



ACCESSO
AO ENSINO
SUPERIOR

PROJECTO
"AMARANTHUS"

LEITURA LITERÁRIA
NO SECUNDÁRIO

OUTUBRO 1991 • Nº 21 (3ª SÉRIE) • PREÇO 280\$00 • REVISTA MENSAL

o professor



A

COLEÇÃO FLAMÍNIA /
VIDEO EDUCATIVO tem como
objectivo complementar, auxiliar
e tornar mais activa e atractiva
o Ensino em todas as áreas
disciplinares.

Os dez filmes que iniciam esta
coleção constituem novidade
editorial no momento de
viragem do Reforma do Ensino.
Ao longo deste inovador meio
de aprendizagem, em
cooperação com a Atlantis
Video Lda., Edições ASA
coloca-se mais uma vez na
vanguarda de todo um processo
que tem como objectivo último o
sucesso escolar e o seu
desenvolvimento.

S

eleccionamos, em conjunto, com
tudo o rigor científico, os filmes
que apresentamos neste
Catálogo, bem como outros já
em preparação e a lançar
brevemente.

Este conjunto é constituído por
sete filmes, orientados para
diversas disciplinas, e pela série
CRESCER, especialmente
concebida para a formação e
desenvolvimento da criança.

A

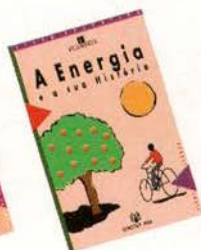
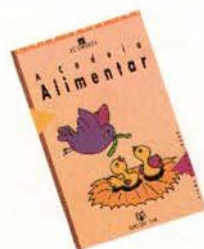
série CRESCER consiste em três
pequenos filmes destinados a
crianças a partir dos 9 anos.
Esta série foi concebida para
ajudar as a adquirirem a
informação necessária para que
possam assumir uma atitude
positiva e terem o respeito
próprio que as ajudará a
encontrar as incertezas da
puberdade e da adolescência.

V Í D E O E D U C A T I V O

FLAMÍNIA

A ATRACÇÃO NO ENSINO

FILMES DE QUALIDADE


EDIÇÕES ASA


VIDEO EDUCATIVO
PARA O ENSINO
MAIS ATRACTIVO



EDIÇÕES ASA

EDITORIAL

PROBLEMÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO SECUNDÁRIO	4
Cristina Mello Laranjeira	
IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELOS PROFESSORES À FORMAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCACIONAL	9
Saúl Neves de Jesus <i>e outros</i>	
ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	12
Associação de Estudantes da Faculdade de Ciências de Lisboa	
PROJECTO «AMARANTHUS»	28
José de Azevedo <i>e outros</i>	
DOSSIER:	
EDUCAÇÃO ESTÉTICA E VISUAL (Conclusão)	32
Coordenação de Elisabete Oliveira	
COISAS FÁCEIS DE FAZER • Maria Júlia Jalcco	
Para Lamarck e Darwin, com humor	67
EDUCAÇÃO NO MUNDO	70
NOTICIÁRIO	73
A PALAVRA AOS JOVENS	75
LIVROS PARA CRIANÇAS • José Francisco Nereu	76
CARTA ABERTA AOS PROFESSORES	77

Para a sua Agenda

Director
ROGÉRIO FERNANDES

Subdirector: Maria Júlia Jaleco (Coimbra), Córdia Melo M. Pinto (Porto)
Conselho de Redacção: Agostinho Reis Monteiro / Aires Dinis / Alfredo Reis / Alice Alves / Ana Margarida Cruz / António Craça / António Teodoro / Cabral Pinto / Deolinda Araújo / Dulce Rebelo / Eduardo Vasconcelos / Elisabete Oliveira / Elsa Oliveira / Florbela Moura / Helder Pacheco / Inês Borges / João Alparça / J. Salvo do Sampaio / Manuel Matos / Paulo Sucena

Chefe de Redacção: José Francisco Nereu
Secretária de Redacção: Manuela Agostinho
Tradução: Teresa Salgado Canhão
Paginação e capa: Jorge Esteves
Comp. e rev.: Editorial Caminho, SA
Redacção: R. de São Bernardo, 14 — 1200 Lisboa; R. Fargas, 55-A — Coimbra R. Augusto Luso, 68 — Porto

Publicidade: Carolina Flores, R. de São Bernardo, 14-2.º — 1200 Lisboa — Tel: 3952193/7

Propriedade: Editorial Caminho, SA — Sede e Administração — R. de São Bernardo, 14-3.º — 1200 Lisboa — Cap. soc.: 120 000 000\$00 R.C.I. matric. 48942 L.P.C. n.º 500 439 214

Depósito legal: 210/88
ISSN 0870-841X

Impressão: Gráfica da Venda Seca — Rua 5 de Outubro, 4 — Venda Seca — 2747 Queluz
Distribuição: *midesa marco ibérica, distribución de ediciones, s.a.* — Rua Dr. José Espírito Santo, Lote 1-A — 1900 Lisboa.

Assinaturas: 12 números: 2 520\$00.
Remeta cheque à ordem de **Editorial Caminho, SA**, para Rua de S. Bernardo, 14 — 1200 Lisboa

Os artigos assinados são da responsabilidade dos autores. A reprodução em parte ou no todo de trabalhos publicados em *a professor* só é permitida mediante autorização da direcção da revista.

Agenda: informe três meses antes da data de realização.

Aos colaboradores: 1- Os originais destinados a publicação deverão ser dactilografados a 2 espaços, páginas A4, com 25 linhas a 60 batidas; 2- As eventuais notas serão numeradas progressivamente e agrupadas no fim do texto; 3- As citações bibliográficas devem incluir, no mínimo, nome do autor, título da obra e data de publicação; 4- É recomendável que os autores subdividam os textos com subtítulos. Podem também indicar frases (uma por cada sete páginas dactilografadas) a destacar no texto, mas a sua inclusão desta cadependerá da paginação da revista; 5- Sempre que oar1 go exceda 30 páginas dactilografadas deve o autor indicar onde é possível partir o texto, para que possa eventualmente ser publicado em dois ou mais números sucessivos da revista; 6- Solicita-se que os gráficos venham clara e correctamente desenhados a tinta negra, em tamanho grande e facilmente legível, um em cada página, numerados consoante a sua inclusão no texto e agrupados no fim do artigo. A Redacção mandará executar a redução necessária e de acordo com a paginação da revista; 7- Os autores podem enviar ilustrações (preferencialmente a preto e branco) para os seus artigos, mas deverão indicar o nome do autor, título e data, obra de que foi retirada e data de publicação, etc., ou referir que é, eventualmente, trabalho do próprio autor do artigo. A Redacção declina a responsabilidade inerente a «direitos de autor» sobre reprodução de ilustrações e/ou fotos nos autores dos artigos de quem recebe, de boa fé, os elementos para publicação. 8- A revista não se responsabiliza pela devolução de originais e/ou fotos, mesmo que solicitados.

CONGRESSOS

14-18/Out - Ponta Delgada, Universidade dos Açores: «Congresso Anteriano Internacional», integrado nas comemorações do centenário da morte de Antero.

4-8/Nov - Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian: 1.º Congresso Mediterrânico de Etnologia Histórica, promovido pelo «Instituto Mediterrânico» do Departamento de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa. Para informações contacte o «Instituto Mediterrânico»: Dep. Soc. da FCSH/Universidade Nova de Lisboa; Av. Berna, 26-C / Lisboa / Tel. directo: (01)760157; Fax (01)7933669.

20-22/Nov. - Porto, Faculdade de Letras: colóquio «Antero de Quental e o destino de uma geração», integrado nas comemorações do centenário da morte de Antero.

Nov/91- III Congresso de Escritores Portugueses.

RTP

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

SUGESTÕES OPTIMISTAS

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

até 20/Out. - Munique, no Benedikt-beuern, exposição sobre os manuscritos medievais do sec.XIII, os *Carmina Burana*.

até 29/Dez - Liverpool, Tate Gallery: exposição de quadros e esculturas de Giacometti. A exposição inclui estudos, fotografias, manuscritos, etc., dando uma panorâmica muito completa da vida e obra do fabuloso escultor.

editorial

A autonomia das Universidades vem sendo insistentemente proclamada desde há uns anos como se fosse uma realidade no nosso sistema educativo. A verdade, porém, (toda a gente o sabe), é que as Universidades se acham fortemente dependentes do governo, sobretudo no plano financeiro que é determinante do desenvolvimento de qualquer projecto pedagógico autónomo. Tão apertada é esta dependência que podemos dizer que a história da Universidade portuguesa se confunde, em certa medida, com a história da política educativa dos sucessivos ministros.

Apesar disso, o governo decidiu dar cumprimento ao preceituado na Lei de Bases do Sistema Educativo no referente à avaliação das Universidades. Até certo ponto o governo faz, nesse capítulo, o que lhe compete. Por outro lado a questão da avaliação das Universidades está na ordem do dia em tudo o que é país estrangeiro com reflexos cá em Portugal. Não são poucos os universitários que a defendem com entusiasmo como a outra face da autonomia. Defendendo as medidas projectadas por Lionel Jospin para a Universidade francesa, Claude Allégre, conselheiro especial do ministro para o ensino superior e ele próprio professor universitário, declarava recentemente ao *Le Monde de l'Éducation* que a avaliação rigorosa era «o contrapeso natural da autonomia», pelo que o papel do *Comité National d'Évaluation* seria reforçado.

É preciso dizer, entretanto, que o entusiasmo pela avaliação não pode fazer esquecer as suas dificuldades intrínsecas. A independência dos avaliadores tem de ser assegurada: mas como? A inclusão de elementos das Universidades em avaliação nas equipas avaliadoras também não resolve tudo. Embora possam exercer, desse modo, um certo poder de intervenção correctora, nem sempre é pacífica, numa mesma Universidade, a coexistência das respectivas faculdades, constatação que é extensiva a uma mesma escola...

Além disso, se em França está em funcionamento um *Comité National* nomeado pela Presidência da República, em Portugal prevê-se a criação de uma Fundação «independente». Será assim tão arriscado antever que, sobretudo num país como o nosso, tal «independência» será deveras relativa em razão dos critérios políticos que vão inevitavelmente interferir nas escolhas e nas eleições?

Por último, é preciso definir os critérios e parâmetros de avaliação. Já ouvimos defender, por exemplo, a opinião de que as Universidades regionais deveriam ter um tratamento especial... Tudo isto sugere, pois, a necessidade de uma ponderação cuidada de um assunto em extremo delicado, visto que acabará por condicionar, a prazo mais ou menos curto, as decisões do Poder em matéria de repartição de recursos.

Problemática da leitura literária no Ensino Secundário ()*

CRISTINA MELLO LARANJEIRA()**

Se confrontarmos o programa de Português do Curso Unificado com os programas de Português do Curso Complementar (da área de Ciências e da área de Estudos Humanísticos), verificamos que a leitura literária surge de forma mais intensiva no Curso Complementar, segundo uma orientação diacrónica, possibilitando a construção da memória histórica da literatura portuguesa.

Do mesmo modo, nos novos programas, em regime de aplicação pedagógica (no ano lectivo de 1990-91), é possível verificar essa orientação, o que significa que é no programa de Português do Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º anos) e no programa de Estudos Literários (da área de Letras) que a leitura literária se reveste de maior complexidade, visando atingir um conhecimento que se pretende obviamente mais profundo do que o contacto com o texto literário em anos anteriores, orientado sobretudo para a fruição textual e para um conhecimento necessariamente superficial da complexidade da obra literária.

Por todos os lados se ouve falar da crise da leitura (e da leitura literária), não unicamente da falta de ler mas sobretudo da qualidade das leituras. Esta séria questão ocupa o lugar central nos debates sobre o ensino do Português e da Literatura Portuguesa em diversos níveis de ensino.

É preocupação dos novos programas de Português aqui considerados (Ensino Secundário e Estudos Literários) alterar as práticas tradicionais de ensino. Como factor fundamental da inovação pedagógica, refira-se a consideração do aluno como elemento activo da aprendizagem,

princípio do qual decorre o estabelecimento do contrato pedagógico, implicando uma revisão dos papéis do professor e do aluno, das estratégias, mas também dos objectivos e conteúdos de ensino.

Aspecto também inovador do novo Programa de Português do Ensino Secundário, que pode ser objecto de debate, é o alargamento do leque de leituras a obras de outras literaturas, permitindo o diálogo com outras culturas, mas tornando provavelmente mais reduzido o conhecimento da literatura portuguesa, se a gestão das leituras não for ponderada.

O texto literário (o objecto do ensino da literatura) é perspectivado na sua natureza estética, situado numa relação de comunicação entre emissor e receptor, resultado de um processo de produção, regulado por convenções literárias e sujeito a uma recepção que implica a intervenção activa do receptor. Tal concepção (que se pode deduzir dos novos programas) sugere uma orientação para a leitura pragmática dos textos literários.

No que concerne às orientações teóricas e metodológicas, embora se refiram alguns domínios sobre que incide a leitura do texto literário e se nomeiem aqui e ali a teoria da enunciação, a pragmática e a estética da recepção, não encontramos uma assunção clara de opções teóricas (seu âmbito metodológico e potencialidades de aplicação didáctica), o que teria pertinência, visto tratar-se de programas em fase de experimentação pedagógica.

No entanto, pode tirar-se uma ilação a esse respeito: é do reconhecimento das especificidades linguísticas, semânticas, estéticas e pragmáticas dos textos, em articulação com objectivos específicos de leitura, que se parte para a ponderação das metodologias literárias.

(*) Comunicação apresentada no Forum de Literatura e Teoria Literária realizado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (12-15 de Março de 1991).

(**) Assistente da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Tendo em conta estas orientações, propomos fazer algumas observações sobre a oportunidade de se considerar, no âmbito da leitura na escola, a adopção de princípios teóricos, nomeadamente da pragmática da comunicação literária, e procedimentos metodológicos, numa possível articulação com soluções didáctico-pedagógicas.

A pragmática da comunicação literária ocupa-se da dimensão comunicativa do texto literário, dos processos de interacção entre o texto e o leitor, e das condições pelas quais um texto literário se configura como *macroacto de fala* ⁽¹⁾.

Uma abordagem pragmática do texto literário, como a concebida por Umberto Eco na obra *Leitura do Texto Literário. Lector in fabula* ⁽²⁾, encerra potencialidades de aplicação didáctica, na compreensão do processo da leitura, da situação do leitor e suas reacções de leitura perante a *estrutura semântica do enunciado*.

Do contexto pragmático da comunicação literária, Umberto Eco considera como princípio teórico fundamental o conceito de *cooperação do leitor*, conferindo à leitura uma dimensão interactiva, baseada em estratégias textuais (do autor e do leitor), permitindo *actualizar* o texto desde as «circunstâncias da enunciação» até ao «trabalho inferencial de interpretação» (Eco, *op. cit.*, p. 50) ⁽³⁾.

Entre outros conceitos e formulações teóricas que dialogam com esta concepção pragmática da leitura, lembramos o conceito de leitura como *construção*, proposto por Todorov. Trata-se de saber como um texto, através de determinados procedimentos, condiciona os actos de leitura na construção do sentido ⁽⁴⁾.

Também Michel Otten concebe a leitura como operação interactiva de aplicação de conhecimentos (linguísticos, literários, culturais, etc.): «l'acte de lecture est donc une opération d'application: le lecture-texte, a partir de ses connaissances, de ses codes (mais aussi de son désir), réagit à certaines configurations du texte qu'il reconnaît ou croit reconnaître; cette reconnaissance est suivie de tout un travail d'ajustement d'où sortira l'interprétation définitive» ⁽⁵⁾.

O conhecimento do processo através do qual o leitor lê, interpreta e reage ao texto literário demanda o contributo da semiótica literária, da teoria do texto, da pragmática, da estética da recepção e da psicologia cognitiva.

Na leitura literária verifica-se um pacto entre autor (textual ou mesmo como entidade biográfica) e leitor (o leitor modelo ou o leitor empírico). Este pacto implica a consideração da regra da ficcionalidade, cuja aceitação pressupõe a disponibilidade do leitor para reagir aos efeitos pragmáticos da obra literária, levando a cabo a operação de cognição e reconhecendo a suposta força ilocutiva do discurso ⁽⁶⁾. Tal abordagem pragmática da literatura visa avaliar as possíveis condições de aceitação do texto literário. As situações de aceitação efectiva são um campo de estudo que ultrapassa

a pragmática e que demanda o apoio de instrumentos da estética da recepção e da sociologia da leitura.

O discurso literário visa efeitos perlocutivos sobre o leitor, que se traduzem em reacções emocionais ou intelectuais, desde a adesão estética a possíveis mudanças de valores e crenças em função da dimensão ideológica de que aqueles se revestem de forma mais ou menos explícita. A esses efeitos não são estranhas as estratégias de elaboração do discurso, como demonstram vários estudos no âmbito da pragmática da comunicação literária ⁽⁷⁾.

Pretende-se que o comprazimento na leitura resulte de uma recepção orientada da obra literária como signo artístico valorado semântica e esteticamente. De acordo com a teoria da interpretação literária apresentada por Umberto Eco em *Lector in Fabula*, a construção do sentido resulta de operações levadas a cabo por um leitor considerado «leitor modelo»: «o Leitor-Modelo é um conjunto de condições de felicidade textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas a fim de que um texto seja plenamente actualizado no seu conteúdo potencial» (Eco, *op. cit.*, p. 65). O processo de construção do sentido é um processo de cooperação textual entre estratégias textuais do autor e do leitor com a interacção dos componentes semânticos do texto literário (*aspectos intensionais*) e dos processos pragmáticos da leitura (*aspectos extensionais*) (cf. Eco, *op. cit.*, p. 71 e segs.).

Do leitor se espera que decifre a enciclopédia a que o texto faz apelo, através do confronto com a sua enciclopédia (que abrange múltiplos códigos: retóricos, estilísticos, ideológicos, axiológicos, antropológicos, etc.), que relacione, pois, conteúdos e formas, atribuindo significação ao que lê.

Os movimentos consabidos da leitura (não exclusivamente literária) realizam-se respeitando a linearidade textual mas solicitando também operações paradigmáticas que permitem fazer inferências, previsões. O processo cognitivo da leitura solicita iniciativas pragmáticas, como a abstracção do tema, a selecção de tópicos textuais e outros procedimentos de explicação, como a abdução («processo de formação de uma hipótese explicativa») ⁽⁸⁾.

Este processo corresponde às operações fundamentais previsíveis no acto da leitura. Em condições ideais, o leitor empírico tende a aproximar-se (em graus diversos) do leitor modelo e, de acordo com a polifuncionalidade do texto literário, produz uma valoração estética ⁽⁹⁾.

Nessa situação, a cognição realizada oferece um suporte intelectual à fruição estética e podem desencadear-se as seguintes experiências de recepção referidas por Hans Robert Jauss: a *poiesis*: «l'homme peut satisfaire par la création artistique que le besoin général qu'il éprouve de "se sentir

de ce monde et chez lui dans ce monde”», a *ais-thesis*: «l'oeuvre d'art peut renouveler la perception des choses»; a *katharsis*: «dans et par la perception de l'oeuvre d'art, l'homme peut être dégagé des liens qui l'enchaînent aux intérêts de la vie pratique et disposé par l'identification esthétique à assumer des normes de comportement social» (10).

A eficácia das leituras é praticamente incomensurável; mesmo numa perspetivação empírica, as respostas positivas mostram ficar longe de patamares razoáveis, verificando-se que os leitores têm muitos *handicaps* culturais, mas sobretudo linguísticos, que tornam o contacto com o texto literário menos permeável. A avaliação do sucesso/insucesso das leituras obriga a uma revisão dos métodos de leitura praticados, das estratégias pedagógicas e do papel dos leitores.

Cabe aos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem um papel de orientação capaz de contribuir para a formação de leitores, senão modelos, pelo menos capazes. O conceito de leitor modelo pode ser entendido como uma construção teórica. Em termos de recepção efectiva, o leitor modelo corresponde à soma das leituras possíveis.

Aceitando que o saber literário do professor é um saber naturalizado, nele incorporado como uma espécie de segunda pele, fácil é concordar que o mesmo não se passa com o jovem leitor ainda em processo de amadurecimento e de formação. Como nota Jean Verrier: «c'est (...) la réception de l'élève en situation authentique de lecture dont il faudrait toujours pouvoir partir, en n'oubliant pas qu'elle ne sera jamais la situation authentique de lecture du professeur» (11). É devidamente orientado pelo professor que o aluno também constrói, «em situações autênticas de leitura», o saber literário, o qual pode servir de «trampolim» para ler a vida inteira.

Com o advento da massificação cultural na sociedade moderna, fora de cogitação está a ambição de criar jovens leitores à imagem e semelhança do professor e muito menos um modelo de leitor durante o magro tempo de um ano escolar. O processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências de leitura verifica-se durante um lapso temporal mais longo, que ultrapassa a escolaridade.

Orientando-nos, pois, para a consideração do aluno situado no processo de ensino-aprendizagem da leitura literária, recordemos algumas condições e factores determinantes da relação com a literatura: em primeiro lugar, há que ter em conta a situação oficial, institucional, do ensino, que determina comportamentos específicos, distintos do contacto solitário com a literatura (12). Uma apreciação mais alargada do contexto do ensino havia de considerar os agentes envolvidos (nomeadamente os professores e as suas competências

científicas, didácticas e pedagógicas), os recursos materiais, as infra-estruturas, o conjunto das disciplinas e os tempos escolares; em segundo lugar, refira-se o que constitui as condições específicas da relação do leitor com a literatura, isto é, as competências linguística e literária, além de outros saberes culturais; em terceiro lugar, pensamos que os factores psicoculturais e sociais (as estruturas mentais, sociais e afectivas, o estrato social) também condicionam a aprendizagem. A predisposição, o interesse, a sensibilidade, a maturidade, a capacidade cognitiva, os valores pessoais, existenciais e culturais não são alheios ao modo como se lê uma obra.

A leitura é uma actividade cognitiva complexa e solitária, pelo que qualquer tentativa de orientá-la deve ter em conta, a nosso ver, o alcance da própria estratégia. Em níveis terminais do Ensino Secundário, que antecedem a entrada na universidade ou na vida profissional, deve-se pensar sobretudo no desenvolvimento da autonomia do aluno-leitor, no exercício de capacidades que ele possa reutilizar inovadoramente. Porque ler não é uma operação de investir aleatoriamente sentidos, o aluno deve reagir não só aos conteúdos, ao que é dito num texto, mas também ao modo como um texto veicula a mensagem, isto é, às estratégias textuais que, estando potencialmente conectadas com a sua enciclopédia, tenham um alcance perlocutório.

Um conjunto de actividades e de exercícios de leitura planificados com vista a atingir objectivos previamente determinados poderá contribuir para orientar o aluno na leitura do texto literário, pondo em prática operações básicas de interpretação (abdução, inferência, indução, dedução, decifração, recodificação) na apreensão da sua coerência semântica e valores estéticos (13).

Utilizando o conceito de cooperação do leitor, de que fala Umberto Eco na teorização do processo semântico-pragmático da leitura do texto literário, bem como as respectivas estratégias de leitura (que podem constituir procedimentos operatórios), trata-se de compreender as operações semânticas de reconhecimento de estruturas, de relacionamento destas com a sua função na arquitectura textual, de inferências em níveis diversos (do co-texto, intertexto, etc). Neste processo, o leitor encontra no texto uma série de sinais que cooperam na produção do sentido, desde que eles se revistam para o mesmo de espessura semântica. Essa orientação do texto para o leitor implica a correspondente orientação do leitor para o texto de modo que a cooperação, o intercâmbio, se concretize.

Num texto encontram-se, pois, lugares de abertura semântica, nos quais a enciclopédia dos alunos, desde que «actualizada» com a orientação do professor, é capaz de intervir positivamente,

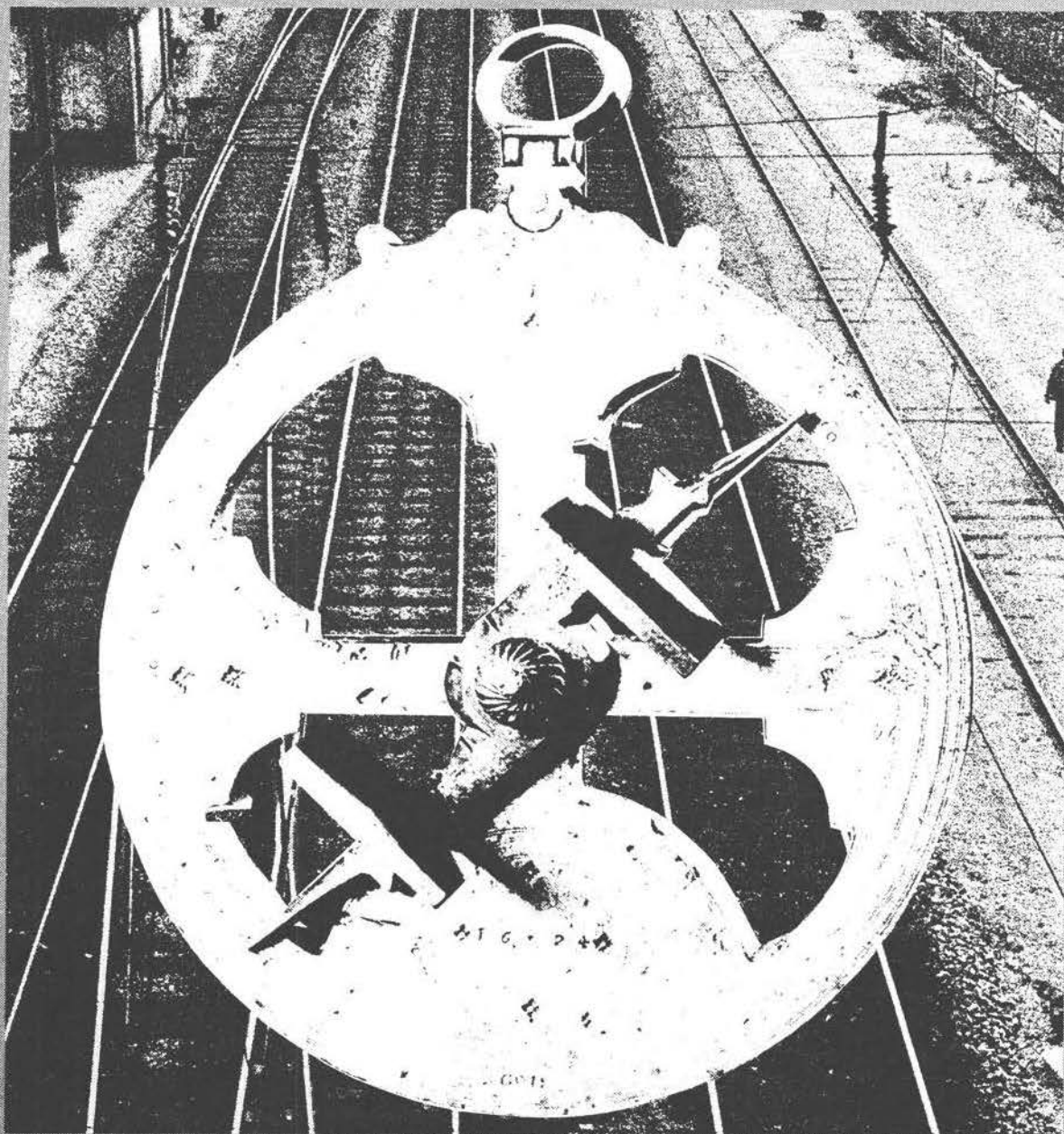
Hoje, como ontem, conquistamos novos horizontes

Portugal venceu os mares.
Chegou a novas terras, outros povos,
diferentes civilizações.
Dominou com arte a técnica e a ciência.
E enfrenta hoje, com a mesma
determinação, o desafio da modernidade.

A história do caminho-de-ferro em
Portugal é, também ela, uma história de
conquista.

Aproximando mais as pessoas,
criando novos espaços de comunicação,
favorecendo o desenvolvimento
económico, investindo nas tecnologias
mais avançadas.

Hoje, como ontem,
saberemos percorrer a via do progresso.
E conquistar novos horizontes.



Caminhos de Ferro
Portugueses

cooperando com a sua *bondade semântica*. Como lugares estratégicos refiram-se, por exemplo, os títulos, subtítulos, formas gráficas, o *incipit* textual de certas formas literárias (como o romance realista e naturalista), que, de acordo com convenções estético-literárias, criam uma expectativa textual.

Os primeiros passos da construção do sentido obrigam o leitor a activar múltiplos códigos relacionados com a dimensão axiológica dos textos, além de outras, respeitantes tanto às microestruturas como às macroestruturas textuais ⁽¹⁴⁾.

O acompanhamento da construção do sentido passa pela avaliação da operação de leitura levada a cabo pelos alunos, que se traduz num processo que pode respeitar os seguintes movimentos: antecipação do universo imaginário proposto pelo texto, operação que obedece a fases em que o conteúdo semântico de um texto é representado sob a forma de «actualizações semânticas» identificadas com a metáfora dos «mundos possíveis» ⁽¹⁵⁾; reconstituição dos componentes intensionais do texto (os códigos e subcódigos, cuja legibilidade é dependente do grau de abertura dos textos e ainda do alcance dos próprios signos literários); alargamento desse movimento a práticas de leitura de modo extensivo ⁽¹⁶⁾; valoração estética do texto em função da sua intencionalidade semântica, estética e pragmática.

Dependente da especificidade dos textos (da importância de que os diversos códigos se revestem) e dos objectivos de leitura propostos, alguns autores referem percursos de leitura não muito contemplados na generalidade das práticas pedagógicas e dos manuais literários, que, não estando orientados para a apreensão do sentido global dos textos (como a leitura integral), podem, no entanto, constituir uma forma de leitura situada sobre unidades particulares. Como exemplo, refira-se o estudo do início de narrativas (de géneros e estilos diversos), com a finalidade de estruturar mentalmente possíveis esquemas narrativos, consciência essa que, em situação de leitura integral, poderá constituir um conhecimento a ser aplicado, configurando um horizonte de expectativa e constituindo um factor de motivação ⁽¹⁷⁾.

Sabendo que a leitura também é uma questão de instrumentos, cabe ao professor tornar os alunos capazes de manipularem, conceberem e aplicarem instrumentos de leitura (como, por exemplo, as fichas), de forma a que a operação de leitura seja mais económica e eficaz, num trabalho em que se tire proveito dos auxiliares de memória.

O professor, como intervenor fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pode contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura, do senso estético e da formação da educação literárias dos seus alunos.

Que estas formas de abordagem do texto literário não se traduzem no apagamento da rela-

ção de empatia do sujeito leitor com o texto, na anulação do investimento do seu ser, do seu corpo, das suas pulsões, é um facto. Mas até para tornar viva essa densidade existencial da leitura necessita o professor de orientar-se de modo a acompanhar os intervenientes, ouvindo e criando situações em que todos possam ser ouvidos, com testemunhos de leitura (aqueles que são possíveis, face às limitações), fazendo desta uma aventura na qual o sabor, o prazer, venham também do saber. ▲

NOTAS

⁽¹⁾ Ver José António Mayoral, *Pragmática de la Comunicación Literaria* (org.), Barcelona, Arcos, 1987.

⁽²⁾ Lisboa, Presença, 1983.

⁽³⁾ Acerca do conceito de cooperação, escreveu Eco, *op. cit.*: «um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da própria potencialidade significativa», (p. 56); «a cooperação textual é um fenómeno que se realiza (...) entre duas estratégias discursivas, não entre dois sujeitos individuais» (p. 66).

⁽⁴⁾ Cf. Tzvetan Todorov, *Os Géneros do Discurso*, Lisboa, Ed. 70, 1981, p. 92.

⁽⁵⁾ Cf. Michel Otten, «Sémiologie de la lecture», in Maurice Delcroix e Fernand Hallyn (org.), *Introduction aux Études Littéraires. Méthodes du Texte*, 2.^a tir., Paris, Duculot, 1990, p. 342.

⁽⁶⁾ Para Richard Ohmann, «la construcción de un mundo ficcional (...) es un intercambio entre escritor y lector a través del medio de los actos ilocutivos», in Mayoral, *op. cit.*, p. 47.

⁽⁷⁾ Acerca das implicações da consideração no campo da ideologia literária das estratégias de argumentação retórica, ver Carlos Reis, «Discurso ideológico y estrategias de argumentación», in *Investigaciones Semióticas I*, (Madrid) Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1986, pp. 453-461.

⁽⁸⁾ Peirce apud Eduardo Prado Coelho, *Os Universos da Crítica. Paradigmas nos Estudos Literários*, Lisboa, Ed. 70, 1982, p. 142. Ver também Umberto Eco, *Tratado de Semiótica General*, México/Barcelona, Nueva Imagen/Lumen, 1978, pp. 234-238.

⁽⁹⁾ «La función de la textualización polifuncional para la comunicación literaria consiste en elevar la densidad de organización de los componentes textuales y, por ello, en organizar mundos textuales intensionales de modo que los receptores puedan hacer de ellos lecturas polivalentes; consiste también en guiar las reacciones de los receptores», Siegfried J. Schmidt, in Mayoral, *op. cit.*, p. 211.

⁽¹⁰⁾ Hans Robert Jauss, *Pour une Esthétique de la Réception*, Paris, Gallimard, 1978, p. 131.

⁽¹¹⁾ Cf. Jean Verrier, «L'œuvre intégrale entre lecture méthodique et réception», in *Le Français Aujourd'hui* (Junho de 1990), Paris, Association Française des Enseignants de Français, p. 30.

⁽¹²⁾ Ver Lúcia Jorge, «Espaço para a literatura nas nossas escolas», in *Diário de Notícias* (15 de Janeiro de 1989), Lisboa.

⁽¹³⁾ Acerca das operações mentais de leitura, ver Maria de Lourdes Souza, «Ler na escola», in Fátima Sequeira e outros, *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*, Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, 1989, pp. 45-75.

⁽¹⁴⁾ Ver Vítor Manuel de Aguiar e Silva, «O texto literário e os seus códigos», in *Colóquio/Letras*, 21 (Setembro de 1974), Lisboa, Gulbenkian, pp. 23-32.

⁽¹⁵⁾ Cf. Eco, *Leitura do Texto Literário. Lector in Fabula*, p. 131 e segs.

⁽¹⁶⁾ Ver Carlos Reis, «Didáctica da Literatura», in Carlos Reis e José Victor Adragão, *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990, pp. 142-151.

⁽¹⁷⁾ Ver Verrier, *op. cit.*

Importância atribuída pelos professores à formação «científica» e educacional. Um estudo exploratório

SAÚL NEVES DE JESUS / JOÃO F. M. DE OLIVEIRA / JOSÉ P. DE
SOUSA / PAULA BARROS CARVALHO

Introdução

A formação dos professores é um tema sobre o qual se têm escrito inúmeras obras e realizado imensas conferências, não sendo, no entanto, consensuais as posições dos estudiosos e políticos que se debruçam sobre esta matéria. Há autores que sobrevalorizam a formação na especialidade, dita «científica», considerando que as disciplinas da formação educacional dos professores não são científicas ou que os conhecimentos que fornecem não têm utilidade prática, pois é a experiência profissional que permite a aprendizagem a este nível. Simultaneamente, há quem considere, que ser professor é uma questão de «dom» ou de «ter jeito», remetendo para qualidades inatas. Estas são algumas «crenças irracionais» (Gonçalves, 1986) que levam a considerar que para ensinar os conteúdos de uma

disciplina basta conhecer («saber») o melhor possível esses conteúdos, não sendo necessária qualquer formação educacional ou pedagógica. Por outro lado, actualmente, graças sobretudo ao desenvolvimento dos estudos em Psicologia que têm permitido conhecer a importância de certas variáveis psicológicas e pedagógicas, começa-se a reconhecer que a formação educacional dos professores permite a aprendizagem de perspectivas mais correctas sobre as situações com que o professor se confronta na sua profissão e o desenvolvimento de atitudes mais adequadas para fazer face a essas situações. No entanto, diversos sistemas e modelos de formação têm sido utilizados (Estrela & Estrela, 1977), não havendo, também a este nível, consenso entre os autores quanto ao sistema e modelo de formação de professores mais eficaz e com maiores implicações para a prática

pedagógica («saber-fazer») e para a pessoa do professor («saber-ser»).

Investigação realizada

Neste estudo procuramos analisar como varia a importância atribuída à formação educacional e à formação de especialidade, consoante o nível de formação do professor, a sua participação em acções de actualização e a sua experiência profissional. Distinguimos a formação inicial das acções de actualização posteriores.

Para tal foram inquiridos 97 professores de diversas escolas do centro e norte do país, sobretudo preparatórias e secundárias. Para o efeito foi construído um instrumento em que a importância atribuída à formação inicial, às acções de actualização e à experiência profissional era expressa numa escala de 1 a 5.

Através do teste «t» verificámos que não há diferenças significativas entre a importância atribuída à actualização «científica» ($x=4.149$) e a atribuída à actualização pedagógica ($x=4.11$) (Dif. de $x=.044$; $p=.6722$), bem como entre a importância atribuída à formação inicial na especialidade ($x=4.155$) e à formação educacional ($x=4$) (Dif. de $x=.17$; $p=.1136$).

Sendo as respostas submetidas a uma análise de variância através da Prova ANOVA (*vide* quadro 1), verificámos que o sexo, a idade e o nível de formação, quer da especialidade, quer educacional, não influenciam, de forma significativa, a importância atribuída à formação e actualização «científica» e pedagógica. A participação em acções de actualização «científica» também não parece influenciar essa atribuição, enquanto a participação em acções de actualização pedagógica já se apresenta como significativa ($p=.0159$) para explicar a importância atribuída à formação pedagógica inicial (*vide* quadro 2). Simultaneamente, a experiência profissional contribui de forma quase significativa para uma maior necessidade de formação pedagógica inicial ($p=.0567$) (*vide* quadro 3) e para uma menor atribuição de importância a essa experiência [$F(1,92)=2.851$; $p=.0947$] (*vide* quadro 4).

Tais resultados sugerem que só a experiência profissional não permite aos professores aprender a resolver todos os problemas profissionais com que se confrontam, levando-os a sentir necessidade de uma maior formação pedagógica, não inteiramente satisfeita pelas acções de actualização. Estes resultados são compreensíveis se tivermos em conta que, por um lado, actualmente a formação inicial na especialidade é muito mais abrangente que a formação educacional e que, por outro, as situações pedagógicas com que o professor se confronta na sua prática profissional se revelam «complexas», levando-o a sentir necessidade de posuir mais conhecimentos ou competências para

lidar com essas situações, comparativamente à necessidade de formação na especialidade, pois raramente o professor se sente incompetente para fazer face às exigências colocadas a este nível pela sua profissão. Daí que o *stress* da profissão docente está habitualmente associado a problemas pedagógicos («saber-fazer» e «saber-ser») e não ao domínio dos conhecimentos da especialidade («saber») (Vila, 1988).

Outro aspecto para cujo esclarecimento este estudo pretende contribuir é a relação entre a expectativa de permanência na profissão e outras variáveis. Neste âmbito verificámos que para essa expectativa, contribuem, de forma significativa, a experiência profissional [$F(1,82)=13.728$; $p=.0004$] (*vide* quadro 5) e o sexo [$F(1,79)=4.716$; $p=.0329$] (*vide* quadro 6), sendo os professores com mais anos de serviço e do sexo feminino que têm uma maior expectativa de permanência na profissão.

Quadro 5 e 6: Resultados obtidos com a Prova ANOVA para as expectativas de permanência na profissão, consoante a experiência profissional e consoante o sexo.

Estes resultados podem ser compreendidos tendo em conta a instabilidade geográfica do professor na fase inicial da carreira e a feminização actual da profissão (Braga da Cruz *et al.*, 1988). Simultaneamente, são os professores que mais gostam de exercer a profissão docente que têm maiores expectativas de permanência na profissão [$F(1,80)=12.728$; $p=.0006$] (*vide* quadro 7), traduzindo a importância da motivação e satisfação do professor para a sua estabilidade profissional.▲

BIBLIOGRAFIA

- BRAGA da CRUZ, M. *et al.* (1988). «A situação do professor em Portugal». *Análise Social*, Vol XXIV, 1187-1293.
- ESTRELA, M.T. & ESTRELA, A. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*, Lisboa, Editorial Estampa.
- GONÇALVES, O. (1986). «Contribuições para uma perspectiva cognitivista na formação de professores» *Jornal de Psicologia*, 5, 1, 21-25
- VILA, J.V. (1988). *La crisis de la función docente*, Valencia, Promolibro.

Quadro 1: Valor de F e probabilidade associada à influência de cada uma das variáveis «x» sobre os resultados obtidos nas variáveis «y».

Variáveis «Y»	Variáveis «X»			
	importância atribuída à formação «científica» inicial	importância atribuída à formação pedagógica inicial	importância atribuída à actualização «científica»	importância atribuída à actualização pedagógica
Sexo	F(1,91)=2.625;p=.1086	F(1,88)= 1.523;p=.2204	F(1,88)=.691;p=.4081	F(1,85)=.609;p=.4373
Idade	F(1,92)=.257;p=.6132	F(1,89)=3.297;p=.0728	F(1,89)=.037;p=.8476	F(1,86)= 1.326;p=.2528
Nível de formação «científica»	F(1,95)=.104;p=.7475		F(1,92)=1.905;p=.1708	
Nível de formação pedagógica		F(1,92)=.469;p=.6274		F(1,89)=.111;p=.8954
Participação em actualizações «científicas»	F(1,95)=.279;p=.5987		F(1,92)=.007;p=.9351	
Participação em actualizações pedagógicas		F(1,92)=6.031;p=.0159		F(1,89)=2.164;p=.1448
Experiência profissional	F(1,95)=.357;p=.5517	F(1,92)=3.726;p=.0567	F(1,92)=.006;p=.7695	F(1,89)=.391;p=.5335

Quadros 2 e 3: Resultados obtidos com a Prova ANOVA para a importância atribuída à formação pedagógica inicial, consoante a participação em acções de actualização pedagógica e consoante a experiência profissional.

Quadro 2		N.º	x
Actualização pedagógica	Sim	68	4.132
	Não	26	3.654

Quadro 3		N.º	x
Experiência profissional	Menos	46	3.826
	Mais	48	4.167

Quadro 4: Resultados obtidos com a Prova ANOVA para a importância atribuída à experiência, consoante a experiência profissional possuída.

Quadro 4		N.º	x
Experiência profissional	Menos	48	3.854
	Mais	46	3.564

Quadro 7: Resultados obtidos com a Prova ANOVA para as expectativas de permanência na profissão, consoante o «gosto» pela profissão.

Quadro 7		N.º	x
Gosto pela profissão	Menos	33	3.636
	Mais	49	4.633

Quadro 5 e 6: Resultados obtidos com a Prova ANOVA para as expectativas de permanência na profissão, consoante a experiência profissional e consoante o sexo.

Quadro 5		N.º	x
Experiência profissional	Menos	39	3.718
	Mais	45	4.711

Quadro 6		N.º	x
Sexo	Masc.	27	3.778
	Femin.	54	4.444

Acesso ao Ensino Superior

A um tema polémico, só uma boa polémica pode corresponder. Hoje a opinião da Associação de Estudantes da Faculdade de Ciências de Lisboa

«Regime de acesso é mecanismo de privatização do ES»

O governo aprovou à pressa nas férias do Verão de 1988, desprezando o imperativo legal de consulta às associações de estudantes, um novo regime de acesso ao Ensino Superior, que saiu publicado em *Diário da República* a 12 de Outubro do mesmo ano (Decreto-Lei n.º 354/88).

As condições de aprovação destinaram-se, obviamente, a reduzir as possibilidades de contestação.

Novo regime mudou tudo

O novo regime alterou por completo as condições de acesso ao ES.

O anterior regime exigia que os estudantes, para poderem apresentar-se ao concurso de aces-

so, além de serem titulares do 12.º ano de escolaridade, tivessem ainda realizado com aproveitamento uma prova de aferição constituída por três exames (Portaria n.º 264/88 Art. 4.º e Art. 7.º). Este regime, que vigorava desde há alguns anos, apenas com ligeiras modificações, era igualmente o do ingresso nos cursos do Ensino Superior Privado (Decreto-Lei n.º 100-B/85 Art. 24.º: «O ingresso nos cursos de ensino superior particular ou cooperativo está sujeito às habilitações mínimas legalmente fixadas para o ensino superior público, para além de outras que sejam exigidas pelo próprio estabelecimento»; Decreto-Lei n.º 271/89, Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, Art. 4.º n.º 1, que consagrou a uniformidade desde sempre existente no acesso aos estabelecimentos públicos e privados: «O acesso ao ensino superior particular está sujeito às condições legalmente fixadas para o ensino superior público, independentemente de outras que sejam estabelecidas por cada instituição»).

Com o novo regime passou a ser exigido, obrigatoriamente, a «realização, por todos os candidatos, de uma prova geral de acesso, destinada a avaliar o seu desenvolvimento intelectual, o seu desenvolvimento da língua portuguesa ao nível da compreensão e da expressão e a sua maturidade cultural» e ainda, eventualmente, a «realização, pelas instituições de ensino superior, se o entenderem necessário, de provas específicas para a seriação dos candidatos a cada um dos seus cursos». Apesar da candidatura ser nacional, a fixação dos critérios de seriação dos candidatos a cada curso passou a ficar a cargo de cada instituição do ensino superior, contemplando, obrigatoriamente, a classificação da prova geral de acesso, as classificações do ensino secundário e, no caso de existirem, as classificações das provas específicas. Cada instituição de ensino passou ainda a poder fixar, se o entender necessário, habilitações específicas do ensino secundário de que os candidatos a cada curso devem ser titulares.

Contestação generalizada

Levantou-se uma contestação generalizada à aplicação do novo regime. Pediram a suspensão imediata do Decreto-Lei, pelo menos, o Conselho Nacional de Educação, a Confederação Nacional de Associações de Pais, todos os sindicatos de professores (FENPROF, FNSP, SINDEP), muitas AAEE do Ensino Superior e Secundário, a Associação Académica de Lisboa, a Federação Nacional de Trabalhadores Estudantes, o Movimento dos Estudantes Contra a Lei de Acesso e dezenas de milhares de estudantes que se preparavam para servir de cobaias e sentir na carne as inovações do Ministério.

Estava tudo contra o regime de acesso e a sua PGA. A ninguém deu o Ministério ouvidos.

Levantaram-se vários tipos de objecções, além daquelas relacionadas com o período de transição e as escandalosas condições de aprovação do novo regime (que «alterava as regras do jogo depois do jogo ter começado»).

PGA contraria Lei de Bases

Imediatamente se fez notar que a Prova Geral de Acesso introduzida pelo novo sistema contrariava o que estava estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86). A Lei de Bases exige que os habilitados com o curso secundário e os maiores de 25 anos que não possuam aquela habilitação, façam prova de capacidade para a frequência do ES (Art. 12.º, n.º 1) e que a prova ou provas de capacidade «são de âmbito nacional e específicas para cada curso ou grupo de cursos afins» (Art. 12.º n.º 2).

Não é obviamente o caso da PGA.

A Direcção-Geral do Ensino Superior do Ministério da Educação, num conjunto de documentos de trabalho publicado em 10-1-91, «Prova Geral de Acesso ao Ensino Superior / Alguns elementos sobre a sua evolução», tenta justificar a introdução da PGA referindo que «o novo sistema considera que as capacidades específicas para a frequência de cada curso ou grupo de cursos superiores incluem duas componentes:

- a) Uma componente de tipo geral;
- b) Uma componente de conhecimentos e capacidades orientadas directamente para um curso ou grupo de cursos.»

Segundo o documento «a componente de tipo geral foi concretizada através da prova geral de acesso (PGA)» enquanto «a componente de conhecimentos e capacidades orientadas para um curso ou grupo de cursos foi concretizada através das provas específicas e dos pré-requisitos».

É evidente, para quem saiba ler, que só as segundas, se fossem obrigatórias e de âmbito nacional, corresponderiam ao espírito e à letra da Lei de Bases. O Ministério descobriu uma componente de tipo geral nas «capacidades específicas» para a frequência do ES e com isso pretendeu justificar a existência de uma prova que arrancou a ferros. Veja-se como até as capacidades específicas, que andam grávidas de componentes gerais, abortam aberrações como a PGA. Veja-se como a legalidade pode ser esticada até justificar o seu contrário. Mais adiante se explicará a razão de tanto esforço, que com certeza não foi devido apenas às dores de parto da aberração.

PGA é subjectiva e arbitrária

Da PGA se disse igualmente que uma prova com estas características não se justificava ao fim de 12 anos de escolaridade, que não tinha conteúdo programático definido, que não avaliava nada e que, se o fizesse, seria sempre de forma irremediavelmente subjectiva e por isso ineficaz para uma selecção correcta dos candidatos (também se disse que privilegiava os alunos das áreas de humanísticas).

Foram denunciadas com razão a subjectividade e a arbitrariedade da PGA (com um peso que pode ir até 75% na selecção do candidato). Quais os critérios para se avaliar, por exemplo, a maturidade cultural (Art. 10 n.º 1)? E como expressar a avaliação em percentagem? O que é que significa ter 0% de maturidade? É obviamente tão estúpido como ter 100% ou outra percentagem qualquer. Agora, o que ultrapassa verdadeiramente todos os limites da estupidez é enaltecer-se como grande conquista (de quem? do Governo?) a média nacional, em 90, ter atingido os 54,62% (54,79% depois da avaliação dos pedidos de reapreciação). Como é inteligente a população portuguesa!

Recentemente, com o último modelo de PGA, foi defendido que a estrutura das perguntas iniciais, dando cinco hipóteses de resposta em questões de interpretação, eliminava a subjectividade na avaliação da prova. Nada mais enganador. A diferença é que, agora, a espantosa riqueza de opiniões, sensibilidades e sentido crítico dos jovens candidatos, ficam encerrados compulsivamente dentro do esquema rígido das cinco possibilidades de escolha, que os autores da prova escolhem previamente. É a razão porque tantos candidatos, quando interrogados pelos repórteres à saída da prova, achavam que as suas respostas não correspondiam a nenhuma delas. Obrigam-se os candidatos a pensar da mesma forma que a meia-dúzia de indivíduos que fez a prova. Mas não há eliminação nem redução da subjectividade porque outra meia-dúzia de indivíduos escolheria respostas diferentes (e entre elas a «correcta») para a mesma questão. A única diferença é que, em vez da subjectividade de cada corrector individual, há a subjectividade uniforme e igualmente doseada dos autores da prova. é tudo corrido pela mesma bitola, mas a subjectividade continua. Se querem reduzir a subjectividade ponham os candidatos a fazer contas de aritmética, que para medir a maturidade cultural não deve fazer grande diferença em relação a este totobola.

Regime de acesso é instrumento de elitização social

Desde cedo a Associação de Estudantes da Faculdade de Ciências de Lisboa denunciou que o novo regime de acesso era um instrumento de elitização social do ES. Logo à partida por três razões:

1) Porque se mantem a questão de fundo, que é a existência de muito mais candidatos que vagas. Apesar da grande selecção social se fazer ao longo do Ensino Secundário (que funciona como um monstruoso filtro de classe), é evidente que, excluindo excepções de grande mérito, estudantes economicamente desfavorecidos, pelos problemas de má alimentação, necessidade de trabalhar, más condições de alojamento e de estudo, impossibilidade de pagar explicações, ambiente cultural da família, acesso restrito a determinado tipo de informação, etc., a que estão sujeitos, têm maior dificuldade em ocupar as vagas limitadas, sendo mais facilmente excluídos.

2) Porque a PGA, como prova que tem por objectivo avaliar a maturidade cultural, não tem em conta as situações de diferenciação cultural resultantes de uma sociedade dividida em classes, de um país com profundas assimetrias regionais e das enormes disparidades entre os centros urbanos e as zonas rurais. A PGA, pelos indivíduos que a

elaboram e pelos que a corrigem, privilegia determinados estratos sociais, é dirigida ao tipo de cultura, mentalidade e acesso à informação que lhes são característicos. Não podendo incidir «sobre conhecimentos específicos das disciplinas que integram os *curricula* até ao 12.º ano de escolaridade» (Art. 10.º n.º 3), apela para uma cultura extracurricular, a que nem todos tiveram acesso ou a tiveram de forma igual. Não se pode medir uniformemente a maturidade cultural quando ela é diferente para camadas sociais diversas, quando ela é produto das condições socioeconómicas desiguais destas camadas.

3) Porque as instituições de ensino podem realizar como provas específicas, com peso na selecção que pode ir até 55%, certo tipo de avaliação (caso das entrevistas aos candidatos), que deixa ao arbítrio pessoal de um ou dois docentes a avaliação das características do candidato e da sua capacidade de frequência do ensino superior. Além dos gravíssimos casos de corrupção e de discriminação político-ideológica que o sistema facilmente permite, é mais fácil aos candidatos que pertencem ao mesmo estrato social do examinador «entrar em sintonia» com este.

Objectivo do regime de acesso é privatizar o ES

Além das razões apresentadas, rapidamente a AEFCL se apercebeu também de que o agravamento da elitização social do ES se faria sobretudo doutra maneira e qual era o verdadeiro objectivo do novo regime de acesso.

A AEFCL foi a primeira organização do País que desmascarou o novo regime de acesso como um mecanismo sofisticado de privatização do ES.

A PGA, com a particularidade de ser «de natureza não eliminatória» (Art. 10.º n.º 4), foi, historicamente, o mecanismo encontrado pelo governo para a privatização em larga escala do ES.

Como já referimos, os estudantes que se quisessem candidatar ao ES, além de terminar o 12.º ano de escolaridade, tinham que realizar com aproveitamento uma prova de aferição, constituída por três exames. [O aluno tinha aproveitamento na prova de aferição quando as classificações, na escala inteira de 0 a 20, dos dois exames em que tivesse obtido nota mais elevada, fossem ambas superiores ou iguais a 8,0 e a sua média, aproximada até às décimas, sem arredondamento, fosse maior ou igual a 9,5 (Portaria n.º 264/88 Art. 27.º)].

Havia dois filtros. Só depois do aproveitamento no 12.º ano e nos exames de aferição, que eram eliminatórios, é que os estudantes se podiam candidatar.

Com o novo sistema, substituíram-se os exames de aferição pela PGA e pelas provas específicas (quando exigidas), que são ambas de natureza não

definir, v. tr. dar a definição de; explicar a significação de; determinar a extensão ou os limites de; (fil.) reunir numa proposição os caracteres essenciais de um ser, objecto ou ideia; dar como assente; decidir dogmaticamente; fixar; decretar; afirmar; refl. revelar-se. (Do lat. *definire*, «id.»).

DEFINIMOS um percurso com rigor

divulgar, v. tr. tornar público; dar a saber; espalhar; vulgarizar; refl. tornar-se conhecido. (Do lat. *divulgare*, «id.»).

DIVULGAMOS com palavras o saber



eliminatória (temos colegas no curso de Matemática que entraram com 0% na prova específica, que era uma prova de Matemática).

Passou a haver apenas um filtro — o 12.º ano. Qualquer estudante que se apresente na PGA (qualquer que seja a nota), termine o 12.º e realize, caso existam, as provas específicas (qualquer que seja a nota), pode-se candidatar.

Desta maneira, aumenta e muito o número de candidatos, sem que aumente de forma correspondente o número de vagas do ES público. Há muito mais candidatos, enquanto as vagas nas escolas do Estado aumentam de forma ridícula (e sobretudo à custa do ES Politécnico, em alguns sectores da Universidade diminuíram).

Como consequência, ficam muito mais candidatos de fora. Agora fica uma multidão de indivíduos à porta das escolas do Estado, sem nenhuma perspectiva, inteiramente desocupados, absolutamente sem nada para fazer (a não ser, novamente, para o ano, uma prova para a qual não se sabem preparar), engrossando o número de jovens desempregados sem qualificação.

Os que têm dinheiro acabam por ingressar nas escolas privadas, os outros, os desgraçados que não podem pagar, que se lixem!

Resultados do novo regime

O resultado é a abertura indiscriminada de escolas privadas, sem quaisquer garantias de qualidade, com cursos perfeitamente «escabrosos», sem qualquer elemento de planificação, completamente desligados da realidade e das necessidades do País, com o único objectivo de sacar dinheiro aos que ficam às portas dos estabelecimentos públicos. Não importa a qualidade que os estudantes merecem, não importa se os cursos lhes servem para alguma coisa. Importa quantos é que podem pagar e quanto é que podem pagar.

Os cursos são abertos exclusivamente nas áreas onde o custo médio por aluno é mais barato, onde não há laboratórios nem nada de muito dispendioso (são praticamente inesistentes cursos privados em áreas como Ciências, Engenharia, Medicina, etc.; é preciso investir onde as despesas não são muito elevadas, para os lucros serem maiores).

Basta folhear a imprensa diária e reparar nos anúncios, para nos apercebermos da quantidade brutal destes novos cursos, criados sem a mínima garantia de qualidade, do género «dá cá o dinheiro, toma lá o canudo». Cursos cujo ridículo ultrapassa de longe tudo o que se poderia esperar, como, por exemplo, o Curso Superior de actividades Imobiliárias, que é anunciado em destaque como uma nova opção no ES, para a qual até já se constituiu uma Sociedade de Promoção do Ensino Superior Imobiliário (SPESI)!

O Ministério apressa-se a conceder alvarás aos novos estabelecimentos privados, reforça-lhes os

apoios financeiros, tenta aprovar estatutos de carreira docente que lhes mandariam para os braços assistentes baratinhos, entretanto chutados para fora das universidades. Depois pode dizer que aumentou o número de vagas, que tem aumentado muito a quantidade de estudantes que ingressam no ES.

A quem serve o novo regime?

A quem serve tudo isto? Antes de mais aos grupos económicos que montam escolas de um dia para o outro, com taxas de lucro elevadíssimas à custa dos pobres candidatos (e não candidatos pobres que esses o melhor é começarem a procurar trabalho). É tal o desejo de ingressar no ES (que seria natural e legítimo se não estivesse desvirtuado pelas vantagens sociais de ter um canudo), que há famílias com rendimentos mensais relativamente baixos, que fazem verdadeiros sacrifícios para meter o filho numa escola privada.

É imoral a política do Ministério. É doloroso abrir os jornais e assistir a esta destruição completa, sistemática e impune de um sistema de ensino que se queria para todos, gratificante para os frequentadores e virado para a frente, ao serviço da população e do País.

O novo regime de acesso é, a para da degradação deliberada do ES público (que os estudantes de Ciências sentem bem com os cortes orçamentais, com a não concessão de verbas para instalações e, de forma mais geral, com a desvalorização da carreira docente, com o fraco apoio social, etc.), a grande alavanca do ES Privado em Portugal, constituindo desta forma um instrumento privilegiado de elitização do ensino.

Novo regime aumenta candidatos e vagas nas privadas

Quando a AEFCL afirmou, há dois anos e meio, que o objectivo do novo sistema era a privatização em larga escala do ES, faltava uma prova. Afirmávamos que o ES Privado se expandiria no quadro do novo regime, porque com este haveria um número maior de candidatos, devido à substituição dos exames de aferição, eliminatórios, por uma PGA, e eventualmente umas provas específicas, não eliminatórias.

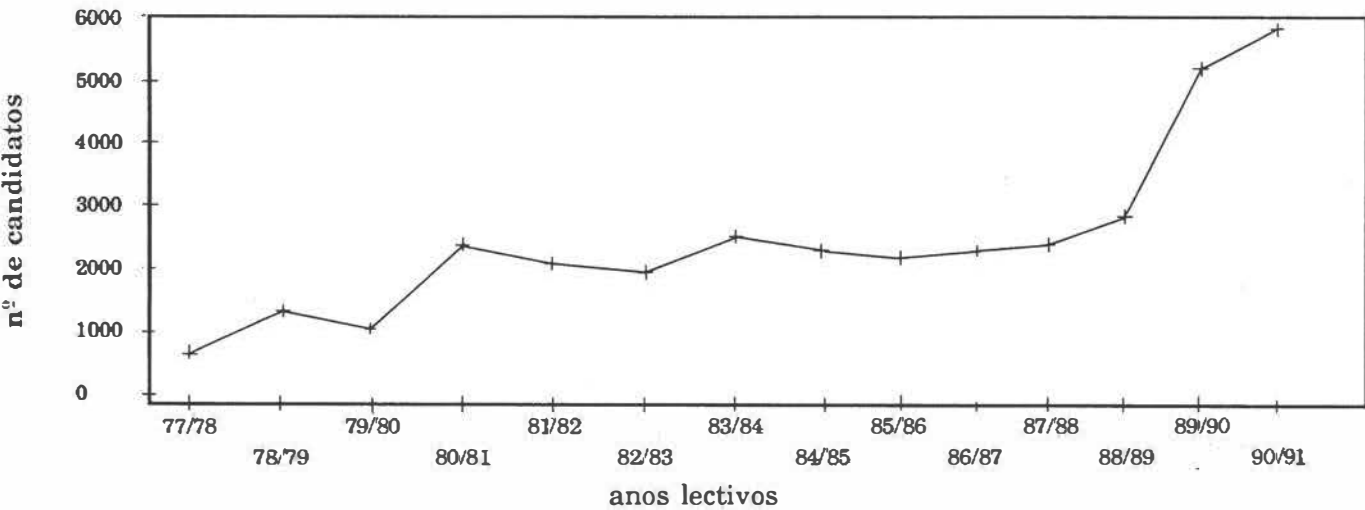
Poderia dizer-se que a substituição dos exames de aferição pela PGA e provas específicas, não aumentaria muito o número de candidatos e que, por isso, não seria essa a razão do crescimento do ES Privado. Poderia argumentar-se que não havia muitos estudantes que terminassem o 12.º ano e que depois não tivessem aproveitamento na prova de aferição e se candidatassem.

Um bom comprovativo da justeza das nossas

Tabela I: N.º de candidatos, vagas, colocados e não colocados no ES

Ano	Ensino Superior Público						Ensino Superior Privado			
	candidatos		vagas	colocados		não colocados		vagas	candidatos	colocados
	1.ª fase	2.ª fase		1.ª fase	2.ª fase	1.ª fase	2.ª fase			
77/78	7.854		12.346	7.521		333		—	—	—
78/79	12.322		12.920	10.854		1.468		—	—	—
79/80	11.298		13.215	9.894		1.404		—	—	—
80/81	24.075		14.415	13.898		10.177		—	—	—
81/82	20.701		14.785	13.498		7.203		—	—	—
82/83	19.469		14.485	14.268		5.201		—	—	—
83/84	25.963		14.680	14.587		11.376		—	—	—
84/85	24.716		13.757	13.033		11.683		—	—	—
85/86	23.273	362	13.381	13.345	291	9.928	61			
86/87	24.452	7.521	15.164	13.830	1.436	10.622	6.086			
87/88	25.035	6.030	16.216	15.570	1.614	9.465	4.416			7.359
88/89	29.206	8.419	18.186	17.335	1.898	11.871	6.521		6.637	7.377
89/90	51.118	3.023	22.300	21.937		29.721		15.905	11.652	11.584
90/91	58.914	16.326	25.081	24.474	1.582	34.440	14.744	22.361		21.964

Gráfico I
N.º de candidatos ao ES Público



afirmações seria, então, verificar se aumentou o número de candidatos em 89/90, ano da primeira aplicação do novo regime.

Basta dar uma olhadela na Tabela I, ou no Gráfico I, que dá o número de candidatos ao ES

Público ao longo dos anos, para se comprovar que o número de candidatos aumentou e muito em 89/90 [na coluna dos candidatos ao ES Público na Tabela I, a partir de 85/86, só é correcto tomar em consideração o número de candidatos da 1.ª fase,

dado que a maioria dos da 2.ª fase são candidatos da 1.ª que não ficaram colocados; só assim se explica que em 85/86, para os 23 273 alunos da 1.ª fase de candidatura, apenas tivessem havido 362 na 2.ª fase, enquanto em 86/87, com a manutenção das vagas no ES Público, para os 24 452 da 1.ª fase, já houvesse 7 521 na 2.ª, situação que se manteve mais ou menos nas mesmas condições até à introdução do novo regime de acesso; percebendo que os estudantes da 2.ª fase de candidatura são na maioria estudantes da 1.ª fase que se candidatam de novo, daqui em diante tomaremos em consideração a 1.ª fase de candidatura, que, independentemente do facto de comportar o grande grosso dos candidatos, se for sempre ela a ser utilizada, será um indicador muito próximo da forma como as coisas se passam — é assim que procede o Ministério, o que além de ser facilmente verificável, pode ser comprovado numa nota do Gabinete Coordenador do Ingresso no ES, anexa a alguns dos dados que reproduzimos, e em que se afirma que «é óbvio que muitos candidatos (talvez a grande maioria) incluídos na 2.ª fase são candidatos da 1.ª fase...»].

Até à aplicação do novo sistema, o número de candidatos ao ES Público estava perfeitamente estabilizado — 25 963 em 83/84, 24 716 em 84/85, 23 273 em 85/86, 24 452 em 86/87, 25 035 em 87/88, 29 206 em 88/89. No entanto, em 89/90, o número de candidatos ao ES Público salta para 51 118 e depois, em 90/91, para 58 914 [os dados de 83/84 e 84/85 incluem todos os candidatos, os outros apenas os da 1.ª fase de candidatura, o que não é grande problema pelo se que disse atrás]. Este salto pode ser bem observado no Gráfico I.

Fica claramente demonstrado que o facto de passar a haver apenas o filtro do 12.º ano para a candidatura ao ES, aumentou muito o número de candidatos. Afinal, os exames de aferição ainda constituíam uma barreira considerável à candidatura. Havia milhares e milhares de estudantes que acabavam o 12.º ano e que não se candidatavam, ou porque não tinham aproveitamento na prova de aferição ou porque nem sequer tentavam realizá-la.

Mais candidatos não se deve a mais estudantes no 12.º

Poderia dizer-se que o aumento de candidatos se deveu a uma elevação do número de estudantes que frequentavam o 12.º ano. A Tabela II e o Gráfico II, mostram que não foi esta a razão. Como se vê, em 88/89, ano que antecedeu o grande salto do número de candidatos em 89/90, o número de estudantes até reduziu em relação ao do ano anterior, segundo os dados apresentados pelo GCIES [embora segundo os dados da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, tenha tido

um aumento de 9940 que, de qualquer forma, nunca poderia originar os 21 912 candidatos a mais]. Nota-se que, mesmo depois da aplicação do novo regime, o número de estudantes no 12.º ano não se eleva muito.

O aumento deste número em 89/90, posterior ao início da aplicação do novo regime, talvez possa ser explicado pela redução dos entraves à candidatura, o que terá motivado mais estudantes a prosseguir até ao fim do Secundário.

[É necessário fazer uma ressalva. Na coluna do número de alunos no 12.º ano, com dados fornecidos pelo GCIES, e no Gráfico II, não se consideram os estudantes das vias profissionalizante e técnico-profissional, que também permitem o acesso ao ES. Apenas se consideram os regimes diurno e nocturno da via ensino, porque as outras vias, apesar de o permitirem, não estão muito vocacionadas para o ingresso no ES (salvo alguns cursos do ES Politécnico, em cujo acesso, segundo o Art. 27.º -A do Decreto-Lei n.º 33/90, os estudantes delas oriundos poderão ter preferência até um máximo de 20% das respectivas vagas), pelo que contribuem muito pouco para o número de candidatos. Além do mais, como se pode verificar na Tabela II, o número de estudantes nestas vias não é considerável face aos da via ensino, pelo que se pode desprezar o contingente de candidatos que daí sai. É desta forma que procede o Ministério, como se comprova na coluna do número de alunos no 12.º ano, com dados fornecidos pelo GCIES (que difere da coluna com o número total de alunos no 12.º ano na via ensino, porque os dados desta foram fornecidos pela DGEBS) — como se repara, no número de estudantes em 90/91 (que coincide nas duas colunas porque os dados provieram ambos da Inspeção Geral do Ensino), não se tomaram em consideração os 714 dos cursos da via profissionalizante e os 4992 dos cursos técnico-profissionais.]

Comprovando-se que o número de estudantes no 12.º ano tem crescido a um ritmo ligeiro, é-se obrigado a reconhecer que não pode ter sido esta a razão do súbito aumento de candidatos, que se verificou exactamente a partir da aplicação do novo regime.

Não havia pressão de massas

Também não se pode dizer que havia uma pressão de massas dos candidatos que queriam ingressar no ES e que foi esta a razão que obrigou o Ministério a modificar o regime de acesso, de forma a permitir a entrada de mais estudantes.

Isto é um contra-senso. Se já havia uma grande pressão dos estudantes que queriam ingressar no ES, não se iria modificar o regime de acesso de forma a aumentar o número de candidatos.

Além do mais, não se pode falar de uma grande pressão de massas, porque estavam perfeitamente

estabilizados tanto o número de candidatos ao ES Público (como vimos atrás), como o número de candidatos que lhe ficavam de fora (à volta de 10 000 estudantes até à introdução do novo regime, como se pode comprovar na Tabela I e no Gráfico III — 11 376 em 83/84, 11 683 em 84/85, 9928 em 85/86, 10 622 em 86/87, 9465 em 87/88, 11 871 em 88/89).

A experiência do Ministério de um sistema estagnado, que a prática mostrava que não poderia trazer grandes surpresas, já lhe tinha ensinado que, mantendo mais ou menos aquele ritmo de crescimento, ficavam de fora os 10 000 alunos do costume.

Este número não crescia, porque não se elevava muito o número de alunos no 12.º ano, porque o Ministério aumentava ligeiramente as vagas e porque muitos estudantes que não entravam, desistiam de se tornar a candidatar, ingressando na vida activa ou pura e simplesmente caindo no desemprego.

[Apesar de tudo, é considerável a quantidade de estudantes que se torna a candidatar no ano seguinte. A PGA permitiu comprovar esta realidade. Por exemplo, em 89, inscreveram-se para fazer a PGA, em 415 estabelecimentos de ensino secundário, 92 307 alunos, enquanto só havia 67 023

78 845 e só houve 58 914 candidatos.]

O número de estudantes que não ingressava no ES Público mantinha-se igual há 6 anos e tinha-se tornado perfeitamente inofensivo. A população portuguesa, de certa forma, já o considerava natural e este facto moldou a consciência social de largos sectores da juventude, criando a ideia de que era inevitável que alguns tivessem que ficar de fora. A consciência social passou a considerar o acesso ao ES de forma a justificar à partida o sistema de *numurus clausus*.

Aumento do ES Privado foi planeado

Podia-se eventualmente dizer que a abertura ao ES Privado foi um desenrascanço do Ministério para albergar o aumento brutal do número de candidatos. Isto também não é verdade. A expansão do ES Privado foi um objectivo friamente calculado logo à partida. É ingenuidade pensar que o Ministério, que sabia a quantidade de estudantes que terminavam o liceu e que depois não se candidatavam, ou seja, que conhecia perfeitamente o efeito de filtro dos exames de aferição, não soubesse desde o início que o número de estudantes aumentaria. É perfeitamente impensável que na introdu-

Tabela II: N.º de alunos no 12.º ano

Ano	N.º de alunos no 12.º ano							N.º de alunos no 12.º ano
	via ensino			via profissionalizante		via técnico-profissional		
	Diurno	Nocturno	total	Diurno	Nocturno	Diurno	Nocturno	
84/85	34.014	19.744	53.758	475	519			53.758
85/86	37.304	23.360	60.664	560	287			61.538
86/87	39.845	24.548	64.393	906	533			65.804
87/88	42.105	24.838	66.943	2.731	660			68.065
88/89	48.832	28.051	76.883		839	4.132	—	67.023
89/90	47.377	31.468	78.845	287	427	4922	—	78.845
90/91								

matriculados no 12.º ano (76 883, segundo a DGEBS). O facto de no final do ano apenas se terem candidatado 51 118, mostra que o próprio 12.º ano continua a ser um filtro muito forte (nada seria mais benéfico, para a democraticidade e a composição social do ES, a par da eliminação do *numurus clausus*, que a eliminação do 12.º ano). O ano seguinte comprovou novamente estes fenómenos (as recandidaturas e o efeito de filtro do 12.º ano), pois inscreveram-se para fazer a PGA, em 459 estabelecimentos de ensino secundário, 94 535 alunos, estavam matriculados apenas

ção dum novo regime de acesso, não se tivesse em consideração como é que reagiria o número de candidatos. Mais do que saber, era com o aumento dos candidatos que o Ministério contava.

Repare-se, na Tabela II, como, apesar de ter aumentado o número de vagas no ES Público (para 22 300 em 89 e 25 081 em 90, ou apenas 24 000 em 90, segundo a Secretaria de Estado do Ensino Superior), foi no ES Privado que se deu o grande aumento de vagas (para 15 905 em 89 e 22 361 em 90).

A única explicação para o facto de no ES Pri-

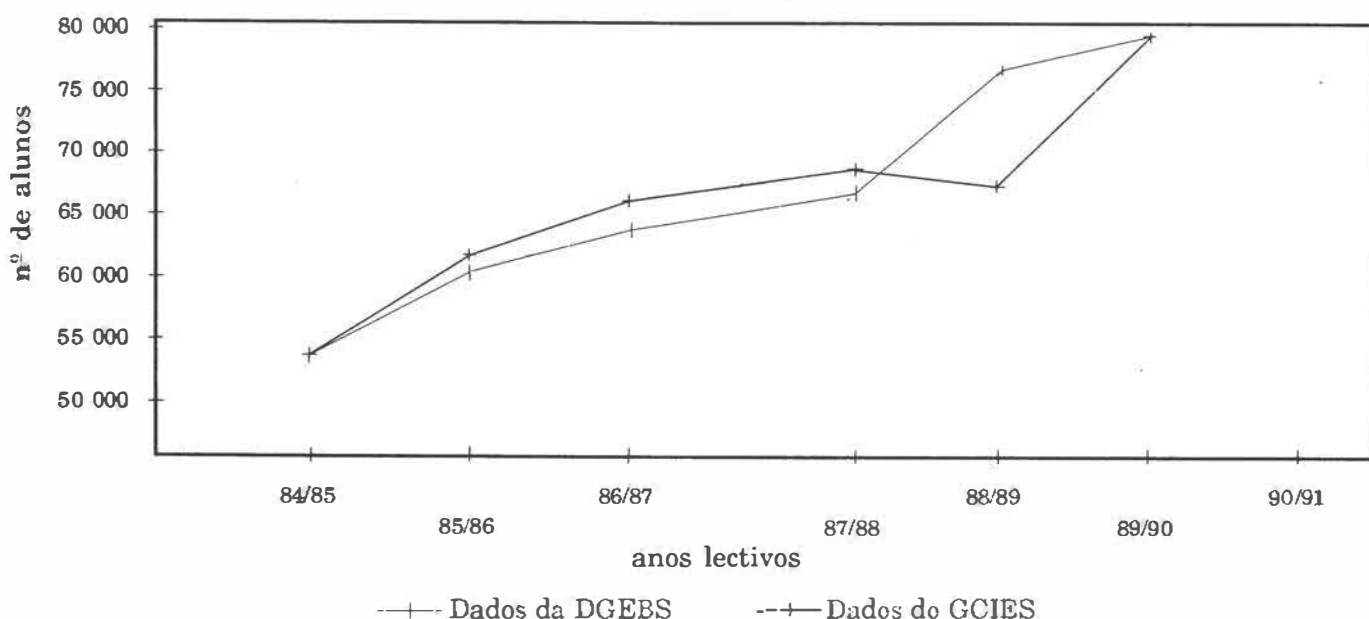
vado, que estava habituado a acolher cerca de 7300 alunos no 1.º ano, se terem aberto 15 905 vagas logo em 89, é que, sendo este o objectivo do novo regime de acesso, as instituições privadas, que não estão habituadas a recusar os presentes do Estado, em vez de terem demorado um ano a reagir, o que seria perfeitamente natural, compreenderam imediatamente que ia começar uma nova fase no negócio. Claro que para isto contribuiu indiscutivelmente a rapidez com que o Ministério autoriza a criação de novos cursos.

do o prestígio da sua carreira docente), o número de estudantes que se candidata directamente ao ES Privado é reduzido.

Por causa disto é que o número de vagas no ES Privado fica sempre condicionado pelo número de candidatos que não conseguiu ingressar no ES Público.

Então, a única maneira de aumentar o ES Privado seria aumentar o número de candidatos e manter praticamente na mesma as vagas de escolas públicas (mais 2781, ou 1700 se-

Gráfico II
N.º de alunos no 12.º ano



O Ministério não modificaria o sistema de acesso para depois se ver enrascado com o número de candidatos. O Ministério sabia que haveria quem tomasse conta dos candidatos. Tanto é assim, que o ES Privado aumentou logo o número de vagas para o dobro dos estudantes que normalmente admitia no 1.º ano.

Para que serviu a PGA

Que este governo não pretendia fazer progredir o ES Público já se sabia, não se sabia é como é que ia fazer para aumentar o ES Privado.

Como os preços são elevados e como o prestígio do ES Privado não tem comparação com o do ES Público (daí que se torne necessário golpear o prestígio do ES Público, nomeadamente golpean-

do os dados da SEES).

Foi para isto que serviu a PGA.

O ES Privado, que neste país estava feito à medida dos 10 000 candidatos que ficavam às portas das escolas do Estado, passou a estar feito à medida dos 34 000 que agora ficam de fora (34 440 em 90/91).

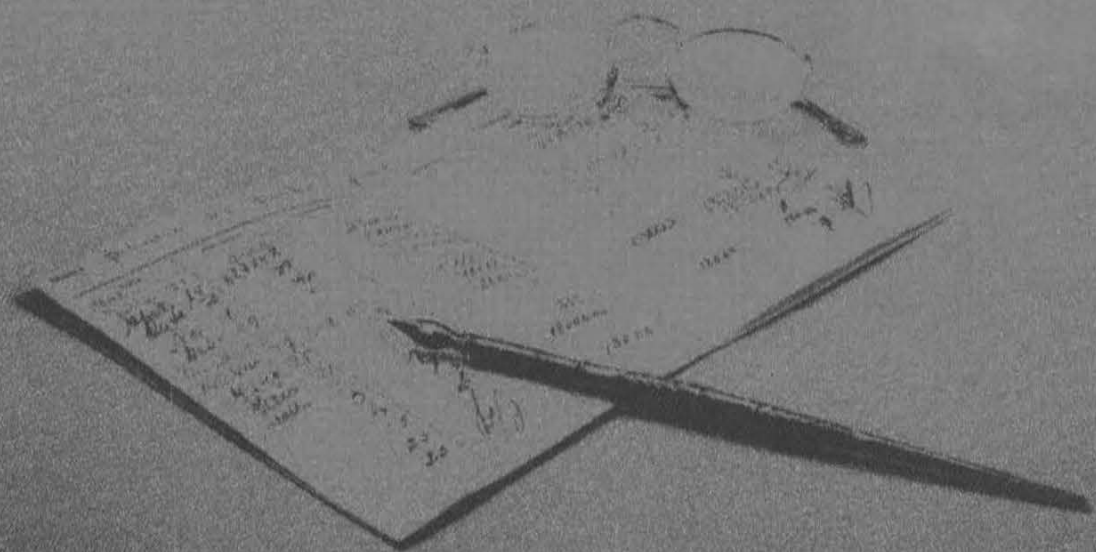
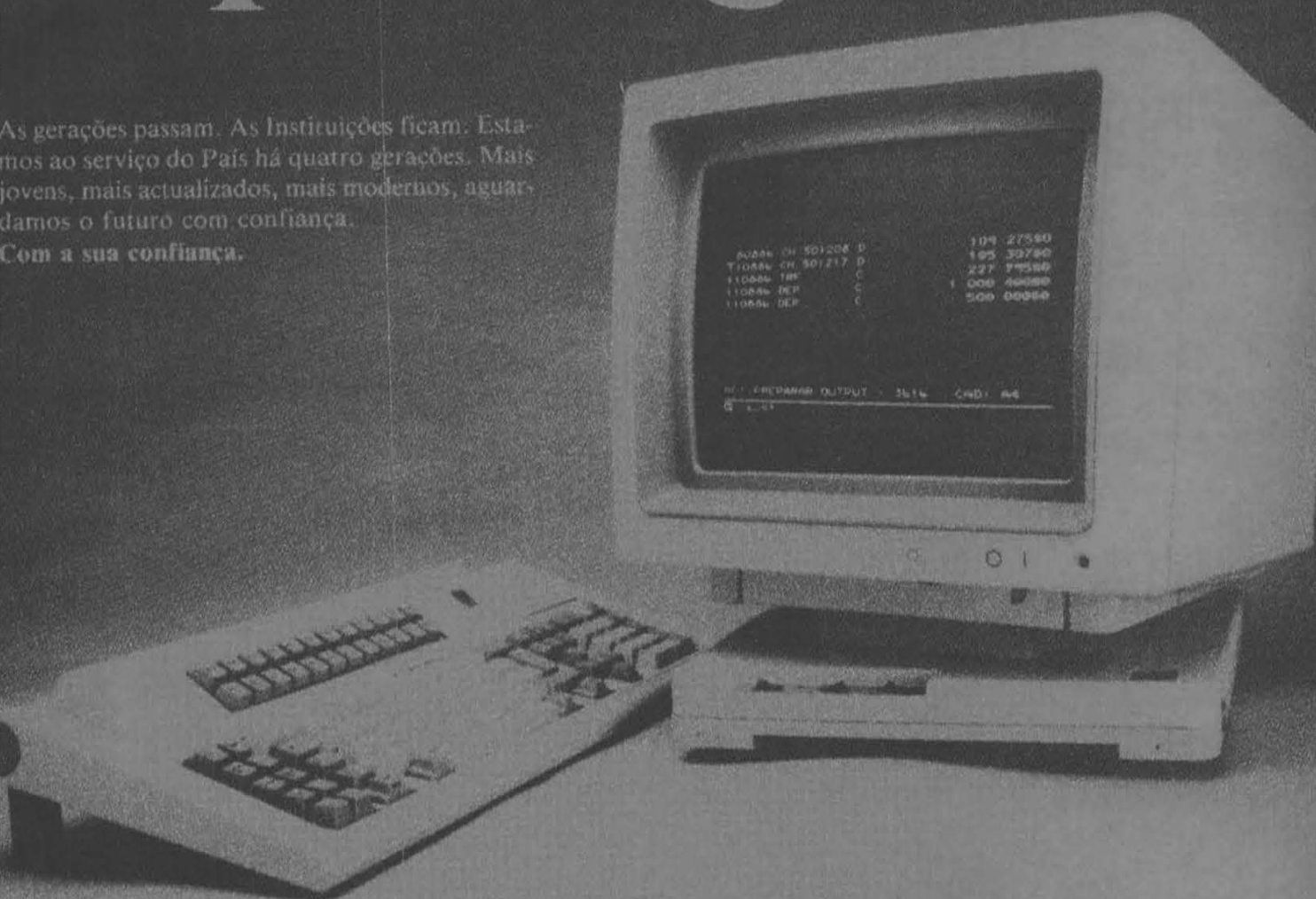
Graças à PGA não eliminatória, em 90/91, tivemos 58 194 candidatos para 25 081 vagas no ES Público (24 000, segundo os dados da SEES). Foram colocados 24 474 e ficaram de fora 34 440. Ou seja, 34 440 estudantes de encomenda para as privadas, que desta forma tiveram condições para abrir 22 361 vagas.

O resultado é que de 1987 a 1990, duplicou o número de estudantes nas instituições universitárias e politécnicas privadas (de 22 917 em 87 para 45 000 em 90) e triplicou o número de alunos admitidos no 1.º ano (7359 em 87 para 21 964 em 90).

A quarta geração

As gerações passam. As Instituições ficam. Estamos ao serviço do País há quatro gerações. Mais jovens, mais actualizados, mais modernos, aguardamos o futuro com confiança.

Com a sua confiança.



CAIXA GERAL DE DEPOSITOS

Agora, o governo já não tem que se sentir tão envergonhado com a comparação com os outros países da CEE, agora pode dizer que o ES aumentou imenso. Enfim, a cantiga do costume, que, apesar de tudo, não deve soar muito bem aos ouvidos dos que têm dinheiro para pagar as propinas das instituições universitárias e politécnicas privadas.

É evidente que na modificação do regime de acesso também houve esta componente de reduzir atraso em relação aos outros países da Comunidade nas taxas de frequência do ES. Esta desigualdade torna-se insuportável para quem está há onze anos à frente do Ministério da Educação. Mas o que é certo é que se também houve esta motivação, o Ministério procurou concretizá-la aumentando o ES Privado, em detrimento do crescimento do ES Público. Caímos sempre no mesmo: foi para aumentar o ES Privado que se modificou o regime de acesso.

PGA foi o mecanismo da privatização

Tudo isto se tornou possível com o carácter não eliminatório da PGA. Foi este pormenorzinho, que em geral passa despercebido, que possibilitou a proliferação brutal de um ensino que tende a tornar-se maioritário, de um ensino em que só estuda quem tem dinheiro, de um ensino que se faz unicamente pelos critérios do lucro (determinação das propinas pelos preços de mercado, alin-

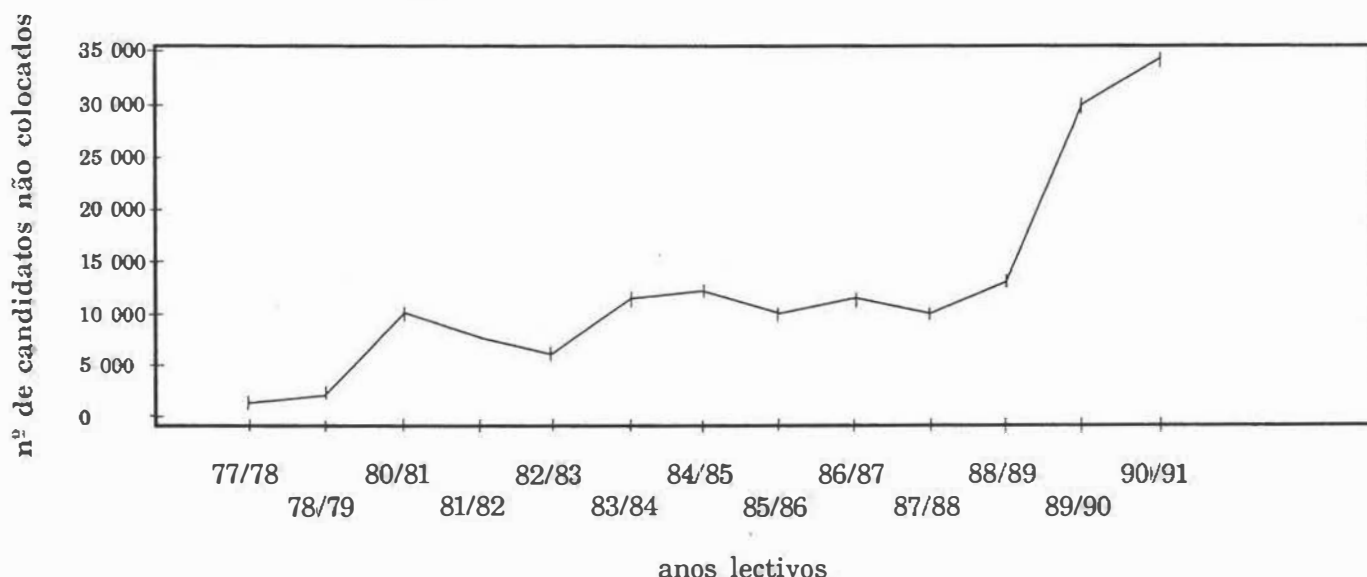
hamento do número de vagas pelo lucro), de um ensino que não está nem ao serviço da população, nem sequer dos seus frequentadores, mas sim ao serviço de uns poucos grupos económicos, que à custa da própria população (que paga com os seus impostos os apoios financeiros do Ministério) e dos próprios frequentadores, arranca taxas de lucro verdadeiramente escandalosas.

É para isto que serve a PGA. Serve para a abertura indiscriminada de cursos, sem qualquer garantia de qualidade e sem qualquer relação com as necessidades do País. Dá vontade de dizer, quando se olha para os cursos recentemente abertos, que serve também para adiar por 3 a 5 anos o desemprego dos jovens que os frequentam. De qualquer forma, serve sempre para aumentar indiscriminadamente a oferta de trabalho qualificado em relação às necessidades do mercado e assim possibilitar o jogo e a especulação com os estatutos profissionais e a consequente desvalorização da força de trabalho. Serve para as altíssimas taxas de lucro dos grupos económicos que estão por trás das escolas privadas, serve para um controlo ideológico fortíssimo por parte desses grupos. Serve enfim, para que o Estado se aliene vergonhosamente das responsabilidades que a Constituição, por duas vezes revista, continua a consagrar-lhe.

É escandaloso verificar que em 13 anos o Ministério aumentou apenas em 12 735 o número de vagas nas escolas públicas (11 654 segundo dados da SEES), enquanto só em 90/91 ficaram de fora delas 34 440 candidatos!

Embora seja doloroso constatar tudo isto, não

Gráfico III
N.º de não colocados no ES Público



deixa de ter piada verificar como é que a Comissão de Avaliação e Consulta do Novo Regime de Acesso ao ES, prevista nos termos do Art. 44.º do Decreto-Lei que estabeleceu o novo regime e nomeada pelo despacho n.º 71/ME/89, colocou a questão, na sua reunião de 28 de Fevereiro de 90, de uma eventual atribuição de carácter eliminatório à PGA (que é o fulcro da questão):

«11.2. Foi equacionada a possibilidade de atribuir carácter eliminatório à PGA.

11.2.1. Sobre esta questão expressou-se opinião unânime no sentido de no momento presente não se admitir tal hipótese face à reduzida experiência».

Claro, nesta altura estava o número de candidatos a aumentar, o ES Privado a crescer, não se podia de forma alguma atribuir carácter eliminatório à PGA sem deitar tudo a perder (sobretudo se o nível para o aproveitamento na prova fosse de 50%, com a média nacional de 58,42% em 89 e de 54,79% em 90, após a avaliação dos pedidos de reapreciação). Depois como é que se aguentariam as escolas que vivem à custa deste número de candidatos? Com que é que se alimentaria o ES Privado?

Vejamos quem estava presente na reunião. O Sr. Prof. Doutor Pedro Lynce de Faria, Director-Geral do ES, o Sr. Prof. Doutor Sérgio Machado dos Santos, em representação do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, o Sr. Dr. José Eduardo Guerreiro, em representação da Secretaria de Estado da Reforma Educativa, O Sr. Dr. Afonso Carlos da Silva Costa, em representação da Secretaria de Estado do ES; a Sr.ª Dr.ª Odete Cadete, em representação da Confederação Nacional das Associações de Pais, a Sr.ª Dr.ª Maria de Lourdes Albino, em representação da Direcção-Geral da Administração Pública. Com tantos senhores, até se percebe a «opinião unânime». Com tanta gente do aparelho de Estado, como é que o resultado podia ser outro?

Com as provas específicas é diferente

Com as provas específicas é tudo diferente. Até é previsível que, qualquer dia, seja dada às escolas a possibilidade de, além de estabelecerem o peso na selecção, atribuírem carácter eliminatório às provas específicas.

Com as provas específicas não há problema, porque não são obrigatórias e mesmo que fossem e tivessem carácter eliminatório, as instituições privadas de ensino poderiam sempre jogar com o carácter eliminatório de forma a não reduzir o número de estudantes que ingressam e por conseguinte os lucros.

As instituições privadas têm tendência para realizar provas de acesso. Em geral é uma maneira

artificial de dar prestígio ao curso, de disfarçar a fraude. Por isso até uma anedota como o Curso Superior de Actividades Imobiliárias exige a realização de provas específicas. Mas não seria o carácter eliminatório das provas específicas que reduziria o número de candidatos, porque em último caso, as escolas deixariam de exigir a sua realização.

A Universidade do Minho e o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas mais o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (numa reunião que promoveram, com a presença dos presidentes dos conselhos científicos das escolas de ES, em 30 de Março de 1990, na Universidade de Coimbra) já tinham recomendado a introdução de mínimos eliminatórios para as provas específicas. Introduzindo-se carácter eliminatório nas provas específicas, escusa-se de introduzir na PGA, fica tudo nos conformes.

Embora não seja provável, também não é completamente inverosímil que a própria PGA venha a ter carácter eliminatório. A Universidade do Minho já referia que «a definição de uma classificação mínima obrigatória na Prova Geral de Acesso poderia, em princípio, justificar-se pela necessidade óbvia de um estudante do ensino superior ser minimamente capaz de se exprimir e de interpretar um texto».

Esta possibilidade parece contraditória com tudo o que dissemos anteriormente. Não é. Tudo depende do nível que se estabeleça para o aproveitamento na prova.

A introdução de níveis eliminatórios na PGA, a ser feita, só depois do sistema voltar a estabilizar-se. Primeiro tem que se ver como é que as coisas correm. Por enquanto, o ES Público cresce a passo de tartaruga (em alguns sectores da Universidade até regride), enquanto o ES Privado progride a passo de lebre (comparem-se as curvas do Gráfico IV). Antes de mais, é preciso deixar as curvas estabilizarem, deixar passar as turbulências da transição para o novo regime. Pelas mesmas razões do anterior, o novo sistema tenderá a adquirir estabilidade. A curva do número de candidatos que fica de fora do ES Público (Gráfico III) tenderá a atingir um novo patamar. Só depois de bem aferida a altura deste novo patamar é que poderão ser introduzidos níveis eliminatórios na PGA.

A introdução do carácter eliminatório não é contraditória com os fins a que se propõe a PGA, se não reduzir excessivamente o número de candidatos.

As vantagens disto, além de aparentemente a PGA passar a servir para alguma coisa, é que permitiria dosear o número de estudantes não colocados, caso este número aumentasse desmesuradamente. Lembremo-nos que com a eliminação do 2.º filtro à candidatura e o consequente aumento do número de candidatos, cresceu a oferta de vagas nas instituições privadas de ensino, mas apenas para os estudantes economicamente favorecidos e

apenas nas áreas em que o custo médio por aluno é relativamente barato. Um aluno economicamente desfavorecido, ou um aluno que queira seguir um curso, por exemplo de Ciências, Medicina ou Engenharia, continua a não ter possibilidades de ingresso, se ficar de fora das escolas do Estado.

Se com o novo regime, o número de candidatos destas áreas científicas e técnicas aumentar consideravelmente e por conseguinte aumentar o número de candidatos que não entram, o que se tornaria escandaloso comparando com as outras áreas menos dispendiosas, uma PGA com níveis eliminatórios bem estudados, talvez permitisse encontrar um equilíbrio, que reduzisse o número de candidatos às áreas de ensino científicas e técnicas, sem reduzir muito os candidatos das outras (talvez seja esta a razão porque, como é geralmente considerado, a PGA privilegia os alunos das áreas de humanísticas).

É verdade que também pode suceder outra coisa, embora mais difícil. Pode suceder que, com o aumento de candidatos ao ES nas áreas

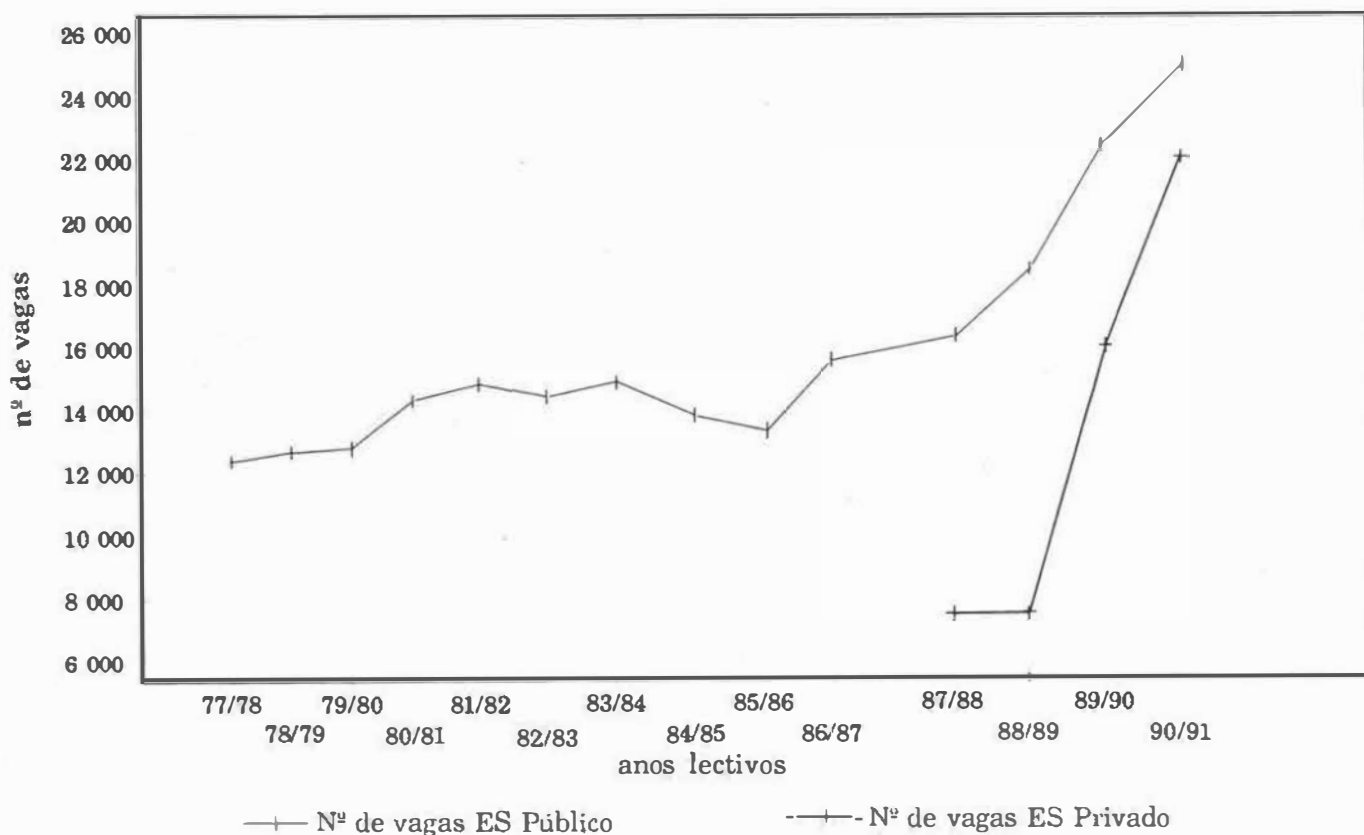
científicas e técnicas, se torne rentável a criação de instituições privadas nestas áreas. Ou então que o Ministério, com a sua fúria privatizadora, depois de um conveniente aumento de propinas, comece a privatizar as faculdades e instituições do Estado — a Faculdade de Ciências, a Faculdade de Medicina, o Instituto Superior Técnico, etc. Admirem-se!

Génese da PGA

Pode-se colocar a questão por que é que o Ministério introduziu a PGA, se esta prova não é eliminatória. Por que é que o Ministério, se queria aumentar o número de candidatos para fazer progredir o ES Privado, introduziu uma PGA, quando conseguiria os mesmos efeitos fazendo com que todos os estudantes que acabassem o 12.º ano se pudessem candidatar directamente ao ES?

A razão é que o governo pode esticar a legi-

Gráfico IV
N.º de vagas no Ensino Superior



Nota: Como não dispúnhamos dos dados das vagas nas instituições privadas em 87/88 e 89/90, para estes anos tomámos o número de alunos admitidos no 1.º ano.

dade até justificar o que quiser, mas não pode proceder como se esta não existisse. A Lei de Bases, como vimos para a PGA, exige que se faça uma prova ou provas de capacidade para a frequência do ES e que estas provas sejam de âmbito nacional (e específicas para cada curso ou grupo de cursos afins). Como era necessário que houvesse uma prova nacional, se apenas existissem as provas específicas, estas, além de obrigatórias, teriam que ser de âmbito nacional.

Com o novo enquadramento jurídico, face à publicação do Decreto-Lei n.º 33/90, as provas específicas passaram a ser «de âmbito nacional, sendo a coordenação da sua organização e execução assegurada conjuntamente pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas e pelo Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos» (n.º 4 do Art. 26.º).

Mas como é que seria possível, no ano da introdução do regime de acesso, com provas específicas necessariamente obrigatórias para todas as escolas públicas e privadas, com a quantidade de cursos que se abrem de um dia para o outro, com a indefinição das áreas a que pertencem, com os conflitos que com certeza adviriam entre os representantes das instituições privadas, que concorrem no mercado, e com a tradição e inércia dos exames de aferição, que as provas específicas não ficassem nas mãos do Estado, não fossem promovidas pelo Ministério num esquema semelhante às provas de aferição? Agora já há coordenação para as provas de algumas escolas, mas têm o suporte de estruturas com o CRUP e o CCISP. É completamente diferente da possibilidade de haver coordenação logo no primeiro ano, com as necessidades de definição dos programas de provas sem precedentes, da definição dos princípios orientadores para a sua organização e execução, do entrosamento entre as diferentes instituições de ensino, da existência de uma malha ligada a estas instituições para a inscrição dos candidatos, da necessária coordenação com as Regiões Autónomas e Macau, da constituição dos júris nacionais, da elaboração dos enunciados e critérios de correcção, da definição das equipas de correctores, da coordenação da realização das provas, da sua correcção atempada, da afixação dos resultados, da avaliação dos pedidos de reapreciação, da decisão sobre as reclamações que se levantem durante o processo, da eventual integração de professores de ensino secundário na avaliação das provas, enfim, de todas as tarefas administrativas e de coordenação em geral.

Provas nacionais em todas as instituições de ensino, incluindo as privadas, em 89, só asseguradas pelo Ministério. Pelo menos tinha que assegurar que seriam realizadas, não podia deixá-las ao critério de cada instituição de ensino.

Se a intenção era avançar com o novo regime de acesso ainda naquele ano, se a intenção era a privatização o mais rápida e ampla possível de

ES, então a única solução era fazerem-se provas nacionais o mais simples possíveis. Convinha igualmente que fossem o mais baratas possíveis. Várias provas, em tantos cursos ou grupos de cursos, com tantas inovações, com tantas indefinições, além de serem muito mais complicadas, saíam muito mais caras que os anteriores exames de aferição, que já tinham o esquema todo montado. Seria muito mais barato fazer uma única prova, igual para todos, com um único modelo de correcção e grupo de correctores.

A razão de fundo é que a PGA é muito mais barata que um conjunto de provas nacionais, sem precedentes, para cada curso ou grupo de cursos afins. O Ministério deve ter pensado que o melhor era fazer uma prova qualquer, o mais simples e barata possível, e deixar a tralha das específicas com as escolas que as quisessem. O que era necessário era assegurar uma prova nacional. Assim já não se podia dizer que não se levava em conta a Lei de Bases (não obstante poder dizer-se que era uma deturpação completa). A PGA, igual para todos, era a solução mais fácil.

Podia-se ter retirado o carácter eliminatório aos exames de aferição. Mas a verdade é que substituí-los por uma prova única e provas análogas a serem asseguradas pelas escolas superiores é muito mais barato e dá muito menos chatices. E acabava-se com a carga de custos dos exames de aferição, cuja substituição pelas provas específicas é agora sustentada pelas propinas de inscrição das provas, que as instituições de ensino superior cobram aos candidatos que as pretendem realizar.

PGA dissimula objectivos do novo regime

Mas há ainda outra razão. Uma alteração tão grande como a que ia ser iniciada na estrutura do ES neste país, tinha que ser de alguma forma dissimulada. É preciso reconhecer que a PGA cumpriu integralmente este papel. Muito facilmente as pessoas se deixaram enredar em discussões sobre a subjectividade da prova, sobre o benefício aos meios urbanos e economicamente desfavorecidos, sobre a elitização que daí adiviria, e não repararam que esta elitização se faz de forma muito mais gravosa à custa da eliminação do carácter público do ES.

Veja-se a inflexão na curva do número de vagas do ES Privado no Gráfico IV. Repare-se no ano lectivo de 89/90. É aqui que começa a privatização em larga escala do ES no nosso país. Veja-se como uma coisa tão clara, tão nítida, foi tão habilmente dissimulada com discussões à volta de uma prova absurda.

PGA pode ser eliminada

Agora que a PGA já cumpriu o seu papel, agora que as provas específicas têm âmbito nacional, que tendem a tornar-se obrigatórias (há recomendações nesse sentido) e que têm a coordenação da sua organização e execução asseguradas pelo CRUP e pelo CCISP, até é possível que se venha a eliminá-la. A Comissão de Avaliação e Consulta do novo Regime de Acesso, na reunião atrás referida, pronunciou-se acerca desta questão afirmando que «considerou-se que no contexto actual, em que as classificações do secundário são obtidas através do novo regime de frequência e em que não se encontram generalizadas as provas específicas não é de ponderar a hipótese de eliminar a PGA», segundo consta da acta de reunião, realizada a 28 de Fevereiro de 1990. Entretanto as coisas mudaram um bocado com a generalização das provas específicas. Será giro verificar, se desaparecer a PGA, como ficará a argumentação daqueles que combatiam o regime de acesso centrando as suas críticas exclusivamente na PGA. Do pior regime do mundo passaria para um regime perfeito. É o que dá não ter os olhos abertos.

Ministério desvia a atenção

É de facto necessário estar completamente enredado pelas polémicas inúteis à volta da prova, para se aceitar perder tempo a discutir se é adequada ou não para seleccionar candidatos. Pegue-se numa PGA, por exemplo na última. Folheie-se. Vale a pena perder tempo com uma anedota destas? Como é que uma prova ridícula como esta pode ser utilizada para seleccionar candidatos?

É evidente que o problema não está aí. É evidente que esta prova funcionou como um pretexto para alimentar discussões inúteis e desviar a atenção do verdadeiro problema.

Repare-se ainda como o Ministério continua a desviar a atenção. Agora dão-se alguns rebuçados, cede-se a algumas reivindicações. Aparentemente reduz-se a subjectividade da prova, as deliberações do júri de reapreciação das provas passa a basear-se nos pareceres independentes de pelo menos dois relatores, reduz-se o limite mínimo do peso da prova, passa-se a poder ir às duas chamadas e a valer a melhor das duas, mas o que é facto é que a PGA continua, continua a crescer o número de candidatos e as vagas no ES Público continuam praticamente na mesma. Este é que é o verdadeiro problema.

Fim ao *numerus clausus*!

Como é que e um estudante do 12.º ano que se prepara para fazer uma prova que não passa de uma anedota, mas que possivelmente decide do seu destino, pode ter consciência que o facto da anedota não ser eliminatória é o pretexto utilizado para a privatização em larga escala de todo um sector de ensino em que pretende ingressar, mas que não conhece?

Claro que era difícil que os movimentos de estudantes do Secundário se apercebessem disto.

Tiveram, no entanto, o mérito de tocar com o dedo na ferida, ao exigir a eliminação do *numerus clausus*. Dêem-se as voltas que se dêem, arranje-se o sistema que se arranje, a questão de fundo mantém-se. Nos passados dias 8 e 18 de Fevereiro, apresentaram-se à PGA 107 243 alunos. Na melhor das hipóteses apenas um em cada cinco terá, no próximo ano, ingresso no ES Público. Esta é que é a realidade.

Não é inventando sistemas de acesso que se a modifica.

A única solução, verdadeiramente democrática, em benefício dos estudantes, do povo e do País, é a criação de condições para a eliminação rápida do sistema de *numerus clausus*.▲



**PAPELARIA
MARCIANO**

Cópias Heliográficas • Especializadas em Artigos para Desenho • **GAMA VARIADA DE ARTIGOS ESCOLARES E PARA ESCRITÓRIO** • Distribuidor dos papéis heliográficos **SOREPAL**

Av. Fernão Magalhães, 165 ☎ 2 37 60
Rua Sofia, 46 ☎ 2 48 09
COIMBRA



RAIZ editora

A **RAIZ EDITORA** inicia o contacto com os leitores, apresentando a obra

A ARTE DESCOBRE A CRIANÇA

de

Eurico Gonçalves

No formato 20 x 27,5 cm, com 112 páginas a 4/4 cores, sobre papel creamatt de 112 g, ilustrado com 74 reproduções, este belo livro encontra-se ao seu dispor pelo preço de capa de 1500\$00.

A ARTE DESCOBRE A CRIANÇA

«Todas as pessoas têm o direito a ser educadas de acordo com a sua natureza. Este livro dedica-se a todos os adultos que desejam compreender as crianças, com inteligência e sensibilidade, através da Arte.»

in «A Arte Descobre a Criança»



A **RAIZ EDITORA** informa que, do mesmo autor, foi já publicado o primeiro volume de uma colecção de quatro, destinado às crianças do 1.º ciclo, com o título «A Criança Descobre a Arte», com o preço de capa de 490\$00.

Para qualquer informação, poderá contactar :

RAIZ EDITORA

Av. Rui Luís Gomes, Lt. 35 - lj. Dt.º
Colina do Sol 2700 AMADORA
Telef. 475 49 26 - Fax 474 94 67



Desejo adquirir os seguintes livros de Eurico Gonçalves beneficiando de um desconto de 10 % :

- ☐ exemplares de «A Arte Descobre a Criança» (preço unitário 1350\$00)
- ☐ exemplares de «A Criança Descobre a Arte» (preço unitário 440\$00)
- ☐ Junto envio cheque no valor de _____
- ☐ Solicito o envio à cobrança (serão debitados os portes)

Nome _____ Telefone _____

Morada de entrega _____ Localidade _____

Código Postal _____ Data _____

Feira de Projectos Pedagógicos na Escola Secundária de Nelas*

Projecto Amaranthus

***JOSÉ DE AZEVEDO com a colaboração da LILIANA
do JOÃO ALMEIDA e de 14 ALUNOS do Ensino Secundário***

A elaboração deste projecto resulta da necessidade, por nós sentida durante os últimos anos, de se estabelecer um traço de união entre a realidade da sala de aula (centrada nas disciplinas) e a realidade dos intervalos (virada para o mundo exterior). Realidades divergentes, em geral, que só poderão tornar-se convergentes (e construtivas) se partirmos de uma base mínimamente estruturada.

Mas como não existe, na maioria das escolas, um plano curricular amplamente explicitado, a distinção entre experiências educativas e experiências não educativas, torna-se particularmente difícil. Por isso, este projecto — tentativa de recuperação de atitudes em declínio (hábitos de leitura, espírito de cooperação e solidariedade) que, pensamos, poderá servir de ponte para um trabalho futuro mais objectivo (e participado), no âmbito da interacção ESCOLA/MEIO/VIDA.

Objectivos do Projecto Amaranthus ():**

Sensibilizar os alunos para a função informativa, cultural e educativa dos jornais e da sua importância na formação da **pessoa**;

Facilitar uma melhor percepção e vivência dos problemas mais prementes da actualidade, proporcionando aos alunos condições e oportunidade de melhor conhecerem o mundo e a si próprios, de cultivarem e expressarem sem constrangimentos os seus sentimentos, tornando-os conscientes dos efeitos que tal atitude poderá ter sobre as outras pessoas;

Desenvolver novas experiências, estimulando a autonomia e a inovação, de modo a formar in-

divíduos capazes de intervir construtivamente num processo contínuo de mudança.

Estratégias/Motivação: Selecção, recorte, anotação e afixação na Escola de 1500 artigos de jornal durante 30 semanas, abordando 5 áreas específicas; realização de actividade de animação de carácter extracurricular, com relevância para temáticas relacionadas com as áreas abordadas, tendo em vista a interdisciplinaridade e a interacção escola/meio; intervenção directa no sector da Ecologia e das Ciências Agrárias; cooperação efectiva na luta contra a fome e a doença; intercâmbio Juvenil com países da CEE.

Participantes: Três turmas do ensino secundário

(*) Nota da Redacção: por razões técnicas inerentes à alteração de saída de *o professor* em Agosto e Setembro não nos é possível publicar em conjunto os quatro trabalhos premiados na Primeira Feira de Projectos Pedagógicos da E. S. de Nelas, pelo que optamos pela publicação imediata do primeiro prémio e dos restantes nos meses seguintes. Pelo facto apresentamos desculpas aos nossos prezados colaboradores.

(*) AMARANTHUS — Género de plantas herbáceas cultivadas pelos astecas que acreditavam na sua força mágica. Proibida pelos espanhóis depois da conquista do México e considerada entre nós como «infestante», é utilizada em África como conduto. As suas folhas contêm 37% de proteína na matéria seca, muito ferro e numerosas vitaminas. Resistente à seca, isenta de pragas e doenças, vai bem em solos pobres. Começa a ser referenciada como «PÃO DO FUTURO».

da Esc. Sec. de Vouzela; Cinco professores da Esc. Sec. de Vouzela; Comunidade local; Entidades públicas e privadas; Associações de jovens (portuguesas e estrangeiras).

Material: Dois títulos de jornais diários (*Público* e *Jornal de Notícias*); Dois títulos de semanários (*Expresso* e *Independente*); Dois títulos da imprensa regional (*Notícias Vouzela* e *Gazeta da Beira*).

Preparação/Estruturação Concepção Geral do Projecto

Tendo em vista uma articulação planificada entre uma primeira fase de SENSIBILIZAÇÃO e uma segunda fase de transição para ACÇÕES CONCRETAS, foi elaborado o organigrama apresentado a seguir, que passamos a explicitar nas suas múltiplas tarefas e funções:

Coordenação

Centro de Selecção e de Coordenação do Projecto: Fará a selecção semanal de aproximadamente 50 artigos de jornal que serão posteriormente afixados em quadros de corticite com 6m² de superfície útil, colocados para o efeito à entrada dos pavi-lhões C e D e na sala de convívio dos alunos. O programa terá a duração de 30 semanas.

Este centro de coordenação será assessorado pelos seguintes órgãos:

— Núcleo de elaboração de projectos e de actividades;

— Núcleo de divulgação que trabalhará em colaboração com o Jornal Escolar, Imprensa Regional e Rádio local;

— Secretaria: organização da correspondência recebida e enviada, expediente e arquivo;

— Tesouraria: contabilidade e estudo da viabilidade económica das propostas e dos programas complementares.

Implementação

Actividades: Áreas de Informação e de Intervenção: Foram seleccionadas pelos alunos 5 áreas preferenciais de actuação, sobre as quais recairá a escolha dos artigos a remeter para um CENTRO DE TRATAMENTO DE DADOS. Das 5 áreas escolhidas, 4 serão objecto de acções práticas a concretizar durante a segunda fase de vida do projecto. (V. organigrama.)

Em princípio as áreas a desenvolver são as seguintes:

Ecologia e Meio Ambiente (Zona Verde): Após sensibilização intensiva, obtida através da divulgação de artigos de jornal durante o período de Outono/Inverno, passar-se-á no período de Primavera/Verão as seguintes acções concretas:

Participação na Campanha Nacional de Florestação: Promovida pelos Ministérios da Educação, Agricultura e Pesca e do Ambiente e Recursos Naturais, pretendem os alunos colaborar com a autarquia nos trabalhos de arborização urbana da nova variante de Vouzela;

Para o efeito serão contactadas as entidades autárquicas, (Câmara e Assembleia Municipal).

Encontro Verde: Visando reflectir sobre os problemas da Natureza será organizado um fim-de-semana ecológico a realizar nas margens do VOUZA. Serão debatidos temas relacionados com a agricultura biológica, com a poesia ecologista de Catulo da Paixão Cearense, com o binómio desbaste/reflorestação e com o avanço da desertificação. E com a utilização dos materiais de construção tradicionais (granito e madeira), dentro de uma nova concepção de arquitectura ecológica.

Ciências Agrárias (Zona Vermelha): Esta secção pretende fundamentalmente evidenciar o contraste entre a agropecuária tradicional praticada nas regiões desfavorecidas em que Vouzela se insere e a agricultura tecnicamente evoluída praticada na Comunidade Económica Europeia. As diferenças mais expressivas serão analisadas e debatidas no âmbito da respectiva área vocacional e, posteriormente, com o movimento *Etats Généraux des Jeunes Ruraux de France*. (Programa anexo de intercâmbio com a França.)

Paralelamente, serão programadas as seguintes acções:

Comemoração do Dia Mundial da Floresta: Realização das «LAFONÍADAS» (Jogos Florestais de Lafões), no átrio central da Escola, com a participação de 5 equipas representantes do 7.º, 8.º, 9.º, 10.º e 11.º anos de escolaridade.

Encenação da fotossíntese por alunos e professores de Biologia e Produção Vegetal (interdisciplinaridade).

Jornadas Agrícolas: Tendo em vista a troca de ideias e de experiências entre escolas da região, serão organizadas as II Jornadas Agrícolas nas instalações da ESV, contando-se com a participação da Esc. Sec. de Castro Daire e Escola Agrícola do Rodo da Régua.

Esta iniciativa será aberta à população (agricultores), técnicos e empresários agrícolas (interacção escola/meio).

Cooperação Contra a Fome e a Doença (Zona Amarela): Com base na vastíssima documentação

produzida pelos órgãos de comunicação social, esta secção, para além de uma persistente campanha de sensibilização, procurará transmitir aos jovens uma perspectiva mais humana e realista das graves carências vividas pela comunidade lusófona africana, orientando-os e encorajando-os a intervir de facto no plano da solidariedade internacional.

O trabalho a efectuar passa pelos seguintes estádios:

Angariação, aquisição e recolha de roupas, alimentos, sementes e utensilagem agrícola;

Armazenamento do material recolhido, procedendo-se ao seu enfardamento e embalagem sempre que os volumes o justifiquem;

Expedição dos fardos para a Associação de Beneficência Luso-Alemã, com sede na Parede, que já se encontra a operar nas zonas críticas de fome; (Solidariedade internacional)

Estudo das possibilidades de colaboração com a AMI. (Assistência Médica Internacional)

Europa 2 000 (Zona Azul): Tendo uma função essencialmente informativa, esta secção fará a difusão do noticiário referente à Europa em geral, procurando alargar os horizontes culturais dos alunos através da programação das seguintes deslocações:

Bélgica — execução e dinamização de um projecto de candidatura da Escola Secundária de Vouzela ao Concurso Europália 91, Intercâmbio de Jovens com a Bélgica. (Anexo)

França — organização e animação de um projecto de intercâmbio juvenil no âmbito do Programa Juventude para a Europa da Secretaria de Estado da Juventude. (Anexo)

Geral: Educação, Cultura e Desporto (Zona Cinzenta): De carácter igualmente informativo, esta secção empenhar-se-á na difusão de artigos que suscitem o interesse e a curiosidade dos alunos.

Centro de Tratamento de Dados: Conforme referido atrás os artigos classificados por áreas seguirão para um CENTRO DE TRATAMENTO DE DADOS que os analisará, sublinhando, destacando ou anotando os aspectos considerados mais significativos.

Esses artigos serão afixados nos quadros segundo zonas cromáticas atribuídas a cada área de acordo com um enquadramento prévio a efectuar pelos alunos. A substituição dos artigos será feita ciclicamente, às 2.^{as} e 4.^{as} feiras.

As sobras dos jornais utilizados serão encaminhados para receptáculos de reciclagem de papel ou, em alternativa, será adquirida uma prensa para confecção de briquetes caloríficos.

Avaliação

Será efectuada a 2 níveis: mensalmente realizar-se-á uma reunião geral de todos os participantes, se fará onde uma avaliação intercalar (retrospectiva e contínua) do andamento das acções em curso. Eventuais alterações da melhoria poderão ser então ponderadas, por forma a adequar os recursos disponíveis aos programas existentes.

Em Junho de 1991, proceder-se-á ao balanço analítico das acções desencadeadas pelo «Projecto Amaranthus», elaborando-se o relatório final, devidamente documentado, dos resultados efectivamente obtidos.

Equilíbrio Financeiro

Excluindo o projecto de intercâmbio com a França que terá um orçamento próprio, aponta-se para o equilíbrio financeiro, conforme se regista no quadro «Despesas Previstas» e que se apresenta na página seguinte.

Reflexão Final

Para que o presente projecto seja positivo é necessário que os participantes vivenciem experiências de efectivo sucesso, as quais permitirão que os alunos construam de si próprios uma imagem de mérito, capacidade, segurança e criatividade.

Por isso é importante a colaboração de todos, discentes e docentes, comunidade e entidades, na exacta medida em que a aquisição de um elevado autoconceito por parte dos alunos é decisivo para a sua formação global. Se o possuírem lançar-se-ão à conquista do futuro com segurança e decisão, sem o paralisante medo do fracasso que tende a transformar os nossos jovens em espectadores passivos da sua própria juventude, em vez de construtores activos de um mundo em evolução.

Para o melhor ou para o pior, seremos sempre solidariamente responsáveis.▲

Vouzela, Novembro de 1990.

Quadro das Despesas Previstas (Unidade 10³ Esc.)

Aquisição de jornais e revistas	32
Papel, tesoura, cartolina, arquivadores.....	2
Selos, envelopes e marcadores	4
Fotocópias (projectos e guiões p/teatro	4
Preparação do Encontro Verde.....	4
Montagem de «As Lafoníadas»	10
Encenação da Fotossíntese	12
Preparação das Jornadas Agrícolas	8
Expedição de fardos para PALOP	6
Adereços p/uma peça em francês	80
Cenografia da peça de teatro	35
Transportes (viagens locais)	6
Aquisição de mapas, revistas, cassetes e discos (Programa Europália 91).....	10
Aquisição de uma prensa RAPIBRIC	7
Despesas de avaliação (Relat. fotog.)	10
<i>Despesas Totais</i>	230

Receitas Previstas

Subsídios de entidades públicas.....	100
Subsídios de entidades privadas	40
Contribuições da Escola (Act. Para-escolares)	10
Outras participações	50
Receitas de iniciativas desenvolvidas pelos alunos.....	30
<i>Receitas Totais</i>	230

Resultado Final

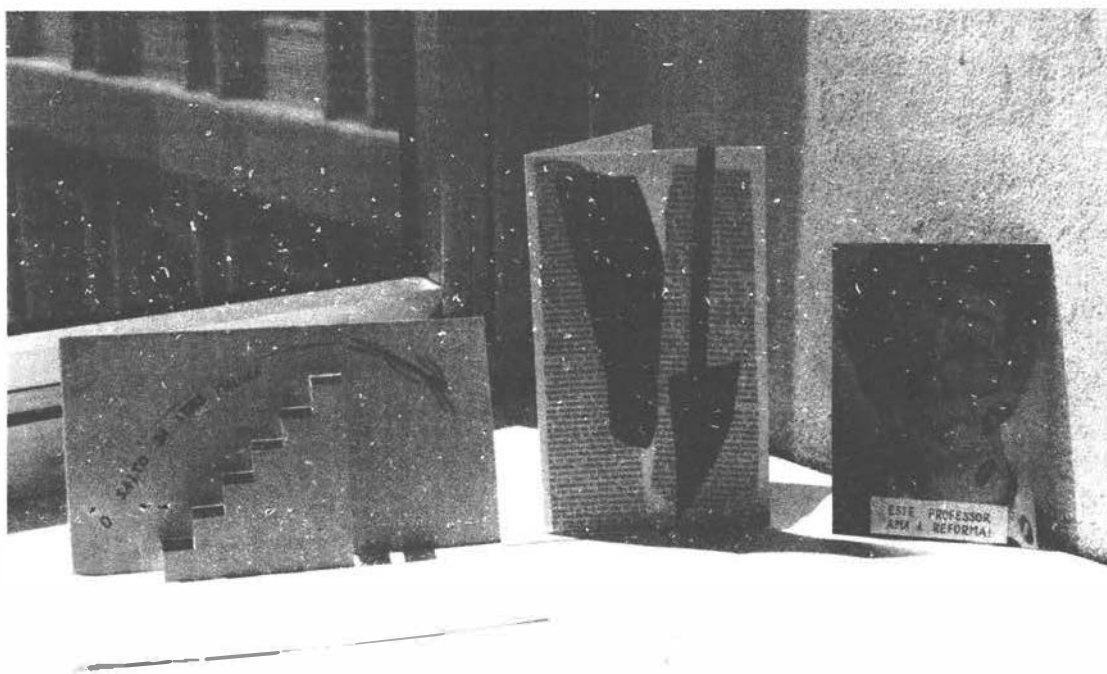
Despesas previstas	230
Receitas previstas	230
Resultado líquido	0
<i>(As receitas anulam as despesas)</i>	

Bibliografia Consultada:

- Albalat, V. B., *Projecto Educativo*, Ed. Escuela Española, S.A., 1989.
- Boavida, João José, «Contributos para a compreensão dos Modelos Clássicos e Moderno da relação Pedagógica», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XX, 1986.
- Bourdieu, P. e Passeron J. C., *Les Héritiers, Les Etudiants et la Culture*, Paris, Minit, 1964.
- Castro, Engrácia, *Projecto Educativo de Escola*, Coordenação da Área Educativa de Viseu, 1990. (policopiado)
- Faure Edgar, *Aprender a Ser*, Livraria Bertrand, 1977
- Fermosinho, João, «Currículo e Cultura Escolar», in *Noções de Sociologia da Educação*, Universidade do Minho, 1983.
- Gonçalves, M. Fernanda, Sobre o Conceito de Currículo, in *Um Estudo sobre os Currículos do Ensino Básico na Perspectiva da sua Unidade*, Universidade do Minho, 1986.
- Grácio, Sérgio e Stoer, Stephen, *Sociologia da Educação II*, Antologia, Livros Horizonte, 1982.
- Lobo, Fernando M., *Deixa-me Ser Criança Professor!*, Livraria Figueirinha, 1986.
- Moniz, Luís Joyce, *A Modificação do Comportamento*, Livros Horizonte, 1979.
- Tavares, José e Alarcão, Isabel, *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Livraria Almedina, 1989.



EDUCAÇÃO ESTÉTICA VISUAL (Conclusão)



**COORDENAÇÃO DE
ELISABETE OLIVEIRA**

Os artigos de Keith Gentle, Ken Baynes e Anthony Dyson foram traduzidos por Elisabete Oliveira. Autorização de tradução e publicação em Língua Portuguesa por Kogan Page Ed. & Institut of Education / University of London *exclusivamente* para Elisabete Oliveira e o *professor*.

Aprendendo acerca da arte (*)

ANTHONY DYSON

Decerto não será necessário persuadir os leitores deste livro do valor de dar oportunidades às crianças pequenas para aprenderem acerca da arte assim como para se empenharem nela.

O Relatório Gulbenkian, *The Arts in Schools*, (1982) deu uma ênfase eloquente à importância em todas as artes do emparceiramento da participação e da apreciação; e, mais recentemente, o trabalho de A. R. Taylor, culminando no balanço (Taylor, 1986) de um projecto nacional sobre estudos críticos nas escolas, providenciou para o campo da arte visual uma substanciação rica da proposta de que olhar e responder a objectos e imagens é uma parte da educação da criança através da arte, não menos vital do que o fazer e confeccionar cujo contributo vem de há muito sendo reconhecido nas nossas escolas.

Defendi noutra obra (Dyson, 1982) uma estratégia compreensiva implicando conjuntamente a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de destrezas críticas, e fi-lo na convicção de que devemos conceber alguns meios sistemáticos (tal como, idealmente, na actividade de arte prática) de conduzir os alunos, ao longo dos seus anos

de educação básica, para um certo entendimento desse fenómeno complexo, infinitamente variado, a Arte. Invocando o currículo em espiral de Jerome Bruner, a sua noção de revisitar (e assim aprofundar) áreas do conhecimento e entendimento em estádios sucessivos na escolarização do aluno (elaborado completamente em *The Process Of Education*, 1962) sugeri que nunca é cedo de mais para começar a envolver as crianças na contemplação e discussão de objectos de arte. A experiência visual mundana pode proporcionar um trampolim: comparações das vistas quotidianas com objectos de arte com alguma conexão, formal, metafórica, narrativa ou outra, poderão, eu defendo, proporcionar uma introdução sensível a desafios visuais cada vez mais rigorosos, culminando em algum entendimento do estético, técnico, social, bibliográfico, e outras ramificações dos objectos de arte — seja de que período ou cultura forem. Defendi este procedimento como um meio de proporcionar um sólido aprendizado aos que eventualmente desejem progredir para um estudo mais avançado do assunto na educação complementar ou superior; mas também como uma experiência educacional iluminante em si mesma para os que não tenham

aspirações vocacionais particulares no campo da arte (*).

Como poderia um curso para alunos da escola primária e dos primeiros anos da secundária ser estruturado e como poderia proporcionar uma modulação apropriada do encorajamento da sensibilidade visual geral para um conhecimento de arte mais especializado? Pareceria válido basear a abordagem numa série de comparações. A técnica da comparação é largamente usada no ensino da história de arte na educação superior. Convidar os estudantes a buscar semelhanças e diferenças em imagens relacionadas é um meio efectivo de os compelir a olhar e pensar.

Ao apresentarem-se comparações às crianças, pelo menos dois factores carecem ser tidos em conta: primeiro, que nós aprendemos muito das respostas das crianças ao que lhes mostramos, e seria aconselhável atentar

(*) Por amável permissão da National Society for Education in Art and Design, este capítulo baseia-se substancialmente em material de três dos meus artigos publicados no *Journal of Art and Design Education* da Sociedade. São: «Art history in schools: a comprehensive strategy», vol. 1, n.º 1, 1982; «Originality and originals, copies and reproductions: reflections on a primary school project», vol. 3, N.º 2, 1984; e «the three-card trick: the reading of images by young children», vol. 5, n.º 1 e 2, 1986.

nessas deixas em alguma selecção que fizéssemos; e, em segundo lugar, que imagens fortemente contrastantes são talvez mais provavelmente proporcionadoras de um ponto de partida para alunos mais novos, do que imagens estreitamente semelhantes. A primeira consideração necessita pouco de amplificação: uma atitude flexível da parte do professor e o evitar de comparações armazenadas (com risco do esmorecimento da experiência e do embotamento da percepção do participante); e envolver os alunos em discussão, de modo a que possam mais prontamente desenvolver um referencial de linguagem que apoie o entendimento; são claramente desejáveis. Todo o estudante de linguística confirmará a importância do segundo: tentar ensinar a alguém o sentido da palavra «castanho», apresentando-lhe só objectos castanhos (sejam quantos e de quantas *nuances* de cor forem) resultará infinitamente mais frustrante tanto para o professor como para o aluno do que contrastar o castanho com objectos de outra gama. O acastanhado — e, incidentalmente, o azulado, amarelado, ou avermelhado dos objectos justapostos com o castanho — tornar-se-ão mais facilmente captáveis e o elo entre a palavra e a experiência perceptual que ela significa será forjado mais seguramente. O castanho é castanho em virtude de todas as outras cores que ele não é; uma pintura cubista é uma pintura Cubista pelo facto de que não é uma pintura Impressionista, ou *Fauve*, ou Futurista ou de outra espécie. Mais ainda, uma pintura cubista por Picasso é reconhecível como tal pelo facto de que não é uma pintura por Braque ou qualquer outro cubista — mas isto, é claro, é onde as coisas se tornam difíceis!

A estrutura da história de arte não é imutável. É matéria de proposta por indivíduos académicos. Semelhantemente, a configuração do volume praticamente ilimitado de material vi-

sual que poderia ser exequivelmente usado nas escolas, é matéria para iniciação por professores individuais. Um pesado apoio em material «de pacote» e a dependência do que tem sido mencionado como «currículo-à prova-de-professor» são a verdadeira antítese da abordagem flexível mais susceptível de estimular o interesse dos alunos. Fazer um pequeno exercício de separação com uma centena (ou mais) de reproduções postais de pintura, pode ser um passo valioso na direcção do processo estruturante. Qual pode ser o possível critério para classificação? E se for a polaridade complexidade/simplicidade? Tendo decidido qual é a imagem mais complexa e qual a mais simples (e, se o exercício é realizado por duas ou mais pessoas, certamente haverá debate em matéria de selecção), a tarefa de organizar as restantes imagens numa escala da complexidade para a simplicidade podia ser abordada. Outras polaridades, tais como crueza/refinamento, verticalidade/horizontalidade, ordem/caos, obscuridade/definição, luminosidade/escurecimento, profundidade / planura, são possibilidades em aberto.

* * *

O que mencionámos é proposto simplesmente como modo de encorajamento aos professores, a que prossigam com confiança; e para salientar que o que em seguida se oferece é sugestão em vez de prescrição.

Considere as seguintes categorias de comparação:

1. *uma comparação de reproduções de objectos de arte com registos visuais da experiência familiar dos alunos, ou com objectos quotidianos.* Um exemplo deste tipo de comparação pode ser uma fotografia de um lugar de venda de vegetais, a par de um mosaico Bizantino. Isto pode dar lugar a questões tais como: de que modos são semelhantes as imagens?; de que modos diferem?; por que deve uma ser considerada uma obra de arte e a outra não?

2. *Uma comparação de diferentes objectos de arte com assunto semelhante (ou edifícios diferentes erguidos para um propósito análogo).*

Exemplos deste tipo de comparação podem ser uma reprodução impressa (ou, claro, uma transparência) de uma cabeça Cubista e um retrato da Renascença, justapostos; ou o Coliseu de Roma ao lado do Estádio de Wembley. Em acréscimo às questões fundamentais relativas a diferença e semelhança, outras se levantarão provavelmente, incluindo: como foram feitos os respectivos itens?; por que espécie de pessoa ou pessoas foi cada um feito?; para que espécie de pessoa ou pessoas foi cada um feito?; para que propósito poderá cada um ter sido feito?

3. *Uma comparação do próprio trabalho em arte dos alunos objectos de arte apropriados.*

Toda a matéria da integração da produção e da apreciação de arte em escolas merece um tratamento completo e separado. As oportunidades oferecidas por tais elos podem ser apontadas pelas questões seguintes: como desenho (ou represento ou expresso, por outro modo) as coisas que vejo (ou imagino)?; como sinto acerca das coisas que vejo (ou imagino)?; os meus desenhos parecem «reais»?; visto que eles pareçam reais?; como posso fazê-los mais reais?; há artistas a cujo trabalho o meu se assemelhe?; de que modos?; há outros modos de desenhar além do meu?; como é que diferentes artistas desenham?; o que os leva a desenharem diferentemente?; artistas diferentes vêm diferentemente?; pensam eles diferentemente?; é isso que os faz desenhar diferentemente?

4. *Uma comparação de artefactos de diferentes períodos.*

Questões como estas podem despontar deste tipo de comparação: quando poderá cada item ter sido feito?; recente-

mente?; há muito?; mais ou menos, há quanto tempo?; que evidência contém cada um de ser antigo ou feito recentemente?; como pode um número de itens ser arranjado cronologicamente?; o que poderia contar-nos um tal arranjo sobre mudanças no modo como as pessoas vêem e naquilo de que gostam?

5.

produtos de um período particular: escolha não restrita a objectos de arte, nem mesmo a material visual.

O estudo baseado em comparações deste tipo poderá conduzir à consciencialização da «desarrumação» essencial da história. Se, por exemplo, uma fotografia da coroação de Eduardo VII e Alexandra fosse apresentada a par de uma pintura *Fauve* produzida mais ou menos no mesmo momento histórico; ou se um cartaz publicitando um motor antigo fosse justaposto com uma fotografia ou, digamos, a escultura de Boccioni «Formas únicas de continuidade no espaço» (1913), algo da natureza *avant-garde* dos objectos de arte escolhidos poderia ser visto mais claramente pelos alunos, e o espanto experimentado pelos contemporâneos poderia ser sentido mais profundamente. Uma consideração desse material poderia levantar questões tais como: quando parece cada item ter sido produzido? que evidência de data se pode encontrar no próprio item; e que evidência relacionada se capta?; alguns itens parecem «avançados para o seu tempo»?; ou «antiquados»?; há algo como «o espírito de uma época»?; algum objecto particular — ou descrição — teria sido possível num período diverso daquele em que foi produzido?; ou em qualquer outro lugar?

6. *Uma comparação de objectos de arte de uma dada Escola ou período.*

Esta é a espécie de tarefa que a maioria dos candidatos a exame enfrentam, ne-

cessitando considerar questões tais como: de que modo são semelhantes as obras?; de que modos diferem?; há «semelhanças de família» mais fortes entre as obras deste período (ou Escola, ou cultura) que entre as de outros períodos?; ou dá-se o oposto?; o artista tem alguma importância como indivíduo durante o período em revista?; assumindo que ele pode ser identificado como um indivíduo, como é que o que sabemos a seu respeito influencia o nosso modo de ver a obra?; como é que a obra de um artista parece ter influenciado a de outro?

* * *

Sugeri, noutro contexto (Dyson, 1984), que a muito injuriada actividade da cópia pode contribuir efectivamente para o conhecimento e a compreensão da arte por uma criança. Uma vez que a cópia foi, para muitos dos mais celebrados artistas na história, um meio de estudo salutar, por que é que, interrogome, não havia de ter usos perfeitamente respeitáveis nas escolas?

No seu livro *Ideais e Ídolos* (1979), E. H. Gombrich reproduz uma interessante troca de correspondência com Quentin Bell, então professor de Belas Artes na Universidade de Sussex.

Numa carta, Gombrich notou que um professor que conhecera defendera que arte é «criatividade» e que, assim sendo, não podia ser ensinada. Bell replicou que, uma vez, trabalhara numa escola primária, onde chocara outro docente por convidar os alunos a fazerem reproduções de pinturas de Rafael. Estimuladas por essas reproduções, as crianças tinham feito desenhos extremamente belos. Predizivelmente, não tinham imitado — nem mesmo percebido, provavelmente — o modo caracteristicamente subtil de Rafael sugerir o volume: a interpretação deles tinha mais do aspecto plano das obras de um Simone Martini. O colega escandalizado reagiu como se a virgindade artística das crianças tivesse sido violada

por esta exigência de cópia de reproduções. A retroca de Bell foi que a suposta inocência visual dos alunos já se perdera muitas vezes desde a infância, pela exposição a influências benéficas e outras. O exercício de Rafael, pelo menos, concentrou a atenção deles em exemplares de alta qualidade. Foi um exercício requerendo coordenação de mão-olho e foi para os alunos um exercício inicial do estudo de arte — uma experiência podendo, com ensino semelhante, ser construída proveitosamente durante os seus anos de escolaridade subsequentes. Lamentavelmente, para a maioria dos alunos é uma experiência também raramente encorajada. Parte do problema consiste em que a arte das crianças tem, nas últimas décadas, sido alvo de estudo pelos psicólogos mais do que pelos artistas, e por educadores através da arte cujos interesses são psicológicos mais do que estéticos. Os psicólogos (Rudolf Arnheim, por exemplo) têm produzido muita escrita influente que, sendo certamente excelente a seu modo, em certo sentido tem inibido os professores de crianças pequenas. Durante a formação, muitos candidatos a professores primários terão estudado um volume considerável de material psicológico referido à arte das crianças mas, a menos que sejam especialistas no assunto, dificilmente terão estudado a própria arte. Não admira, então, que muitos professores achem que a sua missão fica cumprida se simplesmente providenciam materiais de figuração e talvez um ou dois temas (e que alívio é quando «Guy Fawkes» ou as festas do Natal providenciam assuntos automaticamente!) recomendam aos alunos que «usem as suas imaginações», e recuam — mesmo se só metaforicamente — e esperam o produto pictórico. Isto, pelo menos se as crianças são bastante pequenas, será infalivelmente encantador; e este encanto parece confirmar ainda mais fortemente a convicção de que a actividade artística das crianças

pequenas é «para não ser interferida».

Não é apropriado, nesta altura, ficar demasiado emaranhado nos conceitos difíceis e ilusivos indicados pelas palavras «originalidade», «imaginação» e «criatividade»; escritores como R. F. Dearden (1968) lidaram admirável e concisamente com tais questões. Bastará, de momento, sugerir que ainda persiste uma ideia de que, dadas as oportunidades e condições e, sobretudo, uma liberdade da «instrução inibidora», os alunos darão mais provavelmente forma a «ideias originais», terão oportunidade para maior vastidão do exercício da imaginação, e darão mais plena expressão a uma criatividade «inata». Os que defendem tais ideias, concordantemente, afastar-se-ão da ideia da cópia, ignorando a sua utilidade como um meio de ajudar alunos a estudarem e a chegarem a um mais completo entendimento das obras de outros, mais realizados que eles próprios. Certamente há lugar na experiência de uma criança para a arte como expressão; será salutar, também, dar lugar à arte como investigação. Os artistas têm sido, em geral, sempre estudantes ávidos da obra dos colegas, como um relance às cartas de Van Gogh ou ao diário de Delacroix mostrará. Mesmo artistas como Wassily Kandinsky ou Paul Klee, que podem frequentemente ser encarrados como verdadeiras encarnações do culto da auto-suficiência artística, claramente desenvolveram o seu ofício na base de um tal estudo.

(A palavra «ofício» não é, incidentalmente, usada casualmente aqui. Um dos argumentos deste capítulo é precisamente que o elemento de ofício, de completo saber-fazer, *know-how*, necessita de urgente reafirmação em arte-educação — apesar do facto de que lhe foi dada, admitidamente, uma atenção excessivamente febril mesmo na melhor arte-educação do século dezanove. (*))

Olhemos enquadradamente o

assunto da cópia. É frequentemente considerada prejudicial — mas porquê? É possível que este se tenha tornado um desses tabus misteriosos — como desenharmos com uma régua, ou usando uma borracha — que é observado estritamente sem nenhuma razão, analisável? O argumento parece ser que a cópia milita contra a própria inventividade do aluno ou, pelo menos, que o tempo nela gasto seria melhor empregue «expressando» ideias pessoais. A atitude descende talvez da dos fundadores da Royal Academy, que por uma centena de anos recusou dar associação total a esses copistas profissionais, os gravadores reprodutores, na base de que a invenção era a prerrogativa do verdadeiro artista, enquanto os gravadores eram meramente um «grupo de mecânicos engenhosos». R. F. Dearden (1968) apontou que, a menos que sejam dadas à criança oportunidades de saber, por exemplo, a poesia de outros geralmente reconhecidos como competentes no seu ofício, elas dificilmente terão probabilidades de desenvolver algum conceito do que um poema é. Sugiro que um dos modos mais efectivos de chegar a conhecer as obras da arte visual é empenhar-se nessa muito salutar forma de tomar-notas: copiar (e à palavra é aqui dada a sua totalidade de sentidos — replicar, emular, reproduzir, interpretar). Embora a tradição Romântica Europeia (outras culturas não parecem partilhar esta dificuldade particular), até onde tem incorporado o culto do indivíduo, tenha tendido para obscurecer o facto, a maioria dos artistas sempre aprenderam uns dos outros deste modo. Existem, por exemplo, «cópias» de miniaturas

(*) Nota da Redacção: Na sequência deste parágrafo A. Dyson insere a «reprodução de um trabalho realizado por uma criança de sete anos em paralelo com a reprodução do modelo estudado». Por impossibilidade técnica de reprodução dessa «Fig.1 do original inglês» vimos-nos obrigados à sua eliminação e ao respectivo reordenamento da numeração das restantes figuras.

persas por Rembrandt, «cópias» de Rembrandt por Van Gogh, «cópias» de Van Gogh por Francis Bacon... se esse não fosse o caso, dificilmente haveria tal coisa como «a história de arte». Se não houvesse tais influências, e correspondentes desafios, tudo seria obra de indivíduos ideossincráticos, constantemente reinventando arte, e os vastos padrões de que depende o escritor de história (ou que ele procura discernir) estariam ausentes.

* * *

Parece-me ser uma distinção vital, entre a espécie de desenho que resulta tão naturalmente como a fala, e a que é (de modo algum em sentido pejorativo) concebida; entre a forma de desenho que é descendente da garatuja instintiva da criança, em que todas as crianças se envolvem independentemente de disporem ou não de materiais ortodoxos de arte, e essa forma de desenho que incorpora convenções adoptadas — conscienciosamente; entre o que resulta, sob tutoria ou não, e o que é alimentado por aquisição deliberada de destrezas ensinadas. Os aderentes ao que tem sido conhecido por educação «centrada na criança», parecem ter sido hipnotizados pelos primeiros, e franzir o sobrolho aos últimos como sendo contra a inclinação natural das crianças. A arte, é frequentemente esquecida, é matéria do emprego da convenção; e, assim, há muito pouco nela que seja «natural». A arte é, num sentido muito importante, artificial. John Constable (que, ironicamente, é popularmente renomado pelo seu naturalismo) soube disto melhor que muitos: «a Arte agrada por lembrar, não por iludir», apontou. Nenhum artista dominou mais completamente esse malabarismo que transforma pinceladas em reminiscências de coisas vistas na natureza: nenhum artista foi mais com-



Banco de Fomento e Exterior, SA

Um Banco de Desenvolvimento com Vocação Exterior

pletamente ciente da necessidade do estudo consciencioso como meio de atingir essa mestria; nenhum artista nos mostrou mais claramente a falácia da ideia de que a experiência visual pode, simplesmente dada a habilidade suficiente, ser representada em *fac simile* pictórico.

Estas duas formas de desenho — «natural» e «concebido» — são, embora distinguíveis, relacionadas. De facto, o «natural» e o «concebido» coexistem nos desenhos de muitos artistas maduros. Até onde o «natural» Dyson é menos conscientemente controlado, é em grande parte, este elemento num desenho (ou pintura, ou escultura) que determina o que chamamos estilo — a «caligrafia» do artista. As crianças que acabam por ser identificadas como tendo facilidade em desenho começam por fazer uma transição do «natural», forma menos consciente do desenho, para o «concebido», forma mais conscientemente controlada, bastante cedo — frequentemente pelos sete ou oito anos. A mudança de ênfase é frequentemente assistida pela cópia. E as imagens que são copiadas são, naturalmente, as que chegam mais prontamente à mão: caricaturas de banda desenhada, gráficos de publicidade, etc. A nossa relutância em envolver crianças na cópia (o pecado de Quentin Bell contra a inocência do esboçamento da criança!) provém de um exagerado respeito pelo desenho «natural». Inevitavelmente, mais depressa ou mais tarde, as crianças procurarão emular os desenhos de outrem; e devemos acolhê-lo, mais do que desencorajá-lo. Isso proporciona uma oportunidade preciosa para empenhar alunos no estudo sério da arte. O desenho «natural» tem o seu lugar no jardim-de-infância e bem depois; mas gostaria de propor aqui que os nossos escrúpulos acerca de interferir com a inocência do desenho infantil «natural» está na raiz da nossa falha em incluir na arte-educação de quase todos os alunos, até aos dezasseis anos, um adequa-

do elemento de apreciação. Está na raiz da separação tradicional em educação do que, como temos visto, o Relatório Gulbenkian refere como «experiência» e «apreciação», a separação da arte prática da história, crítica e apreciação da arte.

* * *

O trabalho experimental recente do escritor com duas classes de crianças do primário (idades 7-8 e 9-10) baseou-se na premissa de que a fusão da experiência e da apreciação deve começar pelo menos quando a criança tiver sete anos. Baseou-se no princípio de estudar a arte. Ao lançar a experiência, parece importante que o trabalho seja realizado em circunstâncias tão realistas quanto possível. Consequentemente, foi escolhido um apoio escolar para crianças de diversos contextos sociais e culturais; foram leccionadas classes completas de cerca de trinta crianças; aderiu-se ao horário normal da escola; não foram usados materiais ou equipamento especiais (nem mesmo um projector de diapositivos).

A principal fonte de estímulo visual foi uma ampla colecção de postais de reproduções de desenhos, gravuras, pinturas, escultura, arquitectura, mobiliário, instrumentos musicais e outros artefactos. Isto foi suplementado por alguns da «coisa verdadeira»: uma pintura a óleo, uma matriz de xilogravura, e uma matriz de gravura em metal com a respectiva prova, por exemplo. Para lá de ser relativamente barata, a colecção de reproduções de postais teve algumas vantagens muito importantes sobre os livros e diapositivos, e complementou a apreciação de objectos originais de arte, de modos valiosos. A vantagem maior foi que as reproduções puderam ser agrupadas e classificadas e comparadas de modos infundáveis. Esta flexibilidade proporcionou uma base ideal para a discussão com os indivíduos, entre os membros de pequenos grupos de alunos, e com a classe como um todo. As

pinturas, matrizes e provas tornaram possível começar a desenvolver as visões dos alunos quanto à relação entre a coisa verdadeira e as reproduções dela; possibilitaram a discussão da distinção entre reprodução fotográfica e, digamos, reprodução gravada; e, com reproduções apropriadas, permitiram uma introdução efectiva à visita às galerias que seria um culminar da experiência.

Muitos alunos em ambas as classes foram capazes de um nível elevado de discussão das relações entre estas experiências visuais, e as reproduções de originais. Quando aos de 7-8 anos se mostrou uma pequena pintura de um barco numa praia, e se lhes perguntou simplesmente: «O que é isto?», a resposta, «É um barco», foi prontamente contestada pelo protesto: «Não, é um quadro de um barco!» Não foi senão um pequeno passo, até à noção de uma «fotografia de um quadro de um barco», fortalecida pela comparação da textura de um original e o não texturado de uma reprodução fotográfica. Quando se deu às crianças uma lente, e se lhes perguntou, «Como foi feito este quadro», não houve dúvida de que o seu escrutínio cuidadoso (e a dedo) do objecto, reforçou a sua noção de um artefacto — um artefacto não dissemelhante das suas próprias pinturas; tratou-se sem dúvida, pelo menos, de um primeiro passo para o seu sentido de comunidade com os artistas e artífices. A discussão de originais e reproduções levou à questão de escala relativa. Um, de sete anos, descobriu duas reproduções da mesma pintura por George Stubbs.

Eram diferentes em tamanho, uma impressa numa folha de um grande calendário, a outra sendo uma versão em postal. No verso deste, estavam impressas as dimensões da pintura original na National Gallery. Com esta informação, um rectângulo do tamanho exacto do

original foi desenhado no quadro, e as duas reproduções foram colocadas como selos postais nos seus cantos.

Através das discussões com as crianças, foi dada cuidadosa atenção à matéria da terminologia adequada. Por exemplo, foi distinguida claramente a palavra «copiar» (no sentido de fazer uma representação isolada) da palavra «reproduzir» (no sentido de fazer algo susceptível de repetição idêntica). Há, claro, sobreposições de sentido subtis que dificilmente se esperará que as crianças captem; mas se, com Jerome Bruner, acreditamos que a essência de uma ideia apresentada às crianças pequenas pode ser «revisitada» com crescentes graus de sofisticação através da sua escolaridade subsequente, não parece haver boas razões para demoras. Os alunos foram ajudados em distinções destas, através da feitura de cópias de «monotipia» em diversos meios, e fazendo as suas próprias reproduções impressas (na tradição dos gravadores dos séculos dezoito e dezanove) de imagens de postais, usando linóleos (ver fig. 1 e fig. 2).

À medida que o trabalho progrediu, evidenciou-se crescentemente uma interdependência pronunciada das experiências; interdependências de uma empresa prática com outra; de

experiência prática com discussão, apreciação e resposta; de um conceito com outro. Isto foi particularmente claro num projecto envolvendo crianças de 7-8 anos. A cada uma foram dadas três reproduções de retratos: uma «moderna» (incorporando as usuais liberdades de cor, manipulação, etc.); uma «tradicional» (altamente ilusionística); e uma esquemática (com linha enfatizada, muito clara). Em primeiro lugar, pediu-se às crianças que agrupassem as reproduções cronologicamente: a mais antiga à esquerda, a mais nova à direita. O que se seguiu foi um aviso salutar da importância da consciência do professor sobre a sua própria necessidade de vigilância no uso da linguagem. Por exemplo, Samantha considerou uma pintura do século vinte por Walter Sickert como «mais antiga» que um retrato de Elizabeth I.

Transpirou na discussão que a criança interpretava as palavras «antigo» e «novo» não no sentido cronológico pretendido pelo professor, mas no sentido de «gasto» e «inalterado»! E havia certamente um esmaecimento quanto ao Sickert e um brilho de cor na pintura Tudor que tornou eminentemente lógica a decisão da menina.

Um fim do projecto era, con-

tudo, ver se essas crianças pequenas conseguiam detectar alguma evidência para uma disposição cronológica. A datação precisa não foi, é claro, nem esperada nem procurada, considerou-se suficiente a sequência cronológica. Este foi um exercício particularmente fascinante, porque revelou tanto que (invocando Bruner de novo) foi um fundamento potencial da aprendizagem subsequente. As crianças estavam bastante confiantes em que o retrato de Ana Bolena fora pintado «há muito»; estimaram quanto, entre 10 a 1000 anos. Um rapaz sugeriu o valor quase correcto de 500 anos, e quando inquirido do porquê, respondeu após alguma ponderação que baseara o seu cálculo na experiência do mundo dos seus sete anos, e multiplicara isso pelo que considerava uma extensão aceitável. Pode-se ser tentado a sorrir condescendentemente com isto, mas foi um começo valioso. Outro exemplo: Benjamin não duvidou de que o retrato de Shakespeare fosse anterior ao de Churchill. Shakespeare, notou, usava roupa «antiquada»; e o seu comentário de que o retrato de Churchill «parece acabado de pintar» pareceu denotar uma percepção acurada do pincelado vigoroso do artista. Houve outros avisos salutaros ao professor, da necessi-



Fig. 1. Reprodução de retratos em linóleos de crianças de nove anos.



Fig. 2. Criança de nove anos comparando uma reprodução postal que tem estudado na escola com a pintura original.

dade de cuidado na selecção de recursos: um aluno decidiu que o retrato de Gaudier-Brzeska (s. XX), em reprodução monocromática, era mais antigo que o retrato do século dezasseis de Henry Howard porque «antigamente costumavam usar preto e branco!» (*ver fig. 3*).

Outro preconceito desmontado pelas crianças foi este: Eu tenho defendido atrás uma abordagem comparativa ao estudo dos objectos de arte, e sugeri que faz sentido apresentar às crianças pequenas imagens contrastantes cujas diferenças elas podem captar prontamente — quadros por Picasso e por Leonardo da Vinci, por exemplo. Contudo, Christopher (de 9 anos) seleccionou de um certo número de pinturas de flores, numa vasta gama de estilos, duas pinturas Flamengas do século dezasseis muito semelhantes, e levou toda a hora a compará-las e listar-lhes as diferenças e semelhanças cuidadosamente. É vital que as crianças tenham oportunidades frequentes de trabalhar a partir da experiência directa, de fazer desenhos e pinturas de objectos que podem manipular, e de envolvimento em que se podem mover.

Estes são modos extremamente importantes de chegar a apreciar propriedades tais como

textura, estrutura, espaço, e volume. Mas a minha proposta é simplesmente esta: que estudar objectos e imagens de arte é um veículo de aprendizagem eficaz para crianças pequenas; que um tal estudo pode ser focado mais agudamente através dessa actividade depreciativamente chamada cópia; e que trabalhar deste modo pode apoiar a inventividade.

Certamente não a inibirá.

* * *

Uma reflexão mais recente acerca da cópia pelos alunos conduziu-me à conclusão de que os benefícios potenciais são pelo menos bivalentes: a par de as crianças serem ajudadas assim a entenderem a convenção artística, as suas cópias de imagens e artefactos podem ensinar-nos, dando-nos visões não só de como as crianças percebem esses enigmas visuais que chamamos pinturas, mas também sobre a própria natureza da arte pictórica. E. H. Gombrich apontou a «tendência universal entre produtores de imagens de todos os períodos e culturas para transpor a vista em 3D (tridimensional) num código de 2D» (bidimensional) e «as transformações que as pinturas e gravuras realistas sofrem quando copiadas

por artistas não treinados em destrezas de 3D» e também o facto de que muitos estilos na história de arte partilham certas características estruturais «com a arte dos inábeis e das crianças» (Gombrich, 1985). Aqui, referirei quase exclusivamente o trabalho pictórico das crianças, porque é nas suas cópias de quadros e fotografias que podemos observar essas transformações que nos podem ajudar a olhar com frescura para certas convenções que agora, no Ocidente pelo menos, parecemos ter por garantidas.

Volto ao exercício com as três reproduções de postal. Neste exercício, cada criança foi confrontada com transposições de três artistas diferentes, de uma vista tridimensional (no caso, de um humano em pose) para um «código» bidimensional; e o que se tornou profundamente interessante para mim foi que as crianças pareceram revelar o seu discernimento das convenções pictóricas implicadas — ou a sua falha (frequentemente bastante compreensível) em o conseguirem. Como parte do exercício em questão, as crianças foram convidadas a escolher qualquer dos três postais para copiar. Eu inquiria-me simplesmente se tenderiam para os retratos marcadamente lineares mais do que para os de gradação tonal, para os mais simples diagramaticamente do que para os mais ilusionísticos. É sobre estas escolhas e as cópias altamente significantes que resultaram que eu gostaria de me concentrar agora.

Primeiro, a matéria da escolha. Aqui, proponho uma diferença, a matéria da escolha. Aqui, proponho uma diferença entre preferência («gostar» de uma imagem particular) e selecção de uma imagem particular para copiar. Que existe essa diferença, resta ser testado. Descobri que as crianças de modo algum escolheram sempre copiar a imagem mais esquemática, mas o que fizeram sempre

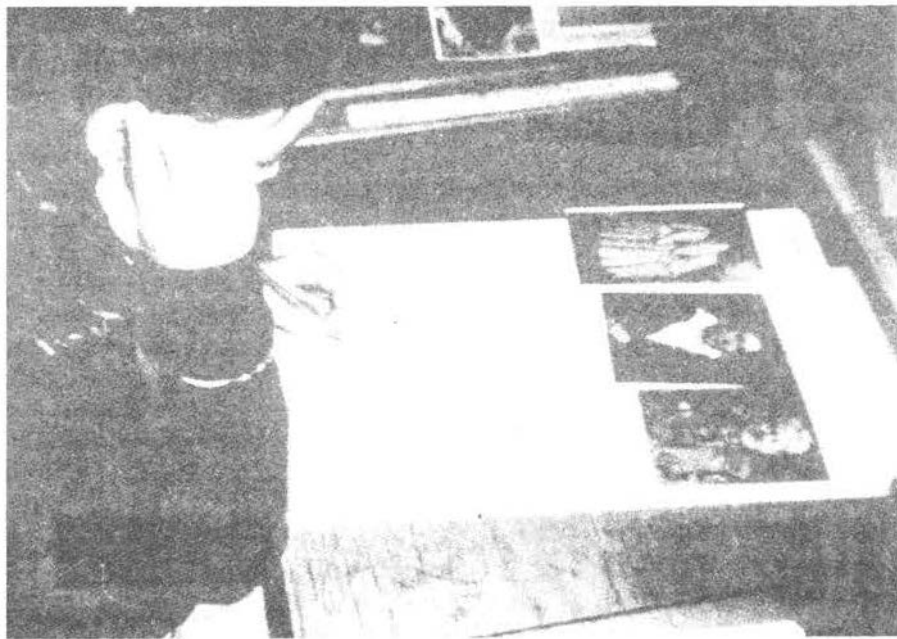


Fig. 3. Criança de sete anos a estudar três reproduções de retratos.

(talvez predizivelmente) foi *apresentar* esquematicamente a imagem escolhida. Quando, em outras ocasiões, cada criança recebeu um grande número de retratos estilisticamente contrastantes e foi convidada a copiar todos, pouca, se alguma, consciência dessas diferenças estilísticas se evidenciou nos desenhos: todos, esquemáticos ou naturalistas, foram apresentados esquematicamente. Cada grupo de desenhos das crianças tinha uma forte parecença «de família», e esta parecença de família foi muito mais pronunciada do que qualquer semelhança com as imagens sendo copiadas. Isto sugere a hipótese de que essas diferenças estilísticas no imaginário pictórico não são facilmente percebidas por crianças desta idade, mas que através da linguagem (e possivelmente através de outras experiências) o desenvolvimento dessa percepção pode ser acelerado.

E agora, as cópias. Talvez bastem dois exemplos: uma cópia de um auto-retrato por Vincent Van Gogh; e uma de um auto-retrato por Thomas Gainsborough. Ambos os retratos adoptam a convenção ocidental vulgar da vista a três-quartos, destacando a cabeça e os ombros contra um fundo. Em caso algum o copista de sete anos pôde manipular o ângulo da cabeça a três-quartos;

cada um interpretou-o como uma vista de face total. E em caso algum, evidentemente, o jovem transpositor atingiu completamente a convenção da truncagem do corpo pelo bordo inferior do quadro

(ver fig. 4 e fig. 5).

No retrato de Van Gogh, as bandas do casaco do artista abertam sob o botão único, apertaram na garganta. Esta pintura, do casaco forma com o bordo inferior do quadrado um triângulo. Parece claro que o uso deste «guilhotinar» convencional por Van Gogh não foi entendido pela criança, que transformou a forma triangular numa espécie de medalhão abaixo do botão do casaco.

A transfiguração do Gainsborough por Scott é ainda mais drástica: o retrato de cabeça e ombros truncados é, na sua versão, destacado do bordo inferior do quadro, e o fundo de folhagem tornou-se uma dispersão de imagens de plantas, formando uma espécie de cercadura elaborada em torno do retratado. Em nenhum caso se sugere que a cópia da criança é, de algum modo, inadequada: cada uma tem a sua lógica. Simplesmente sucede que a lógica pictórica de nenhum dos artistas foi adequadamente «lida» pela criança. A lógica pictórica é algo que só pode ser aprendido pelo estudo de quadros, tal como

se tem de estudar uma língua estrangeira. Não há nada de «natural» nisto; apenas se tem de aprender o «código».

E *aprender* acerca da arte — acerca da artificialidade essencial da arte — é, a meu ver, um ingrediente importante na educação através da arte de qualquer criança.

* * *

Entre os escritores cujo trabalho achei esclarecedor a este respeito, estão: E. H. Gombrich, já várias vezes referido; John Baines, do Oriental Institute, Universidade de Oxford; John M. Kennedy, da Universidade de Victória, Toronto; e Alan Gowns, da Universidade de Victória, British Columbia.

Gombrich aponta que «toda a representação pode ser (...) agrupada segundo uma escala (...) do esquemático ao impressionista (...) existe um natural pendor para o esquemático que artistas como Giotto ou Constable ultrapassaram com sucesso. Devido a esta gravitação para o esquemático ou «conceptual», temos o direito de falar em modos de representação «primitivos», modos, isso é, que se impõem a menos que sejam deliberadamente contrariados». (Gombrich, citado em, Baines, 1985, p.17).

Sugiro que o que vemos nos desenhos dessas crianças de 7-8 anos, é que simplesmente a evidência deste «natural pendor para



Fig. 4. Estudo de um autorretrato de Van Gogh por uma criança de sete anos.



Fig. 5. Scott (de sete anos) e a sua interpretação do auto-retrato de Gainsborough.

o esquemático», um pendor que será contrariado (mas talvez não em todos os casos) através de várias influências culturais, incluindo o ensino. John Baines avança, dizendo que «o «pendor» de Gombrich é em parte técnico — o esquemático é executado mais facilmente do que a variabilidade da simplificação — e isto, por sua vez, relaciona-se com o estatuto da representação como um sistema de signos a uma escala da realidade fortemente reduzida. Qualquer sistema de representação não — perspectiva é uma versão da cultura de cada um [ou de uma criança] para este universal. (ibid.)

Baines prossegue, propondo um universal «evolutivo»: « (i) Esquemático; (ii) «Realista»; (iii) Incorporação da simplificação e uso de sistemas projectivos oblíquos; e (iv) Perspectiva. Os quatro estádios... mapa da transição completa da representação centrada no objecto para a centrada no visionador.» (ibid.)

Este artigo desafiador conclui com o argumento de que «o não-perspectico é a forma de representação natural e universal (...) Enquanto a compreensão da representação não-perspectica oferece um desafio só aos ocidentais modernos, o afastamento dela (...) carece explicação, por ser tão excepcional na história global da arte». (ibid.)

Faz ainda a observação interessante de que «como um sistema de representação, a perspectiva é culturalmente neutra». Gombrich, incidentalmente, estava intrigado (em *Arte e Ilusão*) pela questão de que a representação naturalista (da qual uma componente vital é a perspectiva, atmosférica ou linear) devesse absolutamente ter uma história, «porque é que o que encontramos em certos períodos da história de arte como os da Grécia Antiga ou da Renascença, se assemelha a um processo de aprendizagem...» e propôs que «quando se espera que a função social das imagens sirva o ilusionismo — seja o que for que signifiquemos por este termo es-corregadio — esse pro-pósito só pode ser atingido por tentativa e erro, pela lenta e sistemática mo-

dificação das imagens esquemáticas até combinarem com o motivo que se propõe que representem» (Gombrich, 1984, p.15). Noutro lado, ele discutiu o enigma da discrepância entre «fazer» (*making*) e «combinar» (*matching*) (Gombrich, 1985). Referindo o trabalho do antropólogo Franz Boas, que no seu livro sobre *Primitive Art* (1972) insistiu em que artistas tribais são capazes de atingir a «verdade realista» — uma observação a que esculturas do vivo como as de Ife parecem emprestar plausibilidade — apontou a distinção vital entre reproduzir a vulto total um objecto tridimensional, e «reproduzir» picturalmente, em bidimensionalidade, uma visão espacial. O que nunca tem sido sistematicamente explorado, até onde sei, é a relação entre a capacidade imitativa no trabalho tridimensional e no bidimensional da criança individual. A hipótese pode ser formulada como se segue: que as crianças pequenas (dado um suporte técnico apropriado) podem reproduzir mais fielmente em três dimensões do que em duas; que o «pendor esquemático» referido antes é mais forte no campo bidimensional do que no tridimensional; e que neste último, a experiência tátil e cinética tem um lugar decisivo.

A importância da experiência tátil e cinética surge pelo trabalho de John Kennedy. No seu relato (1984, 1985) de muitos anos de investigação com crianças e adultos congenitamente cegos, procura estabelecer que os quadros resultam mais de «dados» universais do que de convenções visualmente adquiridas. Não precisamos de aprender a ler um desenho de um homem das cavernas: os seus elementos de linha, perspectiva, metáfora, e expressão são, sugere ele, universalmente comunicáveis. O reconhecimento destes elementos, e a capacidade para os ler pictorialmente, são despertados mais do que incutidas, propõe ele, e procura substanciar isto através de observações baseadas em dese-

nhos à mão levantada por cegos — para descobrir através desses desenhos o que os cegos sabem de um mundo que os que têm vista consideram ser predominantemente visual. As linhas nos quadros fazem as vezes do tangível; denotam mudanças de plano, interrupção de superfície, bordos de objectos, etc., de modo que quando uma pessoa cega consegue sentir, ela pode desenhá-lo. (Isto parece conduzir a uma nova hipótese: que, se é correcta a teoria dos universais de Kennedy, a experiência tátil e cinética tem um lugar no desenho juvenil muito mais proeminente do que é habitualmente reconhecido). A perspectiva é definida por Kennedy como a ciência da direcção dos objectos, se percebidos visualmente pela luz entrando no olho, ou pelo tacto emergente; e surgem muitos desenhos (incluindo um de uma mesa «vista» de cima) que parecem suportar a sua proposta de que os cegos entendem a perspectiva. Também demonstra o discernimento deles, da metáfora e expressão pictóricas com, por exemplo, desenhos deles de rodas em movimento, com os raios curvados para sugerirem velocidade. Será que o que tem sido referido por Lowenfeld e outros como a inclinação háptica de alguns desenhos de crianças é explicado plausivelmente pela noção de metáfora pictórica?

Toda a questão da relação da arte das crianças com a adulta merece exame mais completo, quer esse exame ocorra ou não no enquadramento de uma tese de que «a ontogenia repete a filogenia». Alan Gowans (1979) tem proposto a arte da criança como um instrumento para o estudo da história: o desenvolvimento da consciência humana de um indivíduo paralela a de raça humana total, defende ele. E aponta que as funções sociais tradicionais da arte (fazer imagens substitutivas; ilustrar; embelezar; e persuadir e

convencer) têm sido perdidas nas belas artes de *avant-garde*, mas são perpetuadas na arte popular, comercial e das crianças. Prossegue, tentando uma correlação entre o crescimento mental das crianças (invocando as teorias do desenvolvimento conceptual, de Piaget) e a evolução da arte na história. A sugestão de Gowans é que a presente arte de *avant-garde* resiste à definição: a arte é, simplesmente, o que o artista diz que ela é. Se assim é (e o fundamento de muita arte de *avant-garde* parece-me certamente ser ilocalizável, para não dizer instável) somos levados à questão do uso de tal obra como base para a iniciação de crianças num entendimento do conceito «arte».

Examinadas de perto, as vistas dos quatro autores referidos, ver-se-á que não coincidem pacificamente; o seu valor tem sido, para mim, essencialmente catalítico. Em resumo, deixaram-me — como eu deixo o leitor —

com estas questões. Qual, se a há, é a distinção entre a preferência de uma criança por uma imagem ou categoria de imagens em particular, e o «pendor natural» que resulta no desenho esquemático? Como pode a capacidade das crianças para perceber diferenças estilísticas na arte pictórica ser medida acuradamente? Como pode a capacidade imitativa da criança, nos meios tri e bidimensional, ser comparada? Qual é o papel da experiência tátil e cinética no desenvolvimento em desenho de uma criança? Qual é o papel da metáfora no desenvolvimento em desenho de uma criança? E qual é o valor da arte de *avant-garde* (contraposta à de função social claramente perceptível) como uma base para o desenvolvimento do conceito de «arte» por uma criança?▲

Bibliografia

Baines, J. (1985), «Theories and uni-

versals of representation: Heinrich Schaffer and Egyptian art», *Art History*, vol. 8, N.º1.

Bruner, J. (1962), *The Process of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Dearden, R. F. (1968), *The Philosophy of Primary Education*, London: Routledge.

Dyson, A. (1982) «Art history in schools: a comprehensive strategy», *Journal of Art and Design Education*, vol. 1, N.º1.

Dyson, A. (1984), «Originality and originals, copies and reproductions: reflections on a primary school project», *Journal of Art and Design Education*, vol. 3, N.º2.

Gombrich, E. H. (1979), *Ideals and Idols*, Oxford: Phaidon.

Gombrich, E. H. (1984), *Tributes*, Oxford: Phaidon.

Gombrich, E. H. (1985), «Making and matching: 3D and 2D», *Conference Paper*, Association of Art Historians, London.

Gowans, A. (1979), «Child art as an instrument for studying history», *Art History*, vol. 2, N.º 3,

Gulbenkian Report (1982), *The Arts in Schools*, London: Gulbenkian Foundation.

Kennedy, J. M. (1984), *Vision and Metaphor: empirical investigations*, Toronto: Victoria University.

Kennedy, J. M. (1985), «Art, vision and pictures by the blind», *Conference Paper*, Association of Art Historians, London.

MOBILIÁRIO PARA:

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

MATERIAL DIDÁCTICO PARA:

- CRECHES
- JARDINS DE INFÂNCIA
- ESCOLAS PRIMÁRIAS
- 1º CICLO de acordo com os novos programas (DGEB)

MATERIAL DE DESGASTE

CONSUMO PARA TODAS AS ÁREAS DE ENSINO



CMIRANDA

SOCIEDADE DE EQUIPAMENTOS ESCOLARES, LDA.

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

Apartado 4271 - 1502 LISBOA Codex -

Telefax 78 33 64

Investigando as dimensões e funções da Educação (*)

Contributo para a formação de um critério de qualidade do Currículo, considerando a experiência de alunos de «Arte/Design» em Portugal.

ELISABETE OLIVEIRA

Consideramos que «a natureza essencial da investigação», como é apontada por Verma e Beard, «é a inquirição sistemática em ordem ao conhecimento verificado» (1). E já em 1933, Dewey enuncia cinco etapas para a investigação, passando pelo reconhecimento do problema a ser resolvido e sua definição; observação, colheita e classificação de dados relevantes; formulação de hipóteses provisórias; verificação das hipóteses por factos; e formulação de conhecimentos e princípios.

De acordo com Verma e Beard (2), entendemos que a *finalidade da Educação* deverá ser a de melhorar a qualidade do processo educativo — o qual, por

sua vez, visa o incremento da qualidade de vida — sendo o *fenómeno educativo* definido como intervenção planeada, deliberada, explícita, concebida para o desenvolvimento da aprendizagem, que pode diferir em tempos e lugares mas que é observável e susceptível de análise. E, na linha de Tyler quando afirmava em 1978 que se deveria procurar abolir o grande fosso existente entre os que fazem e os que pensam, defendemos que deverá haver interacção entre o ensino e a investigação, duas faces do fenómeno educativo que mutuamente se necessitam como co-actividades.

Em sintonia com estas convicções, vimos investigando as *dimensões e funções da Educação*. Para situarmos o percurso desta investigação, recordaremos a concepção de *prática e investigação pedagógicas*, por Mialaret (3): a *prática pedagógica* realizar-

-se-á a quatro níveis — 1) prática directa, do professor na sua aula, por exemplo; 2) acção do grupo escolar; 3) acção ao nível do sistema (regional ou nacional); e, 4), planificação de conjunto, por exemplo como nas prospecções pela UNESCO —, níveis que devem ser interligados. Os níveis da *investigação pedagógica*, menos distinguíveis, prosseguirão da pura prática cegamente autoconfiante para a preocupação do controlo dos efeitos da prática — início da *atitude científica*; para a tentativa de experimentação, cuja necessidade de amplitude requererá o recurso ao «laboratório experimental de pedagogia», buscando as leis educativas; e, finalmente para «a aplicação de teoria dos modelos».

Se Mialaret considera a pura prática

(*) com autorização (1991) da AIPELF, em cujo Colóquio Internacional (1988) esta comunicação foi apresentada e em cujas Actas (versão portuguesa) está em publicação.

como «indispensável à evolução pedagógica (...) se pretender colocar-se sob o signo da invenção, da mudança em vista do aperfeiçoamento», implica todavia que ela enferma de se apoiar «unicamente na impressão, na intuição». A nosso ver, se esta «pura prática» for responsável, integrá-la-á já, necessariamente, uma dimensão contínua de avaliação formativa; no sentido que Eisner propõe em duas das cinco funções da avaliação por ela consideradas: comparação das reacções dos alunos e, sobre os efeitos da própria metodologia, reflexão contínua do professor para saber como intervir. E se o professor tem de avaliar para dar pareceres aos alunos, para orientar o decorrer de uma actividade, a necessidade de controlar os efeitos da prática numa aula exigirá que a «pureza» da primeira fase seja impossível, tornando a «atitude científica indissociável da prática responsável.

O percurso investigativo que vos exporemos inicia-se nessa fase básica, para nós una, da prática do professor na aula preocupando-se em controlar a qualidade do seu próprio trabalho — na perspectiva, há pelo menos uma década em foco, da accountability do professor. A nosso ver, e segundo é apontado por diversos especialistas⁽⁴⁾, nesta fase, a investigação embrionária pelo professor é dominada pela preocupação da aplicação imediata, por exemplo a caracterização diagnóstica. Próxima da «investigação — acção»⁽⁵⁾, a situação do professor — investigador é a de um ingrato papel duplo em que pode suportar conflitos, porque contribuiu para a realidade que investiga e será afectado pelos resultados da investigação. Todavia, Cory defendia já em 1953 que uma tal investigação era condição para o incremento da qualidade da prática pedagógica.

Procurámos investigar a nossa acção na docência de «Arte/Design»

(1977-78), opção do 9.º ano da escolaridade, em duas turmas (x: 17 F+10 M; e y: 18 F+10 M), numa Escola Secundária do Centro do País, desenvolvendo no final desse ano os seguintes instrumentos, de uma natureza necessária a todo o professor em auto-accountability:

Cronograma das experiências efectivadas nas turmas

Relativamente ao Programa (1977-78), registo do seguinte: finalidades programadas; tipos de actividades correspondentes aos conteúdos programáticos; zonas de exploração, e se atingidas ou não; correspondência das actividades aos diversos objectivos programados — tendo-se verificado que muitas delas serviam a vários objectivos simultaneamente.

Observámos que o Programa estava no primeiro ano de lançamento, procurando ultrapassar a base elementarista que vinha da *Bauhaus* para se empenhar numa estratégia de projecto radicada nas opções do próprio aluno sensibilizado às necessidades do envolvimento ambiental. Abriga-se, como é defendido por Jean Berbaum, à decisiva importância para uma boa aprendizagem de que o próprio aluno assuma, interiorize um projecto de vida próprio que informará os seus projectos de trabalho; o que se articula com a constatação de Neil (Summerhill) de não valer a pena insistir com um aluno enquanto não vier do seu interior a necessidade de um certo trabalho; e também converge com Paulo Freire e o velho provérbio de que é preciso ensinar a pescar e não dar o peixe, o que só resolveria o problema momentaneamente; ou com a esperança de Pappert em que a informática estimule a reflexão sobre o que é preciso programar, incrementando a capacidade de projectar e pensar epistemologicamente. Deste modo, a análise necessária para o Cronograma implicava um verdadeiro exame pelo professor à vastidão e integralidade das propostas de pro-

jecto que ele fora capaz de propor, que o Programa permitira e que os alunos haviam assumido, orientador de melhoria. Quanto mais integral fosse a experiência proposta, mais objectivos atingiria, com mais elevado rendimento na economia da disciplina.

A comparação de um tal Cronograma com o Plano Anual, elaborado por prof./grupo no início do ano, proporcionaria uma útil consciencialização das limitações actuantes sobre a disciplina, de proveniências diversas.

Ficha de auto-accountability do professor

Relativamente à acção do professor nas turmas, registo do seguinte: referência (disciplina, ano lectivo, turmas, escola, nome do prof.. data); população das turmas e análise dos resultados pelo professor (e colaborador); avaliação do programa de estudos *pelos alunos*, análise de conteúdo às respostas a: «O que pensas do programa de Arte/Design» (opção)?»; avaliação da qualidade das lições *pelos alunos*, análise de conteúdo às respostas a: «O que pensas do modo como a Arte/Design foi abordada na aula?»

Notamos que, sobre o Programa, N considerou-o bom (78%) e adequado (22%); e Y muito bom (13%), bom (83%) e adequado (4%); e colheram-se sugestões de mudança de ênfase nas experiências propostas (mais fotografia, visitas de estudo, cinema... menos colagem, tecelagem...). Sobre a qualidade das lições, ver ficha anexa, (fig.1)⁽⁶⁾: alguns dos aspectos negativos indicados pelos alunos dependiam do próprio professor; outros, em matéria de falta de condições de trabalho, insuficiências de espaço, tempo, materiais, elevado número de alunos, demonstram que a disciplina foi leccionada com a escassez de meios infelizmente comum na maioria das escolas. É patente que os alunos não responderam indulgentemente mas com vivo sentido crítico e confiança em que podiam expressar-se, sem represálias.

(D)

TEACHER'S SELF-ACCOUNTABILITY RECORD CARD:

ART/DESIGN (OPTION)

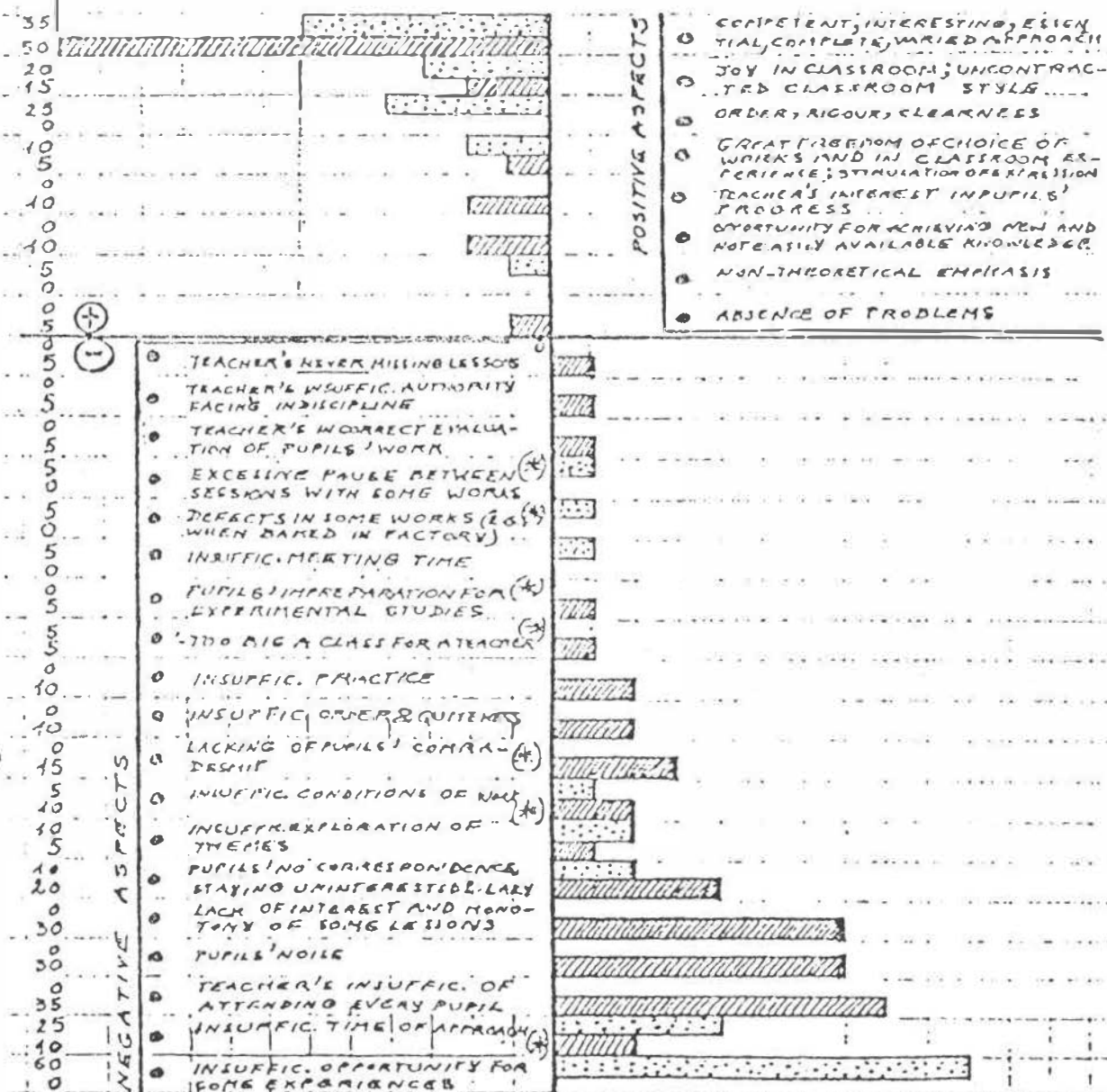
1977-78; CLASS(ES): X & Y, YEAR: 9TH

SEC. SCHOOL: _____

Pupils' evaluation of the quality of the lessons

Q: WHAT DO YOU THINK OF THE WAY HOW THE "ART/DESIGN" WAS APPROACHED IN THE CLASSROOM?

% [A PUPIL'S RESPONSE] IN CLASS X: 17 ANSWERS (60%) / CLASS Y: 23 ANSWERS (85%) / N: Some responses included several refs



QUALITY OF THE LESSONS

	VERY G.	GOOD	ADER.
X	13%	182%	118%
Y	13%	48%	39%

NO LOWER CATEGORIES

(*) CLAIMS WITH IMPLICATIONS FARER BEYOND TEACHER'S IMMEDIATE CAPABILITIES

NOTE: See note on card C.

Elisabete Oliveira (DATA FROM: game 78)

Fig.1

Tanto o Cronograma como as fichas de auto-accountability apresentadas poderiam ter sido vantajosamente feitas em cada período escolar; podem constituir documentos históricos passíveis de investigação em ciências da educação; e auxiliam a avaliação pelo professor, para o re-design da sua prática pedagógica. Outro tipo de documento útil em investigação e obtenível ou realizável pelo próprio professor, é a colheita ou registo audio-scripto-visual. Apresentamos, na disciplina de «Arte/Design»:

mostra de registos visuais — diapositivos, (7) dois de aulas sob a nossa orientação e quatro de aulas do Norte-grande cidade, Norte-litoral e Sul-interior, mostrando que as experiências por nós propostas não foram excepcionais, (8) uma vez que se verifica que projectos de nível equivalente vêm sendo realizados

sob orientação de diversos professores em regiões do país muito diferenciadas entre si.

Mostras de trabalhos de alunos (originais, diapositivos, videogramas, etc.) podem ser arquivadas em museus ou bancos de dados como testemunho histórico a disseminar em exposições públicas ou a investigar educacionalmente, inclusive numa perspectiva comparativa, em intercâmbio internacional; (9) ou veiculadas em jornais/revistas.

Mas o documento visual deve informar sobre o processo praticado para se chegar ao exposto, ou ser completado por ficha/relatório que o faça, sob risco de um produto final aparentemente válido poder ter sido obtido por vias redutoras, como a cópia ausente de interpretação, por exemplo.

A disseminação da experi-

ência deve ser entendida não como «receita» mas como auxiliar para que o professor motive e proponha projectos em que o aluno se realize cada vez mais integralmente; isto é, numa abrangência de objectivos educacionais que, na concepção de G. Landsheere, ultrapasse a mestria e mesmo a transferência, atingindo a expressão; ou, segundo E. Eisner, além do instrucional ou do design em que se podem encontrar soluções diversas mas condicionadas à partida, chegando-se à realização de objectivos de expressão.

As práticas do planeamento curricular e da docência levaram-nos a sentir crescentemente a necessidade da investigação das profundas dimensões e funções de uma educação integral, em particular no campo estético visual, e da explicitação de uma

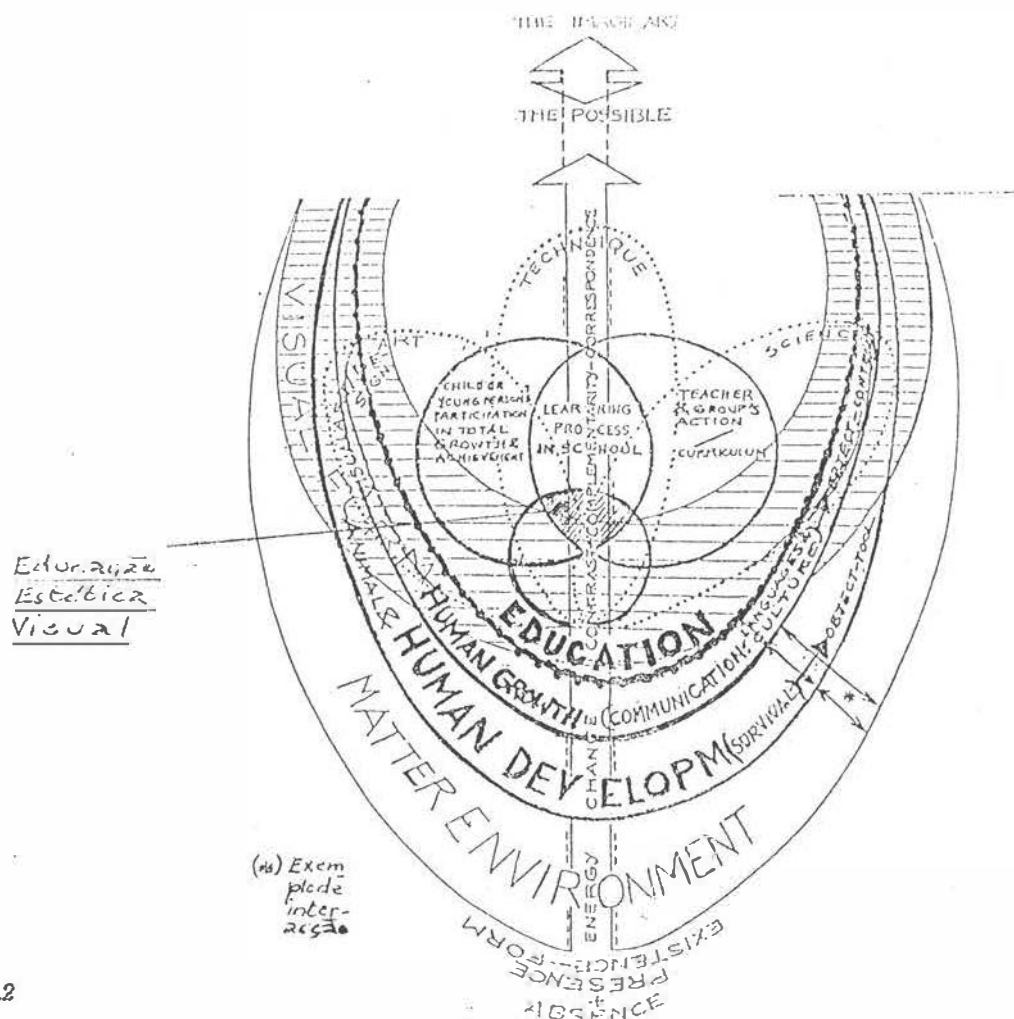
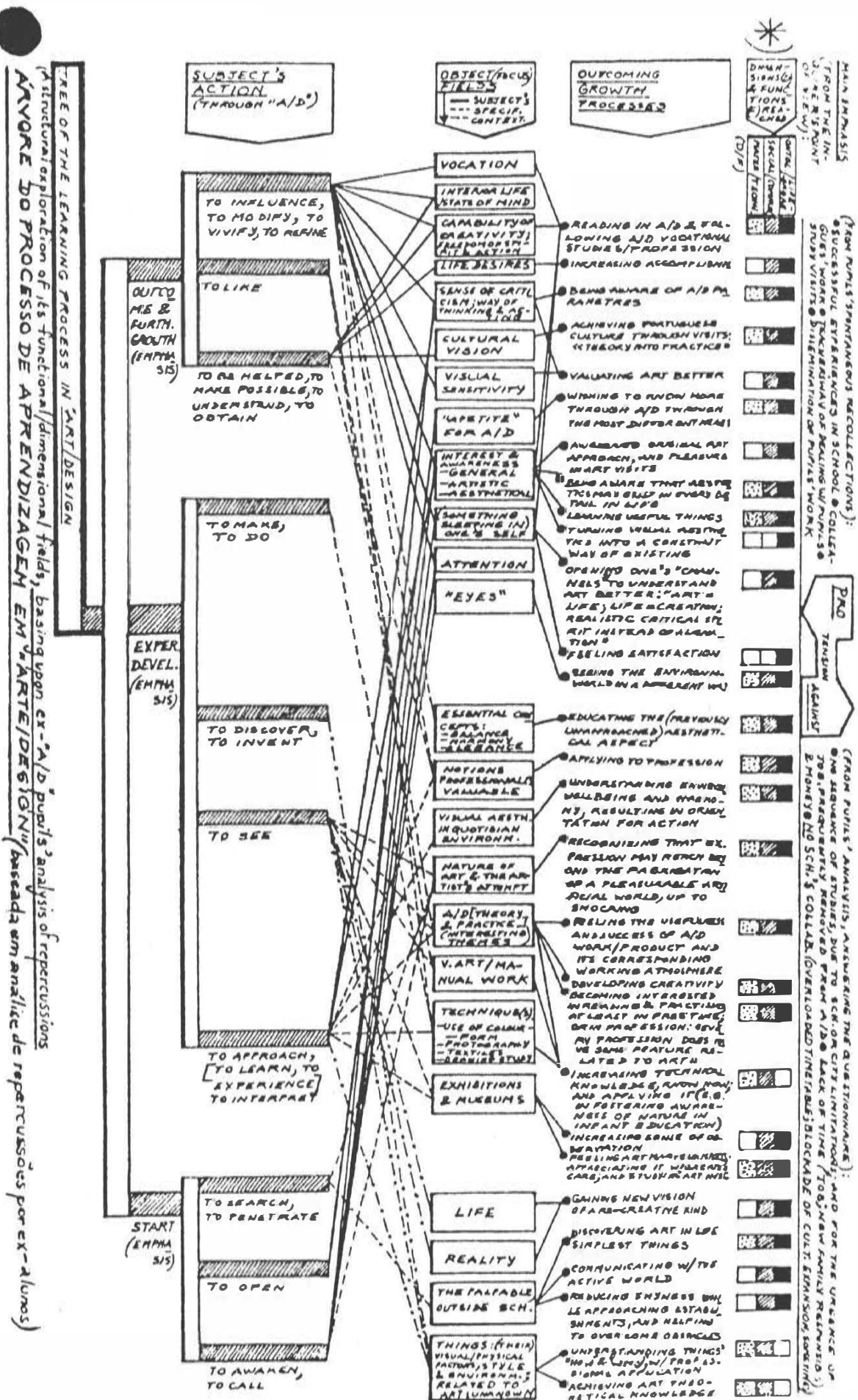


Fig.2

dimensão material — função tecnológica
dimensão social — função comunicativa
dimensão ontológica — função de organização-da-vida

Não deverão estas *dimensões* *funções*, ser as da Educação Integral pela generalidade das disciplinas, embora c/ónicas diversas ?



tal fundamentação ao serviço de uma melhor qualidade do currículo e da formação de professores.

Ao deixarmos temporariamente o ensino para a realização de *investigação sistemática*, distanciámo-nos do imediato e concentrámo-nos na reflexão sobre os fundamentos educacionais, colocando algumas hipóteses, tentando uma e procurando chegar a algumas indicações prescritivas. Partimos do modelo de 2 campos exploratórios interaccionais — o

envolvimento (englobando o mundo das formas visuais, no caso da Educação Visual) e a *interioridade humana* que co-propuséramos no Programa do 7.º ano de escolaridade, generalizado em 1975.

Uma dinâmica do crescimento humano processa a energia vital, no sentido do possível e em ordem ao imaginário, numa interação de campos descrecentemente «contentores» — *envolvimento ambiental; desenvolvimento humano/linguagem/cultura* integrando a *comunicação*;

educação; e, no interior deste sistema, *arte/técnica/ciência*, por exemplo interactivos através da *filosofia*. É no centro deste sistema 1.º que situamos a interação do aluno, reconstrutor do seu próprio conhecimento e experiência, com o professor e os grupos por um lado e com um currículo por outro lado ⁽¹¹⁾, no *processo de aprendizagem na escola*. Todos estes campos terão implicações no acto educativo, tal como o acto educativo repercutirá em todos eles. (Ver fig. 2, fig. 2a fig.3).

INDISPENSÁVELER !!

VANTAGENS PARA ASSINANTES



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

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

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



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

**DESCONTOS
25%**

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

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

Árvore do processo de aprendizagem em Arte/Design

Tensões sobre a aprendizagem: Pró — sucesso; trab. de colegas; modo do prof.; visitas; disseminação de trabalho; etc. Contra — falta de sequência de estudos; falta de tempo; bloqueio na escola; etc.			
Acções do sujeito:	Acções de iniciação procurar, penetrar abrir despertar, chamar	Desenvol. pela experiência realizar, materializar descobrir, inventar ver abordar (aprender, experimentar, interpretar)	Posterior crescimento influenciar, modificar, vivificar, refinar gostar ser ajudado, possibilitar, compreender, obter
Objecto dos Desenvol: (em interacção)	Relat. ao Indivíduo (exemplos)	— vocação: vida interior/estado de espírito; capacidade de criatividade; liberdade de espírito; e acção; desejos vitais. sentido crítico; visão cultural; sensibilidade visual; atenção; consciencialização estética; etc.	
	Relat. a competência específica (exemplos)	— noções profissionais válidas; conceitos essenciais (equilíbrio, harmonia, elegância); natureza de arte/design, sua teoria e prática no quotidiano; técnicas; trabalho manual; acesso a museus e exposições; etc	
	Relat. ao contexto (exemplos)	— vida realidade; o palpável; fora da escola; coisas (seus factores visual/físicos; estilo; envolvimento ambienal; relacionadas com a arte design desconhecidas)	
Processos de crescimento consequentes:	Atingindo 3 D/F (exemplos) (A, B & C)	— aquisição de cultura portuguesa; desejo de conhecer mais pelos mais diversos meios; consciencialização de que a estética pode existir em qualquer parcela da vida; aplicação profissional; sentimento da utilidade e êxito do produzido; etc.	
	Atingindo 2 D/F (exemplos)	— auto-realização crescente; melhoria na avaliação de arte/design; desenvolvimento de abordagem artística original/expressão; capacitação técnica; sentido de observação; nova visão recreativa; redução da timidez; e contacto com o mundo do trabalho; etc.	
	Atingindo 1 D/F (exemplos) (C)	— tornar da estética visual num modo constante de existir; sentimento de satisfação; etc.	
NOTA: A — dimensão material/função tecnológica B — dimensão social/função comunicativa C — dimensão ontológica/função de organização-de-vida			

Excerto de Imaginar, 3. (Nov. 89) com outra forma de apresentação do esquema anterior.

Enunciando algumas proposições relativas ao que possa ser o crescimento humano, chegámos à hipótese de que existirão as seguintes *dimensões e funções a desenvolver pelo acto educacional* ⁽¹²⁾: *dimensão material/ função tecnológica*; *dimensão social/ função comunicativa*; *dimensão ontológica/ função de organização de vida*.

Investigámos esta hipótese *do ponto de vista das representações que os alunos fizeram das influências da sua experiência em «Arte/Design»*, pela *análise do conteúdo interaccional* das respostas a um *inquérito postal* aos alunos de «Arte/Design» das turmas x e y, quatro anos e meio após a respectiva leccionação, sobre o lugar da experiência estética no seu lazer e cultura, o ramo de Arte/Design que presentemente mais apreciam, a frequência com que vêem apresentações visuais (tv, teatro, exposições, etc.). A pergunta a que demos maior relevância na análise foi: «Que influência pensas que a tua experiência de 1977-78 em “A/D” teve sobre a tua vida presente: o modo de ver, a profissão ou estudos, o tempo livre e interesses culturais?»; e concluímos perguntando se outras experiências além das havidas em 1977-78 teriam sido úteis, e acolhendo comentários espontâneos.

Obtivemos respostas de 50% dos ex-alunos inquiridos, cuja análise de conteúdo (*conforme a fig. 3*) nos conduz a uma *árvore do processo de ensino-aprendizagem*, particularizada para a disciplina de «Arte/Design». Este processo compreenderá três categorias — momentos:

Iniciação (onde as funções do professor corresponderão às que Postic ⁽¹³⁾ enuncia — motivar, enquadrar e despertar), cujos indicadores na subcategoria da *acção do sujeito* (o alunos) serão *chamar, despertar, abrir, penetrar e buscar...* com as mais diversas

implicações, na sub-categoria *campos do objecto (foco)*, por exemplo na concepção da realidade, no domínio das técnicas, na vocação, etc.; e produzindo, na sub-categoria *processos de crescimento resultantes*, processos tais como: adquirindo conhecimento teórico de arte e reduzindo a timidez face a obstáculos.

Desenvolvimento da experiência, com indicadores tais como *abordar, ver, descobrir, inventar e fazer*, com vastas repercussões, do tipo de: desenvolvendo a criatividade, incrementando o sentido de observação, aplicando à profissão, etc...

E *resultante e posterior crescimento*, cujos indicadores serão *ser ajudado, possibilitar, compreender, obter, gostar, influenciar, modificar, vivificar e refinar* tendo, entre os respectivos campos de consequências, processos tais como: auto-realizando-se crescentemente, melhorando a apreciação de arte, sentindo satisfação, etc.

Notamos que, no segundo momento, o aluno assume a exploração com apoio sobretudo informativo do professor; e, no terceiro momento, embora possa ser despertado pelo professor, é o aluno quem constrói autonomamente o próprio crescimento integral.

A análise dos 29 *processos de crescimento resultantes* da experiência de aprendizagem identificados indica que 7% atingirão só uma das três dimensões em hipótese (... tornando a estética num modo de existir — na dimensão ontológica...); 38% abrangerão duas (... melhorando na apreciação de Arte — nas dimensões social e ontológica...); e 55% evidenciarão repercussões nas três dimensões (... aplicando à profissão...) são ainda detectadas duas *tensões actantes no processo de aprendizagem*: *pró* (experiências de sucesso na escola; trabalho dos colegas; trato do professor para com os alunos; visitas de estudo; disseminação do trabalho dos alunos), e *contra* (ausência da sequência dos estudos por limitações da escola ou

da cidade, e pela urgência de emprego, por vezes afastado da A/D; falta de tempo (emprego, novas responsabilidades familiares) e de dinheiro; ausência de colaboração da escola (horário sobrecarregado; por vezes, bloqueamento da expansão cultural).

A *fiabilidade* da verificação por esta análise de conteúdo interaccional da existência de indicadores de que a experiência de aprendizagem realizada pode atingir as três dimensões em hipótese, apoiar-se-á em *formas paralelas de inquirição*, nomeadamente nos registos dos projectos realizados pelos inquiridos (fichas e imagens de processo/ produto; no presente caso consistentes com as representações de repercussões apresentadas pelos alunos). A *validade* da mesma análise terá como referência a liberdade crítica patenteada pelos inquiridos nas respostas das fichas de *auto-accountability* do professor (fig.1) e como limite a precisão possível à representação por um inquirido. Nesta base, defenderemos que a *aprendizagem em geral* (e a de Educação Estética Visual, Arte/Design, em particular) *pode atingir as três dimensões — material, social e ontológica — em hipótese; e portanto, se ficar aquém destas será redutora*.

Algumas consequências da integralidade do ensino-aprendizagem que assim defendemos serão, na *organização e desenvolvimento curricular*, usualmente focada em 3 componentes (planificação, execução e avaliação), uma forma de propôr experiências que dê oportunidade para os alunos fazerem opções diferenciadas correspondentes aos seus projectos de vida, constituindo uma provocação a que todos atinjam o nível da expressão, nas dimensões social e ontológica. Daqui derivará a acentuação do processo de *disseminação de experiência*: o percurso formativo do aluno não se encerra com a avaliação da acção; a concepção de formas de comunicação e da análise (em investigação ou

diálogo) dos contrastes emergentes dessa partilha, são condições indispensáveis para o crescente rigor e maximização dos crescimentos possíveis em educação, inclusive no âmbito investigativo. Os nossos alunos inquiridos salientaram como tensão própria aprendizagem, a disseminação do seu trabalho que haviam vivido aos níveis de turma, escola, localidade e que veio a ser alargada ao nível internacional — vd. nota 9). Se esta disseminação de experiência se evidencia como imprescindível na área das expressões, não deixa também de o ser nas restantes áreas educacionais.

É corrente os teorizadores de metodologia de projecto focarem a fase de disseminação deste como condição de implantação; conduz à produção de documentos do que se planificou, executou e avaliou a à constrastação orientadora do *re-design* que possa ser necessário, passos importantes em investigação e

também na prática. Landsheere observa: «mesmo nos países mais avançados, a lastimação é geral: os resultados da investigação não atingem e não influenciam portanto, suficientemente, os diversos modos de formação» ⁽¹⁴⁾. E Jack Wrigley (1976) distingue diversos tipos de investigação tendo em consideração cinco tipos de audiência: «Outros investigadores no campo; professores na sala de aula; executivos de política a nível local e nacional; o público em geral interessado em matérias educacionais; e a imprensa» ⁽¹⁵⁾. Só acrescentaremos que, a nosso ver, estas audiências não devem preocupar quem deseja implantar uma experiência só no final desta; condição básica da *eficácia da disseminação da experiência* deve ser a atitude dialogante, colaborante, diríamos de desejo de utilidade social, do experimentador para com aquelas audiências, desde a concepção da experiência.

Finalmente, consequências da integralidade do ensino-aprendizagem na *formação de professores* integrativa com a organização e desenvolvimento curricular serão, por exemplo, o estímulo à disseminação de experiência, sendo por Landshcere salientada a importância da acção de sensibilização participada ⁽¹⁶⁾. A preparação para análises de situação com diagnósticos compreensivos das dimensões material, social e ontológica — exemplificaremos um *diagnóstico-Tentativa*, que lançámos em «Educação Visual», com o tema «E, e a condição de ser em formato-postal mas com tridimensionalidade, técnica livre (fig.4), solução de adolescente e de aluno em transição — adulto» ⁽¹⁷⁾. E, quer como atitude a desenvolver nos alunos quer como prática profissional pessoal do professor, a reflexão sobre a *intenção* nos projectos e, epistemologicamente, sobre as *dimensões da experiência*. ▲



Fig. 4



REVISTA PARA CHEFIAS

DIRIGIR

18

ISSN: 0871-7354

MAIO
JUNHO 91
200.00

ASSINATURA GRATUITA
Pedidos para: Apartado 8326 -1803 LISBOA CODEX



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ALDA CRAVO-SAÚDE

EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO

Ensino Básico

FUNDAMENTAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA
SUGESTÕES DE ACTIVIDADES



UNIVERSITÁRIA EDITORA

Rua do Salitre, 155, 2.º - 1296 LISBOA CODEX - Tel.: 352 31 73/352 34 74 Fax: 315 02 26

BOLETIM DE ENCOMENDA DE LIVROS

Desejo que me enviem o Manual de Expressão e Educação de Alda Cravo-Saúde
no valor de 1 500\$00.

- ☐ Contra reembolso, acrescido das despesas de cobrança
- ☐ Enviando juntamente com este Boletim um cheque ou vale postal no valor de 1.500\$00,
por cada livro solicitado.

Nome _____

Morada _____

Código Postal _____ Localidade _____

Notas

(¹) Wise, Nordberg e Reitz (1967), citados em Verma, Beard, *What is Educational Research*, Gower, Great Britain, 1981, p. 17.

(²) *Ibidem* p. 22-40.

(³) Mialaret, G. *As ciências da Educação*, Moracs, Lisboa, 1980 (2.ª Ed.), pp. 93-104.

(⁴) *Ibidem* (¹); p. 20 (Verma e Beard) e p. 39 (Corey, 1953, criador da designação «action research»).

(⁵) São designações mais recentemente usadas, em vez de «investigação-ação»: investigação «orientada para o consumo», «orientada para a conclusão», «orientada para a audiência»; ou «inquirição orientada para a decisão». (*Ibidem* (¹), p. 39-40).

(⁶) Os documentos em Inglês no presente texto integram tese Ph. D em preparação.

(⁷) *Diapositivo 1*: Uma solução — «O velho cansado da mala» — para o projecto por nós proposto à turma y de, numa aula de 2 tempos, ser criada por cada aluno um personagem, com recurso a desperdícios. Cabeça e tronco feitos de um tubo de cola gasto, braços de cartão, pernas de um suporte plástico de fita-cola e cabelo de algodão. Um trabalho desta ordem alia o desenvolvimento técnico com a sensibilidade do aluno, emoções, sentido social, expressão (1977).

Diapositivo 2: Uma solução do projec-

to de criação total de uma peça de vestuário, criando o tecido, concebendo o figurino, costurando e criticando o produto final, inclusive nos custos. Orientação de uma nossa colaboradora de T. Oficinais-têxteis. Notamos que a crítica do processo total prosseguido predispõe o aluno ao *re-design* incrementador da qualidade e, uma vez despertado para o seu próprio percurso de aprendizagem, para se situar numa posição activa de aprendizagem, autonomamente, depois de deixar a escola (1978).

Diapositivo 3: Fases do projecto de um jogo para invisuais (na presente solução, um tabuleiro de xadrez para uso escolar), sob orientação da professora do Norte-Grande Cildade (1978).

Diapositivo 4: Projecto de solução para uma carência ambiental: jogos ao ar livre na escola, implicando análise da situação, orçamento, construção, etc., sob orientação do professor do Norte-Litoral (1980).

Diapositivo 5: Projecto de um jogo tridimensional relacionado com a forma de laranja — uma solução; e uma versão bidimensional também considerada educacionalmente válida, apesar de aquém da proposta, pelo professor ao Sul-Interior (1982).

Diapositivo 6: Projecto de estação espacial — maquete electrificada sob orientação de professor do Sul-Interior (1982). (⁸) A única excepionalidade da nossa situação de professor-investigador em 1977-78, era a de sermos no País o único dos

programadores da disciplina de «Arte/Design» que estava a leccioná-la. (⁹) Trabalhos de alunos em «Educação Visual» e «T.E.P.R.» por nós orientados em 1984-85, foram expostos em Portugal, Canadá, Argentina, Noruega, Suécia e Nigéria e seis deles pertencem aos Museus de Arte Infantil de Avellaneda (Argentina) e Oslo (Noruega), estando este a itinerar a respectiva colecção internacionalmente. (Em Dez. 90, um dos trabalhos, ainda foi oferecido à Escola Normal n.º2 de Shanghai).

(¹⁰) Construto abordado por nós em *Boletim 46*, APEM, Lisboa, 1985 e «Les Modèles», CIEP, *Les Dossiers de Sévres*, 1986, entre outras publicações. Em concordância com concepções antropológicas (Malinovski) e da linguagem (Pribram).

(¹¹) Tanner, D. & L. N., em currículo como «reconstrução do conhecimento e experiência», participada pelo aluno.

(¹²) *Ibidem* (¹⁰)

13. Designamos por *análise de conteúdo interaccional*, aquela onde é investida a interacção dos dados componentes das categorias estruturais.

(¹⁴) Do capítulo «Intuições de investigação e difusão» em Landshere, G. de *La recherche expérimentale en éducation*, Unesco-Delachaux & Niestlé, Paris, 1982, p. 86.

(¹⁵) *Ibidem* (¹), p. 40.

(¹⁶) *ibidem* (¹⁴), p. 83.

(¹⁷) Este teste diagnóstico tem tido a disseminação indicada em (⁹), estando o trabalho 2. no Museu de Arte Infantil, Avellaneda, Argentina.

acaso o doutor já assina o professor?...

É barato: 2 520\$00 Doze Números/Ano.

(a assinatura mantém o valor anual independentemente da variação do preço de capa e dos portes).

É fácil: basta enviar nome e morada (legíveis, por favor) à Redacção, acompanhado de cheque à ordem da Editorial Caminho, SA.

É útil: única forma de garantir que possuirá todos os números de uma revista profissional dedicada aos professores, escrita por professores.

o professor — Rua de S. Bernardo, 14, 2º — 1200 Lisboa

PREENCHA O BOLETIM DE ASSINATURA NA PÁGINA 80

Intervenção pedagógica por um processo de projecto aplicado à Educação Visual

[Síntese de Acção de Formação para 33 Orientadores, Delegados e Acompanhantes, do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na Figueira da Foz em 13-15 de Março de 1991, organizada pela DGEBS, com a presença de 2 Programadores e 3 Inspectores. Orientadora da Acção de Formação: ELISABETE OLIVEIRA()]*

Esta Acção de Formação (AF) assumiu os objectivos propostos pela DGEBS, de «interiorização da experiência (lançamento da Educação Visual, 7.º Ano) no âmbito da Reforma Curricular»; e de reflexão e prática, fundamentadas, sobre a intervenção pedagógica pelo processo de projecto.

Foram distribuídos 47 textos

(*) À excepção do inquérito/reflexão sobre a prática no 7.º Ano em Experiência (13-03-1991) e de parte da Avaliação da AF (dia 15), à responsabilidade do Gabinete do 5.º Grupo da DGEBS, Dr.ª Maria Eduarda Feio e Maria de São José Cabrita. E da sessão «Projecto e visualização no texto dramático» (14-03-1991), pelo Dr. José Manuel Melo. Agradecemos aos professores do 5.º Grupo, Paula Carpinteiro, Paulo Miranda, Vítor Cardoso, do Grupo do Sul e Autores dos trabalhos fotografados na presente AF, os materiais de sua autoria publicados neste texto.

de apoio e cópias de todo o trabalho produzido na AF.

Sessões do dia 13-03-1991

A primeira actividade foi um *Atelier de Arte-Postal*, com o tema «Eu e a minha experiência do lançamento do 7.º ano»: obras em formato postal, susceptíveis de tridimensionalidade. Os trinta e três participantes produziram empenhadamente, em cerca de duas horas, 38 trabalhos (vd. amostras na capa do presente *dossier* e em anexo) que, declararam, foram úteis para desbloqueamento, reflexão e partilha de visões; além de outras vantagens inerentes à Arte-Postal, como economia de tempo, espaço e recursos e facilidade de transporte e exposição, com plenitude de mensagem/valor documental. A colecção é pertença da DGEBS (Gabinete do 5.º

Grupo), e pôde ser contrastada com obras de alunos pré-adolescentes, adolescentes e em transição-~~a~~adultos (1984-85) com o tema «Eu» (Vd. *Imaginar*, Lisboa, APECV, N.º 0, 1988). Foi generalizadamente reconhecida a aplicabilidade de um projecto expressivo desta natureza às aulas do 7.º Ano. (Ver fig.1)

Reflexão individual, por Regiões (Norte, Centro, Lisboa, Sul e Ilhas) e *do grande grupo, sobre a prática no 7.º Ano em Experiência* — (conduzida pelas responsáveis da DGEBS). Muito participada.

Lançamento do Tema da Acção de Formação (ao fim da tarde).

Reviu-se a noção de *intervenção pedagógica*, como processo da acção educativa do professor, baseado em valores e finalizado, sistémico e sistemático, com as componentes de *planificação, condução, ava-*

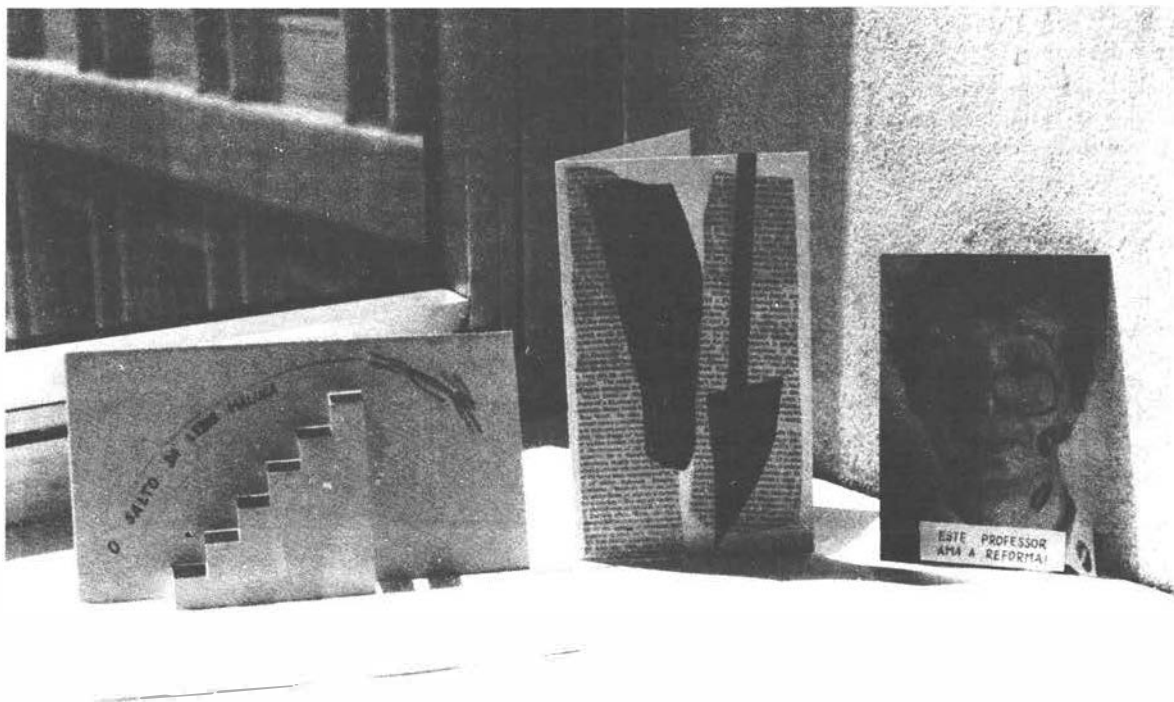


Fig. 1- «Eu e a minha experiência do lançamento do 7.º Ano», Arte-Postal por docentes nesta AF.

liação e disseminação de experiência; e tomou-se como razão de ser dessa intervenção, a maximização da qualidade do currículo escolar do aluno.

Para currículo, apresentadas nove concepções, em síntese de D. e L. N. Tanner, adoptou-se operacionalmente a destes autores: a reconstrução, pelo aluno, do conhecimento e da experiência proporcionados no âmbito da escola.

Como elementos curriculares, segundo M. F. Klein, focámos os seguintes: *objectivos*; *conteúdos*; *actividades de aprendizagem*; *processos de avaliação*; *recursos*; *tempo*; *espaço e envolvimento*; *modo de agrupamento*; *estratégias de ensino*; e acrescentámos-lhes *disseminação de experiência*.

Só aproximadamente se pode dizer que a educação é um processo sistémico, pois a situação educacional ultrapassa a interacção do conjunto de pessoas com objectivos e características próprias que a produzem — nomeadamente, há que considerar-se o *ambiente do sistema*: condições culturais, sociais, económicas e técnicas. Mas poderemos reconhecer, numa *abordagem* sistémica do

ensino (cf. UNESCO, «O Educador e a abordagem sistémica», baseada na análise de sistemas de L. von Bertalanffy), que a *intervenção pedagógica* íntegra, em interacção sistémica, os componentes: *entrada* (*input* — os alunos); *produto* (*output* — o que há a aprender — que é antevisto pelos objectivos, incluindo os conteúdos a explorar, e verificável pela avaliação do *feedback* dos alunos, num processo de *retroacção*); *recursos* e limitações; e *estratégias*, particularmente articuladas às actividades de aprendizagem. E, nesta base, defenderemos que a planificação da intervenção pedagógica, nas suas diversas aplicações, poderá ser concebida a partir de qualquer um destes componentes e, necessariamente, implicará a interacção de todos eles.

Alguns autores, com os quais concordamos, apontam que não se pode, *a priori*, preconizar um método que seja o mais eficiente para todas as situações educativas. Lemaître (*problem solving*, 1983) nota que os verdadeiros problemas são os que não se sabe resolver, pelo que o *método* deve

ser adaptável às circunstâncias, não se podendo estabelecer um processo *standard*; preconiza o rigor e a «suplesse» para se atender às variáveis humanas, que se considerem as 3 dimensões da situação (um *conjunto-guia* que inclui os conjuntos *disposição*, *activo* e de *afecto/agente*) e se estude sistematicamente o problema da situação, desde a sua génese. E aponta, como o *processo real de um estudo sistemático*, uma interacção das técnicas da criatividade e da ciência, compreendendo a tomada de consciência de uma situação a fazer evoluir; a problematização; a busca de informação e de soluções para explicar o observado; e a tomada de decisão, sua aplicação e controlo dos resultados obtidos, com vista à solução de novos problemas. Salienta a importância das *reiteraões* (reconsideração da adequação dos dados e hipóteses à problematização) enquanto a decisão está pendente; e da consideração das *incidências*, obstáculos, e de alternativas, quando esta está em incre-

mentação. Baynes (*vide* artigo 3.º do presente *dossier*), defende que só uma diversidade de métodos, correspondentes a activações cerebrais diversas, propiciará os desenvolvimentos educacionais das diversas naturezas necessárias. E Joyce e Weil (*Models of Teaching*), seleccionando uma amostragem de 25 métodos que agrupam em 4 «famílias» — de processamento de informação, pessoais, de interacção social e comportamentais — preconizam uma adaptação destes às circunstâncias, por cada professor, como a actuação metódica mais eficaz.

Será fundamental que o professor tenha uma orientação axiológica para a sua intervenção. Hameline, citando Quintiliano (Séc. I d.c.), considera ensino válido aquele que *actue ut doceat, ut placeat, ut moveat*. Eisner (*Educating artistic vision*), incidindo na Educação Visual, propõe explorações nos domínios *cultural, crítico e produtivo*. M. Barret (*Art Education. A strategy for course design*, 1979) propõe para a Art Education um modelo processual cujo conceito provém da natureza da Arte: *impulso, sentimento, ideia / media, material, técnica / dinâmica da forma visual*, contemplando as seguintes áreas: da criatividade; do desenvolvimento da criança; individual, social, cultural; de facto/sentimento e cognitiva/afectiva. E. Oliveira sugere as seguintes dimensões e funções educacionais (public. desde 1984):

- *dimensão material* — *função tecnológica*
- *dimensão social* — *função comunicativa*
- *dimensão ontológica* — *função de organização-de-vida*.

Em todos os casos, preconizaremos objectivos que atinjam uma formação integral. Por exemplo, segundo a taxionomia de Landsheere, que ultrapas-

sem a *mestria* e a *transferência*, chegando à *expressão*.

Perspectivando a intervenção pedagógica no referencial que o professor construirá, adaptada a cada situação, de entre os vários métodos aplicáveis — *vide*, por exemplo, *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*, de Bordenave e Pereira — prosseguimos, nesta AF, reflectindo sobre o *método de projecto*, aplicado à «Educação Visual», do 7.º ano em particular.

Segundo a *International Encyclopedia of Education*, (Pergamon, Oxford, 1985, Vol. 7), o artigo de Kilpatrick, «The Project Method», de 1918, partiu da consideração da importância «da actividade com um propósito, da solução de problemas, e das necessidades e interesses de cada criança, da aprendizagem e conduta», influenciado pelo método problematizante de ensino que Dewey apontara, em obra sobre o pensamento reflexivo.

Tratava-se mais de considerar «as características de uma organização curricular directamente funcional do que da exposição de uma técnica de ensino prático específica». Contemplava quatro tipos de projectos: tarefas práticas; apreciação da experiência estética; solução de problemas; e domínio de uma destreza ou conhecimento. A especificidade do método de projecto residiria «no grau de liberdade oferecido aos estudantes para seleccionarem o tópico do projecto e os meios de trabalharem nele»; e basear-se «em interesses e necessidades de cada criança, sociamente aceites».

G. Palmade (*Os Métodos em Pedagogia*, 1953) observou duas tendências face ao «método dos projectos»: «como uma técnica de ensino, sendo a matéria a ensinar dividida num certo número de projectos»; e como «expressão de verdadeira forma de pensar, tornando-se assim simultaneamente o meio e o fim». É nesta última acepção que alinhamos.

Relacionámos o *método de projecto* com o *método activo* (segundo Palmade, aquele método que leva a criança a participar na própria elaboração dos conhecimentos, com iniciativa criadora; não confundível com a implicação de acção concreta, manual ou exterior, com o recurso ao concreto, com a descoberta de adivinhas, ou com os métodos interrogativo, ou atractivo).

Ralacionámos o *método de projecto*, ainda, com a *pedagogia diferenciada*, no sentido de dar o máximo de possibilidades a cada aluno ou grupos de alunos de realizarem as experiências mais relevantes para as suas necessidades de desenvolvimento — conduzindo ao *contrato-capacidades*, acordando com os alunos os percursos a experimentar; e com o *método da descoberta*, que supõe que o aluno, devidamente apoiado, explore os recursos do envolvimento, informandose, formando conceitos, experimentando técnicas. Explorámos os *componentes do método de projecto*, de acordo, com o quadro anexo (ver quadro1), nossa interpretação das sínteses por diversos autores.

Sublet (*Projet pédagogique*, 1986), tendo em conta especialistas como Vial e Halté, observava em estudos recentes a acentuação do carácter de utilidade social do projecto e da necessidade de uma avaliação formativa contínua, com participação dos alunos, ao longo da realização deste. Menciona, segundo De Corte, as *operações cognitivas desenvolvidas pelo projecto* — *receptivo-reprodutoras* (aprecepção, reconhecimento e reprodução de informações) e *produtoras* (de informações — interpretativas, convergentes, avaliativas e divergentes). Considerando que os projectos podem ser dos *domínios* da vida quotidiana, complexos (espectáculos, visitas...) ou de aprendizagem cognitiva, conclui notando que uma *pedagogia do projecto* interacciona os campos do

Quadro 1

Componentes do Método de Projecto (Interpretação da síntese das tarefas por diversos autores, de Elisabete Oliveira)

1918 Kilpatrick	1933 Palmade	1968 Munari	1978 Sena da Silva	Anos 70 Vial	1982 Bordenave	1983 Halté	1990 Programa 7.º Ano	1990 «PRISMA» (*)
	Observação Autoquestiona- mento		Situação (Necessidade)		Intenção	Contrato Pedagógico Empenhamento		Situação
			Problema	Enriquecimento do Tema/Projecto				Problema
Proposta	Escreve de assunto	Enunciado do problema	Enunciado (objectivo)		Preparação		Enunciado	
	Reflexão Pesquisa	(Análise de) funções e limites		Confrontação: Investigação, objectivos-meios		Documentação	Investigação	Recolha Investigação
Planeamento		Elementos do projecto	Solução (Design)	Escolha dos objectivos e meios. Ligação: tempo, espaço, agentes e materiais		Estruturação	Projecto	Soluções
Execução	Execução	Disponibilidade tecnológica criatividade	Resposta	Confrontações Projecto-Objecto realização progressiva	Execução	Fabricação	Realização	Manipulação
	Aperfeiçoamento	Modelo-Soluções programa-protótipo		Confrontação terminal Projecto-Objecto. Síntese objectiva				
						Socialização (programar e organizar)		
Julgamento				Exploração reinvestimento	Apreciação	Avaliação (Examinar, observar, criticar, construir, prever)	Avaliação	Avaliação
				Enriquecimento meto- dológico conducente ao recomeço do processo				

Fontes deste Esquema: além das já mencionadas no texto, também B. Munari, *Design e Comunicazione Visiva*, 1968. Laterza, 1970/ Sena da Silva. «A propósito de Design» - Texto de apoio C5 - Cad. 2 MEIC, SEOP, 1976/Vial e Halté, in Sublet.

(*)PRISMA - Esquema PRISME colhido em exposição das escolas de Glasgow, Centro das Artes, Nov. 1990. Arriscando prejudicar esta menção, acrescentar-lhe-famos, e a todas as restantes sínteses (excepto a de Halté), numa perspectiva pedagógica, a tarefa de disseminação (partilha de experiência): comunicar, guardar dados e investigar o percurso havido, intercambiar.

saber científico, psicológico e didático (este, relativo às competências a atingir, modalidades de tratamento e avaliação).

Finalmente, com base em Bordenave e Pereira, atende-mos às *vantagens* do método de

projecto-vivenciador, com todas as tarefas organizadas pelo(s) próprio(s) aluno(s) em torno de necessidades reais compreendidas, integrador de capacidades e conhecimentos, responsabilizante e socializante; e às *des-*

vantagens-limitação à eventual ingenuidade ou superficialidade de propostas pelos alunos, ou excesso de directividade pelo professor



se este accionar um projecto mais do seu interesse do que relevante para o(s) aluno(s).

Sessões do dia 14-03-1991

A AF prosseguiu com o estudo da *Planificação pedagógica*, com abordagem teórica, trabalho de pequeno grupo (por Regiões) e do grande grupo, com debate.

Focámos o conceito de *aprendizagem*, de Berbaum: considerando que a concepção de um projecto da própria formação pelo aluno é condição do seu desenvolvimento para a autonomia; entendendo-a num contexto, como uma interacção de professor, aprendiz, objecto e circunstâncias e em *continua evolução*; os projectos-aprendizagens, visando a elaboração do conhecimento, a resolução de problemas ou a expressão; e compreendendo quatro vias de organização dos dados provenientes do envolvimento — a *consciente racional* (analítica), a *consciente intuitiva* (global), a *semiconsciente* (sugestiva) e a *inconsciente* (dos hábitos).

Propusemos o *teste de aprendizagem*, de Kolb (adaptado por Berbaum), para a consciencialização dos 4 tipos de *aprendizagem eficaz* (experiência concreta, observação reflectida, conceptualização abstracta e experimentação activa) e da *tipologia do aprendiz* (assimilador, acomodador, convergente e divergente), segundo Kolb.

Expusemos, segundo Municio, uma *tipologia da filosofia da planificação*: reactivos, os que tendem ao passado; inactivos, os conservadores; preactivos, os que desejam mudar no sistema mas não mudar o sistema; e proactivos, os criadores que tendem ao futuro.

Tendo em conta estes aspectos, chamámos a atenção para as concepções

de planificação, de Cols. Recordemos o que respeita a *Unidade Didáctica* (UD) em *Planeamiento del proceso de enseñanza — aprendizaje*, Marymar. B. Aires, 1976, p. 166-170 (sublinhados nossos):

[«El germen de la idea de unidad se remonta a Herbart, aunque el uso del término sólo comenzó en la literatura educacional en 1900 y se generalizó en 1920.

En la actualidad, es una de las formas más utilizadas para organizar y desarrollar el currículo.

El término unidad tiene distintas acepciones, que responden a las distintas concepciones sobre educación y currículo existentes.

Por ejemplo, algunos autores la definen como el conjunto integrado de las actividades de aprendizaje relativas a un problema o proyecto; otros establecen que las unidades constituyen una manera de ordenar la gran variedad de conceptos, habilidades, generalizaciones que están disponibles para la enseñanza, como consecuencia de la explosión de los conocimientos.

En general, a pesar de la diversidad, las definiciones coinciden en que la unidad posee un eje unificador y un conjunto de elementos estructurados en torno del mismo. Los elementos que integran una unidad son los mismos que componen el currículo: objetivos, contenidos, actividades, técnicas, recursos.

La importancia que se le dé a cada uno y la determinación de cuál de ellos es el eje, depende de la concepción educativa que se tenga.

En el concepto de unidad pueden distinguirse dos aspectos:

a) El *plan de unidad*, que se refiere al proyecto en el que el maestro determina objetivos, selecciona y organiza contenidos, actividades, técnicas y recursos que lo orientarán para guiar las experiencias de aprendizaje de una manera inteligente.

b) La *enseñanza de unidades* o *unidad de trabajo*, que se refiere a la realización de lo planificado, a las actividades que docente y alumnos realizan para lograr los objetivos propuestos. La unidad de trabajo es lo que sucede verdaderamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Integrando ambas acepciones podemos decir que la unidad no es sólo una forma de organizar los elementos del currículo, sino que implica un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual lo planificado se pone en marcha.

La unidad es una organización de objetivos, actividades y medios, centrada en un propósito o problema y preparada por el docente para ser desarrollada en una situación de enseñanza-aprendizaje. (...)

Las unidades adoptarán distintos ejes según cual sea la base sobre la que se organiza el currículo.

Fundamentalmente podemos hablar de las unidades cuyo eje es la *materia*, y aquellas cuyo eje es la experiencia de los alumnos. (...)

Unidades de materia: — El eje de estas unidades está constituido por temas, acontecimientos, argumentos, etc., que se consideran importantes.

El principal problema de la organización de las unidades de materia es la determinación de los contenidos que incluirán. No se da importancia a la organización de las experiencias de los alumnos. (...)

Unidades de experiencia: — Las unidades de experiencia surgieron por oposición a las de materia tradicionalmente consideradas. Se establecen en el currículo cuya base de organización son las experiencias de los alumnos. (...)

Nesta base, propusemos a seguinte aceção operacional de unidade *didáctica*: (Proposta de) experiência que compreende um projecto de aprendizagem quanto possível integral.

Nesta aceção, a *unidade didáctica* pode abranger uma ou mais *unidades de trabalho* (no sentido em que estas são propostas no Programa do 3.º ciclo).

Chamámos a atenção para a *planificação anual, interactiva* com o *plano global de escola*, com um exemplo de Ana Veloso (2.º Ano da Profissionalização em Serviço). E propusemos à apreciação, o *videograma do projecto «Pintando a Escola»*, conduzido por Luís Garlito num 9.º Ano, em Desenho, 1990, compreendendo trabalho individual e de grupos, de uma pintura mural para a escola, incluindo exposição de propostas-maquetes e outros estudos. Abrangência: Ambiente-Comunidade. E, ainda, foi objectivado o Relatório (do 1.º ano da Profissionalização em Serviço) com a

planificação e a avaliação correspondentes.

Proposta, aos grupos (por Regiões) da *elaboração da planificação de uma unidade didáctica aplicável ao 7.º ano em experiência* (ou apresentação relativa a uma UD já experimentada a este nível) — com a amplitude apontada na focagem do método de projecto, ontem realizada.

As cinco planificações resultantes foram apresentadas (em transparência comentada) pelos porta-vozes dos grupos, e discutidas. Contemplaram, por exemplo, o papagaio de papel; a descoberta de Évora 90/91 (*vide* quadro 2); o melhoramento de um espaço vivencial na escola; e o tema «descalçar a bota», com estratégias abrangendo a visita de estudo a fábricas de calçado, a fabricação de moldes em gesso, a análise de formas, o álbum colectivo e constituição do mini-museu da bota e a arte-postal (intercâmbio com alunos helvéticos).

Seguidamente, focámos a *Condução pedagógica*, principiando por atender à *imaginação educacional* e seu papel na concepção de estratégias.

Propusemos um teste aos referentes da *imaginação de cada um, numa situação educacional*, verificando-se grande variabilidade das interpretações de situações e das associações sensoriais e fontes sígnicas correspondentes.

Uma B.D. dos *Peanuts*, com Charlie Brown receoso de punição por, na ausência de sapatos, ter recorrido aos apagadores do quadro para se calçar; ou os dissabores de um examinando que se viu desclassificado por ter resolvido por variados modos fora da Física o problema de medir a altura de um prédio com a ajuda de um barómetro, chamaram a atenção para a injustiça de que podem ser alvo os alunos mais criativos, por poder ser incó-

modo que tendam à divergência, tenham senso de humor, não vejam no professor um modelo, etc. Todavia, há que notar, com L. Hudson

(*Contrary imaginations*) que o processo de criação não é totalmente de divergência: no contexto da *evolução conceptual sobre inteligência/criatividade/imaginação educacional*, desde Spearman (1904) que admitiu a capacidade universal de inteligência; passando por Guilford (1959) que concebeu a inteligência multifactorial, sendo a criatividade uma sua componente, com a fluência, a flexibilidade e a originalidade como traços; com Chiselan que fez uma análise do *processo criador*, compreendendo *preparação, incubação, iluminação e verificação* — e, destas, a pesquisa de pistas antecedentes que faz parte da preparação, e a avaliação e consolidação que integram a verificação, têm aspectos convergentes—; e ainda Wiseman (1973) que acentuou a necessidade da divergência e também da convergência. Atendeu-se também à importância do *tactamento* salientado por Freinet; e às *condições da criatividade* (extensionalidade, centro de decisão interno e capacidade conceptual) e seus *requisitos* (segurança psicológica e liberdade simbólica com responsabilização), segundo Rogers — ambos dos anos 60 — entre outros. Por *imaginação* entendeu-se, com Warnock, a *capacidade de dar sentido ao desconhecido* (pela construção de *imagens*: (re)apresentações mentais).

Prosseguimos com um estudo de *Estratégias* (aplicável à Educação) por Municio (1988), as quais são definidas como «cursos de acção organizada para alcançar os objectivos». Foca os conceitos de *turbulência, tensão, cenários múltiplos, ordem de prioridades*, salientando (Andrews, 1971, citado por Municio) a importância da *análise do contexto* (oportunidades: o que se poderia fazer/ responsabilidade social: o que

se deveria fazer) e da *análise interna* (destrezas, recursos: o que se pode fazer/interesses, desejos: o que se quer fazer). E propõe as seguintes *técnicas estratégicas*: sistema ideal/ruptura/optimização funcional/morfologia funcional/transposição/ analogia/heuridrama/identificação/grande armazém/sete caminhos.

Foi exemplificada uma *matriz de decisão*, como um dos meios de chegar democraticamente a decisões, ante conflitos de interesses.

Atendemos ainda às concepções sobre os *dois hemisférios cerebrais*, com a dominância do desenvolvimento do direito sendo influente para a expressão-actividade não só racional mas também emocional. E aos estudos de Bono sobre *pensamento lateral* (gerador de alternativas, provocativo, probabilístico, explorando o menos provável) e o complementar *pensamento vertical* (desenvolvente, selectivo do melhor modo, de progresso finito, de acordo com o mais provável); salientando as *técnicas do pensamento lateral* (que considerámos enriquecedoras para as decisões estratégicas na condução pedagógica): geração de alternativas, desafio de convicções, inovação, julgamento suspenso, *design*, ideias determinantes/factores cruciais, fraccionação, reversibilidade, «brainstorming», analogias, escolha de ponto de entrada/área de atenção, estimulação pelo acaso, conceitos/divisão/polarização/PO (palavra inventada por Bono, para o que não é dicotomicamente *sim* ou *não*).

Recordámos as condições para o desenvolvimento de uma *inteligência de design*, segundo Baynes (*vide* artigo 2.º deste dossier). E, com Marland (1975), as *condições para uma condução profissional da aula*: para além de uma boa relação na escola, de pro-

fessor-aluno, a boa organização da aula, como meio — não um fim — com firmeza e clareza; o sentido de respeitar o aluno e de cuidar dele, não desistindo; e, em consequência, a coerência do modo, voz, decisões...

Revimos as *finalidades da aprendizagem* propostas nos novos programas de «Educação Visual», 7.º ano: desenvolver a percepção, a sensibilidade estética, a capacidade de comunicação, a capacidade de expressão, a capacidade de utilizar meios de expressão visual, o sentido social e a capacidade de intervenção; e foram assumidas pelos presentes, concordantemente.

Referindo as funções de *enquadrar, informar e despertar*, que Postic atribui aos *actos do professor*, propusemos a *apreciação da condução da aula* pelo professor, pelo visionamento do videograma de uma unidade *didáctica* sobre expressão/teatro, documentada em duas aulas da *unidade de trabalho sobre máscaras*, projecto de Paula Carpinteiro com o 7.º ano em experiência, 1991: implicando trabalho de grupo com prévia preparação de monitores e ajudantes, execução pelas técnicas do gesso e do balão, com auto-avaliação individual. Em interdisciplinaridade com o teatro; abrangência: comunidade... A própria professora, participante desta AF, introduziu o videograma.

Finalizámos com a proposta de duas reflexões, para os grupos:

- problematizando a *condução da U.T.* planeada pelo grupo, que *dificuldades* seriam previsíveis?;

- quais os objectivos gerais e específicos que concebem para a sua *intervenção docente*?

(Foi dada uma base de reflexão, proveniente de *formandos de Letras*, para ser

verificada em adaptação à «Educação Visual»; contemplava as 3 funções indicadas por Postic e, ainda, a de *desenvolver* (em âmbito extra-escolar). (Vide apuramento no quadro 3)

Sessão complementar (21-23h)

Tendo cerca de 70% dos participantes, previamente inquiridos (em amostragem), indicado a necessidade de sensibilização à Expressão Dramática, teve aqui lugar a comunicação com visionamento de videogramas e debate, «Projecto e visualização no texto dramático» orientada por José Manuel Melo. (Vide Texto correspondente, a par deste *dossier o professor*). Distribuíram-se quatro textos de apoio.

Sessões de 15-03-1991

Colhidos e confrontados os resultados do trabalho dos grupos, sobre a *condução pedagógica*, *visionaram-se criticamente três séries de 7 diapositivos, correspondentes a três unidades didácticas, com observação dos relatórios* (do 1.º Ano da Profissionalização em Serviço), tendo particular atenção aos modos de *avaliação e disseminação de experiências* aí praticados; como se segue:

— *Casas Portuguesas* — Projecto interdisciplinar (Educação Visual, Geografia...) no 8.º ano, 1990; trabalho de grupo, orientado por Vítor Cardoso. Explorou a habitação em todas as regiões portuguesas — continente e ilhas — com elaboração e exposição de estudos/maquetas, revertendo para património da escola. Abrangência: Ambiente, Equipamento, Comunidade (Premiado a nível nacional).

- *Exploração de forma/função, através do absurdo* — Projecto individual, mais conduzido pelo professor do que pelo aluno, para o 9.º ano, 1990, «Arte/Design» orientado por Graça Ramalho. Compreendeu registos de observação; estudos

formais, incluindo os de *continuidade* (interpretados como selecção de um fragmento de imagem a colar, sendo prosseguida segundo a imaginação do aluno); vinda de SAM à escola (objectos absurdos); e feitura de cartazes de absurdo. Abrangência: Equipamento-funcionalidade.

- *Exploração do abstracto* — Projecto individual para o 9.º ano, 1990,

Arte/Design, orientado por Paulo Miranda. Compreendeu estudos do real e desenho abstractizante a partir destes; estudo da técnica de tapeçaria (incl. visita de estudo); concepção e realização de uma tapeçaria, na base dos estudos prévios. Abrangência: Objecto pessoal-Ambiente, «Outros» (segundo o Programa).

Debruçámo-nos, seguidamente, sobre *Avaliação e Disseminação Pedagógicas* — atendendo mais à primeira, por a disseminação já ter sido observada ao longo da AF.

Defendemos que a avaliação deve integrar todo o processo de ensino-aprendizagem como *formativa*, na acepção de orientar o sentido do esforço do aluno; neste caso, não inclui necessariamente escalonamento ou registo de uma classificação. Quando a avaliação implica escalonamento, expresso quantitativa ou qualitativamente, assume geralmente as modalidades *contínua*, que acompanha todo o percurso do aluno e se fixa no final que ele atingiu; ou *sumativa* (ou *somativa*), se verifica momentos-síntese do progresso havido, terminal ou num sistema de média simples ou ponderada. Recentes prescrições oficiais referem ainda uma avaliação *especializada*, circunstancial; e uma avaliação *aferida*, no contexto do nivelamento generalizado das graduações oficiais. Em todos os casos, a nosso ver, a avaliação deve esclarecer o aluno sobre o que atingiu e onde precisa incidir para pro-

gredir — por exemplo, explicitando os critérios de avaliação nas provas e nunca bloquear definitivamente acessos.

Considerámos as *funções da avaliação*, segundo Eisner (1979): diagnosticar; rever os currículos; comparar; antecipar necessidades educacionais; e determinar se os objectivos foram atingidos.

Podendo considerar-se a *auto-avaliação* pelo aluno ou a *hetero-avaliação*, entre alunos e destes pelo professor, salientámos a necessidade de estabelecer *critérios*, em *tabelas de especificação* que interrelacionem as experiências ou conteúdos com os comportamentos (acautelando que estes não serão predictíveis precisamente, se se tratar de experiências criativas). Referimos uma primeira especificação de parâmetros de avaliação, num programa em «Arte/Design» (1977): eles constam nos «Objectivos/Comportamentos da matriz de avaliação anexa, proposta por Paulo Miranda, com aprovação do conselho do 5.º Grupo da sua escola, para o recém-observado projecto *Exploração do abstracto*. (ver quadro 4)

Mencionámos, de Eisner, 3 tipos de aprendizagem (produtiva, crítica, cultural) com 3 *critérios* — avaliando o aluno por si, quanto ao grupo e quanto ao *standard*. Referimos a *estrutura de avaliação* mencionada por Dyson (vd. *Imaginar*, 6, 1990), do currículo oficial inglês para as idades 5-16: conceitos, destrezas, atitudes e valores, informação — observados na execução e na apreciação/avaliação. Tivemos em conta a *articulação vertical dos grandes temas das disciplinas do 5º Grupo* proposta pelos Programadores, que importará para as ponderações. (ver quadro 4a).

E indicámos como referência, na proposta dos Programadores, o perfil *terminal do aluno do 3.º ciclo* onde para as finalidades gerais do nível básico se contemplam 21 itens, por Área/Disciplina, nas categorias:

- I. Auto-imagem/relações interpessoais
- II. Autonomia/Participação em grupo
- III. Saberes/Competências
- IV. Atitudes e valores

Concluimos com a observação de outros exemplos presentes; nomeadamente (*vide* quadros 5 e 6): *Ficha de auto-*

avaliação (pelo aluno) da UT «Construção de máscaras de teatro», proposta por Paula Carpinheiro, relativa ao Projecto visionado na véspera. E, numa perspectiva de «accountability» (auto-responsabilização) e de investigação pelo professor, um *inquérito* de Vítor Cardoso sobre a sua intervenção na *UD Casas Portuguesas*, recém-visionada.

Trabalho dos grupos, por Regiões, concebendo um sistema de avaliação relativo à *UD* que haviam planeado na véspera. As matrizes resultantes tiveram de ser comentadas posteriormente, por escrito, pela necessidade burocrática de antecipar a sessão de conclusões e avaliação da AF, formalidades e encerramento.

A avaliação AF pelos 33 participantes num apuramento pela DGEBS, obteve, num universo de 30: insatisfeitos — 3; parcialmente satisfeitos — 22; totalmente satisfeitos — 5. Para lá de insuficiências da apresentação dos textos de apoio e do seu sistema de reprografia/distribuição pela DGEBS, foi criticado o excessivo aproveitamento do escasso tempo, nesta AF. ▲

ORIENTAÇÃO

ESCOLAR E PROFISSIONAL

UMA REVISTA DE EDUCAÇÃO ATENTA AO
DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL DOS JOVENS

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

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

Quadro 2

ZONA SUL

Unidade de Trabalho: À descoberta de Évora 90/91						
OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	REC	AVA	CAL	DISS
Reconhecer diferentes manifestações artísticas (de outras culturas) no património da cidade	Estilos arquitectónicos na formação urbana	Projectão de imagens e análise das características visuais destes estilos	Plantas, Diapositivos, Mat. Desenho Mont. Exposição Rec. Humanos	Registos observação, Ava. formativa Auto-Avaliação	2 T	Montagem de uma exposição a nível escolar ou camarário do trab. realizado
Tomar consciência da qualidade visual do meio						
Conhecer formas elementares de representar a 3ª Dimensão	Representação Espaço bidimensional e tridimensional	Análise da evolução do urbanismo			6 T	
Aprofundar a exploração de meios e técnicas	Técnicas de expressão	Análise funcional de plantas da cidade (T.Gr) Recolha de imagens características e marcantes da cidade (T.Gr.º) (Ex.) Registos gráficos e fotográficos de aspectos da cidade (T.Ind.) (Ex.)			4 T	
→ Tratamento expressivo das imagens recolhidas						
FINALIDADES: Desenvolver a sensibilidade estética Desenvolver a Percepção/Utilizar meios de expressão visual						



NOESIS

A EDUCAÇÃO EM REVISTA



ASSINATURA: 4 números 960\$00 — 8 números 1920\$00

Quadro 3

OBJECTIVOS PARA A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO VISUAL

In: Acção de Formação coordenada p/E. Oliveira, F. Foz, 13-15/03/1991. [Universo: 33]

GERAIS

Funções no âmbito Escolar

Função no âmbito extra-escolar

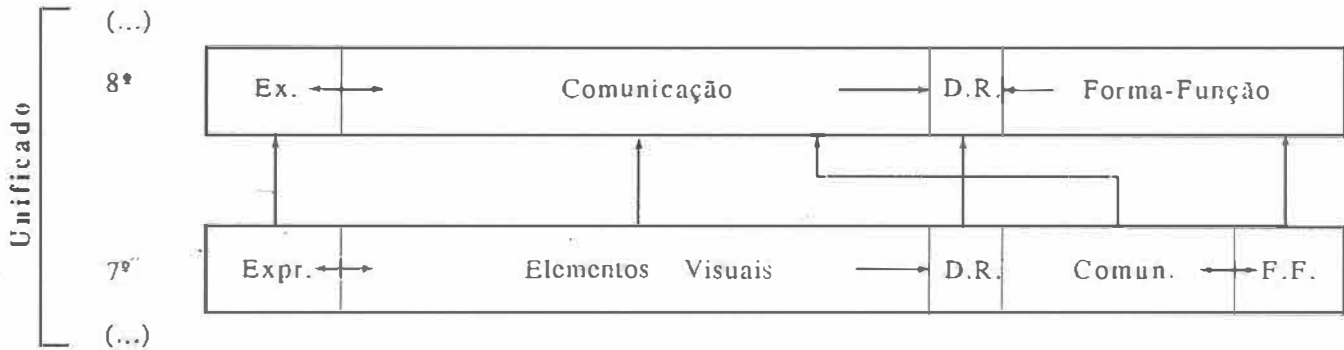
ENQUADRAR	N.º	INFORMAR	N.º	DESPERTAR	N.º	DESENVOLVER	N.º
1.Estimular opiniões fundamentadas	33	1- Informar claramente	33	1-Despertar o gosto pela actualização dos conhecimentos	33	1-Desenvolver autoformação contínua	33
2.Estabelecer a comunicação	33	2- Informar sobre os objectivos temáticos	33	2-despertar o desenvolvimento como pessoa, a autonomia	33	2- desenvolver actividades criativas (interpretação)	33
3- «relações de amizade, cooperação e orientação, c/o aluno	33	3-Estimular a auto-informação (*)	12	3-Despertar p/ outras culturas	33	3-Perspectivar o próprio ensino como objecto de investigação (*)	33
4-Recorrer às estratégias de ena/aprend. possíveis (metod. activa, respeito p/níveis etários)	33	4- Informar sobre técnicas de expressão (*)	12	4-Desenvolver a capacidade p/o raciocínio	33	4-Reflectir sobre o próprio processo de ensino (aberto à inovação)	32
5-Motivar a interacção de experiências	33	(*) Estes objectivos não foram formulados oralmente não se tendo podido averiguar se seriam de aceitação mais generalizada		5-Desenvolver o gosto pela iniciativa	33	5-Desenvolver actividades que fomentem o contacto entre os povos	30
6-Motivar o aluno p/a aprendizagem	33			6-Avaliar formativamente	33	(*) Notar o papel da imagem (re)apresentação	
7- Informar sobre os critérios de avaliação	33			7-Despertar p/o domínio das tecnologias	33		
8-Motivar p/a produção iconográfica	32			8-Desenvolver a sensibilidade estética	33		
9-Comunicar uma visão englobante do processo educação visual-meio	33			9- Desenvolver a capacidade de intervenção	33		
10-Desenvolver capacidades mentais e psicomotoras	32			10-Despertar p/a reflexão pessoal	32		
11.Catalizar as energias dos alunos (por métodos activos)	31			11- Despertar p/a utilidade social	32		
12-Motivar p/a produção escrita	14			12-Desenvolver a capacidade expressiva	32		
				13-Despertar p/a auto-avaliação	32		
				14-Desenvolver o sentido crítico do mundo	29		
				15-Despertar p/o essencial	29		
				16- Despertar o desejo de atingir níveis de conhecimento superiores	24		
				17- ao gosto pela leitura e pela escrita	24		
				18-Inculcar o respeito pela língua como património comum e factor de identidade nacional	24		
ESPECÍFICOS							
1-Criar hábitos de autonomia de modo a que haja uma resposta em atitude dos meios de expressão visual de intervenção	6	1- Informar sobre técnicas de expressão	12	1-Desenvolver a capacidade de utilização	10		
2.Desenvolver técnicas de análise de comunicação visual	6			2-Despertar p/a descoberta (visual) do meio-ambiente	6		
3-Fomentar o desenvolvimento do ver, intervir, comunicar e trabalhar	6			3- « p/o estudo das técnicas visuais (Desenvolvimento Pessoal)	6		
				4-Idem (utilidade social)	6		
				5-Despertar p/a linguagem visual	6		
				6-Despertar a capacidade de apreciar construtivamente os trabalhos independentemente de simpatias	6		
Nota :2) e 3) talvez devessem incluir-se na categoria DESPERTAR	(**)		(**)		(**)		
						Nota: (**) Regista-se, quanto aos objectivos específicos, o somatório das respostas por grupos, não se tendo chegado ao apuramento inter-grupos. Um dos grupos (7 elementos) disse aceitar os objectivos específicos, constantes dos programas oficiais. Note-se que estes são em termos do aluno e, aqui, se toca o professor.	

Quadro 4

Matriz de avaliação da U. D. «Exploração do abstracto»

OBJECTIVOS Comportamentos CONTEÚDOS	Aquisição e compreensão de conhecimentos			Utilização da aprendizagem em novas situações			Participação no trabalho			Apresentação	Total
	Compreensão do problema Enquadramento	Conhecimento das técnicas de repr. e expressão	Espírito crítico Sensibilização Qualidade estética	Desenvolvimento da criatividade	Espírito crítico	Domínio técnico	Iniciativa	Responsabilização	Cooperação		
O desenho real do objecto da sala		3	4		3						10
O desmembramento desse primeiro desenho	3	2			3			2			10
O desenho abstracto	1	1	1	2	2			3			10
A cor e a sua integração			3		3	2	2			5	15
Ampliação A3 - A2	3	3		4							10
Tapeçaria				10		10	5	10	5	5	45
Totais	7	9	8	16	11	12	7	15	5	10	100%

Quadro 4-a



Quadro 5

FICHA DE AUTO AVALIAÇÃO

Construção de MÁSCARAS DE TEATRO

1 — Iniciámos o nosso trabalho por:	Sei M. Bem	Sei Razoavelmente	Não sei
1.1 Saber calcular as proporções do rosto 1.2 —saber distinguir as exp. fisio. básicas 1.3 — Saber reforçar essas expressões através da forma e da cor 1.4 — Saber determinar a exp. fisio. da personagem e reforçá-la através da forma e da cor 1.5 — Saber escolher técnicas e materiais adequados à construção da máscara 2 — Construção da máscara utilizando a técnica da moldagem simples (prensagem manual) <i>Material:</i> ligadura de gesso <i>Modelo:</i> o rosto do actor 2.1 — Saber cobrir o rosto com vaselina ou óleo de cozinha 2.2 — saber cortar as ligaduras 2.3 — Saber molhar as ligaduras 2.4 — Saber colocá-las sobre o rosto 2.5 — Saber dar forma a uma exp. fisio. 2.6 — Saber secar a máscara 2.7 — Saber quando e como retirá-la 3 — NORMAS DE SEGURANÇA A CUMPRIR: 3.1 — saber proteger cabelos e roupa 3.2 — Saber proteger o rosto 3.3 — Saber eliminar as sobras de gesso 3 — Construção da máscara utilizando a técnica de modelação <i>Materiais</i> — balcão de borracha, jornal e cola 3.1 — Saber utilizar o balcão com estrutura da máscara 3.2 — Saber rasgar as tiras de jornal adequadas 3.3 — Saber cobrir a estrutura com tiras de jornal e cola 3.4 — Saber secar o balcão já coberto 3.5 — Saber cortar o balcão/volume ao meio 3.6 — Saber determinar a expressão fisio. da personagem e reforçá-la através da forma e da cor 3.7 — Saber fazer pasta de papel 3.8 — Saber modelar a pasta 3.9 — Saber secar a pasta 3.10 — Saber escolher técnicas de pintura adequadas			

Para Lamarck e Darwin, com a(hu)mor...(1)

Desta vez a minha participação é muito reduzida. Na verdade, o que vou reproduzir é, parcialmente, um trabalho de casa de um aluno do 12.º ano, que consistiu em responder a um questionário de auto-avaliação, dos muitos que encerram, no livro adoptado na minha Escola («O mundo biológico») (2), cada unidade didáctica do programa. Apesar de os fazerem se e quando quisessem, às vezes pediam-me para os ver e, como em anos anteriores, nunca deixei de os ler e escrever as minhas anotações ou chamadas de atenção (3).

Neste trabalho o aluno fez humor... e humor é uma coisa que faz muita falta a nós, professores, sobretudo quando pensamos na nossa tarefa sem termos os alunos por perto a estimular. Eu retribuí. Espero que gostem tanto como eu... Vou intercalar as questões com as respectivas respostas, relativas à Fig. 2.39.

Pergunta 1: Os coelhos actuais têm longos pavilhões auditivos, que movem rapidamente por acção de músculos bem desenvolvidos. A figura 2.39 apresenta, esquematicamente, a explicação lamarquista para a existência dessa característica.

1.1. Como explica o lamarquismo a evolução das orelhas do coelho?»

Aluno: «O lamarquismo explica a evolução das orelhas do coelho do seguinte modo: variações do meio ambiente levaram os coelhos a sentir uma necessidade de se lhes adaptar. Por exemplo: os ancestrais do coelho selvagem (2,39 a) poderiam ter vivido num ambiente onde a vegetação era rasteira...; por qualquer razão a vegetação ter-se-ia alterado tornando-se bastante densa e mais alta de modo que os coelhos passaram a ter maiores difi-

culdades na detecção dos predadores pois só os viam quando estes já estavam dramaticamente perto. Os coelhos começaram a usar mais as orelhas (apurando a audição), movendo-as para localizar os predadores. Desta maneira, segundo Lamarck, as orelhas ter-se-iam desenvolvido com o uso (lei do uso e desuso) e estas orelhas cada vez maiores são transmitidas aos descendentes. A evolução ocorre, portanto, por acção do ambiente sobre os coelhos, que se transformam no sentido do aumento do comprimento das orelhas, num espaço de tempo relativamente curto.» (1)

Pergunta 1.3.: «Como seriam, provavelmente, as figuras representativas da explicação de Darwin para a evolução das orelhas do coelho?»

Aluno: «2.39 a — Um “monte” de coelhos to-

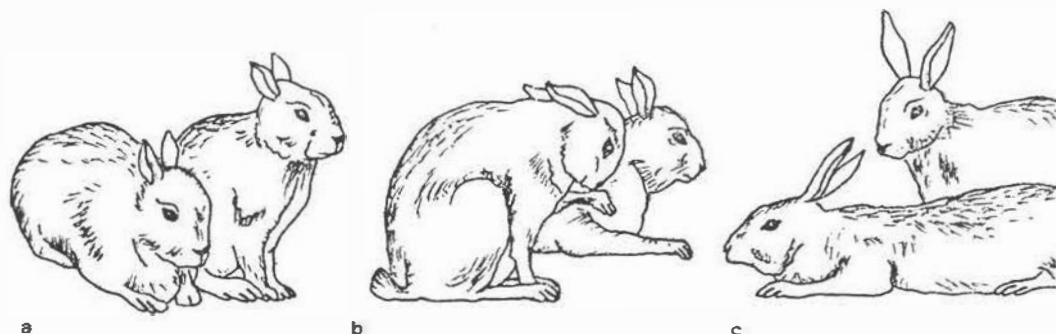


Figura 2.39

dos com orelhas pequenas (aí uns 99) e um coelhinho com orelhas grandes. (*)

2.39 b — Dois "montes" de coelhos... 50 com orelhas pequenas e 50 com orelhas grandes.

2.39c — Um "monte" de coelhos todos com orelhas grandes (aí uns 99) e um coelhinho pequenino com orelhas pequeninas e com um focinho tristonho a olhar para os outros coelhos todos sorridentes...

Pergunta 1.4.: «Actualmente existem raças de coelho doméstico com orelhas semelhantes às do esquema da fig. 2.39.

1.4.1. Qual será, provavelmente, a origem dessa nova característica?»

Aluno: «Provavelmente os homens encontraram um (**) coelho igual (que sorte!) aos de 2.39. a e cruzaram-no (**) de modo que surgiram descendentes com orelhas pequenas que foram usados para criação.»

Notas da Professora ao texto do aluno

(*) «... também não era preciso exagerares!... Darwin partiria, com certeza, de uma maior variabilidade, não te parece?»

(**) — «coitado, cruzaram-no com quem, se era só um? E como diabo o teriam encontrado?... — não esqueças: uma característica nova aparece sempre por mutação (as mutações são — serão?... a única fonte de inovação).»

Notas aos leitores

(1) Penso que todos os professores já ouviram falar destes senhores, os primeiros, que se saiba, a apresentarem propostas de mecanismos possíveis para explicar como se processaria a evolução. Se, para alguns, esta minha suposição não corresponder à verdade, sugiro que se ponham em dia consultando uma boa enciclopédia... É que o evolucionismo é uma das traves mestras da Biologia moderna e... Vladimir Enguelgart, cientista soviético, previu que a Biologia seria o ramo do saber que conheceria maior desenvolvimento no séc. XXI

(2) Espero que Maria Luísa Galhardo e J. Anaia Cristo, não considerem violação dos direitos de autor a reprodução parcial do questionário, necessária para se perceberem as respostas do aluno.

(3) As passagens onde fiz anotações aparecem assinaladas com asteriscos; por favor procurem-nas (se quiserem) no fim do texto.

(4) Tenham calma! só transcrevi estas para vos meter no contexto, como diria a Clara Pinto Correia.

Notas finais

A. Com as anotações pessoais que escrevo nos trabalhos dos alunos (testes incluídos) pretendo fazer uma correção individualizada em que constem pistas para reflexão e eventual procura de informações que lhes possibilitem respostas mais corretas. Às vezes, quando não concordam com as observações e/ou não as entendem bem, vêm ter comigo para discutirmos os problemas levantados.

B. O autor do trabalho foi o *Joaquim José Rocha Simões de Sá* que, a esta hora, estará às voltas com um dos vários crivos da selecção... artificial a que os nossos alunos são sujeitos (à revelia do darwinismo, mesmo do dito «social») — uma «prova específica». ▲

*Armazem
de Papeis
do Sado, Lda.*



PAPÉIS

ARTIGOS DE ESCRITÓRIO

MATERIAL ESCOLAR

OFICINAS GRÁFICAS

ESCRITÓRIO E VENDAS:

OFICINAS:

RUA ÁLVARO CASTELÕES, 52 PRAÇA DO QUEBEDO, 14

TEL.: 29258

TEL.: 24281

2900 SETUBAL

Esta **HISTÓRIA DO MUNDO** num Mapa de Parede de 3 metros de comprimento é uma viagem constante através dos tempos e à volta do mundo. Uma viagem da Suméria à Guerra do Golfo, das primeiras viagens marítimas ao primeiro homem na Lua, dos pictogramas aos computadores, de desaparecidas civilizações aos finais do nosso século.



Preço: 3900\$00

Assinantes de o professor: 3 120\$00 (*)

Sessenta séculos de história em 10 painéis magnificamente coloridos, de 30,5 x 44 cm cada um.

Bandas próprias para **Factos Mundiais / Viagens e Comércio /**
/ Ciência e Invenções / Arte e Religião / Datas «Iniciais», cada uma da sua cor.

Os **Factos Mundiais** dividem-se em bandas também de cores diferentes para **As Américas / Europa / Médio Oriente /**
/ Índia / Ásia / China / África / Australásia.

Mais de **1000 datas importantes** e **300 ilustrações a cores**, além de um glossário.

Contém todas as datas importantes da História de Portugal.

Pode ler-se **horizontalmente**, seguindo o desenrolar de cada banda, e **verticalmente**, vendo o que aconteceu ao mesmo tempo em **todo o mundo**.

Pode desdobrar-se ou folhear-se.

Atraente, rigoroso e inovador, é o mapa ideal da História de **todo o mundo**, especialmente para **escolas e estudantes** (mas não só).

(*) Pedidos à Redacção de o professor - Rua de S. Bernardo, 14 - 1 200 LISBOA
com cheque à ordem de Editorial Caminho, S.A.

CAMINHO

FRANÇA ..doce França!

Calendário escolar para 1991 - 1992

	Zonas (*)	1991 - 1992
Início das Aulas	A, B e C	3.ª feira/10 Set/91
Férias de Todos-os-Santos	A, B e C	de sab/26 Out/91 a 2.ª feira/4 Nov/91
Férias do Natal	A, B e C	de sab/21 Dez/91 a 2.ª feira/6 Jan/92
Férias de Inverno	A	de sab/15 Fev/92 a 2.ª feira/2 Mar/92
	B	de sab/22 Fev/92 a 2.ª feira/9 Mar/92
	C	de sab/29 Fev/92 a 2.ª feira/16 Mar/92
Férias de Verão	A, B e C	de 4.ª feira/8 Jul/92 a 5.ª feira/10 Set/92

(*) A Zona A compreende as academias de Caen, Clermont-Ferrand, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Toulouse e Grenoble. A Zona B compreende as academias de Aix-Marseille, Amiens, Besançon, Dijon, Lille, Limoges, Lyon, Nice, Orléans-Tours, Poitiers, Reims, Rouen e Strasbourg. A Zona C compreende as academias de Bordeaux, Créteil, Paris e Versailles.

Amplamente divulgado por toda a imprensa francesa em Maio/91, aqui fica o calendário de trabalho de professores e alunos franceses para este ano lectivo de 1991-92.

Não é por atraso na informação, sequer por atraso de o professor, que só agora o publicamos: esteve aqui escondidinho de propósito, aguardando este mês de Outubro para comparação, fresca, com a circular do nosso Ministério. E, de passagem, para edificação geral das almas e meditação do Ministério, de alguns conselhos directivos e de alguns inspectores: não bastam salários, qualidade de vida e etc.. Ainda há a quantidade de trabalho, a programação do trabalho e — consequentemente — das férias. Por arrastamento intrínseco terão de meditar também numa espécie de pílula muito amarga ao pensamento e em cuja qual não gostam nada que se lhes fale: no «tipo de trabalho» do professor, isto é o «trabalho na escola», o «trabalho fora da escola»; o «trabalho de professor», o «trabalho de secretária», etc.; e agora, mais esta, até na vedada «equiparação a bolseiros» para doutoramento que lhes é acenada, qual cenoura, no estatuto da carreira mas que lhes é negada, despatchadamente, por despacho de 31 de Julho passado.

Na verdade, os professores licenciados do básico e secundário foram, at last, publicamente reconhecidos como seres eticamente, gnosiologicamente, ontologicamente sobredotados: é que devem ser os únicos possíveis candidatos a doutorandos a quem se reconhece capacidades inatas e adventícias para realizarem o dito cujo doutoramento no

tempo máximo de dois períodos de um ano sabático intervalados, no mínimo, por sete de docência regular e desde que tenham, pelo menos, vinte anos de exercício na profissão. Diz-se à boca pequena no Rossio de Lisboa, na Alta de Coimbra, na Ribeira do Porto e ainda noutros mentideros internacionais, que o íntimo e magno sonho de todo e qualquer catedrático, nacional ou da estrangeira, é apanhar um destes fenómenos a trabalhar consigo e depois, enfim, morrer!

Mas por que motivo só cá chegam as depressões da CEE? Será o excesso de produção? Eu quero é ver, com a livre circulação, os professores da CEE nas escolas dos portugueses — vai ser um fartote! Aliás, há já neste momento escolas que o estão a ver...

Caros colegas profes-portugas, pensem, seriamente, em alugar as vossas casas, mobiladas, aos vossos próximos futuros colegas profes-europas e por várias fortes razões, a saber: a) pagam bem e sem esforço pelo que quando dão por isso, já pagaram a renda do ano; b) recebendo em écus (não é isso, são divisas!) vocês vão à Sr.ª Europa, compram com meia dúzia deles umas estadas com tudo pago ao preço da uva mijona nos belos Hotéis do Algarve, instalam-se na qualidade de vida e quando, no Verão, os estranjas derem à costa vocês recolhem a penates como bons patriotas e descansam, que é para isso que serve o lar; c) se a casa estiver suja, cobram um extra, só o ordenado mínimo deles, atenção, na respectiva moeda e fazem umas horitas-a-dias; d) com o tempo disponível da qualidade de vida e outra parte dos tais

écus-divisas, podem perfeitamente dedicar-se ao contrabando dos trapos-em-geral (usam primeiro e vendem aos espanhóis depois) e ao amacio de sapatos (usam primeiro, acrescentam um *etti* artesanal na cor gasta da marca na palmilha e vendem, depois, aos ingleses e americanos); e) com a bela ficha que faz o Hotel do Algarve poderão vender, na piscina ou na sauna ou na hidromassagem, o Castelo de S. Jorge e o Terreiro do Paço a um texano, a Serra da Estrela a alguém contemplativo, o Atlântico a um alemão cervejeiro, o Monte Branco a um sul-africano tradicionalista, as Berlengas a um parisiense entediado e, com chá e um pouco de boas maneiras, qualquer árabe vos comprará as nossas florestas queimadas para com elas enfeitar um dos seus desertos.

Como queríamos demonstrar, há aqui de tudo para belíssimos negócios e futuros empreendimentos empreendedores, cáspite! E, para lá do quanto mais que poderá vir atrás dos écus, os cuidados a ter nas *ôpêvé's* (Ocasões Privadas de Venda-possessiva) são relativamente pequenos e simples: a) aos japoneses não se vende nada que eles copiam tudo; b) aos suecos não é de vender nem de comprar que eles querem sempre o exclusivo da assistência; c) com os noruegueses é preciso por os olhos no enfoque da guerra do bacalhau.

Como vê, Caro Colega, se você está mal na vida é só por falta de imaginação quanto à carreira; e escassez de meios cartográficos quanto a alternativas de nascimento. (MA) ▲

GRÃ-BRETANHA

O Príncipe Carlos e a Educação

Estas coisas da educação a que nos referíamos na notícia anterior são tão sérias e graves na Grã-Bretanha que mereceram ao Príncipe Carlos uma saída a terreiro em defesa da educação do povo: «É inacreditável que no país de Shakespear uma criança em cada sete abandone a escola primária praticamente sem saber ler», lamentou o príncipe que simultaneamente acusou o governo conservador «de não dispendir verbas suficientes com as escolas e os professores». «Em França, na Itália e na Bélgica o Estado assegura a todas as crianças com menos de cinco anos a frequência de um jardim-de-infância. Aqui, só metade das crianças têm esse direito».

As declarações do Príncipe foram proferidas perante dezenas de universitários reunidos em Strarford-upon-Avon por ocasião do aniversário do nascimento de Shakespear. Mas disse mais: «Na Grã-Bretanha, os sucessivos governos têm reduzi-

do os orçamentos para a educação (...); «pretensos peritos aparecem a dizer coisas completamente absurdas sobre educação (...); «sacrifica-se Shakespear e a herança literária em benefício das matérias científicas e de absurdas exigências científicas quando de nada serve ser-se tecnicamente competente se se for culturalmente inapto». O Príncipe tomou ainda a defesa «dos professores mal remunerados, desmoralizados e desestabilizados pela mania frenética da inovação» e apelou ao «regresso à razão antes que as escolas britânicas produzam uma geração inteira de desperdícios culturais».

A intervenção do Príncipe Carlos coincidiu com a divulgação de um relatório oficial que qualifica de insuficiente o nível de leitura e de escrita dos alunos num terço das escolas primárias do país.

Os sindicatos de professores ficaram particularmente satisfeitos com a intervenção do Príncipe. Mas o «acolhimento» por parte do governo foi ligeiramente diferente... O ministro da Educação tomou, «rapidamente e em força», a defesa pública da política escolar do governo que, segundo ele, «enceitou uma reforma em profundidade do sistema educativo com a finalidade de corrigir as *aberrações pedagógicas em moda nestes últimos vinte anos*!» ▲

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

Auto-estima

Nos EUA o ensino continua a ser uma preocupação prioritária. Só depois surgem as polémicas: para uns é necessário modificar a estrutura da educação; outros afirmam que é indispensável modificar a formação de professores. Contudo há ainda uns outros que têm concepções diferentes: é o caso do presidente do Instituto para a Eficácia, de Lexington (Massachusetts), segundo informa o *New York Times*. O Instituto para a Eficácia realizou um estudo sobre os resultados escolares no meio urbano e de acordo com as suas conclusões a solução não reside em melhores escolas ou melhores programas sequer melhores professores, mas em alunos mais motivados. E, segundo o Instituto, a motivação está ligada à auto-estima: trabalhos recentes mostram que os jovens israelitas e asiáticos têm mais sucesso do que os negros da mesma idade, exactamente porque têm mais confiança em si. É, portanto, essencial persuadir os jovens americanos de ascendência africana de que a escola é também sua e de que não são mais estúpidos do que os outros. A fechar a notícia, escreve o *N. Y. Times* perdido de claro sorriso *colgate*: «Isto é, torna-se necessário dizer-se-lhes aquilo que quase sempre se evitou dizer-lhes!». ▲

Biografias célebres para jovens



PESSOAS QUE AJUDARAM O MUNDO

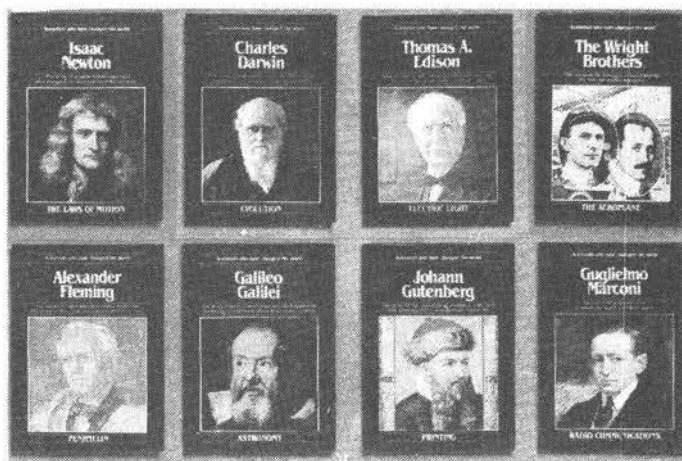
Esta série de curtas biografias escritas especialmente para jovens a partir dos 10 anos é ilustrada a cores com mapas, desenhos e fotografias, quer antigas quer recentes. Estes livros, de leitura agradável, relatam a vida de pessoas que desempenharam um papel-chave na história da humanidade.

Preço: 1 290\$00

CIENTISTAS QUE TRANSFORMARAM O MUNDO

Cada livro é escrito num estilo conciso, de forma a chamar a atenção dos jovens para o modo como a Ciência progride. Os livros são ilustrados com reprodução a cores de instrumentos históricos, mapas e pinturas antigas, paralelamente a um agradável texto, um glossário sobre os termos científicos utilizados e citações a propósito do cientista estudado.

Preço: 1 390\$00



Observando... com David Suzuki



David Suzuki é um biólogo que guia o leitor em maravilhosas e ilustradas excursões através da Natureza.

Cada livro apresenta «Curiosidades» e «Projectos de investigação», adaptados à idade dos leitores a que se destina — jovens dos 8 aos 13 anos.

Preço: 850\$00

EDITORIA REPLICAÇÃO

Avenida Infante Santo, 343, r/c esq. - 1300 Lisboa

Oferta de Natal: 20% desconto (de 31.1.9)

Encomendo os livros:

Nome _____

Morada _____

Junto cheque de Esc: _____

NOVA FEIRA DE PROJECTOS PEDAGÓGICOS NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE NELAS

Nascido da preocupação simultânea de demonstrar aos professores o seu próprio poder científico e profissional e da necessidade de inpor para resolver as situações educativas que a modernidade nos coloca, esta Feira de Projectos adquiriu o seu nome numa Feira de Projectos de Gestão para a Administração Hospitalar levada a efeito em Coimbra no ano de 1990.

Está implícita uma nova atitude face ao saber e à sua transmissão e aos problemas relacionados que essa transmissão coloca. Na verdade, se o saber já não mora na Torre de Marfim do positivismo e se a relação educativa já não se pauta pela distribuição dos papéis previamente definidos e inquestionados, é preciso reflectir para as práticas lectivas quotidianas essa relatividade. Quem, senão os agentes educativos, pode fazer a diferença entre a inovação e a substituição de uns decretos por outros? O projecto foi operacionalizado sob a forma de um Concurso.

A opção tomada de lançar este repto aos professores e às escolas no âmbito metodológico da investigação — acção que assenta no pressuposto de que a inovação deve começar no próprio lugar onde os problemas surgem e ser levada a efeito por aqueles que têm a capacidade (os meios e o tempo) de fazer alguma coisa para mudar a situação problema.

Uma vez que esta é a primeira iniciativa deste género que implementámos e conhecendo as dificuldades, mesmo psicológicas que a mudança implica, conseguimos este ano a participação de 8 concorrentes. Os temas abrangiam áreas tão diversas como: a defesa do Ambiente; a Demografia; a dramatização de rubricas curriculares; a defesa do Património Arquitectónico e Cultural; a recuperação de alunos em risco de abandono de escolaridade.

Consideramos como elemento fundamental da nossa Feira de Projectos o reconhecimento do valor dos projectos a concurso — critérios da Comissão Científica, bem assim como o prestígio que os membros que integraram a referida Comissão emprestaram a esta iniciativa. Constituíram a Comissão Científica: Prof. Dr. José João Boavida, Dr. Eduardo Faria (ambos da Faculdade de Psicologia de Coimbra), Dr.^a Fernanda Gonçalves (E. S. E de Viseu), Dr. António Teodoro (FENPROF), Dr. Carlos Rodrigues (Instituto Irene Lisboa).

Reunidos em 18-5-91 os elementos do júri atribuíram os 1.º, 2.º e 3.º prémios aos projectos: 1.º — «Amaranthus»; 2.º — «A Ponte da Clorofila»; 3.º — *Ex-aequo* — «Santa Clara — ambiente, cultura e qualidade de vida»; «Freguesia de Nelas 1730-1770 — Estudo demográfico».

O projecto da Feira de Projectos Pedagógicos não pretende esgotar-se com a implementação do Concurso realizado este ano lectivo, pretende ser uma experiência continuada, para o próximo ano lectivo, no mesmo âmbito metodológico pelo que anunciamos já o programa relativo a 1991-92.

A: Órgãos

1. Comissão Organizadora: Tem a sua sede no Conselho Directivo da Escola Secundária de Nelas.

2. Comissão Científica/Júri: Terá a tarefa de seleccionar os pré-projectos a passar à 2.ª fase do concurso, mediante os critérios de avaliação específicos e outros que acharem necessários. Avaliará os projectos na sua versão definitiva e mediante critérios previamente definidos.

3. Comissão de Honra: Presidirá à apresentação pública dos projectos premiados e entregará os prémios na sessão de encerramento.

B: Fases

1. Apresentação de candidatura, pela entrega do pré-projecto — até 31 de janeiro de 1992.

2. Selecção dos pré-projectos pela Comissão Científica/Júri — até 28 de Fevereiro.

3. Aviso dos concorrentes seleccionados até 10 de Março.

4. Entrega dos projectos seleccionados, na sua forma definitiva, à Comissão Organizadora até 30 de Abril.

5. Avaliação dos projectos pelo júri — data limite 22/23 de Maio.

6. Aviso dos três primeiros classificados — até 30 de Maio.

7. Apresentação pública dos três projectos premiados e entrega dos prémios no jantar de encerramento, com a presença dos elementos de todas as Comissões — durante a Semana Cultural.

C: Âmbito do Concurso

1. Serão aceites todos os trabalhos que reflectam uma situação real, no âmbito do ensino unificado: 2.º e 3.º ciclos; do ensino secundário; e da formação de professores.

2. O âmbito metodológico é o da investigação-acção, pelo que os trabalhos apresentados terão de possibilitar a melhoria da situação que lhes deu origem.

3. Os trabalhos deverão enquadrar-se dentro do horizonte temático do «*SABER É DIVERTIDO*» — Tema geral do Projecto Educativo a implementar na Escola Secundária de Nelas.

4. Os trabalhos serão aceites, qualquer que seja o estágio actual da sua implementação, tendo em consideração, por um lado, que a aplicabilidade é um dos factores de avaliação, e que, por outro, existem trabalhos de investigação em curso, que não é legítimo excluir deste certame.

D: Critérios de Avaliação

1. Criatividade na problematização do tema.

2. Implementação prática do projecto.

3. Rigor científico.

E: REGRAS

1. Os projectos serão colectivos ou individuais.

2. Cada concorrente pode apresentar mais do que um projecto.

3. Podem concorrer todos os professores de qualquer grau de ensino e em qualquer situação profissional, bem como outros profissionais de educação, directamente ligados à actividade pedagógica, como, por exemplo, os psicólogos escolares.

4. Cada concorrente tem de apresentar a sua candidatura, dentro da data prevista, pela apresentação simultânea de um pré-projecto (descrição resumida mas clara do seu projecto), o qual tem de ser dactilografado e não exceder três páginas (folha A/4).

Chama-se a atenção dos concorrentes para a importância de uma apresentação cuidada, no conteúdo e na forma, que deve ter este projecto, na medida em que será através dele, que a Comissão Científica/Júri fará a selecção dos projectos a apreciar na segunda fase do concurso.

5. O prazo de entrega das candidaturas termina impreterivelmente no dia 31 de Janeiro de 1992 (data de correio).

6. Os candidatos seleccionados para a segunda parte, terão de entregar o texto final do projecto até ao dia 30 de Abril.

Este texto não deverá ultrapassar as 20 páginas (excluem-se esquemas, quadros, mapas, fotografias, bibliografias).

7. Os três projectos premiados terão de ser apresentados publicamente pelos seus autores, em data a definir, em sessão presidida pela Comissão de Honra. Os moldes da apresentação ficarão ao critério de cada um.

8. Tanto as candidaturas como os textos finais dos projectos devem ser entregues, em mão ou pelo correio, à COMISSÃO ORGANIZADORA FEIRA DE PROJECTOS PEDAGÓGICOS ESCOLA SECUNDÁRIA DE NELAS 3520 NELAS.

9. As decisões da Comissão Científica/Júri são inapeláveis.

10. A Comissão Organizadora reserva-se o direito de decidir sobre todas as situações omissas neste regulamento, constituindo a última instância decisória.

11. A Comissão Organizadora reserva o direito de ficar, com uma cópia de todos os projectos seleccionados.

12. Esta Feira de Projectos só se realizará se houver um mínimo de dez (10) candidaturas, e um mínimo de qualidade (critério da Comissão Científica).

13. Qualquer trabalho premiado em edições da Feira de Projectos Pedagógicos não poderá concorrer uma segunda vez. ▲

P. G. A. A ARTE DE RESPONDER

À venda

CLEPSIDRA EDITORA

Av. Almirante Reis, 154 - 1ª Esq. 1000 LISBOA

Eram perto das duas horas da manhã...

Eram perto das duas horas da manhã. O nosso caminhar lento coincidia com o silêncio das ruas.

Tínhamos combinado encontrarmo-nos na esquina da 5.^a Avenida à uma e meia e agora íamos os três em silêncio, olhos postos no chão, não fosse um gesto nos denunciar.

Marta fitou nervosamente o mostrador do seu relógio novo.

— Duas horas — disse.

Naquela altura veio-me à cabeça desistir. O Pedro deve ter dado por isso, porque parou. O seu corpo magro, quase esquelético e a sua cabeleira loira em desalinho, conferiam-lhe um aspecto de personagem de filme de terror. Do alto do seu metro e oitenta disse-me:

— Estamos quase lá! Não é agora que vamos desistir.

Respondi-lhe que sim com a cabeça.

Tirei uma mortalha, espalhei-lhe tabaco, enrolei-a com os dedos (como o meu pai me tinha ensinado, nos meus tempos de criança, nos Açores) e acendi o meu cigarro.

Ainda não tinha acabado de o fumar quando chegámos.

«É aqui» pensei. Tínhamos passado por ali milhares de vezes e sempre o achámos desprotegido. Mas agora, às duas e meia da manhã, parece protegido, protegido de mais.

Ficámos ainda ali, a olhar para a porta alguns minutos, até que o Pedro disse:

— Vamos.

Perante aquela ordem, não hesitámos.

Revimos mentalmente o plano, um plano simples, aliás. Um plano tipicamente amador.

Marta, a perita em fechaduras, fez deslizar a porta.

Entrámos os três e aí aconteceu uma coisa por que não esperávamos: um alarme estridente soou por cima das nossas cabeças.

O nosso primeiro reflexo foi fugir para a porta, mas esta fechara-se.

Vivemos momentos de pânico. Sozinhos, num país estranho, que iria ser de nós?

Não tardou que a polícia chegasse. Senti um arrepio de medo subir pela espinha acima.

Naquela altura vieram-me à memória as recordações dos meus tempos de criança.

Costumava balançar-me num velho baloiço, construído pelo meu avô. Recodo sobretudo o perfume forte das flores, a negreza das rochas e o rebentar das ondas nas escarpadas falésias. Até que um dia, um dia de sol, meu pai me chamou. explicou-me, com palavras simples, de fácil compreensão para a minha pouca idade, que iríamos sair da nossa querida ilha e embarcar até longe. Até a América. E aqui estou.

Tínhamos já sido levados para fora do edifício. Caía uma chuva enervante. Caminhávamos cabisbaixos e algemados até ao carro azul e hrancos da polícia. Arrancámos. Sentado junto a uma janela fui olhando para aquela América grandiosa e estranha. Uma lágrima teimosa rolou-me pela cara. E quanto desejei nunca ter saído dos Açores...

ESTA ESCOLA PÕE-ME DOIDO**Nat Hentoff**tradução de Magda Viana
Terramar, Lisboa, 1991

O terceiro volume da colecção Rosa dos Ventos é a história divertidíssima de um jovem, filho do director da própria escola que frequenta. Os professores que já viveram a experiência de ter os seus filhos na escola onde exercem, ou até o próprio filho como aluno, sabem como a situação é delicada e difícil. Conhecer o ponto de vista do outro, isto é, do jovem, é o que Nat Hentoff nos consegue dar com mestria, num livro cheio de humor e de compreensão.

Os diálogos são vivíssimos — a sensação que se tem é a de que o livro é um encadear contínuo de diálogos — e as cenas do quotidiano de casa, da escola e da rua, cheias de veracidade: «(...) Nesta escola existe um outro mundo que nós desconhecemos por completo. Do que acontece entre os rapazes quando não estão nas aulas nós nunca o sabemos, ou sabemos muito pouco (...)». Nenhum professor querará perder este livro.

Na mesma colecção, e com o n.º 4, saiu também *TEX*, de S. E. Hinton, com tradução de Ana Berhan da Costa. A história de um jovem de 15 anos que descobre haver um segredo relacionado com o seu nascimento. ▲

O PRESENTE DOS REIS MAGOS**O. Henry escreveu****Lisbeth Zweger ilustrou**

a tradução é de Teresa Curvelo

Contexto Editora, Lda, Lisboa, 1991

A colecção de literatura para crianças e jovens

Contexto & Imagem, tem publicado alguns dos mais belos contos para crianças da literatura universal: de Marguerite Yourcenar e Lewis Carroll a Hemingway e Tolstoi ou José Rodrigues Miguéis e Antero de Quental, todos esgotados.

O Presente dos Reis Magos, de O. Henry, é o n.º 21 da colecção.

Tão comoventes e delicadas quanto a história são as ilustrações de Lisbeth Zweger, que ganhou recentemente o prémio Christian Andersen para ilustração. ▲

O FANTASMA DE CANTERVILLE**de Óscar Wilde****ilustrado por Lisbeth Zweger**

tradução de Jorge Silva Melo

Contexto Editora, Lda, Lisboa, 1991

Um fantasma inglês, do mais chique e genuíno, tratado com indiferença cordial por Mr. Otis, ministro americano, e sua família; as relações da aristocrática Albion com o republicanismo democrático do tio Sam; os *non sense* e a ironia, por vezes mordaz, de um texto divertidíssimo numa história hilariante... eis alguns dos ingredientes de que se serviu o talentoso Óscar Wilde neste delicioso conto.

Lisbeth Zweger, que recentemente ganhou o prémio Christian Andersen para ilustração, criou para este conto imagens de grande beleza transmitindo uma atmosfera a um tempo fantástica e divertida.

Compre e divirta-se — com ou sem filhos a quem ler a história — antes que esgote. Dos 22 títulos desta colecção Contexto & Imagem, onze já estão esgotados...▲

Carta aberta aos professores

Sabemos que está de abalada o Sr. ministro da Educação, e na hora H, pois se por um lado se vai escapar mesmo à tangente de ter de responder mais uma vez às habituais acusações de uma já habitual abertura atabalhoada do ano escolar, vai, por outro, poder igualmente escapar de ter de justificar o teor do Despacho n.º 53/SEAM/91 emitido pelo seu secretário de Estado adjunto, o Sr. Alarcão Troni. Bem se pode pois dar por feliz o Sr. ministro pela marcação de eleições lhe ter decorrido tão de feição, pois de todas as muitas e difíceis justificações, de que não duvidamos esteve o seu mandato cheio, esta não seria certamente das mais fáceis. E isto por duas razões: pelo próprio conteúdo do dito Despacho, mas também e principalmente pelas afirmações do secretário em questão na audiência dada ao Sindicato dos Professores da Grande Lisboa.

Passo a contar a história, para que para a História fique — do Ministério da Educação em Portugal, entenda-se — como testemunho para os vindouros ministros (e não só...) do caminhar do que agora se vai, ao que parece acompanhado do seu fiel secretário adjunto. (Para outras Secretarias de outros Ministérios, quase me atreveria a afirmar, como já vai sendo costume na lusitana democracia, em que vamos vivendo!)

Pois ia a Primavera desabrochando por Abril

adiante, quando algumas centenas de professores ousaram requerer o estatuto de equiparação a bolseiro junto do seu patrão, perdão, do seu Ministério, na medida em que, imaginem, existe desde 1988 um Decreto-Lei — o n.º 272, que permite a funcionários do Estado serem concedidas equiparações a bolseiro como meio de realizar «valorização de recursos humanos» — assim como um Despacho — o 208/ME, que regulamenta tais concessões destinadas a doutoramentos ou mestrados ou ainda para «organizar trabalhos em domínio que a Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, através de parecer pedagógico fundamentado, considere de interesse para o grau de ensino em que o docente se insere...»

Pensamos poder afirmar que tal ousadia foi aliás cometida com pompa e circunstância, dada a quantidade de papéis exigida devidamente autenticados, assinados, reconhecidos, etc., etc., por várias instituições e seus dignos mandatários, todos no geral representantes das mais respeitadas instituições culturais deste nosso país. Aparentemente tudo bem definido em letra de lei e fielmente seguido pelos interessados, senão adeus candidatura.

Qual fôï pois o espanto, quando já o Verão ia alto, e o prazo, legalmente estabelecido para comunicação dos resultados, terminado — 15 de

Julho — e para cerca de 250 do número inicial de candidatos, resposta, nem vê-la. Os felizes contemplados com notícias até à data tinham sido aqueles cujos processos não tinham passado incólumes pelas malhas da lei.

Que era hoje, que era amanhã, e assim os ou as responsáveis pelos serviços respectivos da 24 de Julho, iam amainando os ânimos e a ansiedade dos que ainda esperavam. Exactamente até Agosto, altura em que é costume a maioria dos portugueses ir de abalada (não confundir com a que o Sr. ministro irá brevemente empreender) para gozo de férias. O que incluiu também os professores, vejam só a feliz e oportuna coincidência. É que finalmente o Sr. secretário de Estado adjunto do ministro da Educação em Portugal, deu por que o dia 15 de Julho já lá ia, e vai daí, um pouco à pressa, deu a conhecer para quem o quisesse ouvir — exactamente a 31 de Julho — que para o próximo ano lectivo, os senhores Professores do Ensino Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário ficavam a ver navios (já que tinham ido de férias, presumivelmente para as bandas do mar, até calhava bem, afinal)! Por outras palavras, o facto de se terem aberto candidaturas de acordo com um Decreto-Lei e um Despacho existentes há três anos, tinha sido ou um devaneio primaveril ou então miragem de Verão: ilusão pura, sem dúvida devido ao calor! Ninguém tinha direito a tal ousadia, com a excepção é claro dos Professores do Ensino Superior. E sabem porquê? Porque segundo o parlapié do Sr. secretário, vêm aí as licenças sabáticas para quem anda pelas escolas pré-primárias, básicas e secundárias deste país, as quais deverão servir para trabalhos de mestrado e doutoramento e não apenas para aquilo que o estatuto do professor prevê que sirvam: «responder adequadamente ao peculiar desgaste provocado pelo exercício prolongado de funções docentes e/ou promover a formação contínua».

Quer isto dizer que daqui para a frente tal finalidade só se aplicará aos professores do Ensino Superior, porque aos outros restar-lhes-á repartir os projectos de mestrado e/ou doutoramento por inúmeras licenças sabáticas, que como o nome indica deveriam ser de sete em sete anos. Estão pois a ver que, com um pouco de sorte, lá para o ano em que finalmente passarem à reforma terão também a felicidade de darem por terminados os vossos infundáveis trabalhos. Desde que encontrem uma academia que tenha um programa de estudos que consinta esperar pacientemente pelas vossas sem dúvida doravante atarefadas licenças sabáticas. Afinal, com um pouco de paciência e perseverança tudo se vai conseguindo!

Mas como os Srs. Professores são uns indivíduos sem consideração nenhuma pelos seus superiores, não se dignaram logo ouvir o Sr. secretário de Estado do alto do seu Despacho.

Foram-no sim ouvindo às pinguinhas, por Agosto adiante, conforme iam vindo de férias.

Imaginem a má-criação! E o resultado foi que só quase em Setembro é que se começou a pôr tudo em pratos limpos, que neste caso se traduz pela redescoberta que em casa de ferreiro espeto de pau. É que o Despacho do Sr. secretário era ilegal, inconstitucional, enfermava de má-fé e de uma certa dose de confusão ou talvez ignorância, muito a propósito, diga-se de passagem.

Com tudo isto o Despacho só apareceu em *Diário do Governo* em 31 de Agosto, com o ano lectivo quase a começar, horários já feitos e a serem distribuídos, etc., etc. Diga lá o Sr. ministro se o seu secretário adjunto não trabalha segundo um admirável *timing*?

Mas a história não acaba aqui. Tenham paciência os que nos lêem, e espero que o Sr. também, Sr. ministro, que ainda não estamos a 6 de Outubro!

Pois não é que o Sindicato, já em princípios de Setembro, alertado pelo ar apalermado que os professores já exibiam de bocas entreabertas, e ainda o ano não tinha começado, se lembrou de entre outros assuntos, ir pedir contas ao responsável pelo parlapié do Despacho? E ainda por cima depois de ter aconselhado os queixosos que a ele se tinham dirigido em hora de aflição, a recorrerem da decisão, sublinhando bem as imperfeições legais, e não só, do dito cujo. E sabe o Sr. ministro, o que o seu fiel braço direito ou esquerdo, tanto faz, respondeu? Pois o seguinte, e passamos a citar: «muitos professores pedem equiparações a bolseiro para fins que não têm nada a ver com as finalidades da mesma. É o caso das mulheres dos diplomatas e dos militares da NATO.» Fim de citação. Pasmemos pois, Sr. ministro que, para além de sérias suspeitas do seu secretário ser concerteza anti-Nato, os funcionários ou as funcionárias do seu Ministério ou são corruptos/as ou incompetentes. Pois sendo o teor do Despacho 208/ME/88 que regulamenta os pedidos de equiparação a bolseira cheio de tiques e taques que obrigam à apresentação de extensa e comprovada documentação, ou existem as chamadas portas do cavalo por onde passam candidaturas sem documentação, ou há candidaturas cujos documentos são forjados, sem que ninguém note a diferença. Ou ainda — oh horror dos horrores! —, existe por aí uma quantidade de gente, importante note-se envolvida em declarações falsas, tipo professores catedráticos, directores de departamentos universitários, secretarias de faculdades, etc., etc., e ainda por cima nacionais e estrangeiras!

Agradecemos pois ao Sr. Alarcão Troni por mais este serviço prestado à moralização dos Serviços da Cultura na Europa dos Doze e muito especialmente neste seu humilde mas digno membro. Se o Sr. ministro não estivesse de abalada, não duvido que ia ser uma razia pelos gabinetes fora, do Ministério e das Faculdades deste país, e não só!

O diabo é que o Sr. ministro, aliás como o seu

mui digno secretário adjunto, estão de abalada, e quem cá ficar que arrume a casa a seu belo gosto.

Entretanto, bem arrumados à parede, presumivelmente à espera que se concretize a futura moralização dos costumes, estão os candidatos à equiparação a bolseiro. A estes, e ainda segundo as afirmações do Sr. secretário de Estado junto dos representantes do Sindicato, restam-lhes três opções, caso teimem em insistir em levandades como essa mania de se valorizarem, realizando mestrados ou doutoramentos, em vez de se contentarem com aquilo que já têm:

1.ª: licença sem vencimento (as tais mulheres de funcionários da NATO, é que devem ficar aflitíssimas, mas não nós professores que, como toda a gente sabe, somos pessoas de fartos proventos — mesmo depois de descontados os 400 contos de propinas anuais para mestrado — graças ao orçamento que o Estado canaliza para a Educação);

2.ª: equiparação a bolseiro sem vencimento (e aqui está um bom exemplo de medida inovadora na (des)valorização de recursos humanos que rege a reforma em curso);

3.ª: redução parcial ou total da componente lectiva (para esta hipótese aconselhamos a ler a legislação respectiva, para se entender a tortuosidade das estratégias de dissuação).

Nesta altura da nossa história, imagino-vos a todos tão apalermados como nós, graças à delirante imaginação do Sr. Alarcão Troni. E perguntarão aos vossos botões: mas então o teor do Despacho não cortava simplesmente com a concessão de equiparações a bolseiro para o ano que começa? Pois é, mas é que reflectindo melhor — nós bem dissemos que tinha sido à pressa — o nosso azougado secretário, não se encontrando já assim tão certo da correcção desse teor, vai daí comprometeu-se a substituí-lo por um novo Despacho! Afinal para que serviriam os despachos senão fossem ditos por não ditos dos secretários de Estado?

E sabem como vai ser o teor deste novo Despacho? Vai estabelecer novos e cristalinos critérios, que levarão às opções indicadas e que não duvidamos irão tramar a vida das tais mulheres de funcionários da NATO, que andam à boa-vida (as mulheres, entenda-se) por essa Europa fora. Depois é só os ou as responsáveis pelos serviços respectivos peneirarem novamente parte da farinha pelas malhas da nova peneira que as despachadas mãos do Sr. secretário teceram.

E reparem que escrevemos parte da farinha e não o saco todo, porque o primeiro dos novos e misteriosos critérios, segundo se dignou revelar o seu autor, refere-se aos professores a quem esta infeliz ideia de requererem equiparações a bolseiro tenha ocorrido pela primeira vez, exactamente durante a malfadada Primavera, onde teve início a nossa narrativa.

Para esses pois, adeus minhas encomendas! Tivessem-se lembrado há mais tempo, que a finalidade e o valor dos conteúdos dos projectos de cada



CÂMARA MUNICIPAL
DA
MARINHA GRANDE

A Câmara Municipal de Marinha Grande, saúda todos os que vão iniciar mais um Ano Lectivo.



A Educação e o Ensino são áreas em que a autarquia tem vindo a dedicar uma atenção especial, não respondendo apenas às questões em que as lacunas do Ministério (Governo) se fazem sentir, como é o caso dos transportes escolares abrangendo os alunos deficientes do Ensino Especial, a aquisição de material didáctico e mobiliário, a construção e apetrechamento de salas para o Ensino Pré-Primário e a conservação do parque escolar, têm sido feitos esforços em apoiar as actividades socio-culturais e a ligação escola/meio.

Iniciativas tais como as "Manhãs na Biblioteca", acção dirigida aos alunos do Ensino Primário, tendo participado cerca de 1000 crianças contando com escritores e músicos; o "Teatro para o Ensino Primário" onde os alunos foram os próprios actores sentindo a magia do teatro, dão forças para continuarmos juntos, ao encontro *do lugar onde sabemos que o ensino e a educação merecem estar.*

qual, não são para aqui chamados. Bem bastam já os professores que andam por aí a questionar as novas formas de gestão nas escolas, ou os conteúdos dos novos *currícula*, ou o significado da reforma do ensino, ou afinal o que será ser professor. Já o Salazar dizia que a ignorância era uma virtude, e o Salazar não era parvo nenhum, como toda a gente sabe.

Caros colegas, Srs. Professores, despachos como estes, para além da prepotência política, consentida por todos nós, se os aceitarmos em silêncio, não afectam simplesmente a quem parecem directamente dirigir-se. Neste caso requerentes de equiparação a bolseiro para realizar mestrados ou doutoramentos. Despachos como estes, não são mais que medidas que disfarçadamente vão reduzindo a função de professor à de um funcionário burocrático que das tantas às tantas cumpre um horário, realizando tarefas previstas, controladas e controladoras da ordem estabelecida. Os professores do Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário, depois de licenciados em qualquer coisa, querem-se na sala de aula, de porta fechada, cumprindo escrupulosamente os programas que o Ministério estabelece sem mais horizontes que não sejam as ordens hierarquicamente transmitidas, até que a reforma os mande de abalada. Até lá têm direito a um ordenado regateado até ao tostão, a um mês de férias pagas anuais, ao 13.º mês para as com-

pras de Natal, aos míseros reembolsos da ADSE, e principalmente a um percurso de auto-educação permanente confrangedor, a avaliar pelas perspectivas que tais despachos nos propõem.

Não admira pois que estejam todos de abalada, desde o ministro ao secretário de Estado — o que aliás já vai sendo hábito — até aos professores que abandonam a profissão. É que conseguir viver no apertado espaço que medeia entre o discurso da sedução de demagógicas reformas e o discurso redutor de burocráticas medidas, é cada vez mais difícil, mesmo para um ministro ou um secretário de Estado, quanto mais para um humilde professor.

Lisboa, 1 de Outubro de 1991

Leonor Malik
Maria Helena Cavaco
Noémia Neves Félix
Jorge Manuel Oliveira
Manuela Esteves
Maria Paula Sá
Ricardina Maria Marques Guerreiro
Rosa Serradas Duarte
Maria Guiomar Dugas
Ana Maria Miranda Pires

BOLETIM DE ASSINATURA

o professor

Revista de educação, ensino e cultura

DOZE NÚMEROS/ANO: 2 520\$00

POR FAVOR PREENCHER COM MAIÚSCULAS:

NOME _____

MORADA _____

LOCALIDADE _____ COD. POSTAL _____

ENVIO CHEQUE S/BANCO _____

COM O N.º _____ NO VALOR DE 2 520\$00

PASSADO À ORDEM DE EDITORIAL CAMINHO, SA.

ASS.) _____ DATA _____

Envie para: ***o professor*** - Rua de S. Bernardo, 14 2º - 1200 LISBOA

ATD

ELECTRÓNICA

COMPONENTES



- COPROCESSADORES MATEMÁTICOS
- MICROPROCESSADORES
- MEMÓRIAS
- CIRCUITOS PERIFÉRICOS
- MICROCOMPUTADORES



AT&T

- DSP'S: 16 e 32 BITS
- COMPONENTES TELECOM
- FIBRAS ÓPTICAS
- ASICS PROGRAMÁVEIS
- CODECS
- I.S.D.N.
- FDDI
- FPG.A.

MICRON

TECHNOLOGY, INC.

- MEMÓRIAS DRAM E SRAM
- ALTA VELOCIDADE
- MÓDULOS SIP/SIMM



**ANALOG
DEVICES**

- AMPLIFICADORES OPERACIONAIS
- CONVERSORES A/D e D/A

AIRPAX

- MOTORES PASSO A PASSO DC/DC
- DISJUNTORES MAGNÉTICOS DE ALTA CORRENTE



Lasertron

- DIODOS DE LASER
- FIBRAS ÓPTICAS
- pinFET



WATKINS-JOHNSON

- MICROONDAS:
- AMPLIFICADORES
 - MISTURADORES
 - YIG

SISTEMAS

Wearnes

BOLDLINE M SERIES

- MICROCOMPUTADORES 286, 386, 386 SX, 486
- MONITORES POLICROMÁTICOS
- PLACAS GRÁFICAS



**ANALOG
DEVICES**

- PLACAS DE AQUISIÇÃO DE DADOS
- ANALOG SIGNAL CONDITIONING PANELS
- TERMINATION BOARDS



WESTERN DIGITAL

- HARD DISKS
- REDES LOCAIS
- PLACAS GRÁFICAS
- CONTROLADORES DE DISCOS DUROS

FUJITSU

- RATOS DIGITAIS
- PLOTTERS
- TECLADOS
- DISPLAYS DE PLSMA
- IMPRESSORAS TÉRMICAS
- FICHAS E RELÉS

ATD

ELECTRÓNICA, LDA.

R. Dr. Faria de Vasconcelos, 3-A. Lj.

Telex: 351-1-847 22 00/01

Fax: 351-1-847 21 97

1900 LISBOA - PORTUGAL



CRIANÇAS INFESTADAS POR PARASITAS DA CABEÇA (PIOLHOS E LÊNDEAS) SÃO CRIANÇAS COM PROBLEMAS NO APROVEITAMENTO ESCOLAR, INDEPENDENTEMENTE DE SEREM FOCOS DE CONTÁGIO PARA OS COLEGAS, PROFESSORES E PARA TODAS AS PESSOAS QUE COM ELES CONTACTAM.

DADA A GRANDE FACILIDADE COM QUE OS PIOLHOS SE TRANSMITEM É CONVENIENTE QUE AS PESSOAS QUE DE PERTO LIDAM COM CRIANÇAS INFESTADAS USEM PREVENTIVAMENTE QUITOSO SHAMPOO.

OBSERVE REGULARMENTE AS CABEÇAS DOS SEUS ALUNOS!

QUITOSO

Loção • Shampoo • Pulverizador

ELIMINA TOTALMENTE PIOLHOS E LÊNDEAS



STERLING-WINTHROP
PRODUTOS FARMACÊUTICOS.Lda.

