolas, a degradação

dos edifícios e a falta de novas construções, acrescentando:

«Quando seria previsível que o Governo alargasse substancialmente as verbas e o âmbito da Acção Social Escolar, com particular incidência nos transportes escolares, nas bolsas de estudo, no apoio à aquisição de material didáctico (particularmente livros escolares) e em suplementos alimentares atribuídos às crianças, anunciam-se cortes orçamentais precisamente nesta área, sem dúvida decorrentes de imposições do FMI. Esta política agrava as desigualdades sociais e têm consequências evidentes no elevadíssimo insucesso escolar existente e no abandono da escola por cerca de 20% das crianças antes do cumprimento da escolaridade obrigatória. Esta realidade põe a nu o carácter elitista, de classe, do MEU que beneficia os já beneficiados para lesar os interesses e o futuro da larga maioria dos portugueses – os trabalhadores e os seus filhos.

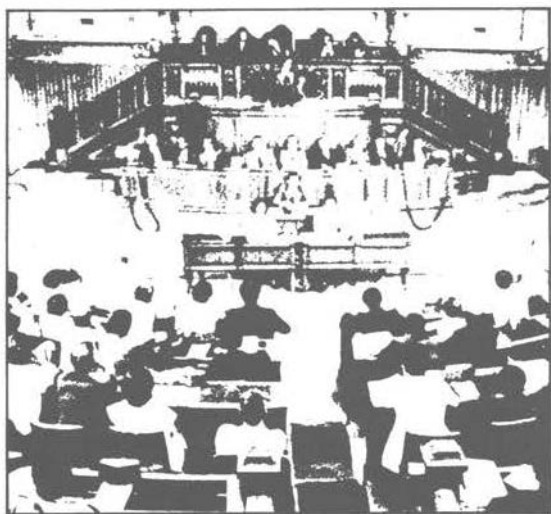
«Pergunta-se:

«Não é bem o símbolo desta política que ao mudar o nome do Ministério a AD tenha escolhido Ministério da Educação e Universidades em vez de Ministério da Educação e do Ensino Primário e Preparatório quando na Universidade apenas existem 80 mil alunos e o ensino básico é frequentado por 1 milhão e 200 mil crianças?»

A pergunta possui certos laivos de humor (que, aliás, também é necessário) mas não deixa de focar pertinentemente o menosprezo em que são tidos pelo Governo os sectores de ensino sem os quais não haverá nunca no nosso país um sistema escolar democrático.

Esse facto teve, por outro lado, uma ilustração bastante viva na intervenção de José Manuel Mendes sobre a situação no distrito de Braga. O panorama traçado por aquele deputado constitui, para usarmos as suas palavras, uma «moldura inquietante». Estamos de acordo, tanto mais que essa moldura enquadra também as demais regiões do país. Escolas que não funcionavam em Novembro, aguardando obras e equi-





pamentos; alunos por matricular ou por colocar por falta de espaço; turmas superlotadas pelo mesmo motivo; vagas de professores, por preencher, mormente no ensino primário; manutenção e agravamento de regimes duplos, triplos e quádruplos neste grau de ensino, tais são os traços dessa «zona de calamidade», que «o executivo Balsemão/Freitas do Amaral e o Ministério Vitor Crespo vão tornando, dia após dia, mais brutal». E José Manuel Mendes aditou: «Percorrer as Escolas e promover um levantamento, ainda que sumário, das suas múltiplas insuficiências e deficiências é, na realidade, emprender, de modo anárquico e preocupado, uma autêntica peregrinatio ad loca infecta».

Para ilustrar esta afirmação referiu o mesmo deputado o caso da Escola Secundária de Sá de Miranda, em Braga, com 3000 alunos. O Conselho Directivo da Escola solicitou insistentemente à Direcção-Geral de Pessoal a nomeação dos funcionários necessários aos Serviços de Acção Social Escolar. Que nomeações se fizeram? Uma professora que se encontrava a fazer estágio pedagógico (portanto impossibilitada de preencher o cargo) e outra que se ausentara há uns bons três anos para o Brasil... (Parece anedota mas é mesmo assim.). Nestas condições, não é possível processar os subsídios de alimentação, de transporte e de compra de livros; não

podem funcionar o bar nem a cantina (a qual deveria fornecer cerca de 350 alunos diários visto que muitos dos alunos procedem de zonas rurais limítrofes de Braga). Também os cursos nocturnos não podem funcionar em tais circunstâncias, acrescendo a isto a falta de pessoal auxiliar e de apoio para uma escola que funciona em três turnos. Quem sofre mais com isto? O deputado deu a resposta: «Na Escola de Sá de Miranda como em muitas outras, de norte a sul do país, os custos da política da AD recaem sobre os mais desfavorecidos: são os alunos originários dos estratos laboriosos dos campos e das fábricas, são os trabalhadores-estudantes quem sofre na carne as consequências de uma administração do Estado ao serviço dos interesses das castas e camadas possidentes mais reacçãoárias».

Facto curioso e significativo: a Associação de Estudantes da Escola Secundária de Sá de Miranda, em sintonia com o sentir geral dos alunos, viu-se, ela própria, na obrigação de criticar energeticamente a política de um Governo a que não é desafecta e o Conselho Pedagógico da Escola, por unanimidade, deliberou encerrar a hipótese de suspender o funcionamento dos cursos diurnos atendendo à falta de condições.

De registar, para concluir, que a situação em Braga mereceu também uma intervenção de um deputado da AD...

DOIS DOCUMENTOS EM DESTAQUE:

- O documento de Santa Fé - a prova de que os aparentes exageros usados para definir a política externa dos EUA estão perigosamente mais próximos da realidade do que se imaginava
- A confissão da PIDE/DGS - a impotência do regime colonial perante a FRELIMO, reconhecida num relatório de 3 de Abril de 1974... ou o ruir dos mitos!

cadernos do
**terceiro
mundo**

E AINDA:

- A humanidade diz não à guerra - Europeus querem o direito de dizer não... «O ressurgimento do pacifismo»... «O síndrome do Vietname»

acaba de sair o número de Novembro



Carta Aberta

«Os alunos do curso de licenciatura em Relações Internacionais da Universidade do Minho exigiram em carta aberta ao Ministério da Educação e Universidade, que sejam tomadas medidas urgentes para que aquele curso seja reconhecido como formando técnicos em Relações Internacionais.

«Reclamam ainda os signatários da carta que o referido curso seja reconhecido como habilitação para o ensino, e que os alunos possam efectivamente participar nas decisões tomadas no seio da Universidade do Minho em relação ao curso.

«A iniciativa da carta nasceu numa assembleia geral de alunos no passado dia 18, para debater a situação dois alunos que pretendem habilitar-se com a licenciatura em Relações Internacionais. Com efeito, desde o ano lectivo de 1977-78 até ao actual, verificaram-se quatro alterações no

Largo do pelourinho



programa curricular do curso. Existem, portanto, no actual ano lectivo, quatro variantes curriculares.

«Dos quatro curriculos em vigor, o último não foi ainda aprovado pelo Ministério da Educação e Universidade, pelo que os alunos do 2.º ano correm o risco de completarem disciplinas que posteriormente não serão reconhecidas.

«Acrescentam ainda os alunos que por outro lado 'os responsáveis pela criação do curso não se ocuparam com a necessária divulgação do mesmo, estando os alunos numa situação de insegurança no que se refere às saídas profissionais', constatando-se que o mercado de trabalho, tanto a nível particular como estatal, desconhece a existência do curso, chegando mesmo ao cúmulo de nos pedidos de técnicos de Relações Internacionais, em anúncios de jornais, não virem incluídas as licenciaturas deste curso».

(*Diário de Lisboa*, 23-11-1981)

INOVAÇÕES

«Na edição de 10 de Setembro de 1981, o *Açoreano Oriental* noticia que irá haver inovações no Ensino Primário, para os lados de S. Vicente Ferreira. A inovação também irá acontecer, talvez no próximo ano, em Rabo de Peixe e na Freguesia de Santo António.

«Em S. Vicente Ferreira parece que a coisa será mesmo a sério.

«Com o apoio de técnicos da Direcção Geral do Ensino Básico haverá reciclagens para os professores que vão dar aulas.

«Não há dúvidas que estamos perante uma inovação que deve ser bem aceite, pois traz consigo uma remodelação total dos esquemas tradicionais de ensino.

«No ano lectivo de 1975-76, iniciou-se, nas Escolas Anexas ao Magistério Primário, uma Experiência Pedagógica que, segundo a terminologia usada na notícia do *Açoreano Oriental*, é mais ou menos igual à inovação que irá acontecer em S. Vicente Ferreira.

«Foi orientada pela Dr.^a Madalena Piteira, Psicóloga conhecida em Portugal em diversas áreas do ensino. Colaboram com ideias muito válidas o Dr. Manuel Noia e o Pintor Tomás Vieira. Apresentaram-se os três, no campo político, como pessoas de esquerda. Toda a gente o sabia. Eles não fizeram segredo.

«Todavia, a experiência não era de esquerda. Não era de direita. Muito menos do centro. Era uma experiência em que a criança era considerada um ser merecedor de todo o respeito.

«Como a orientadora e os ditos colaboradores eram de esquerda, os caceteiros e os arruaceiros de 1975-76 puseram-se em acção. Não à paulada física, mas numa perseguição bem organizada a outros níveis. Nomes não faltaram. Tanto para os professores orientadores como para os professores orientados.

«Marxista, Comunistas. Revolucionários, Gonçalves, Inimigos do Povo Açoriano. Estes foram alguns dos nomes.

«Pior do que estes foi o nome que, durante a experiência e *post-experiência*, apanharam os professores orientados: — Incompetentes. É, realmente, uma nota muito desagradável para quem ama uma profissão.

«A mesma experiência, agora chamada inovação, segundo a terminologia usada pelo *Açoreano Oriental*, irá ser realizada. Desta vez, não parte, pelos visitos, de áreas de esquerda. Os orientadores não os conheço. Só lhes desejo felicidades.

«Agora, vamos lá a ver a titude dos caceteiros e arruaceiros de 1975-76. Farão perseguição? Deus nos livre de tal coisa.

«Chamarão nomes? Talvez sim, talvez não.

«É que os caceteiros e arruaceiros, mesmo que morem em áreas políticas dos responsáveis por esta inovação pedagógica, nunca perdem o vício. [...]

A. Quental

(*Açoreano Oriental*, 27-10-81)

Cá & Lá ...

«As instalações do ex-Liceu, agora Escola Secundária Antero de Quental, são já consideradas pequenas para os alunos que se matricularam este ano naquele estabelecimento de ensino. Estão matriculados cerca de 2000 alunos e só existem um pouco mais de uma centena de professores. [...]

«Mas, por todos os estabelecimentos do ensino preparatório e secundário dos Açores se registam alguns problemas no início das aulas. Por exemplo, a Escola Secundária Domingos Rebelo debate-se também com o problema de falta de espaço e de professores, mesmo que a situação não seja tão grave como na Escola Antero de Quental.»

(*Açoreano Oriental* 27-10-1981)

Pedagogia do despertar

Francine Best
Biblioteca do Educador Profissional
Livros Horizontes, Lisboa,

Esta obra, intitulada no original *Pour une Pédagogie de L'Éveil*, intenta «ajudar os professores a inventar ou a reinventar, conjuntamente com os seus alunos, condutas pedagógicas nos domínios que as actividades do despertar englobam, isto é, a educação artística (música e artes plásticas) e as actividades ou disciplinas que auxiliam a criança a descobrir o mundo.

Detecta-se aqui um apelo à criatividade, de professor e alunos, um conceito de educação integral oposto a um mero intelectualismo e a procura da descoberta do mundo real.

Embora não se proponham «tipos exemplares de actividades de despertar», a reflexão alimentou-se «com muitas coisas que vimos e vivemos nas classes primárias».

A «totalidade pedagógica», em que a educação artística preenche «um lugar tão importante

como a educação científica e as actividades orientadas para a descoberta do mundo», preside ao espírito com que esta obra é feita.

Nos seus onze capítulos, antecédidos de um *Preâmbulo* e seguidos de um *Postácio*, inserem-se dez documentos, sobre matérias diversas, designadamente a estruturação do tempo e do espaço e o estudo do meio.

Num momento de deterioração do ensino primário em Portugal, em que ao recuo dos conteúdos programáticos, se associa o acréscimo do número de alunos por turma e o de horários de regime triplo, o que objectivamente constitui reforço de um ensino de pendor meramente intelectualista, o trabalho de Francine Best constitui um auxiliar valioso para os professores interessados em uma prática pedagógica voltada para a personalidade global dos alunos, e renovada.

J. Salvado Sampaio

Orientação vocacional no unificado e formação de professores

Bártolo Paiva Campos
Biblioteca do Educador Profissional
Ed. Livros Horizonte
Lisboa, 1980

Bártolo Paiva Campos já nos deu nesta mesma colecção um livro excelente — *Educação sem selecção social* — de que o presente volume é, até certo ponto, complemento. E dizemos «até certo ponto» porque, apesar da unidade de

inspiração, trata-se agora de uma obra algo heterogénea. A primeira parte propõe «um projecto de orientação vocacional para o unificado»; inclui a segunda uma série de intervenções sobre a «Formação dos Profissionais da Educação em Portugal», algumas delas produzidas durante a passagem do autor pelos Serviços Centrais do Ministério da Educação, quer na qualidade de técnico, quer na qualidade de Secretário de Estado da Orientação Pedagógica do VI Governo Provisório.

Sob o ponto de vista científico-pedagógico é a primeira parte do livro que nos parece provocar mais interesses. No sector da nossa literatura técnica sobre "orientação", este livro de Bártolo Paiva Campos traz-nos o vento largo de uma proposta inovadora. Será preciso lembrar que, nas presentes condições da escola portuguesa, a sua aplicabilidade é mínima? Temos para nós que, sem a estruturação de um sistema escolar e educativo digno desse nome — que nunca tivemos, nem depois do 25 de Abril, nem antes —, tudo o que se pretenda fazer assenta em caboucos de areia móvel. Sem instalações escolares que permitam um funcionamento real do sistema, sem os professores de que necessitamos a tempo e horas (o que pressupõe a resposta satisfatória às necessidades quantitativas e qualitativas), sem uma criteriosa reestruturação de currículos e programas muito poucas inovações será possível realizar.

Quer isto dizer que nos remetamos ao silêncio e que trabalhos como o de Bártolo Paiva Campos devam permanecer guardados na gaveta à espera de melhores dias, atemorizados por uma eventual excomunhão por utopismo? Tal conclusão excederia obviamente os meus pontos de vista. Pelo contrário. Descer a terreiro e lutar no terreno concreto da opinião científica, como faz Paiva Campos, não só não é inútil como é cada vez mais necessário. A conscientização dos docentes portugueses passa por uma formação pedagógico-didáctica aprofundada e ampla. Sob esse aspecto o livro de Bártolo Paiva Campos cumpre brilhantemente o seu papel.

Quanto à segunda parte deste trabalho, o A. quis evitar polémicas pro domo sua e, de certa maneira, documentar as linhas de força da sua actividade no Ministério da Educação. Por nossa banda também não queremos reavivar certos aspectos de um período contraditório e, por vezes, confuso, já percorrido de impulsos persecutórios que vieram, pouco depois, a ter a máxima expressão. Apesar disso, queremos apenas lembrar que os chamados «aproveitamentos partidários» da reforma das Escolas do Magistério

Primário não impediu que elas funcionassem num regime de pluralidade ideológica, de convivência e respeito humanos que os chamados "períodos moralizadores", bem podem invejar. Entre os muitos slogans em uso cá no burgo (dos quais o pretendo saneamento de Canções não é dos menos tristemente pitorescos) o do "aproveitamento partidário" das Escolas do Magistério tem uma certa voga. Ora, durante o VI Governo Provisório foi feito um inquérito sobre o funcionamento de tais Escolas. É pena que as respectivas conclusões não tenham visto nunca a luz do dia.

Por último, e voltando a temas de longe mais mobilizadores, saliente-se a sobriedade e coerência expositivas deste livro, factor adicional de interesse de leitura. Uma obra que importa conhecer — e estudar.

Rogério Fernandes

NOVIDADES INFANTIS



Leonel Neves
O SOLDADINHO
E A POMBA

Leonel Neves
BICHOS DE TRAZER POR
CASA

Carlos Pinhão
ERA UMA VEZ
UM COELHO FRANCÊS

Sidónio Muralha
TERRA E MAR VISTOS DO
AR

Alexandre Cabral
A QUINTA DO MEU AVO

Graham Greene
O CARRINHO
DOS BOMBEIROS

Jesús Fernández Santos
O REINO DAS CRIANÇAS

António Torrado
O PAGEM NÃO SE CALA

Matilde Rosa Araújo
JOANA ANA

Matilde Rosa Araújo
A ESCOLA DO RIO VERDE

Maria Luisa Ducla Soares
HISTÓRIA DE BICHOS

Leonel Neves
Uma Dúzia de Adivinhas

LIVROS HORIZONTE, LDA.
RUA DAS CHAGAS, 17-1.º DT.º — 1200 LISBOA
TEL. 36 69 17 — 36 85 05

Que tal de aulas, pá?



Dois rapazes, depois de algumas semanas de aulas, encontram-se pela primeira vez num intervalo:

Eu — Então, que tal as aulas pá? — fixes?

Ele — Nem me fales nisso pá, são cá uma seca... Vê lá que de todos os professores só dois é que são fixes, não deixam as aulas tornarem-se monótonas. Então e os teus, são porreiros?

Eu — Mais ou menos, mais para o mais do que para o menos porque pondo dois de lado, pá, o resto é fixe. Mas há a salientar uma, que é a de que é uma das professoras mais fixes. Se tu visses! Quando as aulas se estão a tornar monótonas manda sempre umas bocas fixeronas a respeito da aula, que é dum gajo partir o côco a rir.

Ele — Oh pá não me digas que é uma professora magrita que costuma andar com bata branca e traz sempre um rabicho atrás.

Eu — É essa mesma, mas porque perguntas dessa maneira? Até parece que ela te fez algum mal...

Ele — Não pá, é que há foi minha professora há uns anos e ela às vezes, desatinava e punha-se lá aos berros com o pessoal. Mas apesar disso, eu também acabei por atinar com ela, apesar de nas aulas a professora empregar palavras caras como tudo.

Eu — Quanto a isso dos berros eu acho que às vezes tem mesmo de os mandar porque o pessoal abusa e isso é mais uma das coisas que eu admiro nela, porque deixa brincar até um certo ponto e depois acabou. E a respeito disso, dela empregar palavras caras, sabes como é, já não andamos no Ciclo...

Passados cinco minutos toca e os dois amigos separam-se para ir para as aulas.

Ele — Bem, tenho que ir andando, chau, e não faças o mesmo que o ano passado.

Eu — Adeus.

Luís Filipe (8.º Ano.)

ENSINO

Nos nossos dias, os métodos audiovisuais assumem uma crescente importância na relação professor-aluno, contribuindo para facilitar e complementar a tarefa educativa.

Por outro lado o avanço tecnológico e a prospecção de novas técnicas de comunicação tornam cada vez mais simples e operacionais os instrumentos de trabalho.

O PAXISCOPE 650 é, no seu género, um dos episcópios de maior rentabilidade, aliando uma agradável concepção visual à robustez necessária para enfrentar situações de mobilidade constante.

O funcionamento simples e prático faz com que o seu manuseamento possa ser efectuado por qualquer pessoa, e em condições mais diversas.

PAXISCOPE 650



SIFOTO

SOCIEDADE IMPORTADORA
DE FOTOGRAFIA, LDA.

SEDE:

RUA DOS DOURADORES
21 S/L-ESQ. - 1100 LISBOA
TEL.S. 36 77 30-36 76 43

TELEG. SIFOTO
TELEX 12491 P

PORTUGAL

O EPISCÓPIO DO FUTURO

PARA RECEBER INFORMAÇÕES MAIS DETALHADAS RECORTE O CUPÃO ANEXO, COLE-O NUM POSTAL E ENVIE-O PARA: SIFOTO - R. DOS DOURADORES, 21, S/L-ESQ. - 1100 LISBOA

DESEJO RECEBER INFORMAÇÕES PERMANORIZADAS SOBRE O PAXISCOPE 650

NOME

MORADA

PROFISSÃO

ESTABELECIMENTO DE ENSINO

Dictionnaire
HACHETTE
DE LA
LANGUE
française

agora

já à venda em Portugal,
apenas por 2.400\$00.

| Uma obra excepcional para
professores e alunos.



uma distribuição **ELECTROLIBER, LDA**

encomende na sua livraria