

o professor

Junho • 1987 **98** Preço: 130\$00

A DINÂMICA DE GRUPO NA ESCOLA

- 
- Modifiquemos a escola
 - O futuro da educação a educação do futuro

Texto Editora

Rigor e qualidade... Texto a texto

ENSINO SECUNDÁRIO 87 - 88

PORTUGUÊS

7.º, 8.º E 9.º ANOS
VAMOS LER!
M.ª Almira Soares
M.ª Manuela Antunes

7.º ANO
OUTRAS PALAVRAS
— LIVRO DO ALUNO
— LIVRO DO PROFESSOR
Odete Santos
Edite Esteves
Júlia Ferreira
Madalena Arroja

10.º E 11.º ANOS
Área D
VAMOS LER!
M.ª Almira Soares

10.º ANO
Áreas A, B, C e E
VAMOS LER!
M.ª Almira Soares

INGLÊS

7.º ANO 8.º ANO
Inic. e Nivel 3 Nivel 2
DO YOU «ZIPPY» ENGLISH? *

8.º ANO 9.º ANO
Nivel 4 Nivel 3
«ZIPPY» RIDES AGAIN A *

9.º ANO
Níveis 3 e 5 — C. G. Nocturnos
«ZIPPY» RIDES AGAIN B *
M.ª Fernanda Jorge
M.ª Manuela Jorge
Júlia Duarte Tainha

10.º E 11.º ANOS
TRAVELLING 1 *
TRAVELLING 2 *
Conceição M. Silva
Teresa Botelho

* Cassettes audio de apoio

HISTÓRIA

7.º, 8.º E 9.º ANOS
HISTÓRIA
Bernardete C. Pereira
J. Alberto Leitão
M.ª Inácia Simões

10.º ANO
HIST. PORTUGAL
VOLS. I e II

11.º ANO
HIST. PORTUGAL
M.ª Eugénia Gomes
Margarida M. Matos
Ana M.ª Leal Faria
Joaquima M. Pereira

H. ARTES VISUAIS

10.º ANO
HIST. ARTES VISUAIS *
José Fernando Pereira
*Diapositivos de apoio

GEOGRAFIA

7.º E 8.º ANOS
GEOGRAFIA
Albina S. Silva
Branca Sarmento
Manuela Brazão

7.º ANO
GEOGRAFIA
— LIVRO DO ALUNO
— CAD. TRAB. PRÁTICOS
— GUIA DO PROFESSOR

8.º ANO
GEOGRAFIA
— LIVRO DO ALUNO
— CAD. TRAB. PRÁTICOS
Luísa U. Silva
M.ª José Maya
Palмира Gabriel
Teresa Falcão

10.º E 11.º ANOS
Área D — C. C. Nocturnos
GEOGRAFIA
— LIVRO DO ALUNO
— CAD. TRAB. PRÁTICOS
— GUIA DO PROFESSOR

10.º ANO
Área D — C. C. Nocturnos
GEOGRAFIA
— LIVRO DO ALUNO
— CAD. TRAB. PRÁTICOS
Luísa U. Silva
M.ª José Maya
Palмира Gabriel
Teresa Falcão

C. NATUREZA/BIOLOGIA

7.º ANO
OS SERES VIVOS
E O AMBIENTE
J. Augusto Batista

8.º ANO
BIOLOGIA
O HOMEM E O AMBIENTE
J. Augusto Batista
Luís Á. Palma

9.º ANO
BIOLOGIA
O HOMEM E A SAÚDE
J. Augusto Batista
M.ª Isabel Pinotes

10.º ANO
BIOLOGIA
A CÉLULA
— UNIDADE BÁSICA DA VIDA
J. Augusto Batista
Lisete Macedo
Marília Sobral

SAÚDE

9.º ANO
SAÚDE
J. Augusto Batista
M.ª Isabel Pinotes
M.ª Conceição Galó

ECOLOGIA

10.º ANO
ECOLOGIA
Adérito Cunha

N. B. SAÚDE

10.º ANO
N. B. SAÚDE
Adérito Cunha
António F. Vaz

11.º ANO
N. B. SAÚDE
Adérito Cunha
Teresa Pedro Vaz

MATEMÁTICA *

7.º, 8.º E 9.º ANOS
M 7, M 8 e M 9
Ex M 7, Ex M 8 e Ex M 9
Paulo Abrantes
Raul F. Carvalho

*Software de apoio 7.º ano

10.º E 11.º ANOS
M 10 e M 11
Paulo Abrantes
Raul F. Carvalho
Ex M 10 e Ex M 11
Paulo Abrantes
Raul F. Carvalho
Inês dos Santos
Judite Barros

*Software de apoio
10.º/11.º anos

12.º ANO
M 12
Armando Machado
Paulo Abrantes
Raul F. Carvalho
Ex M 12
Inês dos Santos
Judite Barros
Paulo Abrantes
Raul F. Carvalho

CONTABILIDADE

9.º ANO
INTROD. À CONTABILIDADE
Hélter V. Silva
M.ª Adelaide Matos

9.º ANO
FICHAS DE CONTABILIDADE
Ant. José Russo
Augusta V. Vargas
Hélter V. Silva
M.ª Clara Machado

10.º ANO
A EMPRESA
E A CONTABILIDADE

11.º ANO
CONTABILIDADE E GESTÃO
Hélter V. Silva
M.ª Adelaide Matos

ELECTROTECNIA

7.º E 8.º ANOS
ELECTROTECNIA
PRÁTICA 1 E 2
A. Almendo Pessoa
J. Tomé Parracho

MECANOTECNIA

9.º ANO
MECÂNICA E TECNOLOGIA
DESENHO TÉCNICO
J. Augusto Correia
J. Augusto Alves

DOC. LEG. COMERCIAL

10.º ANO **ACTUALIZADO**
D. L. COMERCIAL
Luís Carlos Veloso
Fernando C. Marques
Manuel José Ferrão
EXERC. DOC. COMERCIAL
M.ª Fernanda Costa

CÁLCULO FINANCEIRO

11.º ANO **ACTUALIZADO**
CÁLCULO FINANCEIRO
EXERCÍCIOS E TABELAS
FINANCEIRAS
M.ª Margarida Nogueira
Paulo C. Santos

ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

10.º E 11.º ANOS
NOÇÕES ADM. PÚBLICA
Luís Carvalheda
Belmiro G. Cabrito

FÍSICA-QUÍMICA

8.º ANO
FÍSICA 1 — QUÍMICA 1
No Mundo em Transformação...

9.º ANO
FÍSICA 2 — QUÍMICA 2
No Mundo em Transformação...
Lucinda S. Mendonça
Marta D. Ramalho

10.º ANO
FÍSICA

11.º ANO
FÍSICA
M.ª Teresa Sá

12.º ANO
PROVAS DE EXAME
COM RESOLUÇÕES
M.ª Graça Lourenço
Virgília Tadeu

G. DESCRITIVA *

10.º E 11.º ANOS
G. DESCRITIVA
Oscar Soares
Luís Filipe Carvalho
*Software de apoio 10.º ano

FILOSOFIA

10.º E 11.º ANOS
FILOSOFIA
10.º ANO
FILOSOFIA - I
DIMENSÕES
DA ACTIVIDADE HUMANA
Luísa Ferreira
Manuel Garrão
M.ª Isabel Marnoto

PSICOLOGIA

10.º E 11.º ANOS
PSICOLOGIA
Eduarda Rodrigues
F. Nuno Ramos

SOCIOLOGIA

10.º E 11.º ANOS
SOCIOLOGIA
M.ª Luz Oliveira
M.ª João Pais
Belmiro G. Cabrito

DIREITO

10.º ANO
DIREITO
Almerinda Dinis
Evangeline Henriques
Isidra Contereiras

RELAÇÕES PÚBLICAS

10.º E 11.º ANOS
RELAÇÕES PÚBLICAS
M.ª Luz Oliveira
M.ª João Pais
Belmiro G. Cabrito

ECONOMIA

9.º ANO
INT. ACTIVIDADE
ECONÓMICA
Manuel José Ferrão
Fernando C. Marques
Belmiro G. Cabrito

10.º ANO
ECONOMIA

11.º ANO
ECONOMIA PORTUGUESA
M.ª Luz Oliveira
M.ª João Pais
Belmiro G. Cabrito

Cursos Nocturnos

ECONOMIA

INTROD. À ECONOMIA
FICHAS DE INTRODUÇÃO
À ECONOMIA
Belmiro G. Cabrito
Daniel T. Castro
Fernando C. Marques
Manuel J. Ferrão
INTROD. ACTIVIDADE
ECONÓMICA I e II
Fernando C. Marques
Manuel J. Ferrão
INTROD. ACTIVIDADE
ECONÓMICA III
Fernando C. Marques
Manuel J. Ferrão
Belmiro G. Cabrito

INTRODUÇÃO À POLÍTICA

INTRODUÇÃO À POLÍTICA
TOMOS 1 e 2
Belmiro G. Cabrito
Vitor Henriques

SUMÁRIO



	3	EDITORIAL
Maria Fernanda Sampaio	4	A dinâmica de grupo na escola
Leonor Malik	12	A escola e a integração do jovem no mundo adulto II
Colectivo de autoras	22	Modifiquemos a escola!
Francisco José Lopes	26	Caracterização da turma Modelo de sistematização
Isabel Correia	36	Preciso que me ouçam!
Idalécio Cação	40	A estrutura narrativa da novela «Miguilim» de João Guimarães Rosa
Vítor Tiago	50	O carácter de classe da educação na desagregação do feudalismo
Maria da Conceição Santos C. Salgado	55	A escola e Zeca Afonso: uma homenagem
José Francisco Nereu	56	O futuro da educação a educação do futuro
	61	EDUCAÇÃO NO MUNDO
	69	NOTICIÁRIO
	78	SOLIDARIEDADE
	79	LIVROS E REVISTAS



PORTE
PAGO

*Os artigos assinados
são da responsabilidade dos autores*

DIRECTOR: Rogério Fernandes

SUBDIRECTOR: Maria Júlia Jaleco

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

Chefe de Redacção: José F. Nereu

Secretária de Redacção: Manuela Agostinho

Arranjo gráfico: Lígia Pinto

Depósito Legal: 210/86

Propriedade: Editorial Caminho, SA

Sede: Alameda Santo António dos Capuchos, 6-B
1100 Lisboa

Capital Social: 20 000 000\$00

R.C.L. matrícula n.º 48942

I.P.C. n.º 500439214

Tiragem: 15 000 exemplares

Redacção e Administração: Alameda Santo António dos Capuchos, 6-B, 1100 Lisboa – Portugal – Telef.: 54 93 81/57 22 24 – **Delegação:** Rua da Sofia, 73-2.º 3000 Coimbra – **Composição e impressão:** Heska Portuguesa – Rua Elias Garcia, 25-27 – Venda Nova – 2700 Amadora – **Distribuição e Assinaturas:** CDL – Central Distribuidora Livreira, SA, Av. Santos Dumont, 57-2.º, 1000 Lisboa – **Publicidade:** Alameda Santo António dos Capuchos, 6-B, 1100 Lisboa – Telef.: 57 42 24.

Angola (agente distribuidor exclusivo):

EDIL – Empresa Distribuidora Livreira, UEE

Rua da Missão 111, Cx. Postal 1245 LUANDA, RPA

Telefs.: 31034, 38157, 36756, 36806

Tabela de Assinaturas

	12 números
Continente	1300\$00
Regiões Autónomas	1300\$00
Europa	2400\$00
Extra-Europa	2800\$00
Países de expressão portuguesa	2600\$00

As assinaturas da revista **o professor** podem fazer-se remetendo cheque ou vale de correio para a CDL – Central Distribuidora Livreira, Avenida Santos Dumont, 57-2.º – 1000 LISBOA – Telefone 76 64 02

o professor

Junho • 1987 98 Preço: 130\$00

EDITORIAL

O despacho n.º 32/EBS estabelecia o carácter eliminatório da disciplina de Português para os alunos do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Tal disposição provocou amplas discordâncias, não só por parte dos professores daquela disciplina como dos demais docentes, dos encarregados de educação e dos alunos.

É preciso acrescentar, todavia, que tais discrepâncias eram fundamentadas e não derivavam de forma nenhuma de qualquer espírito «facilitador». Do mesmo modo, reconhecia-se a necessidade de elevar o nível do ensino da Língua Materna, preconizando-se medidas positivas em ordem à consecução de tal objectivo.

Perante essas discordâncias, de que a Imprensa se fez eco, o Governo manteve aquelas disposições, mostrando-se indiferente às opiniões manifestadas.

Em tais condições, a maioria democrática existente na Assembleia da República aprovou uma lei que, tomando medidas de emergência para defender o ensino do Português, revogava ao mesmo tempo o referido despacho.

Trata-se de uma iniciativa necessária e justa que, se for (como deve) fielmente executada, contribuirá de forma muito mais positiva para a melhoria do ensino do Português do que a reprovação de ano dos alunos cujo aproveitamento naquela disciplina não fôr suficiente. ■

A dinâmica de grupo na escola

Referências circunstanciais a uma
experiência realizada com uma turma
do curso do Magistério Primário

Maria Fernanda Sampaio

Nota prévia

A propósito da incoerência e aventureirismo pedagógicos, quando promovidos a modelos sagrados que convém seguir, sob pena de se ficar sujeito ao libelo acusatório de subversão da instituição Escola.

«Só o amor mais velho da terra
lava e penteia a estátua das crianças,
endireita as pernas, os joelhos,
eleva a água, faz resvalar os sabões,
e puro sai o corpo respirando
o ar da flor e da mãe.

Ó vigilância clara!

Ó doce perfídia!

Ó terna guerra!

Já o cabelo era um emaranhado

tecido entrelaçado por carvões,
por serrim e azeite,
por fuligens, arames e caranguejos,
até que a paciência do amor
instituiu os baldes, as esponjas,
os pentes, as toalhas,
e com âmbar perfumado, limpo, penteado,
com antiga parcimónia e com jasmims
ficou mais novo o menino todavia,
e soltando-se das mãos da mãe
correu a montar novamente no seu alazão,
buscando o lodo, o azeite, urinas, tinta,
ferindo-se e espojando-se entre as pedras.
E assim recém-lavado salta o menino pró
mundo
porque mais tarde só terá tempo
para andar limpo, mas já sem vida.»

Pablo Neruda

Introdução

Com o desenvolvimento da Psicologia e dos seus ramos afins, sobretudo da Psicologia do Desenvolvimento Infantil, a Pedagogia e até a Psicopedagogia vão, naturalmente, não só utilizar os resultados e métodos da Psicologia, como também tentar adaptá-los às estruturas da chamada Escola Nova, num projecto de actualização com um duplo propósito: transformar e transformar-se.

A nova Pedagogia preocupa-se, portanto, com o estar permanentemente informada dos passos dados pelo desenvolvimento das várias ciências psicológicas, implicadas de modo directo ou indirecto no estudo da criança e do adolescente. Deste modo, as diversas formas de progresso vieram a reflectir-se, obviamente, em todos os domínios aplicados à Educação.

Duma forma genérica, a Pedagogia implica investigação e actualização daí resultante e exige, portanto, a atenção dos educadores, fazendo-lhes uma proposta de reflexão e acção, ambas transformadoras da sua atitude pedagógica. Assim e ainda no momento presente, é inevitável a emer-

gência de uma necessidade de opção clara entre o «ensino tradicional» e os métodos constitutivos da corrente «educação nova».

Um dos aspectos metodológicos da Educação Nova — o recurso à psicologia dos grupos — veio alterar e reformular o perfil da didáctica contemporânea. A «centralização no grupo» vem substituir uma pedagogia centrada no aluno sem, no entanto, eliminar o individual, essencial em qualquer processo pedagógico. Os professores ficaram, assim, envolvidos num processo experimental e evolutivo, iniciando-se com a participação em experiências, conhecimento e teorias e soluções apontadas.

Ventila-se a preocupação, entre outras, de respeitar e apoiar a criatividade e auto-realização do aluno. Nesta óptica, o educador tem necessidade de reformular as suas normas de orientação e acção, de interpretação, de vivência e até liderança. Não lhe basta conhecer a técnica, é fundamentalmente necessário que se prepare, que arrisque a transformação, ainda que ela assente na eliminação de hábitos (ou vícios) e na adopção de outros, saídos da reflexão amadurecida.

P

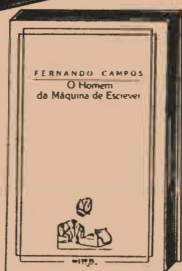
DOIS LIVROS A LER



MARGUERITE DURAS
OLHOS AZUIS
CABELO PRETO

col. Literatura Estrangeira
Preço • 600\$00

O último livro de Marguerite Duras. O mais irredutivelmente durasiano que Duras publicou. Por isso mesmo o mais notável: simultaneamente misterioso e de uma terrível clareza. OLHOS AZUIS, CABELO PRETO encontra-se bem próximo de ser uma obra-prima.



FERNANDO CAMPOS
O HOMEM
DA MÁQUINA DE ESCRIVER

col. "Pequenos Textos de
Grandes Autores"
Preço • 430\$00

Do autor de A CASA DO PÓ (18 mil exemplares vendidos em 4 meses) uma sátira de imaginação galopante que tem por vítima a literatura fácil.



DIFEL

Difusão Editorial, Lda.
Rua D. Estefânia, 46-B
1000 LISBOA — Telefone 53 76 77

Distribuição: Distribuidora de livros Bertrand, Lda.

De tudo o que ficou dito, parece resultar a apologia total e incondicional do trabalho de grupo, como substituto miraculoso e único dos métodos existentes, ou, ainda, que o trabalho de grupo pode ser aplicável de igual modo a todas as disciplinas, em todos os estádios etários e em todo o tipo de escolas. De facto, uma perspectiva assim definida pecava por incoerência e precipitação. Há que ter presente um número grande de variáveis, desde a unidade temática em causa, passando pela composição da turma, a distribuição e disponibilidade dos alunos e incluindo também a própria experiência do professor neste domínio.

Em muitos casos, o professor — e falamos do professor português na sua realidade social e escolar — ressentia-se da im-preparação com que inicia a actividade docente, caracterizada sobretudo pelo desajustamento entre teoria e prática, o que o desilude e incita a adoptar ou retomar em definitivo métodos tradicionais claramente ultrapassados e naturalmente de mais cómoda execução.

Prosseguindo, pode dizer-se que uma atitude pedagógica se torna necessária e é possível, atendendo não só ao aumento da escolaridade, à polémica desencadeada e não solucionada sobre os prós e os contras do escalonamento das turmas e à receptividade que novas metodologias geram em muitos educadores. É evidente que há, neste campo, uma superabundância de publicações acerca de novas propostas pedagógicas, de métodos educativos e, especificamente, de dinâmica de grupos, mas também se pode constatar uma certa falta de indicações específicas acerca do modo actual de conduzir e organizar, na prática generalizada, esses novos métodos de ensino. Isto acontece, sobretudo, porque as experiências de base dos autores dessas publicações se traduzem quase sempre em amostragens demasiado particulares, em algo que lembra o estereótipo, como se a partir daquilo que foi constatado, nada mais pudesse ser feito e ficasse decidida a ausên-

cia duma continuidade dinamicamente progressiva.

No entanto e, apesar de todos os apesares, é importante que o professor esteja aberto e fique apto a utilizar métodos inovadores — ainda que experimentalmente — de modo a que não cristalize um processo que, mesmo positivo, se vá progressivamente estereotipando.

Em relação ao trabalho de grupo e dado o deslocamento sofrido pela aprendizagem face ao seu centro, o professor poderá exercitar-se no conhecimento dos alunos em vez de se limitar a julgá-los — para além da compreensão do aluno, pode também compreender com o aluno. Tudo isto exige do professor uma atitude responsável perante o seu trabalho, inscrito no seu projecto-compromisso de, numa perspectiva dinâmica e estimulante, concorrer para a subversão da função meramente reprodutora da Escola, em benefício duma função eminentemente social que lhe deve estar subjacente.

Temos, portanto, presente, que o trabalho de grupo pode auxiliar o enriquecimento pedagógico sem, no entanto, suprimir as outras formas de trabalho. Se considerarmos ainda alguns aspectos negativos implícitos no próprio «pensamento em grupo», como sejam a conformidade, a manipulação, a passividade e até a mediocridade, entre outros, podemos refrear algum empolgamento exagerado e joeirar as vantagens e inconvenientes inerentes a qualquer processo passível de ser utilizado.

Caberá, no entanto, ao professor dinamizar tanto quanto possível a vida do grupo, fortalecendo, simultaneamente, a coesão e a iniciativa pessoal. Alguns princípios poderão nortear, basicamente, a orientação do trabalho de grupo na aula:

- facilitação da aprendizagem, em detrimento do ensino directo;
- situação de aprendizagem orientada que não sufoque a valorização pessoal;
- inserção do professor nos objectivos do grupo, não no sentido de enveredar

por uma abdicação dos seus próprios objectivos, mas colhendo eventualmente informações que revertam em benefício da sua perspectiva de educador;

- indispensabilidade de o professor cooperar no processo de descoberta, informando se solicitado e ouvindo como se desenrola o avanço da tarefa, a partir do contributo de cada elemento do grupo.

Orientação do trabalho de grupo

Neste novo tipo de didáctica, as tarefas devem ser executadas por pequenos grupos de alunos que, por princípio, se auto-escolham e cujas actividades deverão estar reguladas por certas regras que o grupo definirá entre si. Na experiência levada a cabo com uma turma do 2.º ano do Curso do Magistério Primário, os grupos divergiram no processo de iniciar as actividades, como a seu tempo será referido.

A atitude do professor poderá focalizar dois aspectos relevantes:

1. O programa

1.1. Os objectivos do professor em relação ao mesmo

2. O aluno

2.2. Os objectivos do professor na relação pedagógica estabelecida.

Para a consecução destes aspectos através do trabalho de grupo, o professor terá de esforçar-se por reunir, a par de uma lucidez e controlo pessoal, uma sensibilização aos problemas eventualmente surgidos no seio dos grupos e, naturalmente, um propósito de aplanamento desses problemas, bem como de ultrapassagem de momentos de rotina, de desgaste ou mesmo desmobilização. Sintetizando, o professor procurará reunir na sua atitude pedagógica, num esforço de coerência, os factores indispensáveis à concreção dos objectivos que se propôs.

A formação dos grupos

Um problema de bastante importância, embora, na sua aparência, irrelevante, é o do número de alunos aconselhável em cada grupo, ou os vários grupos dentro de uma turma. Ressalve-se que o número de alunos pode e deve variar, de acordo com o tema ou os temas a tratar e com a informação que o professor tiver obtido, aproximativamente, das possibilidades dos alunos que formam cada grupo — não é, pois, aconselhável a utilização do trabalho de grupo sem um conhecimento prévio dos alunos com que se vai trabalhar ou até em fase de arranque do ano lectivo. Voltando ao problema do número, de um modo geral aponta-se para a formação de grupos de quatro a seis alunos e, na experiência realizada que serviu de suporte a este texto, os grupos tiveram um número de elementos que oscilou entre os apontados. No momento da constituição dos grupos pode surgir um outro problema — o do aluno com quem ninguém deseja trabalhar, quer por razões com uma certa validade, quer por motivos mais ou menos inconsistentes. Na experiência em causa, o problema surgiu, de facto. Ora, sendo a escolha livre, a questão parece oferecer uma certa dificuldade e é melindrosa. Dentre as sugestões que podem ser feitas — o aluno indesejado faz ele próprio a sua escolha, a meio do processo de formação dos grupos; o professor proporá, de forma isenta de protecção, a um dos grupos, a integração do colega que, afinal, «ainda se não decidiu», optou-se, no caso concreto pela última. Pode, à primeira vista, parecer enfermar de um certo dirigismo, mas o facto é que ela pode enraizar num outro aspecto da atitude pedagógica do professor: a informação prévia acerca da

HORIZONTE

O ENSINO DA HISTÓRIA NO CICLO PREPARATÓRIO

Maria do Céu Roldão

ALUNO EM CARNE VIVA

Bartolomeu Valente

A ESCOLA E A DESIGUALDADE SEXUAL

Maria Manuela A. Sampaio

INTERACÇÃO NA SALA DE AULA

Sara Delamont

LINGUAGEM ESCOLA E AULAS

Michael Stubbs

A CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA

Ramiro Marques

ESCOLA E DESIGUALDADE SEXUAL

João Viegas Fernandes

PROCESSOS DE LIDERANÇA

Jorge Correia Jesuino

CRONOLOGIA DOS FACTOS ECONÓMICOS E SOCIAIS

Luís Violante e João Morais

Livros Horizonte

Rua das Chagas, 17-1.º Dt.º — 1200 LISBOA
Telef. 36 85 05

Distribuição:

DIGLIVRO — Lisboa (Telfs.: 99 22 00/01/02)

MOVILIVRO — Porto (Telfs.: 56 36 86-56 01 94)

actividade a desenvolver e, no caso de o método não ser familiar, a sensibilização dos alunos para as possíveis finalidades da realização de um trabalho colectivo. Assim, torna-se fácil que um dos grupos ou até todos sejam permeáveis à inclusão do elemento inicialmente indesejado.

Processo de funcionamento do grupo

O método usado no processo que um grupo utilizará para definir o âmbito da tarefa comum, tem uma importância capital para a obtenção de resultados válidos. O grupo pode iniciar a sua acção a partir de várias bases, entre as quais é de destacar;

1. *A escolha de um líder;*
2. *A imposição de um dos membros como líder;*
3. *A coexistência activa no processo de trabalho, a partir de uma autonomia que é, simultaneamente, ausência de regra e regra tácita;*
4. *Organização planificadora, feita de comum acordo, para a divisão das tarefas parciais.*

É discutível a apresentação rígida dum melhor processo. Mas, de acordo com os objectivos do professor e tendo em vista uma acção de benefício, quer colectivo, quer individual, não seria despropósito enveredar pela terceira sugestão. Seria aquela que permitiria mais largamente a participação activa de cada elemento e a progressiva responsabilização do grupo na sua tarefa colectiva. No caso da turma em experiência, apenas dois grupos optaram pela modalidade em questão; três grupos reagiram em conformidade com o sugerido no ponto 4.; um grupo acolheu um líder e um outro aceitou um líder que soube impor-se-lhe. No entanto, neste último caso, o líder viu-se em pouco tempo anulado, porque o grupo o contestava sistematicamente, realizando trabalho à margem da sua opinião, formou um bloco de resistência que se traduziu, numa fase inicial por um ostracismo quase total e que só mais tarde

veio a ser ultrapassado por abrandamento das-posições radicais e categóricas do elemento líder.

Já foram referidos três dos aspectos a atender na realização do trabalho de grupo: o programa, os objectivos do professor, os objectivos dos alunos.

Mas ainda dentro do processo de funcionamento do grupo, é indispensável focar outros aspectos. Por exemplo, quanto ao tipo de tema a tratar é aconselhável a discussão inicial acerca dos possíveis temas, a partir do conhecimento das alíneas programáticas já tratadas e a tratar, o que apela para todos os recursos de iniciativa dos alunos, transportados para a escolha a fazer e polarizados pelos mais diversificados interesses, como foi possível verificar na experiência desta turma do 2.º ano do Curso do Magistério Primário.

Perante os vários caminhos: uniformidade do tema a tratar, em função de um aproveitamento do trabalho para a abordagem de uma alínea do programa; diversidade de temas, em função de interesses específicos de cada grupo; divisão de um tema em vários subtemas, a tratar pelos diferentes grupos e outras mais vias, os alunos revelaram uma preocupação traduzida na opção feita. Entenderam dever tratar uma alínea nova do programa, todos os grupos, o que me pareceu ser fruto da habituação à competitividade tradicional, adquirida ao longo da sua experiência de vida na Escola. De modo que, sentindo-se cada grupo obscuramente posto em causa pela possibilidade de um outro alcançar resultados espectaculares só porque beneficiou da escolha do tema, pode supor-se que se gerou uma reacção geral de auto-defesa quando foi proposto um único tema para o trabalho de todos os grupos. (Pode acrescentar-se que estes mesmos alunos, no ano seguinte, já foram capazes de ultrapassar este «vício» e conseguiram optar pela abordagem de temas diferentes, reconhecendo a vantagem de um trabalho diversificado de que todos poderiam beneficiar).

No caso em análise, achou-se não ser aconselhável levantar objecções à escolha feita pelos alunos, não numa atitude de omissão do professor, mas para que não sejam criados obstáculos prévios ao processo de trabalho subsequente.

Posto que a escolha do tema foi feita, ainda que de forma discutível pelas razões já apontadas, há que referir agora aspectos ligados ao desenrolar da actividade.

É de toda a conveniência indicar somente o âmbito geral do tema, no início do processo, de modo a fomentar no seio do grupo um leque de questões. O professor pode fazer sugestões, mas num plano de igualdade com as demais lançadas, a fim de não impor ao grupo uma tarefa que lhe fique alheia e se torne, por isso, penosa. Aliás, nas várias situações de impasse que, ao longo do trabalho se vão sucedendo, o professor tem naturalmente que intervir, tanto mais que partilha — deve partilhar — com o grupo o interesse pelo resultado a obter. Acrescente-se que, à medida que o trabalho vai progredindo, cada vez menos o professor é chamado a intervir, já que, a pouco e pouco, os alunos se foram tornando capazes de reconhecer as suas falhas e souberam entretanto superá-las parcial ou totalmente, como aconteceu na experiência em causa.

Um outro aspecto é o de que a diversidade de formas de tratamento do tema ou temas não deverá constituir preocupação para o professor, ou até mesmo o desvio de uma linha minimamente desejável, já que o saldo continua a ser positivo: pelo menos, o trabalho funcionou como factor de aprendizagem pela descoberta, esclareceu possibilidades a tentar em futuros trabalhos e fomentou, apesar de tudo, uma dinâmica e certa dose de criatividade indubitáveis, difíceis de alcançar num trabalho de rotina.

Controlo do processo de avaliação

O processo de controlo dos progressos realizados pelos grupos pode ser feito

através da observação que o professor faz em cada sessão, por períodos de permanência relativamente curtos junto de cada grupo. Foi este o processo utilizado na turma em experiência. Ainda assim, poderá recorrer-se às fichas elaboradas pelos alunos ao longo da investigação, à detecção de contributos individuais, interações, conteúdo das discussões havidas, dúvidas postas, métodos e técnicas utilizadas. Privilegiou-se a observação, como foi referido, e foram utilizadas apenas parcialmente as demais formas de controlo, fundamentalmente por duas razões: repúdio pelo carácter algo coercivo de algumas e impossibilidade prática de outras, por se tratar de uma turma com 30 alunos, onde se formaram sete grupos que, a agravar, estavam instalados desconfortavelmente, em «mesas» improvisadas com o mobiliário existente.

A apresentação final dos trabalhos, contrariamente à maioria das opiniões consagradas, foi dessolenizada, ainda que se tenha relevado o facto primordial de o trabalho ser a resultante de todo um esforço colectivo desenvolvido. A própria avaliação colhe dessa simplificação benefícios — a atitude crítica e reflexiva dos membros de cada grupo sobre o seu próprio esforço traduzido no trabalho final, é uma informação preciosa para o professor, que possui apenas, concretamente, os aspectos visíveis. Na experiência em questão, foi feito um apelo à auto-avaliação por parte de cada grupo. E isto porque a avaliação do trabalho de grupo é particularmente difícil, já que este género de trabalho proporciona não só progressos cognitivos como também afectivos — modificações da atitude pessoal frente aos outros e a si próprio, integração na pequena comunidade que é a turma, a um nível diferente dos naturais. Para a constatação deste facto na turma em foco, tornou-se imprescindível a troca de impressões com cada grupo, de modo a auscultar — não policialmente, mas numa posição de repartição de dificuldades — as opiniões que cada elemento ou o conjunto

de elementos deram sobre o que foi a sua experiência ao longo das várias sessões do trabalho de grupo.

Conclusão para além das conclusões extraídas ao longo do trabalho

Foi dito que não se devia promover o trabalho de grupo a método a utilizar, por excelência, num processo pedagógico único, sob pena de se cair, por abismos diferentes, na rotina, no estereotipo e na cristalização em geral. Mas incluir no processo educativo também o trabalho de grupo, parece ter vantagens a não desprezar: ventila-se o ar pesado de formalismo que caracteriza, muitas vezes, a relação professor-aluno, ainda hoje; alarga-se um pouco o «corredor da liberdade» que cada tipo de escola tem sempre e que, no nosso caso, é bastante estreito; concorre-se, ainda que levemente, para a subversão de valores decadentes da instituição-escola, de modo a que a renovação seja possível. ■

Bibliografia

ANZIEU, D., MARTIN, J.-Y., — *La dynamique des groupes restreints*, Paris, P.U.F., col. SUP, 1973;

CONQUET, André — *Novas técnicas para trabalhar em grupo*, (trad., Lisboa, Ed. Pórtico, col. Formação Humana, s.d.;

FERRY, Giles — *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1972;

LOBROT, M. — *Animation non-directive des groupes*, Paris, Payot, 1974;

MAISONNEUVE, J. — *La dynamique des groupes*, Paris, P.U.F., 1968;

ARIP — *Association pour la recherche et l'intervention psycho-sociologiques — Pedagogia e psicologia dos grupos* (trad.), Lisboa, Livros Horizonte, sd.;

BANY, M.A., JOHNSON, V.L. — *La dynamique des groupes dans l'éducation*, Paris, Dunod, s.d.

Professores de Línguas... Queremos apoiar-vos!

Com todo o material no campo do ensino de
línguas das seguintes Editoras:

INGLES

Oxford University Press/Hodder & Stoughton

Cambridge University Press/Heinemann

E AGORA!—Chambers (Dictionaries & Reference)

ALEMAO

Langenscheidt/Max Hueber/Verlag Für Deutsch

VEB Encyklopädie/Klett/Diesterweg

FRANCES

Hachette/Clé International

20% DESCONTO EM TUDO!

Para beneficiar deste
desconto exclusivo ao
professor, estamos a
oferecer um CARTÃO DE
APOIO AO PROFESSOR.

Para obter o seu,
envie este cupão ->>

... AINDA HOJE!

Gostaria de receber um impresso para pedir
o meu CARTÃO DE APOIO AO PROFESSOR, e catá-
logos das seguintes Editoras:

NOME: _____

ENDEREÇO: _____

CÓDIGO

LOCAL: _____

POSTAL: _____

IDADE: _____

Distri

CULTURAL

Departamento Pedagógico
Rua Vasco da Gama, 4
2685 SACAVÉM
Tel: 252 5394/5407

A escola e a integração do jovem no mundo adulto II

Leonor Malik

... «Serão aqueles que hoje se ocupam no campo da Educação em geral, e muito especificamente a Escola, como centro predominantemente educativo, capazes de repensar o seu papel e a sua actuação de modo a que os jovens de hoje comecem já a ser os cidadãos que nós não somos?»

Começámos por afirmar a existência de um número crescente de instituições que têm a cargo a formação integral de crianças e jovens, papel que a família tradicional veio pouco a pouco a delegar nelas. Daí duas consequências advêm:

1.ª A grande responsabilidade que a elas lhes cabe pelos resultados obtidos;

2.ª Embora reconhecendo os limites que torna a maioria dessas instituições, pelas próprias estruturas sobre que foram fundadas, incapazes de efectivamente substituir a família como centro formativo por excelência, a necessidade de enfrentar a realidade irreversível da sua existência como tal.

Ora isso levar-nos-à a admitir que é com base nessa existência que temos que repensar a actuação dos vários intervenientes no campo da Educação.

Consequências de um desajustamento

Se observarmos a actuação de cada um dos organismos onde a criança e o jovem permanecem, de permeio às escassas horas passadas em família, notamos que *«não existe entre eles o menor ajustamento nem em termos práticos nem em termos teóricos»*; isto é, cada um actua segundo moldes e objectivos perfeitamente independentes de qualquer dos outros, embora a criança ou o jovem que os frequentam sejam uma e a mesma pessoa.

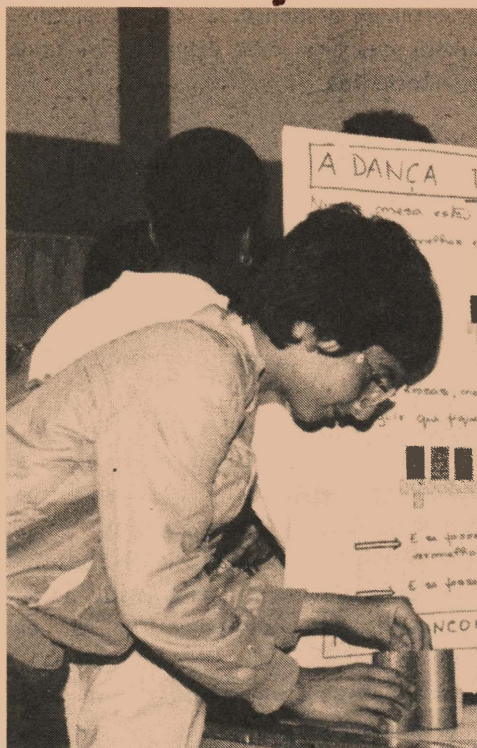
Esta característica de funcionamento torna-se óbvia até ao observador menos atento. Basta ver as dificuldades anuais por que passa qualquer família, ao tentar ajustar os horários dos vários locais que pretende

que o seu educando frequente ao longo do ano lectivo, para que ele tenha uma «educação mais completa». E este é naturalmente apenas um dos aspectos mais superficiais do desajustamento referido.

Pior, e de muito mais graves consequências para o crescimento harmonioso do indivíduo, é a *maneira fragmentada e portanto alienatória*, como aquele é levado a atingir objectivos dispersos que não só escapam a maioria das vezes aos seus reais interesses, como estão longe de contribuir para uma formação global: porque são estabelecidos de acordo com as intenções de funcionamento da própria instituição, dirigindo-se primordialmente à «parte do indivíduo» que melhor possa satisfazer essas intenções, *exigem dele uma dispersão de identidade que, alienando-os de si próprios e daquilo que procuram, os leva por vezes a quererem preservar-se contra todas elas e consequentemente da sociedade que elas representam.*

Assim, se num local a criança ou o jovem é impelido a desenvolver aptidões que sirvam a um determinado desporto, noutro é-lhe exigido o cumprimento de níveis de sucesso meramente académicos e ainda num terceiro são-lhe transmitidas técnicas manuais ou outras, para a realização de tarefas específicas, cobrindo mesmo por vezes áreas pretensamente artísticas, sem a mínima informação do seu grau de desenvolvimento real, problemas ou incapacidades reveladas em qualquer dos campos e consequentes necessidades específicas de remediação, para não falar da simultaneidade de tantas vezes nefasta, de práticas antagónicas ou que se vão mutuamente anulando em tarefas que várias actividades possam eventualmente exigir.

Poucos são os locais de formação que realmente se interessam em saber por onde anda a criança ou o jovem que os frequentam, o que fazem nas outras horas do seu dia, que tipo de problemas têm de enfrentar aqui ou acolá, que soluções lhes poderiam ser oferecidas ali, não mencionando o facto de que, quase todos, excep-



tuando os que se situam em meios pouco populacionais, *se mantém completamente à margem da realidade sociocultural dos seus alunos e das necessidades que o meio em que vivem cria.*

Poucos são os locais de formação nos quais os jovens se sentem tratados como seres totais, com personalidade e vontade próprias capazes de sentir, pensar e agir e consequentemente exteriorizar em tarefas globalizantes tudo o que na realidade são. Tais características encontram-se por vezes em *instituições predominantemente jovens*, como estações de rádio e imprensa locais, centros de cultura designadamente jovem, onde lhes é permitido expandirem-se livremente, de acordo com os seus interesses e capacidades, mantendo ao mesmo tempo uma ligação com o meio onde habitualmente se movem. Infelizmente, alguns desses locais são por vezes olhados como centros de culturas marginais, sendo-lhes portanto impedido *um papel benéfico de integradores de jovens no mundo adulto*, embora paradoxalmente seja precisamente nesses locais que os jovens desempenhem funções

e partilhem responsabilidades semelhantes àquelas que lhes serão exigidas mais tarde pela sociedade.

Perspectivas para uma mudança

De tudo o que ficou dito facilmente se depreendem as modificações indispensáveis que permitam uma *acção conjunta entre as várias instituições de educação*, devidamente centrada na pessoa da criança ou do jovem:

1.º A imprescindível necessidade de haver um relacionamento entre as várias instituições e respectivos técnicos de formação privilegiando a dimensão local.

2.º A não menos imprescindível necessidade de o seu *funcionamento estar perfeitamente inserido na problemática do meio* onde se localizam.

3.º A possibilidade de cada instituição se organizar segundo modelos que permitam *relações horizontais não só entre os seus membros como com as outras instituições* que se ocupam dos mesmos jovens ou crianças, de modo a permitir o *diálogo contínuo e a gestão interdisciplinar dos seus espaços e equipamentos*.

4.º A *redefinição do conceito de Escola*, como instituição formativa predominante, naturalmente vocacionada não só para ser a coordenadora de interacções que se pretendem entre as várias instituições, como também a rever a sua própria actuação de modo a vir a encontrar respostas adequadas às necessidades que a problemática da região onde se encontra exige.

5.º A criação de instrumentos formais de colaboração inter-entidades nomeadamente através da *celebração de protocolos*.

Se estas modificações ocorressem elas permitiriam de imediato um relacionamento em moldes totalmente diferentes dos do presente, entre educandos e educadores, o que viria a alterar as condições de integração dos jovens no mundo adulto.

Assim, *cada acto ou actividade educativa estaria centrada na individualidade da crian-*

ça ou do jovem devidamente integrada nas coordenadas meio-família. Depois dependentemente da idade e da natureza das actividades, o educando teria possibilidade de participar na sua organização e definição de objectivos e até mesmo na escolha de conteúdos de acordo com os interesses próprios e capacidades reveladas, o que enriquecerá qualquer acto educativo com o sentido de cooperação, liberdade e responsabilização. Escusado será dizer que os níveis de produção e de sucesso sofreriam alterações consideráveis pois eles sairiam de um trabalho conscientemente escolhido, feito à medida das necessidades individuais e das exigências sócio-profissionais do meio em que o jovem se deseja inserir. Quantas vezes o chamado *insucesso escolar* não é mais que o *confronto entre a individualidade e os padrões impostos por um sistema que oferece como única saída aos inconformistas a humilhação*?

No caso de *crianças e jovens desajustados com dificuldades específicas*, haveria a possibilidade real de detectar os problemas de integração e as dificuldades de aprendizagem, diagnosticando-as e naturalmente tentando a sua remediação nas instituições existentes, através de actividades específicas que neste caso teriam um cunho reeducativo.

No que diz respeito à *escola*, concretamente, competir-lhe-ia ser ela própria o *centro de reconhecimento individual de cada aluno* com o apoio de centros psico-pedagógicos a ela agregados e que, em alguns casos até já existem, modificando a partir daí todo o seu funcionamento. Desde a sua *organização interna, que deveria ser aberta e interdisciplinar* relativamente a todos os seus membros — que incluiria naturalmente os próprios alunos — o que supõe uma redefinição do perfil do professor e respectiva formação pedagógica, essa modificação passaria também pela *reformulação dos currículos a nível regional*, obedecendo a uma íntima ligação com a sua problemática, devidamente articulada com uma formação específica de carácter quiçá

profissionalizante ou mesmo profissional para as várias etapas do sistema de ensino, visto que todas elas comportam alunos desejosos de entrar na vida activa, muitos dos quais o tentam fazer de qualquer modo. A reformulação dos currículos mencionada, deveria também incluir *actividades de natureza diversificada e mais prática* que correspondessem à procura e anseios dos jovens, servindo efectivamente de pontes com o mundo do trabalho e a sociedade em geral, traduzidas por exemplo na *colaboração dos alunos e trabalhos de natureza comunitária que fornecessem conhecimentos reais sobre aspectos locais e pusessem à prova capacidades de intervenção e resolução de problemas*.

Parece-nos, de tudo o que ficou dito, ser este *um percurso educativo de características verdadeiramente actuais* que aponta na direcção de novas «virtudes» ou qualidades que serão os alicerces de actuação dos futuros cidadãos interessados em defender o futuro, ou seja, *peças informadas, críticas, imaginativas e participativas com desenvolvido sentido da responsabilidade e poder de reflexão* — um quadro infelizmente bem diverso daquele que a escola nos propõe nos moldes actuais.

Um novo papel para a família

Perguntar-se-á e a família, que papel caberá à família nesta conjugação de esforços?

Naturalmente que ela tem-no, podendo-se mesmo considerá-lo insubstituível, porque *a família será sempre e apesar de tudo, o meio mais adequado no processo educativo para o desenvolvimento emocional do indivíduo*. Só que, se a sua colaboração é imprescindível, ela não pode processar-se como é habitual no contacto ocasional e meramente receptivo entre a escola ou outras instituições e o encarregado de educação. Por outro lado este, não deve continuar a delegar naquelas responsabilidades que só a ele lhe cabem por vocação

inalienável, tantas vezes por medo de falharem, tantas outras por comodismo face às solicitações diversas de uma sociedade consumista.

Efectivamente *os encarregados de educação têm que passar a ser membros activos nos novos moldes organizativos*, porque só uma responsabilização participante os poderá trazer de volta ao campo da educação num âmbito de futuro. Eles não serão mais meros fornecedores de informações esporádicas, porventura úteis, sobre os seus educandos, mas *terão que ser também pesquisadores de soluções conjuntas e meios adequados* ao lado dos professores, psicólogos, monitores, etc. e dos próprios filhos naturalmente. O resultado dessa procura, para ser válido, tem necessariamente de passar pela prática familiar onde a criança ou o jovem efectivamente vivem e onde infelizmente e não poucas vezes, começam os dramáticos processos de desintegração e perda de identidade face às exigências que lhes são feitas pela família pressionada pelas instituições que os filhos frequentam, nomeadamente pela escola.

Por outro lado a família tem de ser olhada pelos técnicos de educação como o elemento chave de todo o processo, contrariando a tendência mais ou menos generalizada de desprezo, alegadamente em muitos casos pela sua falta de preparação geral ou inadequado conhecimento técnico em campos específicos, esquecendo-se que a maioria das vezes esse aspecto pode ser largamente ultrapassado pela riqueza humana decorrente das circunstâncias naturais que liga os pais aos seus filhos, e que, devidamente enquadrado, só pode enriquecer a sua formação global. *Ignorar a família ou mantê-la à margem será querer ignorar ou manter à margem o aspecto mais profundo da personalidade dos indivíduos*, contribuindo assim para o seu desenraizamento e alienação.

Ainda relativamente à família dir-se-á que hoje em dia muitas são as famílias com ambos os pais empregados e portanto com

escasso tempo para os contactos sugeridos. Se esse é um facto real e tudo indica, irreversível na economia familiar, ele tem não só de ser considerado como também, e se assim se pode dizer, inserido no processo educativo. Com efeito, muitos dos *locais de trabalho* desses pais, poderão ser excelentes *meios de ligação entre a escola e o meio, fornecedores de informações imprescindíveis para o novo papel que a escola deveria ter na formação mais adequada às necessidades locais*. Muitos deles poderão até oferecer meios de formação mais específica e prática em colaboração com a nova escola verdadeiramente inserida no meio. E quem melhor que os pais, que trabalhando eles próprios nesses locais e tendo os seus filhos nessa escola, são os principais interessados na viabilização de todo um processo integrativo, poderá efectivamente contribuir e participar activamente na sua realização? Em qualquer dessas situações possíveis *o papel dos pais é de suma importância como agentes modificadores, revestindo-se a sua intervenção em campos mais amplos e interligados que tradicionalmente, da sua adquirida experiência de pais-trabalhadores, a cuja força económica terá necessariamente de corresponder uma força cultural viva*.

Uma proposta de intervenção

Tentámos aqui erguer um panorama, bem diferente do actual, centrado nas carências e indivíduos reais, voltado para a resolução dos problemas que os tocam de perto, pensado para cidadãos de amanhã cujo comportamento social e capacidades a revelar têm de constituir um perfil muito diferente daquele que aqui já foi descrito e que, infelizmente é o nosso, sob pena de o futuro de todos se tornar em algo de muito improvável.

Perguntar-se-á, *será possível uma tal mudança, existirão os meios?*

Atrevemo-nos a dizer que é possível não só porque as pessoas começam a ter

consciência das incapacidades reveladas pelo sistema actual, como também alguns dos meios já existem, embora funcionando deficientemente. No entanto *não podemos esperar que as mudanças nos sejam propostas pelo próprio sistema ou por um poder central*, pois nisso reside exactamente a incapacidade até ao momento, divorciada que a centralização sempre esteve da vontade das pessoas, dos seus problemas, das suas carências e necessidades. Para que haja efectivamente uma mudança ela terá que obedecer a *projectos de natureza local ou regional*, mais próximos da realidade concreta que permitem a *utilização e participação de todas as forças vivas da comunidade*, a maioria das quais não são mais que as instituições ou indivíduos que hoje têm a cargo a formação de pessoas: Família, Creches, Jardins de Infância, Escolas Primárias, Preparatórias e Secundárias, Centros de Formação Profissional, Centros Psico-pedagógicos, ATLS, Centros Culturais, Centros Recreativos e Desportivos, Rádio e Imprensas locais, Médicos e Centros de Saúde, Cooperativas, *Ateliers*, Oficinas, Fábricas e outras forças económicas locais, Autarquias, Centros Regionais de Segurança Social, Centros de Apoio aos Organismos Juvenis e às Crianças, Institutos de Emprego, Associações de Estudantes, de Pais e Encarregados de Educação e outros grupos representando interesses locais, Grupos de Teatro, Escolas de Música, Congregações de Bombeiros e outras forças de Assistência Social, etc.

Assim, crenças nas implicações práticas futuras de tudo o que acabámos de dizer, aqui deixamos à vossa apreciação, e, muito desejamos, futura adesão, um projecto de trabalho que pretendemos levar a efeito no Concelho de Vila Franca de Xira, e que desde já conta com a colaboração efectiva da Câmara Municipal e o apoio de algumas instituições locais nomeadamente o Centro de Bem Estar Infantil, CEBI, de Alverca, encontrando-se a sua aceitação a nível da Direcção-Geral do Ensino Secundário integrada num projecto ecológico da Associa-

ção dos Amigos do Tejo. Para além da colaboração que nos tem sido dada pela imprensa local, nomeadamente pelo «Notícias de Alverca» e pela rádio local «Rádio 2000», prevê-se naturalmente a futura colaboração efectiva das escolas do concelho, centros desportivos e culturais, para além de individualidades já contactadas, de entre as quais algumas já apoiantes, e de todas as instituições que de algum modo têm a ver com Educação, como atrás ficou expresso.

Intitulando-se este projecto «O papel da Educação na Formação de Cidadãos capazes de actuar na defesa do Futuro», consta neste momento de dois modelos de acções concretizadas, cujos esquemas se seguem. O 1.º passo para a sua concreta realização inclui-se num percurso, que sabemos de antemão longo e difícil, e que partirá da realização de um grande encontro concelhio sobre Educação, o qual será dado a conhecer a todos os possíveis interessados logo que devidamente planeado.

Aqui fica pois o nosso apelo: que ao analisarem a nossa proposta ela conquiste a vossa vontade de lutarem pela preservação do futuro e o vosso empenho em trabalhar ao nosso lado, para que ao nosso con-

celho se juntem como garante de que é da vontade real das pessoas que se fazem os caminhos de amanhã.

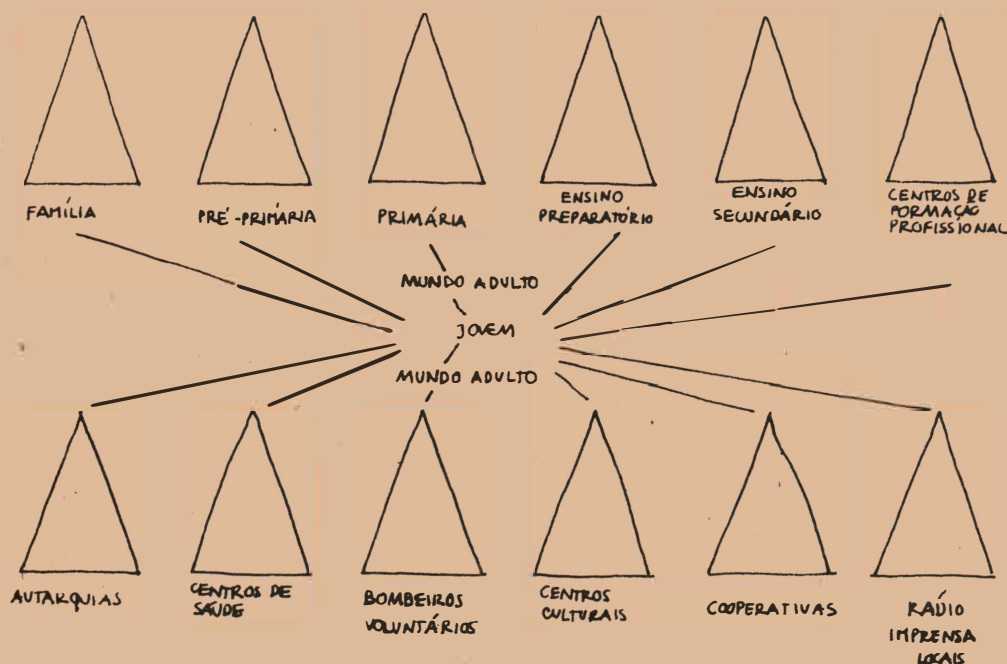
Projecto

O jovem face ao mundo adulto

Considerandos:

- A existência de instituições várias, paralelas à família na formação de jovens;
- O papel da Escola como uma das Instituições predominantes nessa formação;
- A incapacidade da Escola, como instituição predominante, no amplo papel de formação (e não só de ensino) do jovem no mundo adulto;
- A ausência de coordenação entre as várias instituições;
- A influência na formação de jovens das diferentes instituições não só pela sua acção específica (pedagógicas ou outras) mas principalmente pela maneira como estão organizadas;
- Inexistência de relações horizontais dentro e entre as instituições de formação.

Situação actual



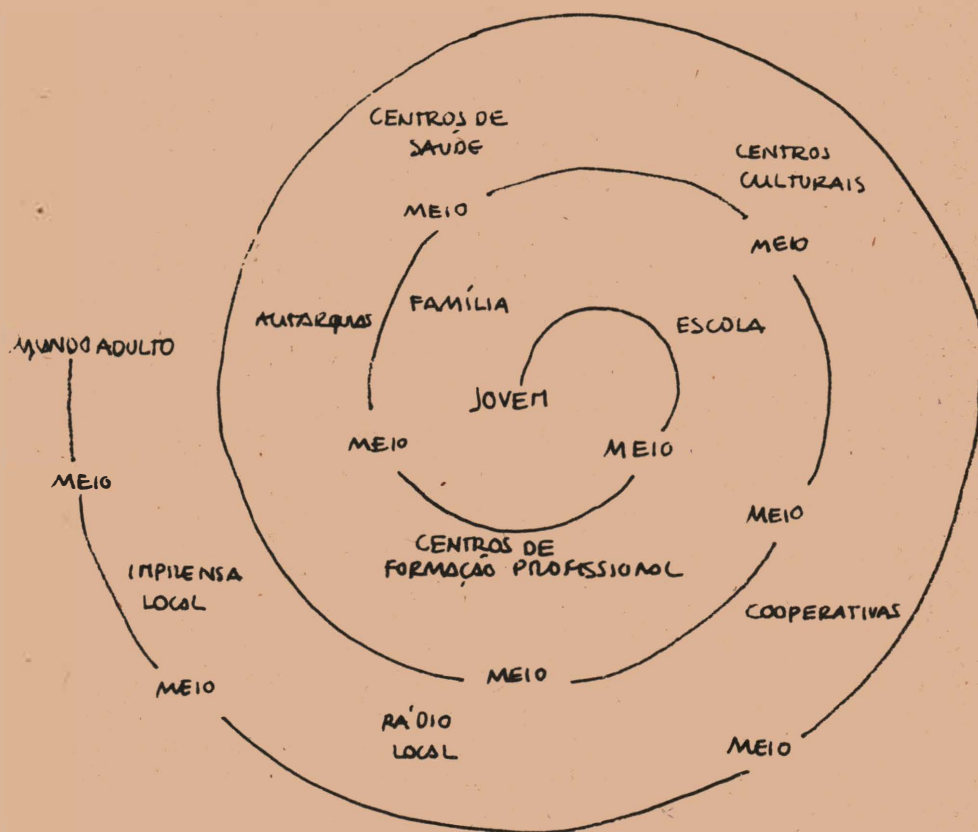
Interpretação:

1. Organização vertical e hierárquica de cada Instituição.
2. Falta de coordenação entre as várias Instituições.
3. Funcionamento desligado do meio.

Resultado:

Cidadãos condicionados a uma ordem estática desinseridos da problemática da sociedade actual/local sem capacidades de reflectir e actuar sobre ela.

Proposta de intervenção



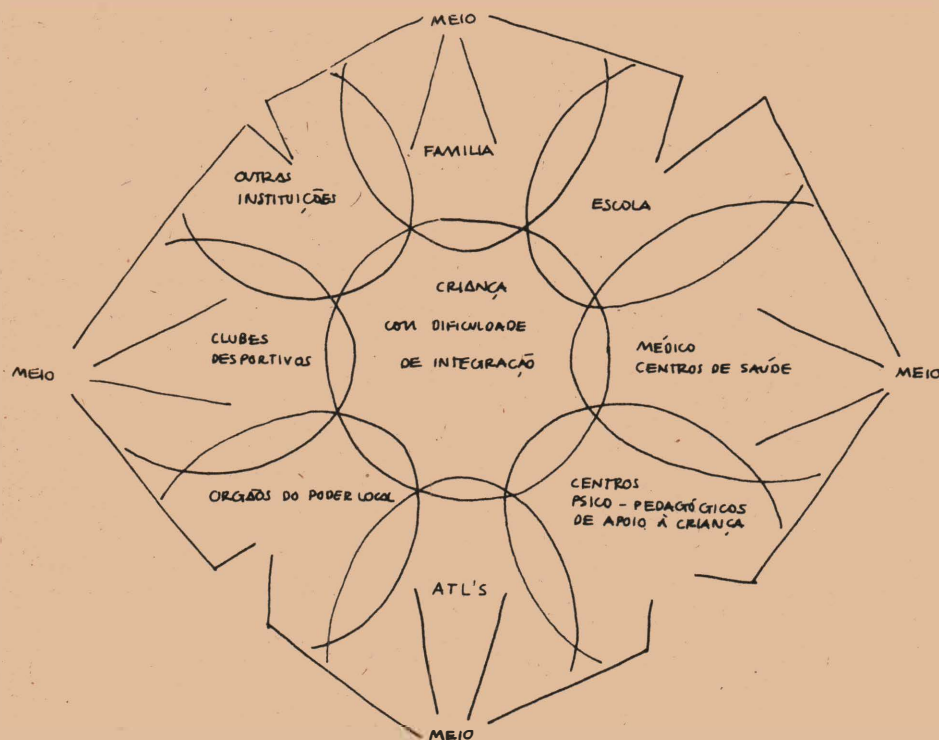
Interpretação:

1. Organização horizontal não hierarquizada de cada Instituição.
2. Acção coordenada entre as Instituições.
3. Funcionamento inserido na problemática do meio.

Resultado:

Cidadãos reconhecidos na sua totalidade de seres humanos inseridos na problemática da sociedade actual/local com capacidade de actuar e reflectir sobre ela.

Modelo de acção concretizada junto de
crianças
na 2.ª infância e na pré-puberdade



Acções comuns centradas na individualidade da criança e inseridas nas características do meio:

1. Detecção de problemas e dificuldades de integração através de baterias de testes possíveis de serem utilizados pelos educadores, como reforço do contacto diário.

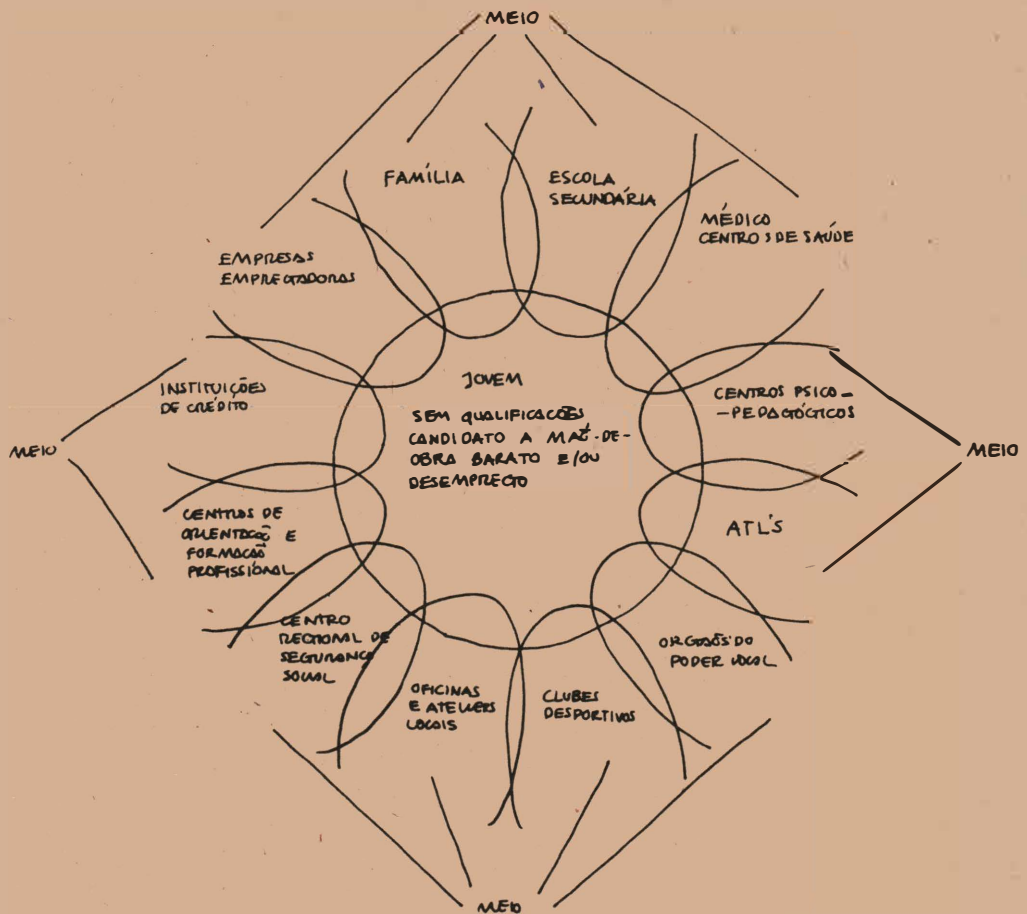
2. Diagnóstico das carências encontradas com a colaboração de técnicos, professores e educadores.

3. Remediação através de actividades reeducativas e de formação a partir das instituições já existentes no meio.

4. Integração do trabalho escolar diário nas situações reais que o meio oferece e sua interligação com os resultados das actividades reeducativas.

* Pré-primária, primária e preparatória

Modelo de acção concretizada junto de
jovens
da adolescência à idade adulta



Acções comuns centradas no indivíduo e inseridas nas características do meio:

1. Detecção de problemas e dificuldades de integração através de baterias de testes possíveis de serem utilizadas pelos educadores, como reforço do contacto diário.

2. Diagnóstico das carências encontradas, com a colaboração de técnicos, professores e educadores.

3. Remediação através de actividades reeducativas, de formação ou complementares, a partir das instituições já existentes no meio.

4. Tratamento específico na escola da problemática do meio, nos seus aspectos culturais, socioeconómicos e ecológicos nas disciplinas cujo conteúdo os possa admitir.

5. Acções de formação profissional integradas nas características que o meio oferece ou acções de aprendizagens práticas em campos de actividade já existentes.

6. Possibilidades de financiamento a empreendimentos jovens em actividades tradicionais ou inovadoras com carácter de pequenas empresas. ■



LISBOA EDITORA

ENSINO PRIMÁRIO

MÚSICA PARA AS CRIANÇAS

Carlos Gonçalves

PORTUGUÊS—1º Ano/1ª Fase

FOLHA A FOLHA 1—1º Ano

• Livro de Leituras

• Caderno de Trabalho

Maria Alberta Menêres/Orianda Amarilis

NOVO

PORTUGUÊS—2º Ano/1ª Fase

FOLHA A FOLHA 2—2º Ano

• Livro de Leituras

• Caderno de Trabalho

Maria Alberta Menêres

NOVO

ENSINO PREPARATÓRIO

5º/6º Anos

FRANCÊS

ZURG 016—5º Ano

Ângela Mota/Antónia Tasquinha/Helena Peixinho

NOVO

INGLÊS

COMING FROM THE STARS—5º Ano

Helena Farinha/Conceição Cardeira/Helena Afonso

NOVO

EDUCAÇÃO VISUAL

A IMAGEM 1—5º Ano

A IMAGEM 2—6º Ano

Maria Isabel Pereira/M. Margarida C. da Silva

NOVO

CIÊNCIAS DA NATUREZA

A TERRA EM MUDANÇA—5º Ano

Elisa Vila Nova F. de Oliveira/M. Piedade Timóteo

NOVO

ENSINO SECUNDÁRIO

7º/8º/9º Anos

PORTUGUÊS

SINAIS—7º Ano

Vera Saraiva Batista/Elisa Costa Pinto/Teresa Pinto
Pereira/Hermínia Lima

SINAIS—8º Ano

Vera Saraiva Batista/Elisa Costa Pinto/Teresa
Pinto Pereira

SINAIS—9º Ano

Vera Saraiva Batista/Elisa Costa Pinto

NOVO

FRANCÊS

L'HEXAGONE 1—7º Ano - Nível 3

L'HEXAGONE 2—8º Ano - Nível 4

Anne-Marie Ferret/Maria José Januário
M. Joana Campos

NOVO

INGLÊS

PASSPORT—7º Ano

I1—2ª Parte

Victor Hugo/Walter Carvalho

NOVO

EDUCAÇÃO FÍSICA

EDUCAÇÃO FÍSICA/Didáctica da Disciplina

—7º/8º/9º Anos

Adelaide Patrícia

NOVO

EDUCAÇÃO VISUAL

EDUCAÇÃO VISUAL—7º Ano

Cristina Carrilho/Mª Amélia Soares Martins

NOVO

ENSINO SECUNDÁRIO

10º/11º Anos

PORTUGUÊS (Área D)

LITERATURA PORTUGUESA I—10º Ano

LITERATURA PORTUGUESA II—11º Ano

LER À NOITE—1º Ano Complementar

LER À NOITE—2º Ano Complementar

(Nocturno)

M. Teresa Azinheira/J. Leitão de Castro

NOVO

NOVO

INGLÊS

ON THE EDGE OF THE FUTURE—10º Ano

Albertina Mendes/Manuela Pecegueiro/
Margarida Cascarejo

NOVO

FILOSOFIA

TEMAS VERSUS PROBLEMAS/Átlio da Filosofia

—Vol. I

TEMAS VERSUS PROBLEMAS/Actividade Religiosa

—Vol. II

TEMAS VERSUS PROBLEMAS/Actividade Ético-Política

—Vol. III

TEMAS VERSUS PROBLEMAS/Actividade Estética

—Vol. IV

10º Ano

Adelino Cardoso/J. Vargas Pecegueiro

NOVO

NOVO

NOVO

Av. Dr. Augusto de Castro, Lote 110 (Chelas/Olivais)/1900 LISBOA/Telex. 856176-856276-856251/Telex 64894 LISASA

Distribuição/Edições ASA

Modifiquemos a escola!

*Maria do Pilar Carreiro
Maria Manuêla Pascoal Dias
Laura Paiva
Maria A.A.P. Cunha
Isabel Veiga Simão*

*«Entreguem-me a educação dos jovens
e mudarei a face do mundo.»*

Leibnitz

Problemática

1. O que deve ser a Escola?
2. O que é ser Professor?
3. Como transformar a Escola que temos numa experiência de Vida?

Introdução

«Demasiadas vezes a Escola é apresentada como uma “preparação para a Vida”, como se a Vida não existisse antes da Escola, como se toda a criança não tivesse uma longa preparação para a Vida no convívio com os adultos. A Vida é plena desde o primeiro instante. Não é preciso preparar-se para a Vida. É necessário viver a Vida aqui e agora.»

Que esperam então os pais dos professores? Que esperam os alunos da Escola? Que condições tem a Escola para os professores poderem dar resposta a essas expectativas?

1. O que deve ser a Escola?

A vida da Família está hoje totalmente modificada.

Há vinte anos atrás a maioria dos jovens tinha um pai que trabalhava e uma mãe dona de casa.

Hoje, na quase totalidade dos casos, ambos trabalham fora ou então o jovem vive numa família onde existe apenas um dos pais que trabalha fora.

Que consequências advêm para um jo-

vem do facto de crescer numa família onde a disponibilidade é quase nula para lhe dar atenção?

Ele passa a mover-se em três grandes áreas: a Família, que pouco lhe pode dar, a Escola, que é o dever imposto praticamente sem atractivos e a Sociedade, que transborda de solicitações.

Para que o jovem se desenvolva equilibradamente do ponto de vista afectivo, psicológico, físico, moral, social e cultural, será necessário que essas três áreas se complementem sem entrarem em conflito.

Mas na realidade o que se passa?

Há algumas vezes, conflitos na Família, há conflitos na Escola, há tantas vezes conflitos entre a Família e a Escola. Apesar de também haver conflitos na Sociedade, ainda é a área onde a maioria dos jovens se sente «como em casa» onde ninguém lhes diz o que é bem e o que é mal, levando-os a pensar que essa é a liberdade por que tanto anseiam.

Só que, deixá-lo «livre» antes de ter adquirido a maturidade necessária, antes de ter escolhido e assumido o seu sistema de valores, é como deixar um barco à deriva, sem leme nem vela, no alto mar.

Assim a Escola deve empenhar-se em que os seus alunos não só adquiram conhecimentos valiosos e úteis, mas também em orientá-los de tal forma, através das actividades educativas, que se desenvolvam integralmente, que cresçam e sejam felizes, como indivíduos e como membros úteis da comunidade.

«No quadro da Escola, a Educação deve levar os alunos a aderir a valores universais.»

Que interesse podem ter para a Sociedade, advogados venais, engenheiros irresponsáveis, economistas desonestos...?

Ora, se um aluno aprende mas não se torna melhor, mais disciplinado, mais cheio de aspirações e interesses superiores, o trabalho da Escola é incompleto e ineficaz, moral e socialmente.

A Escola tem assim de ser o «trampolim» que ajuda o aluno, enquanto vive em

pleno a sua vida de adolescente, a dar um salto harmonioso e equilibrado para o seu mundo de adulto.

2. *No contexto actual, o que é ser professor?*

O professor de hoje não é mais o professor de outrora. Dantes, ele desfrutava de maior posição social e respeitabilidade pessoal. Agora é bem diferente... Precisamos porém de valorizá-lo de novo, restituindo-lhe o conceito e a dignidade a que tem incontestável direito, tão grande e de tamanho alcance é a sua profissão.

O professor tem, porém, de acreditar na Educação.

Muitos professores, contudo, não crêem na Escola como órgão educador, passando consequentemente, a considerar a sua actividade profissional como mera forma de ganhar a vida.

É contraditório porém, o Professor não acreditar na Educação. Quando isso ocorre, melhor seria que mudasse de profissão.

Que condições dá no entanto hoje a Escola para que o professor possa ser o Educador que o adolescente precisa, o País deseja e a Sociedade necessita?

Quantos dos professores desmotivados, mal humorados e desleixados de que nos lembramos com amargura, foram na sua juventude professores alegres e entusiastas, exauridos hoje por anos e anos de amargura, ansiedade e frustrações.

O professor deve ser aquele que se empenha em fazer nascer e manter sempre vivo o «desejo de aprender» do educando, para que deste modo ele possa descobrir por si próprio algo de novo, sem contrariar o crescimento natural do adolescente, nem lhe perturbar o desenvolvimento mental com programas desajustados, métodos e processos inadequados, o que seria a um tempo, trair o indivíduo e a Sociedade.

Mas aprender o quê?

A ser «um Homem íntegro, integral, integrado e integrador. Que saiba e saiba

EDIÇÕES CONTRAPONTO

1987/1988



Ciclo Preparatório

HISTÓRIA DE PORTUGAL

Fins do Lago, Maria José Diniz, Manuela Rodrigues

HISTÓRIA DE PORTUGAL

- FICHAS DE TRABALHO

Lins do Lago, Maria José Diniz, Manuela Rodrigues

Ensino Unificado

HISTÓRIA — 7.º ANO

Carlos Rodrigues, Maria Eliana Teixeira, Maria da Glória Rodrigues

HISTÓRIA — 8.º ANO

Carlos Rodrigues, Maria Eliana Teixeira, Maria da Glória Rodrigues

HISTÓRIA — 9.º ANO

Carlos Rodrigues, Maria Eliana Teixeira, Maria da Glória Rodrigues

Ensino Complementar

ECOLOGIA — 10.º ANO

Joaquim Morais Ferreira

PSICOLOGIA — 10.º-11.º ANOS

José Gomes Bento, Henrique Gomes de Araújo, João B. Magalhães, Conceição P. Rocha

FILOSOFIA — 10.º ANO

Conceição Pinto da Rocha, João Baptista Magalhães

FILOSOFIA — 11.º ANO

— Completamente reformulado! Um livro que é simultaneamente um manual e uma antologia de textos!

Conceição Pinto da Rocha, João Baptista Magalhães

FILOSOFIA — 12.º ANO

Alfredo Reis

VOL. I — DO MITO A DESCARTES

VOL. II — DE KANT A NIETZSCHE

HISTÓRIA DE PORTUGAL — 10.º ANO

Justino Magalhães, Rodrigo Azevedo, Maria João Pires de Lima

VOL. I — VOL. II

HISTÓRIA DE PORTUGAL — 11.º ANO

Justino Magalhães, Rodrigo Azevedo, Maria João Pires de Lima

HISTÓRIA — 12.º ANO

Justino Magalhães, Rodrigo Azevedo

VOL. I — VOL. II

PARA UMA LEITURA DE O JUDEU DE BERNARDO SANTARENO — 12.º ANO

José Oliveira Barata

DOCUMENTOS EXPERIMENTAIS DE QUÍMICA ANALÍTICA — ÁREA DE QUIMICOTECNIA — 10.º-11.º ANOS

RUA COSTA CABRAL, 859 — TELEF. 48 92 71
4200 PORTO

fazer; que saiba estar e saiba fazer-se. Acima do ter está o ser, o Homem que vive como tal no sentido mais completo».

3. Como transformar a Escola que temos numa experiência positiva de vida?

1. Que condições temos?

A. Grande afastamento, a nível da actividade profissional, entre todos os professores, devido a:

- Diferente formação pedagógica, científica e cívica, incluindo-se no conceito de professor todo o indivíduo que dá aulas, esteja ou não preparado para exercer essa função, saiba ou não exercê-la.

- Diferentes perspectivas do conceito de Educador.

- Excesso de alunos por Escola com a consequente:

a) Falta de espaço físico para alunos e professores.

b) Falta de tempo de encontro devido a horários extremamente descontrados.

c) Falta de tempo e espaço para actividades extracurriculares.

d) Falta de ambiente que suscite uma sensação de bem-estar na Escola.

- Deficiente remuneração, não adequada à dignidade e ao alcance da função que desempenham, o que leva ao exercício de actividades exercício de actividades extra, por parte de muitos professores.

- Exercício da actividade, em muitos casos em local muito afastado do agregado familiar o que acarreta desequilíbrio e ansiedade no plano familiar, falta de «condições interiores» para a actividade profissional e uma alta carga de stress, além de um grande encargo financeiro.

- Falta de estímulo para os que se empenham...

B. Desentendimentos frequentes entre os elementos do pessoal auxiliar devido a:

- Falta de objectividade nas funções a exercer por cada elemento.

- A mesma profissão exercida por pessoas com graus de habilitação muito diferentes.

- Falta de preparação para poderem colaborar na educação dos jovens.

- Falta de definição de carreiras.

C. Desmotivação dos alunos para uma intervenção consciente e positiva no processo educativo, devido a:

- Falta de possibilidade de opção livre do seu futuro profissional.

- Falta de perspectivas definidas de futuro.

- Falta de resposta por parte da Escola, às suas necessidades fundamentais.

- Falta de incentivo da Sociedade na procura de valorização pessoal.

- Construções escolares em muitos casos perfeitamente contrárias ao bem-estar dos alunos, especialmente as mais recentes.

- Sentirem que a Educação da juventude é a última preocupação do País.

No sentido de minorar alguns dos aspectos referidos, propõem-se algumas acções a dois níveis:

Do Governo:

- Reduzir o número de alunos por Escola.

- Reduzir o número de alunos por turma.

- Rever os currícula de forma a estes constituírem corpos de conhecimentos com interesse, actuais e úteis, devidamente articulados horizontal e verticalmente, com carga horária adequada ao nível etário dos alunos e que, a nível do Curso Complementar, constituam eficaz preparação para o acesso ao Ensino Superior ou à vida profissional.

- Introdução obrigatória, nos currícula do Unificado, de actividades culturais importantes para uma formação integral dos alunos, em substituição das "pseudo" opções existentes.

Da Escola:

- Unir todos os elementos da Escola em torno de um objectivo comum: «A educação integral dos alunos».

- Procurar a adesão da Família aos objectivos da Escola. Como atingi-los?

1. Organizar em cada escola uma Comissão de Professores, com tantos membros quantos os anos de escolaridade existentes na Escola.

2. Esta comissão deverá estudar um conjunto de medidas para sensibilizar os pais e restantes elementos da Escola para o que é e o que implica a educação do adolescente. Para tal a preparação de cada ano lectivo deveria incluir obrigatoriamente acções para:

- Dar a conhecer aos pais o papel que devem ter para com a Escola e para com os professores, incitando-os a uma participação activa.

- Promover uma reflexão conjunta de todo o corpo docente sobre o alcance da missão do Educador e do perfil do cidadão que o País deseja e a Sociedade necessita.

- Sensibilizar o pessoal auxiliar para a problemática da Educação e para o papel que lhes compete nesse contexto.

- Motivar os delegados de turma (em conjunto com os D.T.) para o papel do aluno na sua própria educação e na educação dos colegas.

- Efectuar em seguida uma consulta a alunos e professores para detectar os seus interesses prioritários no domínio cultural e social, por forma a propor à Escola actividades culturais, colóquios, debates, etc., que devem ser incluídos nas actividades de dinamização e humanização da Escola.

- A Comissão terminará a sua função promovendo a eleição de um grupo que inclua representantes dos alunos, professores, pais, pessoal auxiliar e pessoal administrativo, que zelem pela efectuação das actividades propostas e mantenham vivo o «espírito» base do trabalho da comissão precedente. ■

«Pior do que aquele que não sabe ler, é aquele que só sabe ler»



ENSINO PRIMÁRIO

1ª Fase 1º e 2º Anos

Fase Propedêutica

EXERCÍCIOS DE EDUCAÇÃO PERCEPTIVA **NOVO**
Anabela Subtil/Helena Mateus

O AMIGUINHO - 1º Ano
Orízia Alinhinho

PORTUGUÊS

OÁSIS 1 - Iniciação à leitura - 1º Ano

OÁSIS 2 - 2º Ano

• **Livros do aluno e Fichas**

Ana Pinto/Maria Aurélia Carneiro

CANTAR DE AMIGO 1 - Iniciação à leitura - 1º Ano

CANTAR DE AMIGO 2 - 2º Ano

• **Livros do aluno e Fichas**

Orízia Alinhinho

COMEÇAR 5 - Iniciação à Leitura - 1º Ano

Helena P. Pinto/Valentina Mota

MATEMÁTICA

NOVO QUADRADO MÁGICO 1 - 1º Ano

NOVO QUADRADO MÁGICO 2 - 2º Ano

Ana Pinto/M. Aurélia Carneiro/Mário Cerqueira

Correia/Pedro Mesquita

COMEÇAR 6 - 1º Ano

Helena P. Pinto/Valentina Mota

UM, DOIS, TRÊS, ERA UMA VEZ... - 1º Ano

UM, DOIS, TRÊS, ERA UMA VEZ... - 2º Ano

Adélia Grande/Arménia Vieira/Fátima Lima

MEIO FÍSICO E SOCIAL

BORBOLETA AZUL 1 - 1º Ano

BORBOLETA AZUL 2 - 2º Ano

M. Conceição Pinto/Zita Areal

2ª Fase - 3º e 4º Anos

PORTUGUÊS

OÁSIS 3 - 3º Ano

Ana Pinto/Maria Aurélia Carneiro

O JOÃO, A JOANA E EU - 3º Ano

O JOÃO, A JOANA E EU - 4º Ano

Adélia Grande/Aurélia Vieira/Fátima Lima

CANTAR DE AMIGO 3 - 3º Ano

CANTAR DE AMIGO 4 - 4º Ano

• **Livros do Aluno e Fichas**

Orízia Alinhinho

O PRAZER DE LER 3 - 3º Ano

O PRAZER DE LER 4 - 4º Ano

• **Livro do Aluno e Fichas**

Conceição Pinto/Dália Pereira Pinto

Gramática

A MINHA GRAMÁTICA

A. Gomes/M. Russo/M. Armelin/O. Castro

FOGE DO ERRO

Adélia Grande/Arménia Vieira/Fátima Lima

MATEMÁTICA

NOVO QUADRADO MÁGICO 3 - 3º Ano

NOVO QUADRADO MÁGICO 4 - 4º Ano

Ana Pinto/M. Aurélia Carneiro/M. Cerqueira

Correia/Pedro Mesquita

UM, DOIS, TRÊS, ERA UMA VEZ... - 3º Ano

UM, DOIS, TRÊS, ERA UMA VEZ... - 4º Ano

Adélia Grande/Arménia Vieira/Fátima Lima

MEIO FÍSICO E SOCIAL

DESCOBRIR O TEU MUNDO - 3º Ano

NOVO

Cândida Dias/Carolina Leite/Rosalina Pereira

BORBOLETA AZUL 3 - 3º Ano

M. Conceição Pinto/Zita Areal

BORBOLETA AZUL 4 - 4º Ano

M. Conceição Pinto

TICO-TICO DESCOBRE O MEIO 3 - 3º Ano

TICO-TICO DESCOBRE PORTUGAL - 4º Ano

Adélia Grande/Arménia Vieira/Fátima Lima

ENSINO PREPARATÓRIO - 5º/6º Anos

PORTUGÊS

OS SEGREDOS DA PALAVRA - 5º Ano

OS SEGREDOS DA PALAVRA - 6º Ano

Álvaro Gomes/Olga Castro

ENCONTRO COM A PALAVRA - Cursos supletivos

Maria Rosário Sardinha/Maria de Fátima Bordalo

Gramática

NOVA GRAMÁTICA VIVA - 5º/6º Anos

Álvaro Gomes

FRANCÊS

VAS-Y, FONCEI 1 - 5º Ano

VAS-Y, FONCEI 2 - 6º Ano

• **Livros do aluno e do professor**

• **Cassette**

A. Domingas/A. Seabra/C. Domingues/M. Mendes

Gramática

UNE GRAMMAIRE... POURQUOI PAS?

A. Domingas/A. Seabra/C. Domingues/M. Mendes

INGLÊS

FLYING OVER ENGLISH - 5º Ano

FLYING OVER ENGLISH - 6º Ano

Américo Dias/Ana Reis/Olga Barbosa

HOPSCOTCH 1 - 5º Ano

HOPSCOTCH 2 - 6º Ano

Ana Maria Mourão/Jorge Costa

Gramática

SHALL I...? - 5º e 6º Anos

Carmo Cruz

ESTUDOS SOCIAIS/HISTÓRIA

PORTUGAL, A TERRA E A GENTE - 5º Ano

Margarida Brandão/Ana Luísa Sá

DESCOBRIR O PASSADO - 6º Ano

Margarida Brandão

CONHECER PORTUGAL - 5º Ano

PELA HISTÓRIA FORA... - 6º Ano

A. Santos/F. Silva/F. Cardoso/J. Dias

ESTE É O MEU PAÍS - 5º Ano

HISTÓRIA DO MEU PAÍS - 6º Ano

Horácio Fernandes/Madalená Macedo/

Virgínia Rocha

CIÊNCIAS DA NATUREZA

CONHECER A TERRA - 5º Ano

Carolina Leite/Rosalina Pereira

À DESCOBERTA DA TERRA - 5º Ano

À DESCOBERTA DA VIDA - 6º Ano

ESTUDANDO E RESPONDENDO

• **Livro auxiliar** - 5º e 6º Anos

Carolina Leite/Otília Dias/Rosalina Pereira

MATEMÁTICA

MATEMÁTICA E JOGO - 5º Ano

MATEMÁTICA E JOGO - 6º Ano

Maria José Aguiar/Maria Soares Almeida

A MATEMÁTICA É FÁCIL 1 - 5º Ano

M. C. Magalhães/M. E. Almeida/M. C. Correia

A MATEMÁTICA É FÁCIL 2 - 6º Ano

Maria do Céu Magalhães/Maria Eduarda Almeida

TRABALHANDO COM NÚMEROS - 5º e 6º anos

Cursos Supletivos

Teresa Gouveia

EXERCÍCIOS DE MATEMÁTICA - 5º e 6º Anos

M. F. Barroca/E. Rosas/M. C. Correia

EDUCAÇÃO VISUAL

VER/COMUNICAR/INTERVIR/TRABALHAR - 5º Ano

Arminda Figueiredo/Margarida Magalhães

VER/COMUNICAR/INTERVIR/TRABALHAR - 6º Ano

Ana Ramos/Margarida Magalhães

TRABALHOS MANUAIS

TEMPO DE RECRIAR - 5º Ano

TEMPO DE RECRIAR - 6º Ano

Gustavo Beça/Filomena Amprim/Clemência Rego

EDUCAÇÃO MUSICAL

OS SONS DO MUNDO - 5º Ano

O MUNDO DOS SONS - 6º Ano

• **Livros do aluno e professor**

• **Cassette**

Graça Nuno/Nelly Santos Leite

EDUCAÇÃO FÍSICA

MANUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 5º e 6º Anos

João Caldeira Romão

ENSINO SECUNDÁRIO - 7º/8º/9º Anos

PORTUGÊS

PELA PRÁTICA É QUE VAMOS - 7º Ano

Dora Matos/Fernanda Reigota/Margarida Silva

PRETEXTOS - 7º Ano

PRETEXTOS - 8º Ano

PRETEXTOS - 9º Ano

Álvaro Gomes/Clara Cunha/Manuela Russo/

Mário Armelin/Olga Castro

Gramática/Livros auxiliares

DA COMUNICAÇÃO À EXPRESSÃO

7º, 8º e 9º Anos

M. Olga Azeredo/M. Isabel Freitas/M. Pinto/Maria

José Azevedo

LER. RELER. ESCREVER CONTOS - 7º Ano

LER. RELER. ESCREVER CONTOS - 8º Ano

LER. RELER. ESCREVER CONTOS - 9º Ano

LER. RELER. ESCREVER CONTOS

- 7º/8º/9º Anos / L. do Professor

Fernando Hilário Ferreira/Estela Ribeiro Lamas/Júlio

Oliveira Macedo

PRONTUÁRIO ORTOGRÁFICO

MODERNO

Manuela Parreira/J. Manuel de Castro Pinto

FRANCÊS

TOUT DOUCEMENT 1 - Nível 1 - 7º Ano

TOUT DOUCEMENT 2 - Nível 2 - 8º Ano

Amélia Domingas/António Seabra/Conceição

Domingues/Manuel Mendes

BRANCHÊS - 7º Ano

Nível 3

G. Drahon/P. Germano

BON COURAGE! 1 - Nível 3 - 7º Ano

BON COURAGE! 2 - Nível 4 - 8º Ano

BON COURAGE! 3 - Nível 5 - 9º Ano

Alberto Guedes/Manuela Miranda

À VOUS LA PAROLE! 1 - Nível 3 - 7º Ano

À VOUS LA PAROLE! 2 - Nível 4 - 8º Ano

À VOUS LA PAROLE! 3 - Nível 5 - 9º Ano

M. Adelaide Neuparth/M. Adelaide Pinto

Gramática

EXERCÍCIOS DE GRAMMAIRE

M. Adelaide Pinto/J. Carvalho/M. F. Cristo

INGLÊS

GALAXY - Programa 11
Língua Estrangeira II—7º Ano
GALAXY - Programa 12
Língua Estrangeira II—8º Ano
• Livros do aluno
• Livros do Professor
• Casette

NOVO

David Davis/Gilda Pimenta/Lise Santos
SPIRALS 11 - 2ª Parte
Língua Estrangeira I—7º/8º Anos
D. Moreira/D. Rodrigues/Filipe Monteiro

IMAGINE YOU'RE ENGLISH 3/4
Língua Estrangeira I—7º e 8º Anos

IMAGINE YOU'RE ENGLISH 3/5
Língua Estrangeira I e II—9º Ano

• Livros do aluno
• Casettes
D. Gibbs/N. Goodey
(Adap. por Augusta Girda/M. Leonor Vaz Tomé)

Livros auxiliares

FALAR INGLÊS É FÁCIL NOVO
M. Emília Domingues/M. Amparo Fernandes

SPLASH 1 - Actividades de Comunicação—7º Ano
SPLASH 2 - Actividades de Comunicação—8º Ano
Celestina Miraldo/Jane G. Pereira/M. Lúcia Oliveira

HISTÓRIA

HISTÓRIA ACTIVA 1—7º Ano
HISTÓRIA ACTIVA 2—8º Ano

HISTÓRIA ACTIVA 3—9º Ano NOVO
Aníbal Barreira/Mendes Moreira

GEOGRAFIA
CONTRASTES GEOGRÁFICOS—9º Ano NOVO
Maria Lúcia Santos/Maria Helena Ramalho

A TERRA E A PAISAGEM—7º Ano
PORTUGAL, O HOMEM E A PAISAGEM—8º Ano

O HOMEM E A PAISAGEM HUMANIZADA—9º Ano

• Fichas de Trabalho
• Coleção de diapositivos
J. Edmundo Magalhães/Helena M. Pinto/Alfredo C. Pereira da Costa/Idalina Leite/M. Pereira da Cruz/J. Meneses Bateiral/M. Amália Abrantes/Marília M. Silva

CIÊNCIAS DA NATUREZA/BIOLOGIA

A DESCOBERTA DO MEIO—7º Ano NOVA EDIÇÃO
Amparo Dias da Silva/Fernanda Gramaxo/Jorge Mesquita/Maria Ermeinda Santos/Ofília Cruz

BIOLOGIA DO MEIO AMBIENTE—8º Ano NOVO
Mário Freitas/Jorge Lima

PROBLEMAS DO AMBIENTE
Iniciação aos problemas ecológicos—7º Ano
J. H. Barros Ferreira/M. Dulce Amaral

O HOMEM E O AMBIENTE—8º Ano
O HOMEM E A SAÚDE—9º Ano

J. H. Barros Ferreira/M. Dulce Amaral

Livros auxiliares

CIÊNCIAS DO AMBIENTE - Questionário para Avaliação e Auto-Avaliação
—Curso Geral Nocturno
Carlos Bala

MATEMÁTICA

MATEMÁTICA—7º Ano
MATEMÁTICA—8º Ano NOVO

A. L. Correia/Cécilia Eusébio/Teresa Olga Albuquerque

MATEMÁTICA ACTIVA—7º Ano
Aurora Campos

EU E A MATEMÁTICA—7º Ano
EU E A MATEMÁTICA—8º Ano

EU E A MATEMÁTICA—9º Ano

• Livros de Consulta e Guias
Engrácia Domingos/M. C. Correia/Télio T. Fernandes

ENSINO SECUNDÁRIO—10º/11º/12º Anos

PORTUGÊS

(Áreas A, B, C, E)
GARVAIA 1—10º Ano
GARVAIA 2—11º Ano
Clara Cunha/Luís Cabral/M.º Goretti Pinto

NOVOS HORIZONTES DA PALAVRA—10º Ano
HORIZONTES DA PALAVRA—11º Ano

F. Costa/J. Martins/Rogério de Castro

TEXTOS DE LITERATURA PORTUGUESA—12º Ano NOVA EDIÇÃO
A. Costa

PRONTUÁRIO ORTOGRÁFICO MODERNO NOVA EDIÇÃO
Manuela Parreira/J. Manuel de Castro Pinto

AO ENCONTRO DE FERNANDO PESSOA—10º/11º/12º Anos NOVO
Francisco Martins

FRANÇÊS
(Áreas A, B, C, E)

CHEZ EUX, LES FRANÇAIS—10º Ano
CHEZ EUX, LES FRANÇAIS—11º Ano

(Área D)
CHEZ EUX, LES FRANÇAIS—10º Ano
CHEZ EUX, LES FRANÇAIS—11º Ano

Alonso Remal/Fernando Artur Santos

TÉCNICAS DE TRADUÇÃO

(Área D)
SAVOIR LIRE, OSER TRADUIRE—11º Ano

A. Guedes/M. Mouta/Elisabete Alonso

ESBOÇO DE UMA TEORIA DA TRADUÇÃO
Hans Josef Vermeer

FILOSOFIA

INTRODUÇÃO À FILOSOFIA
Emergência do Filosofar - Vol. 1—10º Ano

INTRODUÇÃO À FILOSOFIA
Dialéctica da Acção e do Conhecimento/
Actividade Estética - Vol. 2—10º Ano

FILOSOFIA MODERNA
Galileu e Descartes—11º Ano

Maria Antónia Abrunhosa/Miguel Leitão/Rogério Resende

PSICOLOGIA

INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA - Vols. 1 e 2
—10º e 11º Anos

Maria Antónia Abrunhosa/Miguel Leitão

HISTÓRIA

PERSPECTIVAS DA HISTÓRIA DE PORTUGAL - Vol. 1
—10º Ano

PERSPECTIVAS DA HISTÓRIA DE PORTUGAL - Vol. 2
—11º Ano

INTRODUÇÃO À HISTÓRIA

Textos para discussão—12º Ano
A. A. da Silva/Gaspar Pereira/M. C. Serén

SISTEMAS ORDENADORES NA EVOLUÇÃO DA PRODUÇÃO HISTÓRICA
Da História Positiva à Nova História—12º Ano-Vol. 1

J. A. Martins da Rocha/Maria do Carmo Serén

ESTUDOS DE HISTÓRIA ESTRUTURAL—12º Ano - Vol. 2
António Pereira Coutinho/Maria do Carmo Serén

FÍSICA E QUÍMICA

QUÍMICA—10º Ano
QUÍMICA—11º Ano NOVO

M.º Helena Cândia

FÍSICA—10º Ano
FÍSICA—11º Ano

José Natário

QUÍMICA GERAL—11º Ano NOVO
Química Geral
M.º Helena Cândia

MATEMÁTICA

EU E A MATEMÁTICA—10º Ano
M. Engrácia Domingos/M. Cerqueira Correia/
Télio T. Fernandes

EU E A MATEMÁTICA—11º Ano

• Livros de Consulta, Guia
EU E A MATEMÁTICA—12º Ano

• Vols. 1, 2 e 3
M. Engrácia Domingos/Télio T. Fernandes

EXERCÍCIOS DE MATEMÁTICA—10º Ano NOVO
EXERCÍCIOS DE MATEMÁTICA—11º Ano NOVO
EXERCÍCIOS DE MATEMÁTICA—12º Ano

M. Engrácia Domingos

GEOLOGIA

GEOLOGIA - O Universo e a Terra—11º Ano
E. Magalhães/Helena Pinto/A. Guimarães

GEOGRAFIA

(ÁREA A)

GEOGRAFIA FÍSICA 1—10º e 11º Anos
GEOGRAFIA FÍSICA 2—10º e 11º Anos

Arinda Ferreira/M. M. Pereira da Cruz

GEOGRAFIA—12º Ano
Idalina Rosa Matos Leite

GEOMETRIA DESCRITIVA

EXERCÍCIOS DE GEOMETRIA DESCRITIVA—12º Ano
M. Paula Cabral/Carlos Valente

FÍSICA E QUÍMICA

ELECTRICIDADE—8º Ano

QUÍMICA 8—8º Ano

FORÇA, MASSA E ENERGIA—9º Ano NOVA EDIÇÃO

QUÍMICA 9—9º Ano

Fernando Morão/M. Rodrigues/M. Neil Cavaleiro

FÍSICA 1—8º Ano

QUÍMICA 1—8º Ano

FÍSICA 2—9º Ano

QUÍMICA 2—9º Ano

José Natário

EDUCAÇÃO VISUAL/DESENHO

EDUCAÇÃO VISUAL 1—7º Ano

EDUCAÇÃO VISUAL 2—8º Ano

• Livros do aluno • professor

DESENHO—9º Ano

Manoel Lopes

SAÚDE—9º Ano

B. P. B. Sodré Borges/M. José Cardoso

INTRODUÇÃO À ACTIVIDADE ECONÓMICA

INTRODUÇÃO À ACTIVIDADE ECONÓMICA—9º Ano

F. Antão Oliveira Ramos/Orlando Salcedas Cunha

CONTABILIDADE

INICIAÇÃO À CONTABILIDADE—9º Ano NOVO

Jorge Santos/Maria Ana Pacheco

PRÁTICAS ADMINISTRATIVAS

FICHAS DE DACTILOGRAFIA NOVO

INICIAÇÃO À ACTIVIDADE ADMINISTRATIVA NOVA EDIÇÃO

—7º, 8º e 9º Anos

Helena Lemos/Jorge Santos

EDUCAÇÃO FÍSICA

EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO—7º/8º/9º Anos

Noronha Feio

BIOLOGIA

A CÉLULA COMO UNIDADE NOVA EDIÇÃO

BÁSICA DA VIDA—10º Ano - Vol. 1

A REPRODUÇÃO E A HEREDITARIEDADE COMO RESPONSÁVEIS

PELA CONTINUIDADE EVOLUTIVA DA VIDA

—11º Ano - Vol. 2 NOVA EDIÇÃO

Jorge Lima/Mário Freitas

NOÇÕES BÁSICAS DE SAÚDE

A SAÚDE, FONTE DE BEM-ESTAR—10º Ano

M. Dulce Amaral/J. H. Barros Ferreira

BIOLOGIA HUMANA—11º Ano

R. Malatáia/Isabel Valente/J. Lima/M. da Glória

Amaral/M. Pinto/Mário Freitas

NOÇÕES BÁSICAS DE SAÚDE

Regulação Biológica—11º Ano

Mário Silva Freire

MECÂNICA DOS MATERIAIS

MECÂNICA DOS MATERIAIS

Tecnologia Mecânica—10º Ano

J. Sobral Pires/M. Carvalho Pires

TECNOLOGIA DOS MATERIAIS

TECNOLOGIA DOS MATERIAIS—10º Ano

Horácio de Moura

ECONOMIA

ECONOMIA (Áreas C e D)—10º Ano

ECONOMIA (Área D)—11º Ano

Manuela Cardoso/Victor Reis

SOCIOLOGIA

DISCURSO E PRÁTICA SOCIOLÓGICA

—10º e 11º Anos

J. A. Martins da Rocha/Maria do Carmo Serén

SOCORRISMO

APRENDER SOCORRISMO—11º Ano

Maria Joaquina Santos

RELAÇÕES PÚBLICAS

RELAÇÕES PÚBLICAS—10º e 11º Anos - Área D

Manuela Cardoso/Victor Reis

ANTROPOLOGIA CULTURAL

A CULTURA E AS CULTURAS

Introdução à Antropologia Cultural

—10º e 11º Anos

J. A. Martins da Rocha/M. do Carmo Serén

DIREITO

DIREITO—10º/11º Anos NOVO

M.º Helena Bonifácio

Caracterização da turma

Modelo de sistematização

*Francisco José Lopes **

1. Nota introdutória

A apresentação deste tema/trabalho exige em primeiro lugar algumas considerações, mais que não seja para evitar mal entendidos e sobretudo a ideia de que com a presente explanação se considera ter encontrado a solução para aquela questão educativa, hoje tão debatida, comumente designada por Insucesso Escolar.

Com efeito, o que se pretendeu ao levar à prática este tipo de trabalho foi sobretudo melhorar o sucesso, já que sobre o insucesso se conheciam à partida factores que ultrapassam de longe o alcance destas actividades.

Convenhamos no entanto que resultados positivos decorrentes deste trabalho poderão contribuir para a diminuição do insucesso, como para a melhoria de qualidade do próprio sucesso. No concreto diremos apenas que não há reprovação sem uma quota-parte de sucesso e vice-versa; conceito pouco discutido entre nós e que deixamos

no ar, por não ser o objectivo deste escrito.

1.1. As razões deste trabalho

A ideia de necessidade de caracterização da turma surgiu, afirmou-se e acabou por ter concretização prática na relação directa da nossa própria experiência/necessidade profissionais, que os anos foram acumulando.

A premissa foi simples: no final de cada ano, com cada turma, concluíamos que só nessa altura estávamos em condições de iniciar um trabalho verdadeiramente válido. (O «estávamos», neste caso não é mero proforme literário e quer mesmo significar eu e os meus alunos).

Este ponto de partida, não raras vezes comprovado com a amarga constatação do insucesso de muitos alunos, aprofundou em mim a recusa de aceitar o Sistema Educativo e na mesma medida as questões sócio-económicas, etc., como o único responsável.

Convenci-me de que eu próprio poderia não estar a fazer tudo.

Da premissa inicial parti para uma hipótese: se no final do ano o tempo conseguiu um melhor conhecimento/entendimento, —

* Professor Efectivo do 10.º-A, Escola Secundária de Torre de Moncorvo.

professor/aluno/professor —, poderá esse conhecimento/entendimento ser acelerado? Como?

Surgiu desta forma a ideia de um trabalho sistematizado que pudesse conduzir a uma melhor e mais rápida caracterização da turma, cujos resultados pudessem ser utilizados por todos os professores e inclusive pelos Encarregados de Educação e alunos (essa segunda parte só será aqui abordada superficialmente).

1.2. Conceito de caracterização da turma.

O conceito de caracterização da turma (que formulada) partiu dos objectivos definidos, orientou a escolha das actividades a desenvolver e estamos convictos de que é suficientemente amplo para enquadrar outras variantes:

— Organização e interpretação de informações sócio/educativas tendentes a melhorar o processo Ensino/Aprendizagem.

Gostaríamos contudo de frisar que este trabalho apresenta desde logo uma insuficiência, na medida em que é susceptível de permitir ao professor, ou professores, um melhor conhecimento dos seus alunos, mas pouco contribui para o conhecimento do(s) professor(es) por parte dos alunos.

1.3. Condições de funcionamento

Prestes a passar ao conteúdo base, será importante terminar esta nota introdutória chamando a atenção para o facto de que este trabalho foi concebido pensando em condicionalismos que nem sempre se verificam nas nossas escolas:

a) abertura atempada do ano lectivo, com a presença de todos os professores da turma;

b) mobilização dos Encarregados de Educação (E E) para o apoio que se lhes pedirá;

c) funcionamento dos Conselhos de Grupo e dos Conselhos de Turma.

Poderá perguntar-se se este trabalho chegou a ser experimentado com tais condições. A resposta é não. Mas foram conseguidos certos requisitos, particularmente no que diz respeito à presença de todos os professores da turma no início do ano lectivo.⁽¹⁾

2. Caracterizar a turma

Sendo este texto um resumo bastante grande do original que serviu para apresentar esta proposta, tentaremos, na medida do possível, seguir o projecto inicial.

Alguns pormenores, mais necessários para complementar a explicação de certas questões do que para expor os fundamentos base, serão omitidos e, em certa medida, substituídos por algumas notas. O resto, como é óbvio, ficará ao critério do entendimento dos leitores.

2.1. Calendarização e objectivos orientadores

A calendarização deste trabalho não foi feita por mero acaso ou arbítrio de circunstância. As actividades a desenvolver distribuem-se entre o 1.º Período e o início do 2.º, numa sucessão que pretendeu ser lógica e obedeceu a critérios de escolha baseados no *princípio da complementaridade*, ou seja, cada actividade enriquece a anterior e prepara a posterior, de forma a permitir um final com conteúdo capaz de munir os intervenientes para a escolha mais racional das *estratégias uniformizadas de trabalho*.⁽²⁾

Como poderá observar-se na grelha anexa, a calendarização inicia-se em Setembro e o importante deste facto é que a primeira actividade, — reunião com os E. E. —, se efectue antes do início das aulas.

De uma forma geral, as razões desta calendarização prendem-se com a convicção de que o 1.º Período é sobretudo uma fase de adaptação, durante a qual a progressão exagerada de conteúdos programáticos é pouco aconselhável e que por isso mesmo

(1) Em 1985/86, na Escola Secundária de S. Lourenço, em Portalegre, o C. Pedagógico desenvolveu um trabalho específico para o 7.º ano unificado — Projecto 7.º ano —, que incluía, entre outros aspectos, uma pré-selecção de professores para aquele ano, com base no corpo docente do quadro e/ou considerado mais estável.

(2) Sobre as estratégias uniformizadas levantam-se algumas objecções entre as quais as criadas pela própria desarticulação de programas, horários, etc. O que aqui se propõe não ignora essa realidade mas é uma sugestão à criatividade dos C. de turma. As estratégias não dizem apenas respeito aos conteúdos programáticos de cada disciplina. Há que não esquecer os objectivos gerais de curso, de ano, a integração no meio, etc.

pode ser um espaço de tempo aproveitado para estas actividades.

Por um lado acelera-se o processo de adaptação, por outro, a primeira avaliação serve também de teste à eficácia deste trabalho.

Vale a pena dizer que este abrandamento de progressão de conteúdos de cada disciplina, em termos da globalidade do ano lectivo, é apenas aparente já que um melhor entendimento da turma poderá facilitar posteriormente um mais rápido ritmo de aprendizagem.

Estaremos de acordo se nos disserem que se trata de um risco.

A Educação e o Ensino em particular são um risco constante.

O importante, como entendemos ser o caso, é que o risco seja calculado e assumido (no caso concreto pelos professores da turma); não partilhamos a opinião de que as «experiências» deste tipo diminuam a qualidade de ensino. Nem sequer põem em causa a eventual opção de cumprimento integral dos programas a todo o custo mas poderá, isso sim, saldar-se *numa aprendizagem mais coerente e duradoura.* ⁽³⁾

Quanto aos objectivos orientadores eles são três e definem outras tantas fases, encerrando em si o *conceito de Turma/Grupo.* ⁽⁴⁾

a) *Conhecer aspectos fundamentais de cada elemento do grupo;* (corresponde à fase I, calendarizada para Setembro e Outubro)

b) *Compreender as motivações individuais e o funcionamento colectivo* (corresponde à fase II, calendarizada para Novembro)

c) *Uniformizar estratégias de trabalho* (corresponde à fase III, calendarizada para

⁽³⁾ Partimos do princípio que muitas vezes o que se aprende, pelo tipo de processos utilizados, tende mais ou menos rapidamente a esquecer-se. Nisso entendemos residir um dos problemas do insucesso e até uma explicação do insucesso no sucesso.

⁽⁴⁾ Frequentemente temos verificado que se promovem dentro das turmas grupos de trabalho sem ter em conta que a turma é também um grupo e como tal deve ser entendida. A constituição de sub-grupos que não tenha isto em consideração pode apenas contribuir para o agravamento das situações que nestes casos sempre surgem.

Janeiro, com acompanhamento ao longo do ano lectivo).

Para além da introdução do conceito de turma/grupo, os objectivos enunciados estabelecem orientações precisas para as actividades a desenvolver, sendo que em primeiro lugar se pretende compilar o maior número possível de elementos sobre o passado escolar dos alunos, em segundo lugar, a interpretação possível sobre as disponibilidades individuais e as características colectivas e finalmente, acertar o compasso de trabalho dos vários professores com a respectiva turma sem que tal medida corte a criatividade de parte a parte.

É quase certo para nós que, com maior ou menor clareza, com definição escrita ou não, estes objectivos não andarão longe daquilo que habitualmente tentamos fazer no início de cada ano lectivo. Os intervenientes também não poderão fugir muito dos que apontamos.

O que talvez seja menos habitual é dar a todo este conjunto uma estrutura lógica que conduza a resultados observáveis e registáveis, possíveis de manusear como instrumento base do trabalho com a turma durante o ano lectivo.

A isto chamamos *sistematização da caracterização da turma.*

2.2. Os intervenientes

Já aqui o dissemos, este trabalho poderá levar a um melhor conhecimento do(s) aluno(s) por parte do(s) professor(es) mas deixa algumas reservas quanto à possibilidade que dá ao(s) aluno(s) de conhecer(em) o(s) professor(es).

Em certa medida, tal facto poderá ser parcialmente ultrapassado se a coordenação dos intervenientes tiver em consideração esse factor.

Por exemplo, o tempo que necessariamente será dispendido a colher informações e dados dos alunos poderá ser aproveitado também para um conhecimento mais concreto do professor por parte dos alunos. ⁽⁵⁾

Sem dúvida porém que este tipo de trabalho só será possível e eficaz se partir da concepção de um Conselho de Turma acti-

vo, funcionando como um colectivo no qual o director de turma não será nem o responsável e muito menos o único executor, mas o coordenador das actividades.

Conseguida esta dinâmica de trabalho poderá atingir-se uma desconcentração de actividades que não leye à frequente sobrecarga de um ou dois elementos.

Por outro lado, ao contrário do que possa pensar-se, os alunos reagem de forma mais positiva perante um colectivo de professores que eles sintam activos e a trabalhar em consonância uns com os outros, o mesmo acontecendo com os E. E.

Alunos, C. T/D. T e E. E. são portanto os protagonistas principais neste trabalho. Se para uns e outros não estiver clara a importância educativa dos resultados dificilmente se conseguirão mobilizar. ⁽⁶⁾

2.3. Actividades a desenvolver

2.3.1. Fase I

A primeira fase deste trabalho tem quatro momentos.

O primeiro desses momentos é, em nosso entender, decisivo. Trata-se da abertura do ano lectivo. ⁽⁷⁾

São propostas três actividades interligadas, sendo que uma delas não é habitual: a *reunião dos professores da turma com os E. E. antes da abertura do ano lectivo*. ⁽⁸⁾

⁽⁵⁾ Deve considerar-se a existência de uma certa desatenção para este fenómeno. Os alunos não são indiferentes às reacções e atitudes dos professores e frequentemente classificam-nos da forma que sintetizamos: «professor igual»; «professor infalível»; «professor distante».

⁽⁶⁾ A mobilização dos E. E. para a sua participação no processo educativo encontra obstáculos de várias ordens. Cremos no entanto que muitas vezes os resultados são negativos pela inflexibilidade dos meios e atitudes perante este facto.

⁽⁷⁾ Convém esclarecer que este trabalho não exclui nem contradiz outras actividades escolares previstas para a abertura do ano lectivo. Em boa verdade, todos os aspectos poderão ser aproveitados para uma maior eficiência dos resultados finais. De resto, o conceito de caracterização não se esgota na turma: desce mais ao pormenor e vai aos sub-grupos de cada turma, sobe ao geral e vai ao ano, curso e até escola.

⁽⁸⁾ Entendemos de toda a conveniência reunir com os E. E. antes da abertura das aulas. Tal contacto é mais informal e ainda não carregado de eventuais aspectos menos agradáveis, comuns durante as aulas. Os E. E. sabem que não vão tomar conhecimento de situações concretas dos seus educandos mas participar na prevenção dessas situações.

Evidentemente, esta como as restantes reuniões com os E. E. deverá ser preparada antecipadamente pelos professores para que dela se tire o maior proveito possível.

Nesta reunião deve ser apresentado, fase a fase, actividade a actividade, o trabalho que se pretende desenvolver e motivar os E. E. para a sua participação.

Caso não existam na escola, situação mais corrente, devem solicitar-se aos E. E. todas as informações do passado escolar dos respectivos educandos, incluindo as fichas de avaliação de período.

Esta recolha, que constitui por assim dizer a segunda actividade, deve ser rápida na medida em que todo o processo se desencadeará a partir da ficha individual do aluno onde deverão ser sintetizados os aspectos fundamentais retirados da análise e interpretação daquelas informações. ⁽⁹⁾

O tratamento destes dados poderá ser distribuído pelos professores da turma, sendo apenas imprescindível que os critérios sejam previamente definidos, tal como a terminologia a utilizar. ⁽¹⁰⁾

Ainda na reunião com os E. E., ou posteriormente, mas dentro da calendarização prevista, deverá ser preenchido um inquérito, solicitando elementos pessoais sócio-profissionais e opiniões sobre os educandos. ⁽¹¹⁾

O segundo momento desta fase compreende fundamentalmente a sistematização dos

⁽⁹⁾ O conhecimento do passado escolar dos alunos é muito importante. Nem vemos como é possível trabalhar com uma turma desconhecendo ou ignorando esse aspecto. E não basta perguntar aos alunos se gostam da disciplina ou não, se já reprovaram alguma vez, etc. O mesmo para a maioria dos chamados testes diagnósticos, que não contestamos, mas na maior parte dos casos são incorrectamente elaborados, atendendo apenas a aspectos cognitivos e descurando inclusive os programas anteriores.

⁽¹⁰⁾ Na aplicação prática efectuada com este trabalho utilizou-se uma ficha simples com quatro colunas: características gerais, disciplinas sem dificuldade, disciplinas com dificuldade e observações. Tudo isto por períodos e estes por anos. Como se trabalhou com uma turma de 7.º ano, a ficha reportou-se ao ensino preparatório e ao primário. Nos casos em que foi possível, ao pré-escolar.

⁽¹¹⁾ Não é aconselhável estandardizar os inquéritos. Mas sugere-se que sejam curtos de resposta directa, para que o seu estudo seja mais fácil.

dados recolhidos, através do estudo estatístico ⁽¹²⁾ dos inquéritos aos E. E. e das informações escolares dos alunos.

Trata-se de uma actividade exclusiva do C. de Turma e prepara a primeira reunião deste órgão que constituirá o terceiro momento da fase.

Esta reunião do C. de Turma deveria ser efectuada uns quinze dias após a abertura das aulas, altura em que os professores poderão conhecer já os elementos escolares anteriores e os resultados dos inquéritos aos E. E.

Apontamos dois objectivos para esta reunião do C. de Turma: analisar os elementos já disponíveis e elaborar uma ficha de observação/avaliação dos alunos, cujo preenchimento obedecerá também a calendarização. ⁽¹³⁾

Esta primeira fase terminará com um quarto momento caracterizado pelo estudo comparativo dos dados existentes, incluindo já as informações dos professores, prestadas através do preenchimento da ficha referida anteriormente.

Nesta fase do processo será já possível fazer um primeiro esboço de caracterização da turma. Os dados disponíveis cobrem já aspectos múltiplos, permitem comparações entre o que se sabe do passado dos alunos e o que se observa no presente (de notar que estaremos em finais de Outubro, princípios de Novembro) e permitem a elaboração de um quadro comparativo da turma.

Muito embora a turma esteja a ser tratada globalmente, os aspectos individuais ficam sempre salvaguardados se paralelamente for organizado um dossier individual.

⁽¹²⁾ A estatística, em educação, como em todo o lado, não deve ser entendida como um produto final mas como um instrumento de trabalho. No campo do social o apego excessivo à objectividade dos números pode ser um obstáculo à compreensão dos fenómenos não estatificáveis. O comportamento dos indivíduos não pode ser reduzido a números.

⁽¹³⁾ Nesta ficha, algo diferente das que habitualmente são utilizadas pelos Directores de Turma para recolher informações, foram considerados aspectos cognitivos afectivos e psico-motores identificados em situações correntes nas aulas: atenção, interesse manifestado, voluntariedade, integração na turma, destreza na concretização das tarefas, atitude dentro do grupo de trabalho, conhecimentos demonstrados e facilidade da sua aquisição, etc.

2.3.2. Fase II

A fase II é curta no tempo mas fundamental para o desenrolar do processo, muito embora se reconheça que algumas das actividades não sejam simples de concretizar.

Num primeiro momento propomos que se efectuem dois tipos de estudos, tão completos e objectivos quanto seja possível: a localização da fase de desenvolvimento em que se encontram os alunos e um estudo sociométrico. ⁽¹⁴⁾

O segundo e último momento da fase será um inquérito aos alunos.

Na grelha que apresentamos em anexo, para esta fase, na coluna dos intervenientes aparece o apoio de um psicólogo; tal apoio, com que as escolas raramente contam, poderia estender-se a um sociólogo e a um médico escolar.

Com efeito, o professor não é enciclopédico e portanto é natural que não domine certas matérias, nomeadamente ao nível da intervenção prática, como é o caso. ⁽¹⁵⁾

A nossa experiência mostrou que para a primeira actividade as dificuldades são enormes e os resultados pouco objectivos. Mesmo assim, é uma actividade que permite uma discussão positiva entre os professores e que sempre traz elementos que a simples observação dos alunos não permite descobrir.

Já para o estudo sociométrico pensamos de forma diferente. O aprofundamento da sociometria também não será fácil e exige muito tempo mas o que propomos são testes simples de elaborar e de analisar, devidamente explicados numa vasta bibliografia.

⁽¹⁴⁾ Estas actividades, por nós efectuadas com recurso a testes e observação directa registada, são bastante subjectivas quanto aos resultados, até porque a situação verificada num determinado momento pode alterar-se num curto espaço de tempo, sobretudo no campo da sociometria. Os testes de desenvolvimento variam de acordo com a faixa etária a que se destinam e podem bem acontecer que na mesma turma tenha de fazer-se mais do que um. Os testes sociométricos utilizados foram de dois tipos: um para verificar a continuidade dos grupos, outro para verificar as disponibilidades de trabalho no momento em causa.

⁽¹⁵⁾ No caso em questão pudemos contar com o apoio de uma psicóloga, sobretudo no fornecimento de materiais. Mesmo assim, temos de reconhecer a fraca eficácia desta actividade mas concordar que seria importante o seu contributo para a globalidade do trabalho.

Como é evidente, também não pretendemos afirmar que a sociometria explique todas as situações da turma; os resultados poderão ter leituras variadas, conforme o conceito de trabalho de grupo que se possua mas sem dúvida que uma análise colectiva permitirá conclusões úteis.

A questão do trabalho de grupo nas nossas escolas é de resto um dos assuntos que os professores deveriam discutir com mais frequência porque a situação actual não é muito positiva.

A tarefa seguinte será então um inquérito aos alunos.

Frequentemente, estes inquéritos são preenchidos pelos alunos logo no início do ano lectivo, muitas vezes na primeira aula que têm com o D. de Turma.

Não consideramos correcta essa metodologia, por várias razões: os inquéritos tendem a ser estandardizados, repetem-se de uns anos para os outros, são iguais para anos diferentes, os professores não podem, nessa altura, saber exactamente o que pretendem colher dos alunos, os próprios alunos não estão integrados e conscientes da nova realidade e respondem frequentemente em função da experiência anterior.

Por outro lado, o inquérito no início do ano não se integra num trabalho organizado, já que em nosso entender ele deve ser feito numa altura em que dispomos de elementos que permitam elaborar um inquérito verdadeiramente dirigido a quem o preenche. ⁽¹⁶⁾

2.3.3. Fase III

Esta fase corresponde basicamente à análise e crítica do trabalho efectuado e ao seu posterior acompanhamento.

⁽¹⁶⁾ Os inquéritos aos alunos devem ser elaborados com alguns cuidados. Ter em conta os alunos a que se destinam e as suas reais possibilidades de resposta a algumas questões; não incidir muito sobre os aspectos sócio-económicos e profissionais porque esses dados devem ser solicitados aos pais e E. E.; procurar sobretudo conhecer a opinião dos alunos sobre os seus métodos e hábitos de trabalho, sobre a utilização que fazem das instalações da escola, apoios que possuam, disponibilidades para trabalhos vários, etc. Fundamentalmente, é necessário que o inquérito não coloque o aluno numa posição de reserva quanto aos motivos do mesmo. Daí a importância de os alunos serem envolvidos em todo o processo.

Se todos os dados conseguidos anteriormente foram discutidos e analisados pelo C. de Turma, se os pais se mantiveram informados e participaram sempre que solicitados, se os próprios alunos foram chamados a dar a sua opinião, agora chega o primeiro teste objectivo: a avaliação do 1.º Período.

Em nosso entender, a análise da avaliação do 1.º Período deveria ter várias fases.

Ao Director de Turma, por estar mais bem colocado para o fazer e por uma questão de rapidez, competiria fazer de imediato um levantamento estatístico dos dados da avaliação, para distribuir aos restantes professores da turma e aos E. E.

Posteriormente, no início do 2.º Período, o C. de Turma deveria analisar esses dados e confrontá-los com a caracterização efectuada. Confirmar recuperações ou retrocessos, detectar novas situações, enfim, verificar até que ponto os «avisos» iniciais foram suficientes.

Os E. E. deveriam então ser convocados para uma reunião onde todas as questões fossem discutidas, juntamente com os professores. Evidentemente que situações particulares, nomeadamente eventuais casos disciplinares, não deverão ser discutidas em plenário de E. E.

O que se tentaria nesta reunião era conjugar esforços com vista à melhoria da qualidade da turma, globalmente entendida.

Igual trabalho deveria ser feito entre o D. de Turma, um ou mais professores e os próprios alunos.

Pensamos que depois destas medidas estão criadas as condições para o passo seguinte: a *uniformização do trabalho com a turma*. Não no sentido de todos fazerem a mesma coisa mas de desenvolverem o seu trabalho com vista a objectivos determinados e mais importante ainda, planificar o trabalho a partir de dados comuns.

Este ciclo tem necessariamente de repetir-se ao longo do ano. Não significa desenvolver de novo todas as actividades mas convém actualizar as informações, até porque algumas delas se alteram em espaços de tempo curto.

Cabe aqui um papel determinante da *observação (registada)* dos professores.

3. Conclusão

Este projecto de sistematização da Caracterização da turma foi testado pela primeira vez em 85/86, com uma turma do 7.º ano Unificado.

Posteriormente foi posto à discussão dos professores, de vários graus de ensino, nas Jornadas Pedagógicas do Sindicato dos Professores da Zona Sul e ainda numa escola secundária de Lagos.

Os resultados do trabalho com aquela turma de 7.º ano foram francamente positivos e permitiram aos respectivos professores um conhecimento mais pormenorizado dos alunos em causa o que veio a saldar-se em resultados finais mais aceitáveis do que as percentagens a que estamos habituados. Não diremos no entanto que se tenha conseguido tirar o melhor partido dos dados disponíveis.

É de considerar que uma experiência deste tipo seria importante se, por exemplo, começando com o 7.º ano a turma se mantivesse mais ou menos a mesma nos anos seguintes, o mesmo acontecendo com os professores.

A aceitação por parte dos professores foi geral, muito embora se tivesse considerado que alguns aspectos do projecto são demasiado complexos e podem ser inviabilizados pela realidade da vida do professor. Mais uma vez ressaltou a necessidade de existência nos horários, dos alunos e dos professores, de tempo para estas questões.

Mas o certo é que ninguém parece duvidar da necessidade de caracterização da turma em moldes mais coerentes do que habitualmente se faz.

O que agora apresentamos é um primeiro contributo para esta questão. Nós estamos convencidos de que este trabalho, ou outro que tenha os mesmos objectivos, mesmo quando efectuado em condições excepcionais, não resolve todos os problemas do processo ensino/aprendizagem. Consideramos, todavia, que poderá ser um importante

contributo e os seus resultados um instrumento de trabalho útil para todos.

Para possibilitar uma melhor leitura do que se pretendeu expor anexam-se a grelha geral de Caracterização e o Quadro de Turma referido nessa grelha.

As notas procuram contribuir para a clarificação de alguns conceitos e aspectos concretos das actividades propostas.

A ideia aqui fica, para quem a quiser utilizar. ■

P

para
o **TILE** escolar
basta telefonar
☎ 63 99 74

O CHOUPO ANDARILHO

de Ferreira Caetano
encenação: Kim Cachopo
dir. plástica: Jorge Rocha
música: Filipe Trigo

Espectáculo integrado
no Ano Europeu do Ambiente

TIL – TEATRO INFANTIL DE LISBOA

R. Leão de Oliveira, 1 – 1300 Lisboa

SUB. MONTAGEM DA SEC

Caracterização da turma – Modelo de sistematização

TEMPO	Objectivo	Fase	Actividades	Tratamento	Intervenientes
SETEMBRO	I. Conhecer aspectos fundamentais de cada elemento do grupo.	I	1. Abertura do ano lectivo a) 1.ª reunião c/ os E. E.; b) Inquérito aos E. E.; c) Recolha de informações escolares. 2. Estudo sistematizado dos dados recolhidos a) Tratamento dos inquéritos aos E. E. b) Tratamento das informações escolares 3. 1.ª reunião do C. Turma a) Análise dos dados existentes b) Ficha de recolha de informações escolares 4. Estudo comparativo dos dados existentes a) Inquérito aos E. E.; informações escolares; informações dos prof's.	Ficha individual Ficha individual Estatístico e colectiva Quadro com- parativo	Prof's e E. E. D.T. e outros prof's. C. Turma C. Turma C. Turma Prof's (individual- mente D. T. e outros prof's
OUTUBRO					
NOVEMBRO	2. Compreender as motivações individuais e o funcionamento colectivo	II	1. Estudo psico/sociométrico a) Localização da fase de desenvolvimento dos alunos b) Estudo sociométrico 2. Inquérito aos alunos	Teste(s); observação; entrevista. Testes Estatístico	D. T. (Apoio de psicólogo) Grupo de prof's. D. T.; outros prof's.
JANEIRO	3. Uniformizar estratégias de trabalho	III	1. Estratégias de trabalho. a) Análise da avaliação do 1.º período b) Discussão da caracterização efectuada c) Uniformização do trabalho c/ a turma 2. Acompanhamento ao longo do ano.	Estatístico Quadro de turma	C. T./E. E. D. T./Alunos
AO LONGO DO ANO					

[illegible]

Bibliografia

Santos, Delfim; *Fundamentação Existencial da Pedagogia*, Livros Horizonte, Lisboa.

Avanzini, Guy; *O Insucesso Escolar*, Editorial Pórticos, Lisboa.

Planchard, Emile; *Introdução à Pedagogia*, Coimbra Editora, Lda., Coimbra.

Bartolomeis, Francesco de; *Introdução à Didáctica da Escola Activa*, Livros Horizonte, Lisboa.

Birzea, César; *A Pedagogia do Sucesso*, Livros Horizonte, Lisboa.

Hotyat, F.; *Psicologia da Criança e do Adolescente*, Livraria Almedina, Coimbra.

Barrington-Kaye; Rogers, Irving; *O Trabalho em Grupo nas Escolas Secundárias*, Livros Horizonte, Lisboa.

Bastin, Georges; *As Técnicas Sociométricas*, Livraria Moraes Editora, Lisboa.

P



EDITORIAL PRESENÇA

***uma entrada de qualidade
no mercado escolar***

NOVIDADE

- **HISTÓRIA - 9.º ano**
- **ELECTROTECNIA 1 - para o 7.º ano de escolaridade**

- **TEMAS DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA - 10.º, 11.º e 12.º anos**
- **RODA VIVA - 1.º e 2.º anos do ciclo preparatório**
- **HISTÓRIA - 7.º e 8.º anos**
- **PROBLEMAS DE FÍSICA - 12.º ano**
- **PROBLEMAS DE QUÍMICA - 12.º ano**
- **EXERCÍCIOS DE MATEMÁTICA - do 7.º ao 12.º anos de escolaridade**

**A EXPERIÊNCIA DOCENTE E A INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA AO SERVIÇO DO LIVRO ESCOLAR**



**EDITORIAL
PRESENÇA**

Rua Augusto Gil, 35-A
Tel. 73 41 71* - 1000 Lisboa

Preciso que me ouçam!

*Isabel Correia **

Sento-me a uma mesa do café e olho em meu redor. Vejo as pessoas, os jovens, que são os principais clientes desta casa, a agitarem-se, a movimentarem-se, ou a conversarem sobre a escola, sobre motocross, sobre o que viram na televisão... Então vêm-me à cabeça imagens de quando eu própria era estudante e como não podia deixar de ser, surgem as comparações entre a época anterior e a minha situação actual. Começo também a fazer uma série de perguntas a mim mesma, como por exemplo: como seriam estes jovens quando alunos na escola primária? Quantos professores tiveram? Como seriam as suas atitudes?... E, começo a tentar imaginar como serão os meus alunos, um dia, já crescidos, com todas as cargas sociais e defesas provenientes delas.

O passo seguinte são as reflexões: o que é que a escola lhes dá? O que é que eu como professora lhes transmito subtilmente da minha maneira de ser e de ver o

mundo? Até que ponto esse factor pode influenciar as suas personalidades?

Atrás disso surgem outras questões: como é que é possível eu atender a tantos problemas trazidos por todas as crianças? São 23, reparo eu.

E, começo a pensar em cada um. Vejo-lhes as carinhas, recordo-me dos seus gestos, das suas expressões, da sua voz, das suas características pessoais. Todos diferentes, todos desiguais, todos muito interessantes. Cada um com um mundo cheio de curiosidades: vivências felizes e frustradas, falta de afecto, de carinho, alguns sujeitos a chantagens afectivas de pais divorciados, ou outros problemas familiares, capacidades menos desenvolvidas, dificuldades de adaptação e de integração. Enfim, uma roda viva de situações para cada um. E eu sozinha!... Penso!

Sinto uma angústia muito grande. Tento enumerar uma lista de soluções possíveis e tenho a maior força de vontade para as pôr em prática, mas, no minuto seguinte olho o relógio e são horas de regressar à

(*) Professora do Ensino Primário.

escola. Tenho que voltar para a sala de aula e enfrentar todas as expectativas deles e começar a trabalhar. Acabaram-se as reflexões.

Mais tarde, toca e aí vou eu quase a correr para apanhar o autocarro. Depois, já no comboio, entrego-me a novos pensamentos na continuidade dos anteriores. Continuo a pensar nas crianças que deixei e mais uma vez me vêm à mente os seus rostos, o seu alarido, aquela alegria imensa de viver, nítida no brilho dos seus olhitos que se movem constantemente.

A lista de soluções já foi esquecida, ou parte dela. Sinto de novo um aperto na garganta e aquela angústia lá no fundo do meu ser. Pergunto: será que eu faço tudo aquilo que posso para os ajudar? Será que eu tento ter as atitudes mais convenientes? Será que eu lhes dou as respostas que eles precisam?

A escola... Vejo aquele edifício enorme com janelas que têm vidros quadrados,

uma porta ao centro e aquele branco sujo nas paredes. O portãozinho é de ferro e o muro foi pintado de cinzento. Várias vezes me perguntei porque teriam pintado aquele muito de cinzento? E, quando faço essa pergunta ocorrem-me mais perguntas: Será que se fossem as crianças a construir uma escola, a faziam parecida com esta? Com certeza que não. O que acharão elas desta escola?... Chegam, brincam, correm e lá na sua memória aquele edifício irá acompanhá-las por toda a parte, durante a vida inteira, assim como a imagem do(a) professor(a).

O comboio continua a andar... Pára numa estação... Entram muitas crianças... Fazem muito barulho...

Ouçó as vozes me dizerem: (recordo mentalmente)

— Senhora professora, conte uma história...

— Senhora professora o R. bateu-me na cabeça...

P

COLECÇÃO VEGA/UNIVERSIDADE

Uma colecção essencial a todos os docentes e alunos do País

NOVIDADES:

INTRODUÇÃO AO ARQUITEXTO

Gérard Genette

Prefácio de Maria Alzira Seixo

O CONHECIMENTO DO QUOTIDIANO

Para uma sociologia da compreensão

Michel Maffesoli

Prefácio de Adriano Duarte Rodrigues

O PRINCÍPIO DA HEGEMONIA EM GRAMSCI

João de Almeida Santos

O MITO DE DON JUAN

Jean Rousset e outros

Org. de Álvaro Manuel Machado

PEDIDOS PARA:

VEGA – Publicação e Distribuição de Livros e Revistas, Lda., Rua Alto dos Moinhos, 6-A 1500 LISBOA (Tel. 78 94 14)

CDL – Central Distribuidora Livreira, Rua Miguel Bombarda, 578-4000 PORTO (Telefs. 69 96 15/69 39 08)

SOCIEDADE DE PAPELARIAS **ARTEX** LDA.



Convida todos os seus clientes e amigos, a visitar na sua **Galeria de Arte** uma exposição do **Pintor Jorge Marcel** que se mantém este mês

**ARMAZENISTAS
DE TODO O MATERIAL ESCOLAR
ARTIGOS PARA BRINDES**

artex • galeria de arte

85. RUA NOVA DO ALMADA, 87 — TELEF. 36 09 28
1200 LISBOA

— Senhora professora, não vê a V. ...
— Senhora professora não sei fazer isto...

— Senhora professora tirou-me a borracha...

— O que é isso de 2 em 2, senhora professora?!...

— Posso ir fazer chichi?...

— Hoje há sol, senhora professora?...

... Fecho os olhos. Sinto-me atordoada. Já se passou mais um dia. Vou para casa. Mas não me sinto aliviada. Transporto um peso comigo. E de repente, sinto esse peso ainda mais pesado, ao lembrar-me que estou sozinha numa escola grande, com muitas colegas. Mas, quanto mais penso nisso e tento rever as caras, mais a sensação de solidão e amargura aumentam. Pergunto: quem me ouve? Alguém tem de me ouvir!

Apetece-me gritar. Gritar bem alto:

— Preciso de falar. Preciso que me ouçam.

Mas quem me ouve?

Olho em volta. Ninguém estaria disposto a me ouvir naquele comboio, a não ser uma colega que viaja no mesmo horário, que já sabe o nome de quase todos os meus alunos sem nunca os ter visto.

Onde? Onde estão os espaços para expormos os nossos problemas profissionais? Onde é que nós professores do ensino primário pudemos trocar experiências pedagógicas, falar dos problemas dos nossos alunos, tirar dúvidas, levantar questões?

Onde é que se faz «a prometida formação», depois de acabado o curso do Magistério Primário? E aquele espaço de conselho escolar?! Funciona? Todos o cumprem como um «frete»...

E porque nos agredem alguns colegas mais velhos com atitudes subteis?

O comboio pára. Levanto-me com passos indiferentes e encaminho-me para a estação. Abro a porta do carro, ligo a chave e aí vou eu conduzindo pela estrada preta.

No caminho encontro uma mãe com o filho pela mão...

A outra face do prisma... Os pais...

Como lhes fazer entender que o M. precisa mais de construir objectos com plasticina do que «fazer letras»? Como explicar-lhes que o comportamento da S. tem a ver com a crise afectiva que está atravessando?

E quando vêm à escola para que eu possa explicar-lhes estas questões?

«Os papelinhos» bem os escrevo; as reuniões de pais são para os outros...

No fim do ano, concerteza, aparecerão ansiosos para saberem se o filho «passou», e, se eu não lhes transmitir essa ideia, então, para esses pais eu não ensinei nada, não andou a fazer nada na escola, a professora não presta, ele até é espertinho!... — Dirão.

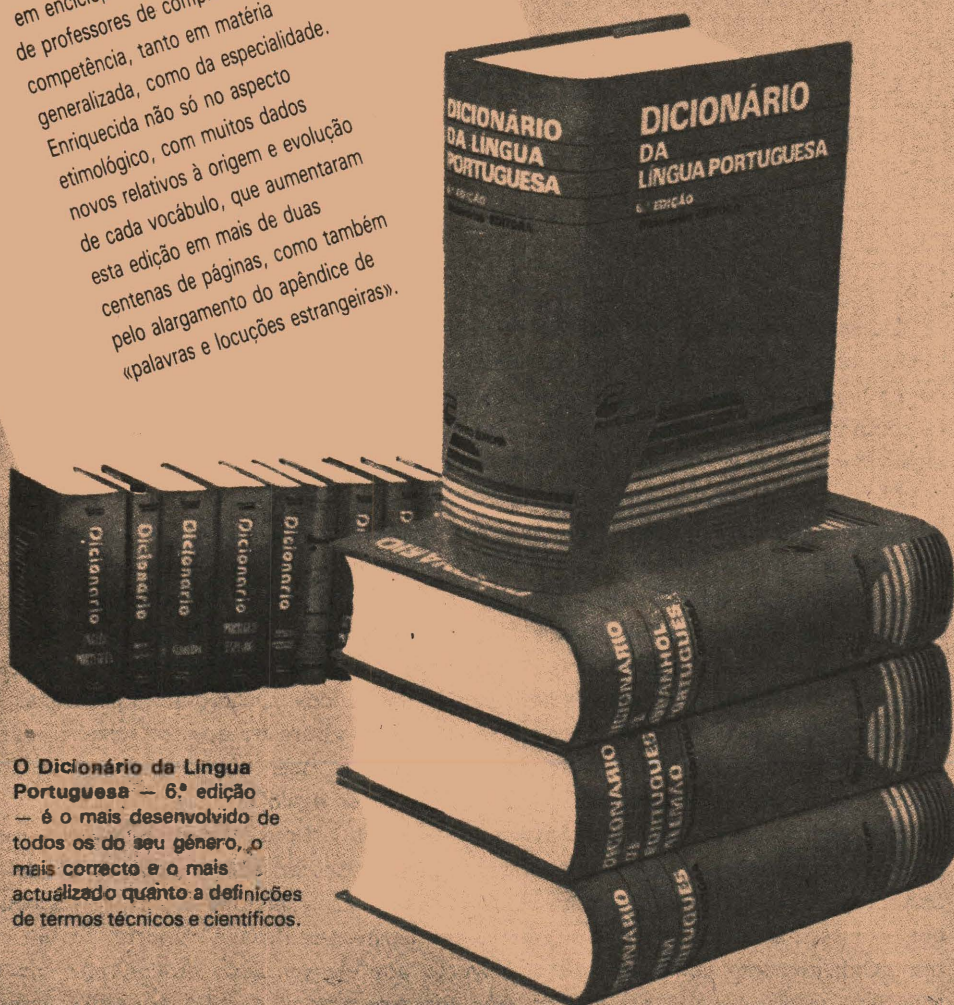
Chego a casa. Abro a porta. Sento-me no sofá...

Sinto-me cansada desta série de situações, que é preciso denunciar. Alguém deveria nos ajudar... Mas quem é que repara em nós? Quem se preocupa com as pessoas que preparam a educação dos homens e mulheres do amanhã? Quem os apoia? ■

A vasta colecção «Dicionários Editora» acaba de ser enriquecida com a publicação da 6.^a edição do **Dicionário da Língua Portuguesa**.

Uma obra invulgar para o nosso país, feita em moldes somente utilizados em enciclopédias, com a colaboração de professores de comprovada competência, tanto em matéria generalizada, como da especialidade. Enriquecida não só no aspecto etimológico, com muitos dados novos relativos à origem e evolução de cada vocábulo, que aumentaram esta edição em mais de duas centenas de páginas, como também pelo alargamento do apêndice de «palavras e locuções estrangeiras».

Dicionários EDITORA



O Dicionário da Língua Portuguesa — 6.^a edição
— é o mais desenvolvido de todos os do seu género, o mais correcto e o mais actualizado quanto a definições de termos técnicos e científicos.



PORTO EDITORA, LDA.
LIVRARIA ARNADO, LDA.
EMP. L. FLUMINENSE, LDA.

Rua da Restauração, 365/4099 PORTO CODEX
Rua de João Machado, 9-11/Apart. 375/3007 COIMBRA CODEX
Rua de S. João Nepomuceno, 8-A/1200 LISBOA

A estrutura narrativa da novela «Miguilim», de João Guimarães Rosa

*Idalécio Cação**

De qualquer ângulo que abordemos a obra de João Guimarães Rosa, o que prioritariamente logo se impõe — mesmo ao leitor menos atento — é o seu compromisso aberto com a linguagem, uma linguagem de certo modo ousada no conspecto da novelística brasileira contemporânea, que sobreleva de longe, porque mais plena de autenticidade, os anteriores experimentos formalistas do «modernista» Mário de Andrade.

Mas este primeiro impacto não equivale a que perfilhemos uma série de preconceitos atentatórios da obra do autor de *Sagarana*, nomeadamente quando se afirma ou se dá a entender que João Guimarães Rosa constrói um enredo para dar corpo ao estilo que mana da sua arte de prosador. Estão neste caso os exemplos de dois críticos, aliás ilustres, como Euryalo Cannabrava e Adolfo Casais Monteiro. Afirma o primeiro que «enquanto outros escrevem para narrar alguma coisa, Guimarães Rosa narra alguma coisa como pretexto exclusivo para aplicar a sua técnica de manuseio linguístico». Quanto a Adolfo Casais Monteiro, interroga-se o autor de *A Palavra Essencial* sobre a obra do escritor mineiro, perguntando a si próprio «se a preocupação do estilo não iria fazer dele um autor que toma um assunto como pretexto para escrever bem para “fazer estilo”».

Por muito respeito que nos possam merecer os críticos, afigura-se-nos que estas suas opiniões constituem, a nosso ver, uma ofensa que se faz ao narrador épico de *Grande Sertão: Veredas*, ao contista admirável de *Primeiras Estórias*. Ofensa ou juízo apressado. O que acontece é que a linguagem assume em Guimarães Rosa o suporte de um real tão transcendentemente complexo que o universo por ele veiculado requer, por isso mesmo, toda uma magia verbal à sua medida, uma força torrencial identificada com a grandeza do sertão mineiro.

* Docente do CIFOP da Universidade de Aveiro;
Membro da Direcção do SPRC.

Na verdade, a complexidade linguística roseana deflui da própria natureza tropical, da sua fauna e flora prodigiosas, como acontece com outros escritores latino-americanos, sobretudo com o Miguel Angel Astúrias das *Lendas da Guatemala*. O escritor identifica-se, como quer por mimesis, com a luxúria da paisagem e o primarismo brutal e telúrico do elemento humano que nela coabita. Ora, esta identificação, longe de constituir um aspecto lúdico e gratuito através de processos estilísticos e linguísticos tão surpreendentes, é, bem pelo contrário, um radicar profundo na realidade envolvente. E, para prová-lo, convém ter presente que o elemento humano, por exemplo, se apresenta em «MIGUILIM» com todas as suas grandezas e misérias universais, seja no projecto de alegria para que aponta o espírito do herói, seja no drama familiar subjacente à relação amorosa entre a mãe de Miguilim e o Tio Terêz. Felicidade e sofrimento convivem, ou substituem-se alternadamente, como o fluir da própria vida, só que esta perspectiva vem até ao leitor veiculada através da visão de um menino de oito anos que, muitas vezes, se confunde com a visão do narrador, como é o caso do passo seguinte, na página 71: «Ah, meu-deus, mas, e fôsse em estória contada, estóriazinha assim êle inventando estivesse — um menino indo levando o tabuleirinho com o almôço — e então o que era que o Menino do Tabuleirinho decifrava de fazer? Que palavras certas de falar?!».

Antes de tentarmos a abordagem da estrutura narrativa da novela, confessamos desde já que hesitámos bastante na escolha do modelo a adoptar. «MIGUILIM», como narrativa aberta que é, tem várias leituras e muito dificilmente se conseguirá que um único modelo de adapte à análise estrutural de cada uma dessas leituras. Barthes ou Todorov?; Bremond ou Greimas?

Para a nossa leitura, decidimo-nos por este último, tendo em conta que:

a) — a leitura foi realizada tomando como ponto de partida as acções desencadeadas por Miguilim, que é quem, na verdade, conduz e perspectiva a narrativa em ordem à obtenção do objecto que deseja e busca;

b) — nesta ordem de ideias, pareceu-nos relativamente acessível determinar quais os elementos actantes e suas funções no projecto gerador da narrativa, como se articulam entre si e como condicionam o desenvolvimento da mesma.

Entretanto, e para chegarmos a estes dois factores de decisão, tivemos de passar por cima de todo o esplendor formal do texto de Guimarães Rosa, muito a contragosto, diga-se, tão rico de inovações linguísticas e de estilo ele se apresenta, tão cheio de originalidade metafórica: «Mãe pegou Tomêzinho no colo, disse que êle

era um fiozinho caído do cabelo de Deus.» (p. 81), tão fresco de lirismo encantatório. Por outro lado, há uma emocionalidade transparente em todos os actos e gestos de Miguilim, nas suas alegrias e tristezas, nos seus anseios e perplexidades, emocionalidade que penetra bem fundo em cada um de nós, no menino que todos já fomos e que ainda perdura em nós. E mal irá o mundo adulto quando a sua visão infantil é posta de parte, definitivamente, no tempo convencionalizado, como quem assina uma escritura.

Não perdemos de vista, enfim, que fazer a análise estrutural de uma narrativa tão sedutora em seus atavios verbais quanto o é «MIGUILIM» é como atravessar uma ponte estreita e sem resguardos entre duas margens de um abismo. Por muito tentadora que seja a paisagem envolvente, não nos deveremos deixar seduzir pelos seus atractivos, sob pena de, antes mesmo de atingirmos o outro lado da ponte, mergulharmos nesse mesmo abismo. Para além das mil e uma opulências como a da p. 20 («O coelhinho tinha toca na borda-da-mata, saía só no escurecer, queria comer, queria brincar, sessépe, serelé, coelhinho da silva, remexendo com a bôquinha de muitos jeitos, esticava pinotes e sentava a bundinha no chão, cismando, as orêlhas

dêle estremeciam constantemente.»), estamos perante um texto perfeitamente vertebrado, onde as acções, determinadas por relações de causalidade, parece acontecerem quase que por acaso, como um riachinho a manar em suas vagarezas, ou um curso de vida a cumprir-se com naturalidade, sem pressas de maior.

A estrutura actancial proposta por Greimas, que vamos procurar adaptar à novela de Guimarães Rosa, prevê o seguinte quadro componencial:

SUJEITO	OBJECTO	DESTINADOR	DESTINATÁRIO	ADJUVANTE	OPONENTE
---------	---------	------------	--------------	-----------	----------

Este modelo organiza-se em torno de um processo de busca e prevê, a partir das reduções efectuadas no número de elementos apresentados por Propp («Morphologie du Conte»), os seis seguintes elementos na estrutura do conto popular:

- um *sujeito*, isto é, o herói;
- um *objecto*, ou seja, a princesa desejada;
- um *remetente*, que é o rei impondo uma luta como alternativa para a cedência do objecto;
- um *destinatário* — representado pelo povo, o qual, ameaçado pelo dragão, disfrutará do êxito do herói;
- a *força do mal* — oposta ao herói (a fada má, o dragão);
- a *força do bem* — que intercede em favor do herói (a fada boa).

É da redução de uma narrativa a estes elementos básicos que melhor nos damos conta de toda a mecânica generativa que a enforma.

No caso concreto de «MIGUILIM», o modelo de análise que propomos, fundamentado nas funções, permite a esquematização dos seguintes momentos da narrativa: à ruptura inicial de equilíbrio — que é o despertar do herói accionado pela sua sensibilidade de criança — segue-se o roteiro da busca, que se irá definindo mais concretamente à medida que formos avançando na área textual. Essa procura encontra obstáculos de tomo no caminho, mas,

em contrapartida e simultaneamente, existem forças que, opondo-se a estes, conduzem o sujeito no sentido do restabelecimento do equilíbrio inicialmente abalado.

No trajecto percorrido pelo sujeito, vamos-nos dando conta das reacções de Miguilim, neste jogo de oposições em que a busca se processe. Assistimos assim, em diferentes planos, às suas intuições e psiquismo, experiências afectivas e reflexões, perplexidade ante as origens e o destino da vida, sonhos e fantasias, desejo de apreen-

são do universo que o rodeia, no cumprir-se um trajecto importante da sua vida, que é a infância em sua última e decisiva fase.

Neste percurso, tem de haver-se com a crise do seu crescimento, onde surgem à uma o drama íntimo e a tragédia familiar, conflitos, represálias, superstições, ingenuidades, pequenas alegrias e tristezas bem duras, chocando-se na mente de quem já traça um rumo para a vida, e onde a alegria é especialmente visada: «Alegre era a gente viver devagarinho, miudinho, não se importando demais com coisa nenhuma.» (p. 24)

É neste processo de busca que surpreendemos o herói em todas as suas derrotas e vitórias, refluxo e fluxo, regularmente, até à cena final, quando, destruídos por ele próprio os seus últimos brinquedos, se vê já um homenzinho crescido de repente, pronto a deixar o Mutúm, «lugar bonito entre morro e morro, com muita pedreira e muito mato, distante de qualquer parte».

Após as reflexões que deixamos expendidas, vamos retomar os agentes que funcionam segundo o esquema já sumariamente proposto, identificando-os com as respectivas funções assumidas ao longo da narrativa, alinhando-as a partir do remetente (*Destinador*, na terminologia proposta por Greimas), pois é nele que tem lugar o ponto de partida, quando se dá a ruptura inicial do equilíbrio já referida.

Destinador — é constituído pela imaginação e sensibilidade de Miguilim, a sua ânsia de conhecer o princípio e o fim das coisas, a sua curiosidade e interesse por tudo quanto o rodeia. É força detonadora da busca empreendida pelo herói;

Sujeito — identifica-se e assume-se como o verdadeiro herói da história, isto é, Miguilim. Devido à sua pouca idade, este actante é um elemento em crise de crescimento, cheio de susceptibilidades e muito na dependência do destinador;

Objecto — é a procura de um mundo onde seja possível a alegria e a fraternidade entre os seres que habitam o universo do herói: pessoas, animais, aves, coisas;

Destinatário — é um actante configurado também em Miguilim e em tudo quanto lhe é querido: a mãe, o tio Terez, as irmãs, os trabalhadores de casa, a Cuca Pingo-de-Ouro, as pessoas amigas. Beneficia directamente do bom resultado da «quête»;

Adjuvante — identifica-se com tudo o que converge para o cumprir-se o projecto presente no espírito do herói: ainda a mãe, o tio Terez e as irmãs, Papaco-o-Paco, o gato Sossõe, as orações ingenuamente enriquecidas;

Opositor — está consubstanciado nos elementos que persistem em subverter e ofuscar o projecto do herói, ou se lhe opõem frontalmente: o pai, Liovaldo, Patorri, o medo à doença e à morte, a morte do Dito e de Luisaltino.

Antes de outras considerações sobre cada um destes actantes, convém sublinhar que a intriga — só aparentemente diminuída — se apresenta como que dissimulada na riqueza verbal do texto, onde linguagem e estilo, pela sua força e originalidade, veiculam, afinal, uma carga semântica de igual qualidade. Intriga que parece envergonhar-se de surgir à flor do texto, que lhe subjaz, quase insuspeitadamente, de uma forma acessória e secundária, o que não corresponde minimamente à realidade.

Repare-se que o suicídio do pai de Miguilim, por exemplo, nos surge como que por desfazimento ou simples informação, simu-

lando uma falta de impacto que efectivamente não há. Na verdade, esse acontecimento vai conduzir ao desdramatizar de uma outra narrativa contida no texto, e que é o romance entre a mãe e o tio do menino. Já a morte do Dito — que é o irmão predilecto do herói — assume uma extensão sintagmática e ideológica só comparável à sua sabedoria e à importância que ele desempenhava no ânimo da personagem que dá o seu nome à novela de Guimarães Rosa.

Torna-se evidente, porém, que estas duas perspectivas da morte estão relacionadas com um contexto afectivo, são filtradas pela visão do herói, para quem o desaparecimento do irmão constitui a suprema tragédia. Comparem-se estas duas passagens: «O Dito, morto, era a mesma coisa que quando vivo, Miguilim pegou na mãozinha morta dêle. Soluçava de engasgar, sentia as lágrimas quentes, maiores do que os olhos. Vovó Izidra o puxou, trouxe para fora do quarto. Miguilim sentou no chão, num canto, chorava, não queria esbarrar de chorar, nem podia» (p. 96); «O Dito sabia. Se o Dito estivesse ainda em casa, quem sabe aquilo tudo não acontecia. Miguilim chorava devagar, com cautela para cabecinha não doer; chorava pelo Pai, por todos juntos. Depois ficava num arretriste, aquela saudade sòzinha.» (p. 122).

A morte do irmãozinho querido inunda-o de dor, dilacera-o num pranto incontido e arrebatado. O contraste com a notícia da morte do pai é evidente e o choro que tem pelo progenitor é quase que por obrigação. Choro que, além de ser «devagar, com cautela», não resiste à evocação do Dito, tido na conta do herói como um ente superior capaz até de evitar a tragédia do suicídio do pai, logo após este ter assassinado o serviçal Luisaltino.

A intriga está bem dentro do corpo da novela, mas o seu deflagrar, violento e abrupto, nunca se faz marcadamente, excepto quando o herói, numa irazinha contra o pai, destrói os seus brinquedos, enge-nhocas e armadilhas: «Foi ao fundo da hor-

ta, onde tinha um brinquedo de rodinha-d'água — sentou o pé, rebentou. Foi no cajueiro, onde estavam pendurados os alça-pões de pegar passarinhos, e quebrou com todos. Depois veio, ajuntou os brinquedos que tinha, tôdas as coisas guardadas — os tentos de ôlho-de-boi e maria-preta, a pedra de cristal prêto, uma carretilha de cisterna, um besouro verde com chifres, outro grande, dourado, uma fôlha de mica tigrada, a garrafinha vazia, o couro de cobra-pinima, a caixinha de madeira de cedro, a tesourinha quebrada, os carretéis, a caixa de papelão, os barbantes, o pedaço de chumbo, e outras coisas, que nem quis espiar — e jogou tudo fora, no terreiro. E então foi para o paiol. Queria ter mais rai-va.» (p. 116). Havendo apenas esta excepção, tal facto poderá levar o leitor distraído a supor que, em «MIGUILIM», haverá uma ausência de intriga, o que não pode acontecer, como é óbvio, dada a condição *sine qua non* da existência desta em relação a qualquer narrativa.

Passemos agora mais em detalhe à análise de cada um dos elementos do esquema actancial aplicado à novela, para melhor nos apercebermos da sua estrutura.

O Destinator — Impulsionado pela sua força interior, o herói rapidamente estabelece uma relação de empatia com o leitor. Em breve nos apercebemos da sua sensibilidade e imaginação, da sua curiosidade e ânsia de saber ou de indagar os porquês do mundo que é o seu, lá no Mutúm. E são estes predicados que levam Miguilim a investir contra tudo o que possa dificultar o seu processo de busca ou constranger-lhe o universo infantil: «(...) e Miguilim se entristeceu, porque tinha mentido; ele não estava pensando em nada, estava pensando só no que deviam sentir os sanhaços, quando viam que já estavam presos, separados dos companheiros, tinha dó deles.» (p. 9); «Entre chuva e outra, o arco-da-velha aparecia bonito, bebedor; quem atravessasse debaixo dêle — fú! — menino virava menina, menina virava menino; será que depois desvirava?» (p. 39); «Miguilim inventa-

va outra espécie de nôjo das pessoas grandes. Crescesse que crescesse, nunca havia de estimar aquêles, nem ser sincero companheiro. Aí, êle grande, os outros podiam mudar, para ser bons — mas, sempre, um dia êles tinham gostado de matar o tatú com judiação, e aprontado castigo, essas coisas tôdas, e mandado embora a Cuca Pingo-de-Ouro, para lugar onde ela não ia reconhecer ninguém e já estava quase ceguinha.» (p. 50); «O garrote tourava as vacas, depois nasciam os bezerrinhos. O Pastorí falava que podia ensinar muitas coisas, que homem fazia com mulher, de tão feio tudo era bonito.» (p. 51); «A coisa mais difícil que tinha era a gente poder saber fazer tudo certo, para os outros não ralharem, não quererem castigar.» (p. 66).

A força interior do herói leva-o a emprender um projecto onde a alegria e a fraternidade assumissem um papel normativo. Quase diríamos que o *destinator* estará também na mudança da idade, a infância de Miguilim a chegar a uma fase de transição, com as suas crises específicas, outros horizontes a abrirem-se no trajecto da vida. E ainda, simultaneamente, uma certa forma de rebeldia a impelir o herói no caminho da rota escolhida.

O Sujeito — Miguilim é, na prática, o instrumento da sua sensibilidade. Ele age motivado pela força da sua idiossincrasia, onde a idade assumirá também, como já afirmámos, influência de relevo. Elevado à categoria de herói, Miguilim é um *sujeito* cujas acções decorrem da sua personalidade ainda em formação — flutuante, portanto — e do grau de afectividade que, em determinados momentos, ele experimenta relativamente a certos actores.

Em suas antipatias de circunstância, Miguilim manifesta ressentimento até pelo Dito e, já depois da morte deste, por todos os da casa, incluindo a mãe: «Naqueles três dias, Miguilim desprezou qualquer saudade. Ele não queria gostar mais de pessoa nenhuma de casa, afora Mãitina e a Rosa. (...) Um dia êle ia crescer, então todos com êle haviam de comer ferro. E mesmo

agora não ia ter medo, ah, isso! Mexessem, fôsse quem fôsse, e mandava todo-o-mundo àquela parte, cantava o nome-da-mãe; e pronto.» (p. 115).

Verifica-se, assim, quanto é precária, muitas vezes, a análise do comportamento afectivo do herói da novela, além de que a sua sensibilidade e imaginação estão muito para além das de uma criança da sua idade.

O Objecto — Qual é o bem supremo perseguido pelo herói, logo que o narrador no-lo apresenta na situação inicial, assim desta forma: «Um certo Miguilim morava com sua mãe, seu pai e seus irmãos, longe, longe daqui, muito depois da Vereda-do-Frango-d'Água e de outras veredas sem nome ou pouco conhecidas, em ponto remoto, no Mutúm.»? (p. 7).

Em sua ingenuidade de criança, cabem vários projectos de felicidade para todos os que com ele convivem, e a quem o arrocho da vida se compraz em fustigar. Para a mãe, que «se doía de tristeza de ter de viver ali», no Mutúm; para o tio Terez, sofrendo com o amor clandestino pela mulher de seu irmão; para a cachorra Pingo-de-Ouro, dada a uns tropeiros; para Dito, inesperadamente vencido pela morte; para a Maria Pretinha e o vaqueiro Jé, os dois amantes fugindo da fazenda.

O projecto de Miguilim está na suprema solidariedade entre tudo o que é vivo, entre tudo o que carece de ter um sopro de felicidade. Dito, por ser o irmão dilecto e porque está condenado a morrer, tem sempre a primazia dos cuidados de Miguilim: « — “Dito, as três perdizinhas são diabinhas! A galinha pensa que elas são filhas dela, mas parece que elas sabem que não são. Todo o tempo se assanham de correr para o bamburral, fogem do meio dos pintinhos irmãos (...)”» (p. 92); «Miguilim vinha trazer as pipocas, saltantes, contava o que a Rosa tinha gritado, prometia que Papaco-o-Paco já estava começando a soletrar o nome do Dito.» (p. 94).

O objecto de busca do herói reside em sua imaginação exacerbada, no sentido poético que ele procura em todas as coisas e

actos da vida. É um *objecto* todo feito de sensibilidade e candura, o que Miguilim vai perseguindo no seu dia a dia da fazenda, obsessivamente, denodadamente: « — “Dito, como é que a gente sabe certo como não deve de fazer alguma coisa, mesmo os outros não estando vendo?”» (p. 64).

E também no seu desejo de combater o mal — para o que terá primeiramente de saber o que é —, perguntando ao Dito, à Rosa, à mãe, ao vaqueiro Jé, ao vaqueiro Salúz, em que é que consiste. O mal não pode caber no seu projecto de busca. Daí, por exemplo, a perplexidade e hesitação do herói entre a amizade (tio Terez) e o dever (pai), quando o primeiro o encarrega de levar um bilhete à mãe.

Em «*MIGUILIM*», estabelece-se uma curiosa relação entre os actantes *sujeito* e *objecto*, que deriva do facto de o primeiro conter o segundo, dado que este só existe e toma consciência ao nível psicológico daquele.

O Destinatário — O próprio herói será, com a sua visão de menino-poeta, o beneficiário de todo o processo de busca em que está empenhado. Mas a alegria e a felicidade que Miguilim demanda enquanto *sujeito* reverterá também em favor dos seres queridos que o rodeiam: a mãe e o tio Terêz, as irmãs, os animais da fazenda, as pessoas suas conhecidas: «Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. Via os grãosinhos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando no chão de uma distância.» (p. 125); «Miguilim abraçava todos, um por um, dizia adeus até aos cachorros, ao Papaco-o-Paco, ao gato Sossão que lambia as mãozinhas se asseando.» (p. 127).

Vê-se como os actantes *destinador* e *destinatário* se articulam à volta do *objecto* de busca, que é, reciprocamente também, *objecto* de comunicação. Nesta narrativa, a força que impede Miguilim no transcurso da sua infância situa-se espacialmente no ponto oposto ao actante que vai receber o

resultado da busca do herói. Entre um e outro, funcionando como elemento de desejo e de comunicação, estão a fraternidade e a alegria, que serão partilhadas por um *destinatário* compósito, como já se deixou afirmado.

O Adjuvante — Esta categoria actancial consiste, de acordo com a informação de Greimas, «à apporter l'aide en agissant dans le sens du désir, ou en facilitant la communication».

Na nossa narrativa, e actuando nesse sentido, temos a mãe e o tio do herói, o Dito e as irmãs, alguns animais da fazenda, as orações e a própria natureza. Os dois primeiros estão sempre prontos à compreensão dos arrebatamentos de Miguilim, ou a responder-lhe às suas interrogações: « — “Deixa de cisma, Béro. O menino está nervoso...”. Mas o pai ainda ralhou mais.» (p. 9); « — “Que é que é flauta, Tio Terêz” Flauta era assovio feito, de instrumento, a melhor remedava o pio assim do sannahço grande, o ioioioim dêles... Tio Terêz ia aprontar para êle uma, com taquara, com canudo de mamão?» (p. 42); «O cachorrinho era com-côr com a Pingo: os dois em amarelo e nhalvo, chovidinhos. Êle se esticava, rapava, com as patinhas para diante, arrancando terra mole preta e jogando longe, para trás, no pé da roseira, que nem quisesse tirar de dentro do chão aquêlo cheiro bom da chuva, de fundo.» (p. 14); «E o caminhozinho descia, beirava a grotta. Põe os olhos para diante, Miguilim! Em ia contente, levava um brio, levava destino, se ria do grosso grito dos papagaios voantes, nem esbarrou para merecer uma grande arara azul (...)» (p. 58); «Tinha de morrer? Quem sabia, só? Então — êle rezava pedindo: combinava com Deus, um prazo que marcavam... Três dias. De dentro daqueles três dias, ele podia morrer, se fosse para ser, se Deus quisesse.» (p. 43-44).

Mas o supremo auxiliar do nosso herói está no irmãozinho condenado, no Dito. Espelho e conselheiro sempre disponível, a sua influência continuará a exercer-se mes-

mo para além da sua morte, pois Dito era quem possuía o segredo de ser-se feliz, ele dava as chaves da alegria até nos instantes mesmo de morrer: « — “Demais. A gente brincar muito, tempos e tempos, de em diante crescer, trabalhar, todos, comprar uma fazenda muito grande, estivada de gados e cavalos, pra nós dois!”» (p. 52); « — “Miguilim, Miguilim, vou ensinar o que agorinha eu sei, demais: é que a gente pode ficar alegre, alegre mesmo com tôda coisa ruim que acontece acontecendo. A gente deve de poder ficar então mais alegre por dentro!...”» (p. 96).

E que dizer, finalmente, da cabacinha que acompanha o herói, sempre que ele empreende uma grande viagem, como acontece no início e no termo da novela?: «Mas quase sempre era secos os caminhos, nas chapadas, então tio Terêz tinha uma cabacinha que vinha cheia, essa dava para quatro sêdes; uma cabacinha entrelaçada com cipós, que era tão formosa.» (p. 8); «Tio Terêz deu a Miguilim a cabacinha formosa entrelaçada com cipós.» (p. 127). Não funcionará ela também como *adjuvante*, uma espécie de talismã ou auxiliar mágico em que o pequeno herói pode confiar? Cremos que essa intenção estaria, porventura, no espírito de Guimarães Rosa, até porque a referência a esse «objecto mágico» — para utilizarmos a terminologia de Propp — se faz apenas em momentos bem fulcrais da narrativa.

O Opositor — Socorrendo-nos ainda da informação de Greimas, diremos que este actante se define, essencialmente, por «créer des obstacles, en s'opposant soit à la réalisation du désir, soit à la communication de l'object».

Em «*MIGUILIM*», teremos como integrando o *opositor* os seguintes componentes:

- o pai do herói: «Mas dali já o arranca-va o pai, batendo nêle, bramando. Miguilim nem gritava, só procurava proteger a cara e as orêlhas; o pai tirara o cinto e com êle golpeava-lhe as pernas, que ardiam, doíam como queimaduras quantas, Miguilim sapa-

teando. Quando pôde respirar, estava pôs-
to sentado no tamborete, de castigo.» (p.
15);

- Patorí: «O Patorí debochava. Saía para o pátio. Daí, quando Miguilim estava descuidado, o Patorí pegava um bocado de lama, jogava nêle, sujando.» (p. 33);

- o medo à doença e à morte: «Sempre cismara mêdo de adoecer, mesmo era verdade.» (p.37); «Nem não estava com receio do trovão de chuva, a reza era só para êle conseguir de não morrer, e sarrar.» (p. 38);

- a morte do Dito: «Mas aí, no vôo do instante, êle sentiu uma coisinha caindo em seu coração, e adivinhou que era tarde, que nada mais adiantava. Escutou os que choravam e exclamavam, lá dentro de casa, correu outra vez, nem soluçava mais, só sem querer dava aquêles suspiros fundos.» (p. 98);

- Liovaldo: «O Liovaldo era malino. Vinha com aquelas mesmas conversas do Patorí, mas mesmo piores. — “Miguilim, você precisa de mostrar sua pombinha à Rosa, à Maria Pretinha, quando não tiver ninguém perto...”» (p. 110).

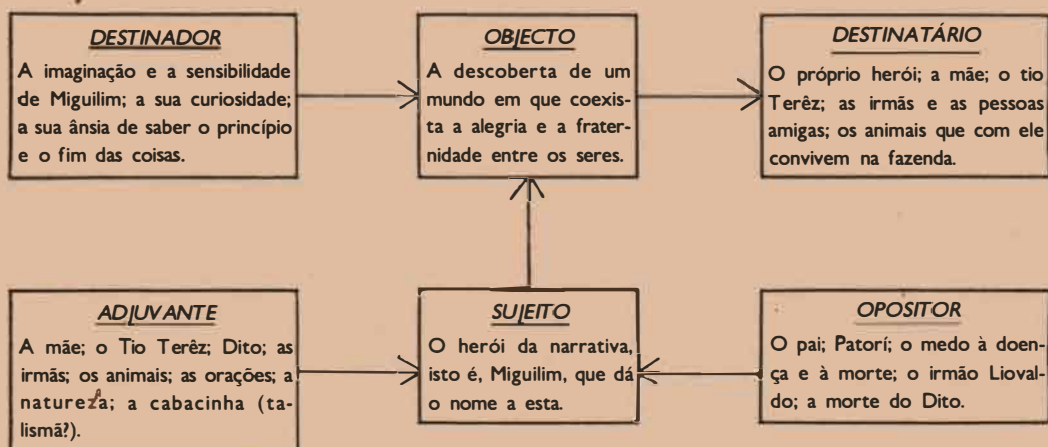
É nítido o confronto entre *adjuvante* e *opositor*, tão certo um e outro representarem as forças do Bem e do Mal, como é

óbvio. Na própria narrativa, estes dois elementos aparecem identificados com Deus e com o Diabo, explicitamente: «O Liovaldo ria por metades, parecia o capêta.» (p. 117); com as orações e as pragas ingênuas de Miguilim: «Pai batia até matar. Mas, na hora de morrer, êle rogava praga sentida.» (p. 115).

A estas duas forças contrárias, «adjuvante»/«oposant» (participípios presentes), Greimas atribui-lhes um carácter secundário, pois trata-se apenas de «participantes» circunstanciais e não de verdadeiros actantes, acentuando que «les participes ne sont, en fait, que des adjectifs qui déterminent les substantifs dans la même mesure que les adverbes déterminent les verbes».

Todos estes elementos do modelo greimasiano se dispõem à volta do *objecto* do desejo demandado pelo *sujeito*. Aquele, assumindo também uma função de comunicação, situa-se entre o *destinador* e o *destinatário* — uma espécie de traço de união — condicionado à relação de forças entre o *adjuvante* e o *opositor*.

Assim, este modelo actancial pode resumir-se, na sua estrutura e relativamente à narrativa a que nos temos vindo a referir, ao seguinte esquema:



Como frequentemente acontece neste tipo de estrutura, aponte-se o facto de o *sujeito* ser, simultaneamente, um dos componentes do actante *destinatário* e de alguns elementos do *adjuvante* figurarem

também como constituintes do *destinatário*.

Finalmente, e a rematar esta análise, diremos com Franklim de Oliveira que «Miguilim» é «uma prospecção da infância»,

uma infância situada, feita a partir da memória do narrador. Este aparece no texto fundido, muitas vezes, as suas reflexões com as do próprio herói e assumindo, em sua vez, o acto de narração: «Quando a gente voltou, se tomou café, nem ninguém não precisou de fazer café forte demais, e amargoso, só Pai e Vovó Izidra é que bebiam daquele café desgostável.» (p. 83).

Nesta perspectiva, não será ousado intuir-se que «MIGUILIM» é a presentificação de um passado vivido pelo seu autor, donde o fusonar-se amiúde prosa e poema, com o narrativo e o lírico a partilharem à uma o desenvolvimento da novela. Autobiografia dissimulada? Vários são os estudiosos da obra roseana a admitirem a hipótese, nomeadamente Mary L. Daniel, que nos diz: «o pequeno Miguilim, com os seus problemas e perguntas, seus inocentes prazeres e sua miopia, reflete as experiências do próprio Guimarães Rosa jovem». Não ficamos isolados, portanto, ao entendermos «MIGUILIM» como uma narrativa de índole auto-biográfica e, semanticamente, um projecto de felicidade elaborado pelo autor, em que a fraternidade e o convívio entre todos os seres constituem a charneira-base desta novela exemplar. ■

BIBLIOGRAFIA:

- **BRASIL**, Assis
Guimarães Rosa, Rio de Janeiro, Organizações Simões Editora, 1969;
- **CANNABRAVA**, Euryalo
Estética da Crítica, Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, s/d;
- **CASAI S MONTEIRO**, Adolfo
O Romance, Livraria José Olympio, Rio de Janeiro, 1964;
- **DANIEL**, Mary L.
JOÃO GUIMARÃES ROSA: Travessia Literária, Livraria José Olympio, Rio de Janeiro, 1968;
- **FAUS**, Francisco
O «transparente contemplador», in Rumo n.º 82, Lisboa, 1963;
- **GREIMAS**, A. J.
Sémantique Structurale, Paris, Librairie Larousse, 1966;
- **GUIMARÃES ROSA**, João
Miguilim e Manuelzão, Lisboa, Edição «Livros do Brasil», s/d;
- **LISBOA**, Henriqueta
Guimarães Rosa (Ciclo de Conferências), Belo Horizonte, Centro de Est. Mineiros, 1966;
- **NEMÉSIO**, Vitorino
Uma Teoria do Estilo, Lisboa, Diário Popular (Suplemento Literário n.º 595), 1968;
- **OLIVEIRA**, Franklim
A Literatura no Brasil (2.ª edição, vol. 5), Rio de Janeiro, Editorial Sul Americana, 1970.

O carácter de classe da educação na desagregação do feudalismo

Vítor Tiago

Partindo da tese de que a educação, como elemento da superestrutura social, é determinada pelas alterações das relações de produção, objectivamente dependentes do desenvolvimento das forças produtivas, o paulatino desenvolvimento destas entra em conflito com a imperante infra-estrutura feudal e com a sua correspondente superestrutura social. Antagonismo que só pode ser resolvido por uma revolução social: demolição das obsoletas relações de produção e a sua consequente substituição por novas, que se coadunem com o nível de desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, a substituição do feudalismo pelo capitalismo.

No período em análise, a forma de estado predominante foi a monarquia absoluta.

Os grandes progressos nos transportes

vieram dar um significativo contributo às grandiosas descobertas geográficas.

O advento do modo de produção capitalista trouxe alterações fundamentais à estrutura social.

O desenvolvimento das técnicas e da organização da produção acentuou a divisão social do trabalho e aumentou a produtividade, o que, ao entrar em conflito com a produção artesanal, preparou o surgimento das manufacturas capitalistas.

A acumulação primitiva, «processo pelo qual os produtores directos foram violentamente privados dos seus meios de produção e transformados em assalariados que, para poderem viver, eram obrigados a vender a sua força de trabalho» (1), levou à

(1) *A origem do capitalismo*, ABC do Marxismo Leninismo — série A — a sociedade e o estado — n.º 3, Edições Avante, 1976, p. 7.

concentração dos meios de produção nas mãos de uma minoria, ao prolongamento do dia de trabalho, ao trabalho feminino e infantil e à pilhagem colonial.

As manufacturas em expansão não absorviam a enorme multidão coercivamente expropriada. Forçados à vagabundagem e ao roubo, caíam sob a alçada de uma sanguinária legislação.

A proliferação de multidões de mendigos e vagabundos, privados de meios de produção e de subsistência, servia os interesses capitalistas, já que quantos mais houvesse mais barata poderia ser comprada a sua força de trabalho.

«O capital vem (assim) ao mundo a escorrer sangue e inundice por todos os poros da cabeça aos pés» ⁽²⁾.

O humanismo surgido em Itália, país onde a burguesia alcançara certo esplendor, difundiu-se, paulatinamente, por toda a Europa. É indubitável a existência de discrepâncias, de país para país, provenientes das tradições histórico-culturais e da multiplicidade das particularidades nacionais, mas, no fundamental, as suas linhas mestras mantiveram-se constantes.

O desenvolvimento harmonioso da personalidade, ideal pedagógico da Grécia Clássica, era retomado, pelo que, para além da educação religiosa, se dava grande relevo à educação intelectual, física e estética.

Os castigos corporais eram banidos e modificava-se o estatuto do educando no processo educativo — de objecto passivo tornava-se sujeito activo.

Adoptando a cultura clássica como meio educativo primordial, a teologia cedeu o lugar à filologia no processo educativo.

Certas disciplinas escolares, estudadas até então, diferenciaram-se: a gramática em gramática, literatura e história; a geometria em geometria e geografia; a astronomia em astronomia e mecânica.

Não se dando a devida importância à observância e experimentação, o conhecimento mantinha-se livresco.

Tendo em conta a inexistência de estudos inferiores e a inacessibilidade dos estudos superiores às camadas economicamente menos abonadas, a educação dirigia-se à nova aristocracia burguesa.

No século XV, e particularmente no XVI, a resistência ao jugo feudal passava por uma luta tenaz pela reforma da Igreja Católica. No movimento reformista, então surgido, demarcaram-se duas tendências: a pequeno-burguesa reformista, liderada por Martinho Lutero, que exigia a reorganização da Igreja Católica e a camponesa-plebeia, liderada por Thomas Müntzer, que exigia a reformulação do sistema social.

Como refere Engels na sua obra «A Guerra dos Camponeses na Alemanha», Martinho Lutero, ao aperceber-se de que as massas não se quedavam na exigência de uma simples reforma da Igreja, traiu-as, tendo mesmo acusado, na «Carta aos Príncipes da Saxónia contra o Espírito Rebelde», Müntzer de instrumento satânico que, atentando contra a ordem instituída, deveria ser expulso do país.

Para Lutero, a instrução constituía uma poderosa arma ideológica da Igreja Católica, donde a sua pretensão de colocá-la sob a dependência do movimento protestante.

Ao aconselhar os pais a enviarem os seus filhos à escola, Lutero não tinha em mente a difusão da instrução às massas populares. Em sua opinião «Herr Omnes (expressão pela qual designava as massas populares) deve ser obrigado violentamente a trabalhar e a cumprir os seus deveres piedosos, da mesma forma que mantemos acorrentados e aprisionados os animais selvagens» ⁽³⁾ e num outro passo acrescentava: «nenhuma tolerância e

⁽²⁾ Marx, Karl, *O Capital*, Tomo I, Dietz Verlag, 1947, p. 800.

⁽³⁾ *Mémoires de Luther*, Ecrits par lui même, traduits et mis en ordre par Michelet. Tomo I, p. 156.

nenhuma misericórdia para com os camponeses, que devem ser tratados como cães raivosos». (4)

Para além das escolas primárias, Lutero defendia a criação de escolas secundárias em que se ministraria a religião, as línguas (materna, grega, latina e hebraica), a história, a dialéctica, as ciências naturais, a matemática, a música e a educação física. Justificava o estudo das línguas por através delas podermos aprender o Evangelho e «viver em unidade com Deus»; o estudo da história por ela não ser senão o «índice, a memória e a declaração da obra divina»; o estudo das ciências naturais por nos dar a compreensão da acção divina na natureza; o estudo da música e da educação física por nos afastar dos maus pensamentos.

A intenção do protestantismo era, pois, educar a burguesia abonada e, ao mesmo tempo, não «abandonar as classes desfavorecidas» (5), «na medida em que a difusão da leitura permitia o manuseio da Bíblia e orientava o povo na direcção da Igreja Reformada» (6).

Apoiada nos proprietários feudais, nos países onde a burguesia era ainda fraca, a Igreja Católica saiu à liça contra a reforma protestante (movimento que se designou por Contra-Reforma), servindo-se da Companhia de Jesus, ordem fundada por Santo Inácio de Loiola, e da Inquisição, reorganizada em 1542.

De acordo com a constituição jesuíta, os estabelecimentos educativos dividiam-se em curso inferior/*studia inferiora*/ e curso superior/*studia superiora*/ com cinco anos de curso. Existiam, ainda, os colégios jesuítas, correspondentes às universidades, com cursos de dois anos de filosofia e de quatro anos de teologia.

No curriculum, as línguas clássicas, com destaque para o latim, e a religião ocupavam o lugar central. Grande relevo era dado ao estudo da dialéctica e da retórica,

sendo os restantes ramos do conhecimento humano (ciências naturais, história e geografia) sucintamente estudados na disciplina «erudição»/*eruditio*/.

Fruto do programa de estudos e, particularmente, do método de ensino e de educação, o sistema educativo jesuíta atingiu o objectivo a que se propôs: formar cegos serviços da Igreja. A sua acção educativa visava, na Europa, a educação das classes abonadas e, nas colónias, a educação dos colonizadores e a catequese dos colonizados.

Ordens católicas como a de S. Jerónimo e a dos Irmãos das Escolas Cristãs ocupavam-se da educação das massas populares com o fito, não de instruí-las, mas de catequizá-las. A título de exemplo, o padre Charles Demia, em 1666, por sugestão da Confraria do Santíssimo Sacramento, exortou as autoridades da municipalidade de Lião a criarem escolas gratuitas. Ao acederem a subsidiar uma dessas escolas, em 30 de Novembro de 1670, as autoridades municipais referem que aí se ministrariam «os princípios da religião cristã e até a ler e a escrever» (7).

«Colocar sob o controlo da Igreja a escola instrução que se ministrava na época, e orientar para a mansidão as aspirações dos trabalhadores, eram esses, na realidade, os propósitos fundamentais das escolas populares de Demia» (8).

No século XVI e XVII, o desenvolvimento do comércio permitiu o estabelecimento de contactos entre a Europa Ocidental e Central; as descobertas geográficas permitiram o acumular de uma imensidade de observações no campo da meteorologia, zoologia, botânica e fisiologia; o desenvolvimento da indústria conduziu à observação de uma imensidade de fenómenos naturais; a criação de novos instrumentos veio aumentar a capacidade de observação dos sentidos humanos. Assim, e paralela-

(4) *Mémoires de Luther*, ob. cit.

(5) Ponce, Anibal, *Educação e Luta de Classes*, Editorial Vega, 1979, p. 156.

(6) *Ibidem*, p. 155.

(7) Compayré, Carlos Demia y los Origenes de la Enseñanza primaria, p. 26.

(8) Ponce, Anibal, *Educação e luta de classes*, Editorial Vega, 1979, p. 163.

mente à consolidação da burguesia como classe dominante, consolidou-se um novo tipo de conhecimento — o conhecimento científico — e a consequente elaboração da «filosofia da ciência».

Apesar do sentimento divino, da crença em milagres e do surgimento de várias seitas religiosas, Francisco Bacon e Réne Descartés deram significativos passos na formação de uma concepção científica do mundo.

Apesar do empirismo do primeiro e do racionalismo do segundo, ambos deram um valioso contributo para o renascimento da ciência e para a instauração do novo método de investigação, o que se reflectiu na ciência pedagógica com a formulação dos princípios fundamentais da nova didáctica por Wolfgang Ratke e, particularmente, por João Amós Coménio. ■

A Escola e Zeca Afonso uma homenagem*

Maria da Conceição Santos C. Salgado

Permito-me (com a devida vénia) invocar, neste momento e nesta Coimbra que ele tanto viveu, primeiro calcorreando-a, serenando-a, sonhando-a e, depois, desatando-a de amarras, renovando-a em cantos belos de fraternidade e de solidariedade, desassossegando-a — esse homem criador de sensibilidades, mensageiro de ideias vasadas em poemas cheios de musicalidade e de lirismo, despertador de consciências — Zeca Afonso, o poeta, o trovador, o amante do povo, o professor, também.

Do Zeca dizia outro grande homem — Bernardo Santareno:

«A arte do José Afonso é um jorro de água clara, puríssima, portuguesa sem mácula. Realmente é a pureza a nota maior desta arte: pureza na voz, pureza no poema, pureza na música. Trova antiga purificada, folclore limpo de excrecências, balada de combate em que a justiça vai de bandeira.»

Neste momento em que estamos aqui reunidos, envolvidos num compromisso de

classe, preocupados com o nosso futuro e com o dos jovens nossos alunos, não devemos esquecer a palavra crítica e auto-crítica do Zeca quando afirmava em entrevista, corria o ano de 1970: «as relações entre professor e aluno, dentro da sala de aula, no seio da rotina escolar, impedem que o jovem veja o mestre para além da missão de pôr os riscos vermelhos nos pontos e ensinar a matéria».

Recordemos que ele, enquanto docente, contactou e cantou os «meninos sem condição» e os «meninos do mal trajar», protestou contra a existência dos humilhados em «Meninos do Bairro Negro» e correu com eles as areias do Mondego e as praias algarvias.

A melhor maneira de lembrarmos o «nosso» Zeca (ainda que ele seja um pedaço de todos) é pedir, é exigir que os seus poemas, verdadeiros cantos populares, sejam trazidos à Escola, ensinados e estudados, para que esta seja, de facto, um pólo difusor de cultura.

Que não cesse o orvalho da esperança e que continue em nós e nos jovens o grande coro de fraternidade sonhada pelo trovador. ■

* Comunicação apresentada no 1.º Congresso de Professores do Centro, realizado em Coimbra, nos dias 13 e 14 de Março de 1987, e organizado pelo Sindicato de Professores da Região Centro.

O futuro da educação a educação do futuro

1.º Aniversário da *Revista Galega de Educación*

José Francisco Nereu

Convidados pela *Revista Galega de Educación*, da Nova Escola Galega, estivemos, em Abril passado, em Santiago de Compostela e La Coruña, na Galiza, nas comemorações do 1.º aniversário daquela revista.

Cabe aqui destacar a hospitalidade, simpatia, carinho e amizade com que fomos recebidos e acompanhados durante a nossa estadia.

Na mesa-redonda organizada, que tinha como tema para debate «o futuro da educação — a educação do futuro», participaram directores de revistas espanholas e galegas, Fabrício Caivano (*Cuadernos de Pe-*

dagogia), Mariano Fernández Enguita (*Escuela y Sociedad*), Menchu Rey (*Comunidad Escolar*) e o chefe de redacção de o professor.

Aqui deixamos alguns extractos da intervenção de José Francisco Nereu.

«(...) Durante o voo de Lisboa para aqui, ocorreu-me que naquele espaço de tempo alguns milhares de crianças nasceram em todo o mundo. Crianças que, de hoje a 15 anos, estarão já vivendo no século XXI.

Estarão?

E perguntei-me. Que futuro espera estes seres que nem ainda sequer nome têm?

A pergunta era vaga e simultaneamente complexa.

Continuei pois a perguntar-me.

Quantos nasceram com assistência médica?

Quantos sobreviverão, quantos ficarão pelo caminho vitimados pela fome, pela doença e pelo abandono?

Rapazes uns, raparigas outras, de que modo será isso decisivo?

Serão os pais analfabetos ou letrados, operários ou trabalhadores do campo, empregados de serviços ou quadros superiores?

Em que continente ou região terão visto a luz do dia, e de que maneira a raça, a cor, a religião irão determinar o seu futuro?

Terá sido num país desenvolvido, ou num outro dito em vias de desenvolvimento, e o regime económico, social e político terão alguma influência no seu crescimento? E será de paz, ou de guerra, a região que os viu nascer?

E... e... e...

O futuro da educação — a educação do futuro, é o tema sobre o qual aqui nos iremos debruçar, partilhando experiências e reflexões naturalmente diversas e diversificadas mas, estou seguro disso, com o objectivo de encontrarmos afinidades e, senão respostas, ao menos ideias e pistas de trabalho comuns.

Interrogam-nos hoje, como já outros o fizeram no passado, sobre o que deverá ser a educação amanhã. E isto, certamente, porque acreditamos que a Educação é, mais do que nenhum outro, um domínio ligado ao futuro. Educadores hoje, a 13 escassos anos do final do século, é natural que queiramos saber se a escola que hoje conhecemos estará apta a preparar as crianças que serão jovens no século XXI. Efectivamente, nos últimos decénios temos assistido a um vertiginoso desenvolvimento técnico, científico, cultural, social e económico, de que estamos longe de adivinhar as consequências. Mas, pergunto-me e pergunto-vos, corresponderá esse desenvolvi-

mento em benefício — como seria legítimo exigir — duma educação mais democrática, mais humana e mais fraterna?

Deixem que, a título de exemplo, vos diga o que se passa neste momento em Portugal.

Fala-se muito e o Governo pretende poder provar isso, que o nosso crescimento económico é dos mais elevados da Europa; que o nível de vida nunca foi tão bom; que os trabalhadores nunca estiveram tão satisfeitos. Ora, como possivelmente saberão, faz hoje exactamente uma semana que os professores portugueses fizeram uma greve nacional, à qual aderiram mais de 70% dos trabalhadores do sector, isto é cerca de 60 000. Porquê?

Porque em Portugal, 13 anos passados sobre a Revolução de Abril, ainda não alcançámos o direito à negociação (consagrado aliás na Constituição da República); não temos um Estatuto da Carreira Docente; não existe a garantia de estabilidade de emprego; 2000 educadores estão desempregados — sabendo-se que temos a mais baixa taxa europeia de frequência de educação pré-escolar; mais de meio milhão de crianças vêm frustradas as suas aspirações à conclusão dos estudos; mais de 10 000 alunos formados pela Universidade de Letras não encontram colocação. E se é certo que conseguimos a desfascização dos programas de ensino, que conquistámos a gestão democrática nas escolas do ensino preparatório e secundário, que obtivemos a melhoria da qualificação profissional, também é certo que a penúria de estabelecimentos e de materiais a degradação de escolas, o excesso de alunos por professor, são alguns dos males que nos afligem ainda no limiar do século XXI.

Mas, Portugal não é, infelizmente, caso único.

O panorama do futuro da Educação não se apresenta brilhante aos nossos olhos. Apesar do surto expansionista dos sistemas de educação nos últimos 30 anos — o número de alunos e as despesas com a educa-

ção quase duplicaram em relação ao passado — tal não significou um progresso. De facto, também o crescimento demográfico entretanto registado se traduziu no aumento do número de adultos analfabetos em todo o mundo. Os números são brutais: cerca de 500 milhões, o que representa mais de 60% da população em idade de trabalhar.

Por outro lado, também não é possível ignorar que em muitos dos países em vias de desenvolvimento se instauraram pela primeira vez sistemas educativos nacionais e, muitas crianças, puderam pela primeira vez estudar a sua própria língua, a história e a geografia dos seus próprios países.

E no entanto, mantém-se a enorme *decalage* entre a Educação e o conhecimento científico; entre as transformações das sociedades e as aspirações dos indivíduos.

Que perspectivas se abrem então à Educação?

Deveremos quedar-nos pessimistas face à inegável crise da Educação em quase todo o mundo? Ou, ao contrário, espelhar um optimismo exagerado?

Só uma análise profunda e detalhada do que se passa em cada país, no mundo, poderia responder a essa questão. Mas essa não é, aqui, a nossa tarefa.

Sem pessimismos ou optimismos excessivos, creio sinceramente que podemos confiar hoje, mais do que nunca, no futuro e no progresso da Educação. Alguns factos o demonstram: o seu desenvolvimento quantitativo e qualitativo; a explosão da informação, as inumeráveis descobertas científicas; as agudas exigências da vida social e do mundo do trabalho.

E digo isto, consciente de que sobre as nossas cabeças paira o espectro duma hecatombe nuclear; e digo isto, apesar da raiva e da revolta de saber que há camaradas nossos perseguidos e torturados no Chile; e digo isto, quando milhares de crianças sofrem nos cárceres do odioso regime do *apartheid*, na África do Sul; e digo isto, sabendo que centenas de homens, mulheres e crianças — no Líbano, no Irão, no

Iraque, em Angola, em Moçambique — não verão amanhã o raiar do sol.

É que o futuro e o progresso da Educação não são, nunca foram, indissociáveis do futuro e do progresso das sociedades.

E estas, nos últimos decénios, progrediram tão vertiginosamente — ou mais — do que os avanços científicos e tecnológicos.

Que o digam os povos libertados do colonialismo, em África; os guerrilheiros da América Latina; que o digamos nós, espanhóis e nós portugueses, libertados finalmente das ditaduras fascistas.

Só pela luta constante dos povos pela independência, pela liberdade, pelo bem-estar social, nascerá uma Educação do futuro.

Apesar das contrariedades sociais, demográficas, económicas, financeiras, políticas e administrativas, apesar de tudo isso, que passos gigantesco se deram na Educação, tanto ao nível dos conteúdos e das

P

APRENDA ITALIANO CONNOSCO

CURSOS INTENSIVOS DE VERÃO

HORÁRIO: de 2.^a a 5.^a feira
10.00 – 12.00
17.30 – 19.30

ABERTAS AS INSCRIÇÕES

INSTITUTO ITALIANO DI CULTURA
RUA DO SALITRE, 146
1200 LISBOA
TELEFONES: 68 41 72 / 65 71 17

metodologias, como da formação dos docentes e da democratização do Ensino.

De um futuro, em que o homem há-de ser o senhor de si próprio e do seu próprio destino.

De um futuro, em que ninguém fique excluído do processo educativo, em que a uma igualdade de oportunidades no acesso à Educação, corresponda uma igualdade no sucesso.

Num futuro, em que os valores espirituais, a dignidade humana, a paz universal sejam tão importante quanto a competência científica, o progresso técnico e a prosperidade material.

E o que hoje fizermos influenciará, decisivamente — do ponto de vista positivo ou negativo — o futuro das novas gerações.

Sobre nós, educadores, nós professores, nós sociólogos, filósofos, psicólogos, economistas, políticos, matemáticos, físicos, biólogos, padres... nós cidadãos, recai a responsabilidade de agir, de intervir, na sociedade e na escola. "Pensamento que não age, ou é aborto ou é traição", disse Romain Rolland.

E as crianças que conosco ensaiam os seus primeiros passos na grande caminhada para o século XXI, não poderão, pelo nosso silêncio, pela nossa passividade, ficar alheias e insensíveis às questões do desenvolvimento; ao desequilíbrio da repartição dos bens alimentares no Planeta; aos problemas da demografia, dos recursos energéticos, das questões do ambiente.

Os programas de ensino terão que estar aptos a proporcionar, às crianças, a capacidade para conhecer a realidade, para prever novas situações, para intervir, para modificar. E hão-de ensinar a tolerância, e hão-de abrir à cultura, e hão-de defender a paz. E estarão abertos para o futuro e não só para o passado, como acontece nos nossos dias. E os conteúdos adquirirão tanta importância quanto os métodos que os hão-de transmitir.

Face aos enormes progressos científicos e tecnológicos, o ensino das ciências, apresentadas como um conjunto integrado, terá

P

Texto Editora

Rigor e qualidade... Texto a texto

ENSINO PREPARATÓRIO 87 - 88

PORTUGUÊS

5.º ANO

- LIÇÕES DE PORTUGUÊS * **NOVO**
- LIVRO DO ALUNO
- CADERNO DE REDACÇÃO
- GUIA PEDAGÓGICO

Ana M. R. Santos
Ana Peres de Sousa
Maria José Balancho
M. Lourdes P. Fonseca
* Cassette de apoio

5.º ANO

- PALAVRA CHAVE
- LIVRO DO ALUNO
- DESCOBRIR A GRAMÁTICA
- LIVRO DO PROFESSOR

Georgina Palma
Manuela Lapa

6.º ANO

- PALAVRA CHAVE
- LIVRO DO ALUNO
- DESCOBRIR A GRAMÁTICA
- LIVRO DO PROFESSOR

Georgina Palma
Manuela Lapa

MATEMÁTICA

5.º ANO

- MATEMÁTICA 5
- Leonor Filipe
- Leonor Moreira

6.º ANO

- MATEMÁTICA 6
- Leonor Filipe
- Leonor Moreira

NOVO

TRABALHOS MANUAIS

5.º ANO

- TRABALHOS MANUAIS
- Carlos Brito

6.º ANO

- TRABALHOS MANUAIS
- Carlos Brito

5.º ANO / 6.º ANO

- TRABALHOS MANUAIS
- GUIA DO PROFESSOR
- Carlos Brito

INGLÊS

5.º ANO

- HITCH-HIKERS *
INICIAÇÃO À LÍNGUA INGLESA
- Clara Santos Bustorff
- Dulce Neves Roia

6.º ANO

- HITCH-HIKERS *
INICIAÇÃO À LÍNGUA INGLESA
- Clara Santos Bustorff
- Dulce Neves Roia

* Cassettes de apoio

ESTUDOS SOCIAIS HISTÓRIA

5.º ANO

- ESTUDOS SOCIAIS
- PORTUGAL
- A TERRA E O POVO
- Eva Lasbarrères
- Noémia Félix
- Vitor Henriques

6.º ANO

- HISTÓRIA DE PORTUGAL
- UM POVO QUE FEZ HISTÓRIA
- Eva Lasbarrères
- Noémia Félix
- Vitor Henriques

5.º ANO

- ESTUDOS SOCIAIS
- PORTUGAL
- Ana Martinho
- Isabel Alçada
- Maria do Céu Roldão

CIÊNCIAS DA NATUREZA

5.º ANO

- CIÊNCIAS DA NATUREZA
- A TERRA, A CIÊNCIA
- E OS HOMENS
- Maria Eduarda V. M. dos Santos
- Dulce Gouveia de A. Penada

6.º ANO

- CIÊNCIAS DA NATUREZA *
- A VIDA, A CIÊNCIA
- E OS HOMENS
- Maria Eduarda V. M. dos Santos
- Dulce Gouveia de A. Penada
- * Diapositivos de apoio

Texto Editora
10 ANOS
77-87

Est. de Benfica, 462-E / 1500 LISBOA / Tel. 714 55 43

R. da Torrinha, 228-Loja E / 4000 PORTO / Tel. 38 18 71

End. Postal: Apartado 4081/1502 LISBOA CODEX

de ser revisto, dando prioridade às aplicações práticas, baseando-se nos conceitos fundamentais. As ciências terão que ser, cada vez mais, ligadas à vida dos homens e das sociedades, no seu dia-a-dia.

A escola do futuro, também não poderá continuar a ignorar a linguagem dos *media* que hoje, por toda a parte proliferam, invadem a nossa privacidade, nos colonizam e nos agridem. Teremos de saber dominar a informação e a informática. É preciso que nós próprios aprendamos a ter uma visão crítica, por um lado e, por outro saibamos, criativamente, tirar partido das suas enormes potencialidades.

E que dizer do ensino da História? Continuaremos a tê-la e a veicular uma perspectiva ocidental e cristã — a um tempo subserviente e colonizadora — ignorantes dos factos sociais e económicos que são o seu fulcro e o seu motor?

E a educação física, a educação estética, a educação moral e cívica? Continuarão a ter um espaço subalterno?

Permitiremos, no futuro, que se perpetue a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual? Só o trabalho é educativo — disse, não me lembro quem. Então, será que de agora em diante iremos abrir as portas da escola ao mundo do trabalho, e que saltaremos os muros das escolas para ir ao encontro desse mundo?

Será que saberemos traduzir igualmente o sucesso escolar pela igualdade de oportunidades no acesso à Universidade e ao mundo do trabalho?

Será desta, enfim, que a família e a comunidade participarão connosco nas tarefas educativas e no crescimento harmonioso das crianças?

E os manuais escolares?

De repositório de saberes acumulados — quantas vezes ultrapassados já no momento da sua publicação — irão eles esclarecer sobre os conhecimentos até agora alcançados, ou irão também debruçar-se sobre as nossas incógnitas, incertezas e fracassos, abrindo assim caminho ao desenvolvimento criativo dos alunos?

E serão mais acessíveis do ponto de vista dos custos? E mais flexíveis e adaptáveis às mudanças em curso e por acontecer? (...)

(...) Sabemos que a reciclagem dos especialistas que somos — que urge e já está atrasada — envolverá mais pessoas (e mais meios) do que as que hoje estão envolvidas na formação inicial. Sabemos também, que em todo o mundo, os dinheiros para a educação ficam muito aquém daqueles que se esbanjam na indústria da guerra — que muitos dos envergonhados continuam a chamar de despesas com a defesa.

Sabemos.

E ficaremos por aí?

Educação do futuro.

Educação do futuro?

Sim. Ela é possível.

Mesmo, e sobretudo, quando nas ruas de Bona, Paris, de Madrid e de Lisboa, a juventude vem dizer: que assim não pode ser. Que assim, não pode continuar.

Educação do futuro.

Educação do futuro?

Sim. Ela é possível.

Só, e quando, prevalecerem os valores da justiça social, da paz universal, da fraternidade entre os povos, da compreensão internacional, do respeito pelas liberdades fundamentais;

Só, e quando, a repartição equitativa dos recursos planetários for um facto e não uma miragem;

Só, e quando, os homens construirem uma sociedade que promova e atenda ao bem-estar de todos — na sua diversidade — e se não guie, como hoje, pelo privilegiar de minorias, e concorra para a segregação.

Só, e quando, cada vez mais professores venham engrossar as fileiras dos que já hoje, em todo o mundo, têm na escola, como na vida, um papel determinante na formação das novas gerações — tanto pela sua actuação profissional, como pela sua participação empenhada na sociedade em que estão inseridos (...)» ■

EDUCAÇÃO NO MUNDO

Aprender num sistema cooperativo *

Monique Queritier

Quando, a determinada altura da minha vida profissional, decidi mudar o sistema de ensino da minha turma de alunos de 10-11 anos, para um sistema cooperativo — mais concretamente para o método Freinet — tinha razões muito claras para o fazer.

Era para mim evidente que as aulas tradicionais tinham pouca relação com a vida quotidiana e davam aos alunos poucas possibilidades de participação activa. O meu objectivo era levar os alunos a participarem na sua própria educação. A tarefa principal iria centrar-se na edição de um

jornal, jornal em que os alunos seriam de facto os verdadeiros directores.

Utilizando nas aulas o método Freinet e da Cooperativa «Aprender e Trabalhar» seriam os próprios alunos a protagonizar as suas lições. A pouco e pouco apropriar-se-iam do método, aprenderiam a ser independentes e despertaria neles o desejo de saber.

O método Freinet está estreitamente relacionado com a vida social. Os alunos são activos na aquisição dos conhecimentos e aprendem assim a participar activamente na vida social.

* in *Educadores del Mundo*, n.º 4 de 1986.

Numa circular enviada antes do início do ano lectivo, em Setembro de 1984, eram assinalados todos estes princípios. Pode ler-se nessa circular:

«A escola é um lugar de comunidade, de educação e de preparação para a vida. A escola é um lugar onde se aprende e onde se prepara para a vida e para uma profissão. A escola é um lugar onde se aprende a trabalhar com independência... Há que assegurar a ligação entre a escola e a vida.»

Resultados individuais e colectivos

Levar para a sala de aula situações da vida real, implantar novos métodos de ensino e criar condições para os levar à prática, é, sem dúvida, uma questão de organização. É necessário dar a cada criança a possibilidade de realizar o seu próprio projecto; mas é também necessário dar ao colectivo a possibilidade de exercer a sua função orientadora sem com isso deixar de respeitar a acção de cada indivíduo. O Conselho de Turma organiza a cooperativa por meio de convénios, atribuindo responsabilidades, estabelecendo regulamentos. Os alunos retiram da sua própria experiência e das suas próprias vivências os ensinamentos para isso necessários.

A elaboração de um jornal escolar, como todas as actividades realizadas de acordo com o método Freinet, é simultaneamente um meio e um objectivo. A criança aprende a ler, a escrever e a contar, a conduzir-se de um modo independente, a compreender o sentido da responsabilidade e da liberdade.

Numa turma organizada em cooperativa há lugar para um vasto conjunto de actividades todas elas interligadas: a criação e a impressão do jornal escolar, o texto livre, a correspondência escolar, as entrevistas. Todas estas actividades podem funcionar se as aulas forem bem planificadas. Para isso é necessário desenvolver — como acontece com a generalidade dos novos métodos de

ensino — determinados comportamentos individuais e de grupo: introdução de ordem no trabalho, métodos de trabalho em grupo, ajuda mútua, aprendizagem da responsabilidade e métodos de trabalho individual. A criança tem assim a possibilidade de desenvolver a sua capacidade de expressão e de ampliar a sua independência e os seus conhecimentos. Mas como as relações se tornam cada vez mais multifacetadas, é indispensável estabelecer determinadas regras que devem ser acordadas em comum. E isso incumbe ao Conselho de Turma.

No meu caso específico, a experiência desenrolou-se numa escola frequentada quase exclusivamente por crianças oriundas do Norte de África, da África negra e da Índia.

A elaboração do jornal escolar

No começo do ano distribui cadernos aos alunos e pedi-lhes que escrevessem ou desenhassem qualquer coisa. Como tinham aulas comigo havia já dois anos e conheciam o meu método de ensino, sabiam que alguns desses textos e desenhos seriam publicados no jornal.

A escolha do texto

Duas vezes por semana, todas as segundas e quintas-feiras de manhã, escolhíamos os textos (geralmente entre 2 e 7) que queríamos publicar. A escolha é feita na aula, por votação. Normalmente pergunto aos alunos se alguém tem uma proposta a apresentar sobre algum texto. Traço depois no quadro um determinado número de casas, correspondendo cada casa a um dos textos propostos. Os alunos lêem os seus textos segundo uma ordem pré-estabelecida.

Se uma criança tiver dificuldade em expressar-se de forma escrita, o seu texto pode ser considerado «lido». Mas deve de qualquer modo apresentar-se frente à turma com uma «ajuda» na mão (um desenho, um apontamento, uma frase) pois isso mos-

tra que preparou o tema que vai apresentar.

O objectivo é que as crianças aprendam, antes de mais, a falar livremente (o exercício desenvolve a sua capacidade de expressão) e a respeitar o seu auditório. Os alunos aprendem também a ouvir e a respeitar o conferencista mesmo quando o que este expõe os desilude. Quem fala deve ser ouvido, é um das regras.

Terminada a exposição, os que têm perguntas a fazer pedem a palavra. A discussão é dirigida a pelo próprio aluno que apresentou o texto. Dá a palavra a um de cada vez e reserva-se o direito de responder às perguntas formuladas. (Está estabelecido que devem ser formuladas entre quatro e seis perguntas). A discussão não pode alargar-se muito pois todos os textos propostos devem ser ouvidos. Eu desenho no quadro um determinado símbolo para cada texto lido.

Uma vez apresentados todos os textos dou uma versão resumida de cada um para que as crianças os recordem. Os símbolos desenhados no quadro também ajudam as crianças a recordarem os textos.

Na votação cada aluno escolhe dois textos. A escolha de dois textos evita a tendência da criança para se decidir pelo trabalho de um amigo. Eu escrevo debaixo de cada casa o número de votos recebidos. No jornal só será publicado um trabalho, mas todos os textos são apreciados de uma forma ou de outra. O processo dura no máximo meia hora.

Eu copio para o quadro os textos escolhidos para que sejam colectivamente corrigidos. Nesta etapa é realmente importante que toda a turma trabalhe. Existe um regulamento para a realização desta actividade.

Um aluno, cujo texto durante a correcção colectiva não foi considerado significativo deve, de qualquer modo, corrigir ele

P

- ★ LIVROS SELECCIONADOS
- ☆ RARIDADES BIBLIOGRÁFICAS
- ★ GRAVURAS
- ★ MAPAS
- ★ POSTAIS ANTIGOS

**NÃO COMPRE SEM NOS VISITAR,
NÃO VENDA SEM NOS CONSULTAR**

LIVRARIA ACADÉMICA



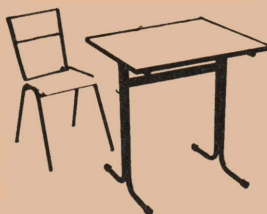
RUA DOS MÁRTIRES DA LIBERDADE, 10
TELEFONE 25988

4000 PORTO ☆ PORTUGAL



EQUIPEX

EQUIPAMENTO &
MOBILIÁRIO
ESCOLAR, LDA.



MOBILIÁRIO PARA ESCOLAS

JARDINS DE INFÂNCIA
PRIMÁRIA
SECUNDÁRIA
UNIVERSIDADES
CENTROS DE FORMAÇÃO
JOGOS DIDÁCTICOS

EXPOSIÇÃO E VENDA

AV. DEFENSORES DE CHAVES, 31-B
1100 LISBOA
TELF. 54 55 22/53 36 04

próprio o seu trabalho ou com a ajuda de um colega. Depois do aluno copiar o texto corrigido para o seu caderno de controlo, pode apagar o seu símbolo no quadro. Mostra assim ter cumprido o seu compromisso para com o colectivo e para consigo próprio.

Pronuncio-me depois sobre os textos escolhidos que apresentam erros ortográficos ou expressões que deveriam ser alteradas em benefício da composição. Os alunos procuram as palavras nos dicionários que foram previamente distribuídos, enquanto eu escrevo no quadro o texto que foi escolhido pela turma.

Correcção colectiva

O objectivo do exercício é não só corrigir os erros ortográficos e gramaticais, mas também melhorar a aptidão das crianças para redigir, pois o texto deve ficar pronto para ser publicado. Um texto nestas condições deve estar escrito num francês correcto e redigido de uma forma clara (dividido em parágrafos, bem pontuado, ter uma boa apresentação gráfica, utilizar diversos tipos de letras, títulos, etc.). Mas, como é evidente, a forma de expressão das crianças deve ser respeitada.

Na correcção dos textos também são observadas determinadas regras. Todos devem participar na actividade de acordo com as suas aptidões. Todos devem trabalhar.

Se alguém não cumprir as regras é reprimido de acordo com o regulamento em vigor, o que significa que pode perder por determinado tempo o direito de voto ou do uso da palavra.

O exercício demora em geral 30 a 45 minutos. No final fazemos o balanço e elaboramos uma lista com todas as palavras que foram corrigidas e que as crianças passam para os cadernos. É dessa lista que retiro depois as palavras para a tarefa de controlo ortográfico (ditado).

Ao longo do ano escolar vou reunindo num ficheiro as palavras que apresentam dificuldades. Durante a correcção colectiva,

tomo nota dos erros especiais que serão objecto de um estudo mais aprofundado nos dias seguintes. Para isso proponho um exercício colectivo de francês (gramática, conjugação, análise de texto) ou retiro do livro de gramática (Genouvrier CE-2) exercícios sobre as noções em causa.

A correcção colectiva dos textos escritos apresenta duas vantagens: *primeria*, dá aos alunos, duas vezes por semana, oportunidade de testarem os seus conhecimentos de francês, e, *segunda*, permite aperfeiçoar muito rapidamente os textos escritos por uma criança e utilizar os conhecimentos de todo o colectivo. E não me excludo desta tarefa: intervenho quando julgo oportuno ou quando os alunos solicitam os meus conhecimentos. O que um aluno sabe redundará em benefício de toda a comunidade e isto reflecte-se depois no quotidiano da turma. Os resultados individuais transformam-se no jornal numa componente dos resultados colectivos.

Quando as crianças já se exercitaram o suficiente na correcção colectiva, utilizo então outro método: a correcção em equipa. Todas as equipas participam no trabalho de correcção. As crianças têm de encontrar uma forma de organização para o trabalho em equipa, têm de dividir o trabalho entre todas para que esteja pronto o mais depressa possível.

A seguir escrevo no quadro as palavras de cada equipa e comparamos todos em conjunto. Através do trabalho em equipa as crianças aprendem a dividir as tarefas entre si, aprendem a utilizar os conhecimentos e as aptidões de cada um em benefício de todo o grupo e conseguem obter bons resultados mais rapidamente.

Composição e impressão do texto

O texto está pronto e o seu autor instala-se na impressora com a ajuda dos outros membros do seu grupo.

A impressão é feita colectivamente de acordo com um plano prévio. Leva bastante tempo a imprimir 100 folhas numa impressora simples. Por isso é necessário or-

ganizar bem este trabalho, para que não se torne aborrecido. O grupo encarregado da impressão é constituído por quatro alunos, cada um dos quais tem uma tarefa precisa, como, por exemplo, a colocação das folhas, a aplicação do calor para imprimir, a impressão em si, o controlo do tempo, a revisão e a secagem. As tarefas são divididas antes do início do trabalho e ninguém faz trocas durante o processo de impressão.

A impressão é a fase mais difícil do processo de edição de um jornal. Em média, imprimem-se dois ou três textos por semana. O aluno que elaborou um texto que está pronto para ser impresso dá-se conta de que o seu trabalho pode ser policopiado. Isto valoriza o trabalho das crianças. Dá ao colectivo da turma um sentimento de satisfação por ter realizado um bom trabalho. Todos se sentem contentes e eu alegro-me sempre que comprovo que têm consciência de que o jornal é um produto do seu próprio trabalho.

Cada um dos alunos sente-se «alguém» na produção das páginas. E cada página reflecte a actividade coletiva. O jornal é lido por toda a gente e isto incita a trabalhar seriamente para não cair no ridículo.

Edição do jornal

Quando estão impressas todas as páginas de uma edição (10 a 12 por jornal) falta ainda imprimir as gravuras. Utilizamos para isso diversos processos técnicos: linóleo, matrizes, impressão em tela, etc. As crianças escolhem as ilustrações, os desenhos, as cores e as técnicas correspondentes e depois de tudo estar acordado dividem as tarefas.

A edição de um jornal é um todo e a maioria dos alunos participa nos pontos chave do processo: escolhem os textos, preparam as capas, dobram os cadernos. Editam-se 100 exemplares do nosso jornal e cada aluno tem direito a um exemplar. Depois lêem-no, analisam e revêem cada página escrupulosamente.

P

Texto Editora

Rigor e qualidade... Texto a texto

• EDUCAÇÃO HOJE •

*Se considera que
a Educação é preocupação
de todos nós...*

ESTA COLECÇÃO É PARA SI!

O PATRIMÓNIO E A ESCOLA

Do passado ao futuro

Isabel Cottinelli Telmo

760\$00

O COMPUTADOR

Um instrumento da Educação

João Ponte

770\$00

ENSINAR A LER, APRENDER A LER

Um guia para pais e educadores

Ramiro Marques

580\$00

O CRITÉRIO DO SUCESSO

Técnicas de avaliação da aprendizagem

Valter Lemos

580\$00

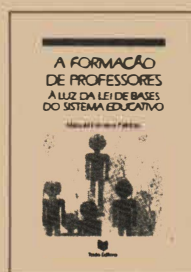
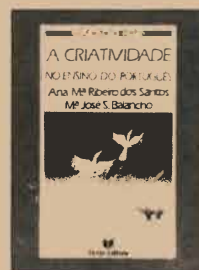
A CRIATIVIDADE NO ENSINO DO PORTUGUÊS

Ana M.^a Ribeiro dos Santos

M.^a José S. Balancho

NOVO

650\$00



**A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES
À LUZ DA LEI DE BASES
DO SISTEMA EDUCATIVO**
Manuel Ferreira Patrício

NOVO

450\$00

Texto Editora
10 ANOS
77-87

Est. de Benfica, 462 - E / 1500 LISBOA / Tel. 714 55 43

R. da Torrinha, 228 - Loja E / 4000 PORTO / Tel. 38 18 71

End. Postal: Apartado 4081 / 1502 LISBOA CODEX

Os alunos avaliam os resultados do seu próprio trabalho. Regra geral as crianças fazem boas propostas e dão ideias construtivas para o próximo número. O jornal é obra sua e estão orgulhosos disso. Mal a edição está pronta a turma organiza a distribuição. A venda é feita dentro e fora da escola. O jornal é também enviado para os correspondentes e para os alunos com quem mantemos intercâmbio. A venda redundando em benefício do colectivo da turma.

Apreciação e avaliação

Numa turma cooperativa, a professora nunca se sente só. Já não é a pessoa que possui conhecimentos e os entrega prontos a crianças passivas que têm maior ou menor vontade de aprender.

Num sistema cooperativo a turma expõe as suas necessidades e projectos e avalia a aquisição de conhecimentos. Também existem fases em que um membro do colectivo (incluindo o professor) entrega aos outros o seu saber, explica os seus conhecimentos e verifica depois se foram compreendidos.

Os textos são corrigidos em conjunto e cada um dá a sua opinião sobre o assunto. O resumo de todas as reflexões individuais reflecte de novo o trabalho colectivo. Os alunos podem comprovar o seu nível de conhecimentos, testar-se a si próprios e auto-avaliarem-se. Todos têm oportunidade de falar, ninguém é excluído.

Um ponto decisivo na vida colectiva da turma e que contribui para criar uma atmosfera sã e para a unidade da turma são as reuniões do conselho de turma.

Nessas reuniões fala-se do trabalho cooperativo da turma, resolvem-se diferendos, organizam-se e preparam-se as tarefas, dão-se informações sobre todos os assuntos.

O trabalho de grupo

Nas minhas aulas as crianças realizam em grupo as mais diversas tarefas: impressão, correcção de textos, tarefas criativas, trabalho com ficheiro, etc.

Geralmente os alunos escolhem o grupo com que querem trabalhar.

Para que o trabalho de grupo apresente resultados proveitosos é necessário não só um certo tempo para que os alunos se familiarizem com este tipo de trabalho, mas é também necessário que sejam tidas em conta determinadas regras, como:

- boa compreensão entre os elementos do grupo;
- um projecto de trabalho claro e definido nas suas linhas gerais (conhecer o objectivo, ter vontade de saber);
- divisão das tarefas de acordo com as aptidões de cada um (o reconhecimento e a apreciação das aptidões de cada um deve, evidentemente, ser feito pelos próprios alunos);
- boa organização do material e disposição para recolher os documentos necessários para a execução das tarefas.

Num grupo em que cada aluno tem a sua função, deve sublinhar-se a importância da responsabilidade individual e estar certo de que todos a sentem. É necessário que a criança aprenda a respeitar o trabalho dos outros e a partilhar o material de que o colectivo dispõe.

É claro que os resultados conseguidos dependem do compromisso e da motivação de cada criança. O aluno dá-se conta de que o seu trabalho é apreciado e de que a turma tem confiança nele. Por isso deseja fazer o melhor que lhe é possível.

Para poder trabalhar de um modo verdadeiramente independente, a criança deve poder contar com todas as possibilidades e todos os meios oferecidos pelo colectivo da turma. A competição individual está excluída numa turma cooperativa. A criança sabe que as suas aptidões estão ao serviço do grupo e que a tarefa por ela realizada se junta à do grupo. O grupo funciona até para resolver problemas pessoais: as crianças ajudam-se mutuamente.

O trabalho individual

Numa aula em que as crianças têm de realizar ao mesmo tempo trabalhos dife-

rentes, é indispensável organizar as tarefas individuais. Com essa finalidade, elaborei fichas para francês, matemática e fichas de autocorreção. As fichas permitem dar tarefas a todos os alunos, especialmente aos que não estão incluídos num trabalho de grupo e são também um meio de aquisição de conhecimentos. Trata-se de um trabalho individual — o que permite a cada um realizar o seu trabalho segundo o seu próprio ritmo.

As fichas são também importantes para os alunos quando não conseguem resolver uma tarefa pois encontram nelas uma ajuda. O trabalho com o ficheiro contribui para o desenvolvimento da independência da criança, uma vez que lhe permite encontrar por si só a solução do seu problema e deste modo adquirir conhecimentos.

O trabalho individual é ainda importante para uma aquisição de conhecimentos segura. O que se aprende entrega-se ao colectivo, por exemplo, quando se elabora um texto colectivo. Só quando uma criança é realmente capaz de explicar aos outros o que sabe, existe a comprovação de que compreende profundamente o assunto. O trabalho individual e o trabalho colectivo estão estreitamente interligados, não é possível separá-los. Encontra-se apoio no grupo e dá-se apoio ao grupo.

O jornal escolar: motivação e aquisição de conhecimentos

O jornal escolar tornou-se o centro da vida da turma; é o motor de toda a actividade, a motivação para os alunos se auto-expressarem.

Escrevendo a criança aprende a escrever. Tão frequentemente quanto possível o aluno deve escrever sobre situações vividas por si. A principal motivação para escrever é o jornal.

A criança escreve não só para mostrar que adquiriu determinados conhecimentos

gramaticais ou de léxico, como pelo gosto de escrever ou para obter uma boa nota. Escreve sobretudo porque sabe que o que escreve é necessário. Deseja que os futuros leitores a compreendam. A criança dá-se conta de que para melhorar o seu texto tem de contar com os conselhos do grupo. Procura ajuda em dicionários, fichas, material de apoio ou, simplesmente, dirigindo-se ao professor.

Preocupa-se com a gramática, com a ortografia e com o léxico não só porque é uma exigência das lições, ou porque tem obrigação de aprender, mas porque corresponde a uma necessidade. O aluno sente necessidade de aprofundar o seu idioma. O jornal escolar dá também sentido às exigências da aprendizagem escolar. Os conhecimentos são adquiridos através da edição do jornal.

A língua francesa é ensinada na prática. Quando mais os alunos escreverem, quanto mais textos corrigirem, menos erros cometerão.

Corrigir os erros ortográficos ajuda a fixar os conhecimentos e a desenvolver o sentido crítico. A correcção colectiva permite à criança recordar sistematicamente formas gramaticais esquecidas e corrigir as incorrectas.

Quando a criança passa um texto a limpo tem possibilidade de melhorar a sintaxe para que o que escreveu seja claro e compreensível para os futuros leitores. Através de uma discussão aberta, através de perguntas e respostas entre o autor do texto e o grupo, a criança aprende a defender a sua posição e amplia o seu vocabulário.

No decurso destas discussões a criança desenvolve o seu sentido crítico e procura novas formas de expressão. Colocam-se novos problemas, novas questões que têm de ser resolvidas:

- dificuldades gramaticais e a sua explicação;
- aprofundar determinados conhecimentos de geografia, ciências naturais ou história;
- tarefas de matemática.

Algumas crianças encarregam-se de procurar nas fichas de francês a forma de resolver estas dificuldades. Eu tomo nota das dificuldades dos alunos para mais tarde aprofundar os problemas mais comuns. Procuo passagens de textos de escritores que estejam relacionadas com o que as crianças escreveram e elas têm assim possibilidade de comparar, de ver como outras pessoas falaram sobre o mesmo tema, etc. As crianças sentem o seu trabalho valorizado quando as suas opiniões são comparadas com as de um escritor conhecido.

É, na verdade, um trabalho demorado procurar uma grande quantidade de livros e escolher as passagens necessárias. Por isso comecei um ficheiro denominado «Textos de escritores» e organizei-o por temas: resumos de livros, jornais, etc. Este ficheiro, como é evidente, também faz parte da documentação da turma.

Para mim é muito importante estimular os alunos a escreverem sobre as suas experiências pessoais pois aprendem assim a expressar as suas emoções, a ordenar as suas ideias, o que constitui uma base importante para a formação da personalidade.

Influência no comportamento das crianças

O emprego do método Freinet não é algo rígido. Muitas vezes procuro determinado objectivo educacional: uma educação e objectivos socializados. Através deste método a criança afirma a sua personalidade, aprende a dominar a língua de uma forma criativa, adquire o sentido do trabalho correctamente realizado, dá-se conta dos seus êxitos, aprende a avaliar-se e a continuar o seu processo de desenvolvimento.

Mas isto não acontece por si mesmo. O professor deve ter o direito de ligar o trabalho cooperativo a uma rigorosa organização da turma. E para que a individualidade da criança se possa manifestar, o professor

deve procurar utilizar os métodos e os sistemas mais apropriados.

Trata-se de desenvolver o pensamento crítico da criança. Este aspecto tão importante do trabalho do professor consiste essencialmente em abrir campos de acção (imprensa, ficheiro para correcção, recolha de materiais de apoio) e em melhorar os métodos de trabalho (Conselho da Turma, trabalho de grupo, investigação).

O professor deve introduzir um pensamento cooperativo na turma: mais cooperação, menos competição. As crianças devem viver todos os dias em democracia e as mais fracas devem encontrar respeito e apoio. Todos se devem ajudar mutuamente.

Nada é mais gratificante para o professor do que a repetição desses belos momentos em que as crianças manifestam a sua alegria por estar juntas.

Quando ocasionalmente sucede a turma ser visitada por outros professores ou por um inspector, os alunos mostram com entusiasmo os seus progressos e explicam como se trabalha na turma.

A turma é como uma colmeia, onde cada criança e cada jovem faz alguma coisa, vive numa atmosfera feliz repleta de trabalho e de alegria. ■

NOTICIÁRIO

Estados Unidos da América do Norte

Discriminadas as crianças das minorias nacionais

Com uma marcha de silêncio próximo do Parque Humboldt, a noroeste de Chicago, centenas de pais de ascendência latino-americana, acompanhados pelos filhos, chamaram há pouco tempo a atenção para um facto alarmante: 70% de todas as crianças *Hispanics* — como se chama vulgarmente ao terceiro grupo maior da população da cidade industrial das margens do Lago Michigan, que conta sete milhões de habitantes — abandonam as escolas públicas sem terem terminado o ciclo de estudos. Representantes deste grupo da população de língua espanhola informaram que para muitas crianças desfavorecidas o abandono prematuro da escola significa o ingresso nos numerosos «bandos de rua» com as consequências que isso acarreta. O cura Charles Kyle assinalou que além das barreiras do idioma, que isola completamente as crianças, há outros motivos para o abandono como o uso de drogas e o reduzido avanço na aprendizagem. A isto acrescenta-se a guerra entre os «bandos de rua» que frequentemente torna impossível a muitas crianças a frequência numa escola na «esfera de poder» de um bando de outra zona.

O motivo principal é, como explicou o defensor dos direitos civis Joan Soliz, que os *Hispanics* são considerados nos EUA como «vítimas de abandono». Expressão disso são as aulas repletas em escolas quase destruídas.

Em Nova Iorque, cidade de sete milhões de habitantes, a percentagem de todas as crianças em idade escolar que abandonam a escola sem certificado é de 45%, mas é mui-

to mais elevada entre *Hispanics* e Afro-americanos. José Gonzalez, membro de uma Comissão de Direito Civil formada por 18 pessoas, destacou que o problema é o mesmo em todas as regiões dos Estados Unidos.

I Congresso dos Professores do Centro

Extractos da intervenção de Abertura de Linhares de Castro, presidente do Sindicato dos Professores da Região Centro

«(...) A realização do I Congresso dos professores do Centro corresponde à necessidade objectiva, sentida pelos educadores e professores de aprofundarem o conhecimento da região onde todos desenvolvemos a nossa acção quotidiana.

Fazer a sistematização possível do enquadramento social, político e económico dos nossos seis distritos é o início natural do Congresso quando temos consciência da importância social da função docente.

Os professores já não são máquinas de dar aulas, pagos para debitarem conhecimentos que tanto podem ser transmitidos em Coimbra ou na Nigéria, na Austrália ou em Sever do Vouga, na Pesqueira ou na Patagónia.

Ser professor é «ajudar a crescer». E só poderemos cumprir cabalmente esta missão se soubermos onde estamos e porque estamos. É um imperativo profissional a recusa de velhos-novos conceitos que pretendem transformar-nos em tecnocratas do ensino, até porque a matéria com que tra-

balhamos tem ossos e pele e carne e olhos e ouvidos e cérebro...

Torna-se hoje inevitável e indispensável o conhecimento da região onde exercemos o magistério, pois só esse conhecimento nos permite participar activamente nas mudanças da sociedade; só esse conhecimento nos faz entender melhor o País e o Povo que somos e que queremos ser.

Afinal o que é a Região Centro?

São 77 municípios, mais de 1100 freguesias, representando 26% da superfície do continente.

São mais de 1 800 000 habitantes, correspondendo a 19% da população.

Somos muitos ou poucos?

Percentualmente, este valor de 19% corresponde ao mais baixo verificado desde 1864 — não é engano, é mesmo 1864 —, o que evidencia a diminição progressiva do peso demográfico da região no contexto nacional.

Se quisermos ajuizar um pouco melhor dos valores em jogo, diga-se que entre 1960 e 1981, enquanto a população do País teve um acréscimo de 11,9% a região centro diminuiu 4,1%.

Causas para esta situação poderão buscar-se no êxodo das áreas rurais para os centros urbanos e na emigração para o estrangeiro.

A emigração — que encontrou o seu viveiro preferencial em zonas com uma base cultural mínima — deixou marcas notórias em certos meios, onde apenas velhos e crianças ficaram.

Quantos de nós não trabalhámos já em povoações quase fantasmas, cenários possíveis de um filme de Hitchcock?

A pobreza destes meios pouco ou nada melhorou com a emigração. Só em muito pequena medida as remessas dos emigrantes foram utilizadas em investimentos produtivos nas zonas geográficas de origem.

Em muitas das freguesias da região centro, sinais da emigração só na casa, a «casa do emigrante», construída à imagem e semelhança da que havia na terra onde procuraram vida melhor.

A análise da situação do sistema educativo não poderá escamotear esta realidade. Questões que se prendem com a rede escolar, com a colocação de professores, com o insucesso, com as dificuldades de integração das segunda e terceira gerações de emigrantes terão que ser balizadas por estes e outros parâmetros.

Da mesma forma, não se poderá deixar de ter em consideração que, segundo os últimos dados disponíveis, os 25 concelhos situados mais a litoral comportam cerca de 51% da população da região, enquanto os 52 concelhos do interior albergam os restantes 49%.

Os quase dois milhões de habitantes dos nossos seis distritos distribuem a sua actividade em 32% pela agricultura, pecuária, silvicultura, pesca e minas, em 36% pelos têxteis, vestuário, couro, madeira, cortiças, alimentação e bebidas, vivendo os restantes 32% de actividades ligadas ao sector ter-

P

Provocar o Sistema de Ensino

O Jogo dos Possíveis
François Jacob

Um Pouco Mais de Azul
Hubert Reeves

Cosmos
Carl Sagan

O Código Cósmico
H. R. Pagels

A Hora do Deslumbramento
Hubert Reeves

A Nova Aliança
Ilya Prigogine e I. Stengers

Pontes Para o Infinito
Michael Guillen

O prazer e a motivação
que a escola nem sempre dá

COLECÇÃO
CIÊNCIA ABERTA



gradiva publicações, lda.

Rua de Almeida e Sousa, 21, r/c esq.
1300 LISBOA Telf. 67 40 67/8

Nós não podemos meter a cabeça na areia e fingir que nada disto é connosco. É tanto mais connosco quanto é muitas vezes no espaço da aula que as tensões pulsam, que as fantasias deixam cair o manto para mostrar a nudez crua da verdade.» ■

Como não podem ficar alheios a essa verdadeira vergonha nacional que é o re-cruescimento da utilização de mão-de-obra infantil um pouco por todos os distritos. Como na passada semana dizia um jornalista «pervertida pela corrupção, pela impunidade, pela miséria, a democracia transforma-se-nos em pântanos de violências consentidas, silenciadas».

Como não podem ficar alheios a essa realidade regional? Só para reflectirmos aqui fica este dado: nos sectores de actividade onde há o referido excesso de oferta para pessoal qualificado, em 1986, os cursos técnico-profissionais em funcionamento nas escolas apenas 7,6% da totalidade, enquanto nos cursos profissionais a realidade é substancialmente melhor, com 32,4%.

Seja como for, há ainda que saber em que medida estes cursos, enfim, os cursos de que nós somos professores, estão a responder positivamente às exigências de um mundo em mudança. (...) Feita esta breve radiografia da Real-

Só para reflectirmos aqui fica este dado: nos sectores de actividade onde há o referido excesso de oferta para pessoal qualificado, em 1986, os cursos técnico-profissionais em funcionamento nas escolas apenas 7,6% da totalidade, enquanto nos cursos profissionais a realidade é substancialmente melhor, com 32,4%.

Interroguem-nos: os cursos técnicos e profissionais não estarão desajustados à realidade regional?

Quer dizer, nestes sectores há jovens que procuram emprego como não qualificados, quando o que as entidades patronais pretendem são operários qualificados.

Quer dizer, nestes sectores há jovens que procuram emprego como não qualificados, quando o que as entidades patronais pretendem são operários qualificados.

Quer dizer, nestes sectores há jovens que procuram emprego como não qualificados, quando o que as entidades patronais pretendem são operários qualificados.

Quer dizer, nestes sectores há jovens que procuram emprego como não qualificados, quando o que as entidades patronais pretendem são operários qualificados.

Quer dizer, nestes sectores há jovens que procuram emprego como não qualificados, quando o que as entidades patronais pretendem são operários qualificados.

Quer dizer, nestes sectores há jovens que procuram emprego como não qualificados, quando o que as entidades patronais pretendem são operários qualificados.

Quer dizer, nestes sectores há jovens que procuram emprego como não qualificados, quando o que as entidades patronais pretendem são operários qualificados.

Quer dizer, nestes sectores há jovens que procuram emprego como não qualificados, quando o que as entidades patronais pretendem são operários qualificados.

Associação de Professores de Filosofia

No passado dia 29, os professores de Filosofia constituíram a sua Associação. Tem ela, conforme consta dos estatutos então aprovados, por objectivos a dinamização dos estudos filosóficos, o debate sobre problemas específicos do ensino da Filosofia e o apoio, nesse âmbito, aos professores na sua actividade científica e profissional.

A assembleia constituinte realizou-se no âmbito do 2.º encontro de Filosofia. Este encontro decorreu nos dias 28, 29 e 30 de Abril, no Teatro da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e foi promovido pelo Instituto de Estudos Filosóficos da mesma Faculdade e pelo Sindicato dos Professores da Região Centro. O seu programa integrou, além da referida assembleia constituinte, uma conferência inaugural proferida pelo Prof. Doutor José Barata-Moura intitulada: «Filosofia e ensino da Filosofia, hoje»; e debates vários sobre os temas seguintes: «Aspectos do pensamento português contemporâneo», «Problemas da formação de professores de Filosofia» e «Hermenêutica, teoria crítica e gramatologia». Os temas foram introduzidos e esclarecidos pelos Drs. Fernando Catroga (*Antero de Quental*), Piteira Santos (*António Sérgio*), António Reis (*Raul Proença*), Olga Pombo (*Problemas de formação*), Tito Cardoso e Cunha (*Habermas*) e ainda pelo Prof. Doutor Manuel Sumares (*Paul Ricoeur*). ■

Do Secretariado da FENPROF recebemos o seguinte comunicado:

Ensino do Português e da Cultura Portuguesa. Projecto de Lei 326/IV

De acordo com o que determina o ponto 7, do art.º 47.º da Lei n.º 46/86, de

14 de Outubro «o ensino — aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português».

O n.º 1, do art.º 59, na sua alínea e) faz prever a publicação, até 14 de Outubro de 1987, de um decreto-lei sobre «planos curriculares dos ensinos básico e secundário». Surpreendentemente, o Ministério da Educação, apesar de conhecer oficiosamente o conteúdo da Lei n.º 46/86 que apenas aguardava publicação, fez sair o despacho n.º 32/EB/86, datado de 17/9/86, que considera, no seu n.º 1, alínea b), a reprovação na disciplina de Língua Portuguesa eliminatória para os alunos dos cursos normais e supletivos diurnos do ensino preparatório e curso geral unificado do ensino secundário.

Sem analisar os problemas de fundo que afectam o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e sem perspectivar as soluções que cada um deles exige, o MEC demonstrou mais uma vez a ligeireza e a incompetência que utiliza no quotidiano da sua acção.

A FENPROF considera que a legislação a publicar sobre o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa terá que ter em atenção os seguintes aspectos:

- A necessária revogação, pelos motivos atrás expressos e adiante indicados, do despacho n.º 12/EB/86;

- Os actuais programas não estão articulados entre si, sendo que alguns deles são demasiado ambiciosos quanto aos conteúdos;

- Os manuais escolares não correspondem aos objectivos da disciplina;

- Os professores possuem formações muito diferenciadas, sendo, em alguns casos, manifestamente insuficientes;

- Não estão garantidos os necessários apoios aos alunos que revelam mais dificuldades.

Tendo por base estes pressupostos será possível, estamos certos, encontrar legislação global e específica que resolva e perspetive no tempo a resolução dos problemas existentes.

Quanto ao Ensino do Português e da Cultura Portuguesa no estrangeiro a FENPROF, interpretando o art.º I, n.º 4, da Lei n.º 46/86, defende a publicação de legislação que consagre:

- A promoção, por parte do Estado português, do ensino da língua e da cultura portuguesa aos emigrantes e à generalidade dos seus filhos e o apoio às associações e grupos culturais de emigrantes;

- O empenho do Estado português, através da sua actividade diplomática, na inclusão da língua e da cultura portuguesa nos currículos escolares dos países de acolhimento, de acordo com recomendações aprovadas pelo Conselho da Europa e outras instâncias europeias;

- A aplicação de medidas transitórias de apoio aos jovens, filhos de emigrantes, que ingressaram nas escolas em Portugal;

- A criação pelo Estado português de um Departamento especializado no apoio aos professores cooperantes e que trabalhem junto das comunidades de emigrantes, nomeadamente no respeitante ao ensino da língua portuguesa.

A propósito da reforma dos currículos e dos programas anexamos a posição que sobre o assunto a 1.ª Conferência Nacional dos Ensinos Preparatório e Secundário, reunida na Póvoa de Varzim nos dias 19 e 20 de Fevereiro aprovou.

É neste quadro que a FENPROF considera positivo a apresentação e aprovação na generalidade do Projecto de Lei n.º 326/IV, da iniciativa do Grupo Parlamentar do PCP, propondo-se contribuir para, na ocasião do debate na especificidade na Comissão de Educação, Ciência e Cultura, apresentar propostas que enriqueçam o diploma e o tornem um instrumento de valorização do ensino do Português e da Cultura Portuguesa. ■

Texto Editora

Rigor e qualidade... Texto a texto

ENSINO PRIMÁRIO 87 - 88

NOVOS AMIGOS 1

ACTIVIDADES INICIAIS
INICIAÇÃO À LEITURA E À ESCRITA
FICHAS DE INICIAÇÃO À LEITURA E À ESCRITA
MATEMÁTICA
MEIO FÍSICO E SOCIAL
FICHAS DE REVISÃO ENGLOBANDO TODAS AS ÁREAS
GUIA DO PROFESSOR

MAIS AMIGOS 2

LÍNGUA PORTUGUESA
FICHAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
MATEMÁTICA
MEIO FÍSICO E SOCIAL
FICHAS DE REVISÃO ENGLOBANDO TODAS AS ÁREAS
GUIA DO PROFESSOR

OUTROS AMIGOS 3

LÍNGUA PORTUGUESA
FICHAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
MATEMÁTICA
MEIO FÍSICO E SOCIAL
FICHAS DE MEIO FÍSICO E SOCIAL
FICHAS DE REVISÃO ENGLOBANDO TODAS AS ÁREAS
GUIA DO PROFESSOR

SEMPRE AMIGOS 4

LÍNGUA PORTUGUESA
FICHAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
MATEMÁTICA
FICHAS DE MATEMÁTICA
MEIO FÍSICO E SOCIAL
FICHAS DE MEIO FÍSICO E SOCIAL
GUIA DO PROFESSOR

UM PROJECTO INTERDISCIPLINAR ELABORADO POR AUTORAS DAS ÁREAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA E MEIO FÍSICO E SOCIAL, RESPECTIVAMENTE:

Élia Pereira de Almeida
Cristina Barros Queiroz

Leonor Filipe
Leonor Moreira

Isabel Alçada
Maria do Céu Roldão
Ana Martinho

Texto Editora
10 ANOS
77-87

Est. de Benfica, 462 - E / 1500 LISBOA / Tel. 714 55 43

R. da Torrinha, 228 - Loja E / 4000 PORTO / Tel. 38 18 71

End. Postal: Apartado 4081 / 1502 LISBOA CODEX

Posição da FENPROF sobre a reforma dos currículos e dos programas *

A FENPROF tem insistido que a democratização do sistema educativo também passa pela renovação dos conteúdos do ensino. A Lei de Bases, ao determinar que, no prazo de um ano, o Governo deve publicar legislação complementar sobre os «planos curriculares dos ensinos básico e secundário» (art.º 59.º, n.º 1, e) vem permitir a abertura de um período de reflexão e de debate que podem conduzir a uma significativa renovação dos conteúdos do ensino, dos métodos e da prática pedagógica.

A legislação prevista na Lei de Bases deve consagrar uma estratégia educativa voltada para a formação global do indivíduo (entendido como sujeito autónomo e responsável, interveniente e produtor), desenvolvendo a personalidade em todas as suas componentes — intelectual, social, afectiva e motora — o que significa reconhecer à educação física, à educação artística e à educação tecnológica, lugar de cidadania nos conteúdos formativos da escola.

O primeiro passo dessa estratégia passa pela *construção dos currícula*.

Construir um curriculum pressupõe estabelecer, não só objectivos e listagens de matéria a ensinar (*programas*), mas também todas as condições educativas que permitam planificar, implementar e avaliar as actividades que se desenvolvem na Escola tendo em vista os *objectivos gerais* do nível e (ciclo) de ensino em que se integram, incluindo as actividades de ocupação de tempos livres.

A FENPROF tem defendido que a reformulação dos currícula e dos programas de ensino devem ser factor de renovação da prática pedagógica, em três campos:

1. na ligação da escola à vida, pelo alargamento das comunidades da criança e do

jovem: da comunidade familiar e escolar, ao conhecimento e participação nos problemas e aspirações dos trabalhadores e do povo, à criação duma sólida consciência nacional, à solidariedade de todos os homens na luta pela paz e o progresso social;

2. na procura da verdade, pela existência de um elevado nível científico;

3. na união da teoria à prática, pela ligação do trabalho manual ao trabalho intelectual: o aluno deve tomar parte no trabalho social produtivo, ligando-o organicamente a conhecimentos gerais obtidos na escola.

Isto pressupõe:

- *currícula* com potencialidades de adaptação regional, de forma a poderem contemplar os interesses e as necessidades da comunidade;

- *currícula* adaptadas à sociedade moderna, não só quanto aos conteúdos programáticos mas sobretudo no que se refere aos métodos e técnicas utilizadas na escola;

- a criação de condições que estabeleçam, entre a Escola e a Vida, uma relação de continuidade e não de ruptura;

- dotar as escolas de todo o país de condições mínimas de aplicabilidade dos currícula que vierem a ser estabelecidos, tanto no que se refere a condições materiais como no que diz respeito à formação actualizada dos seus professores.

No que se refere aos *programas* de ensino de cada ano, de cada ciclo e de cada nível de escolaridade, devem ter em atenção:

1. a definição de objectivos e conteúdos de ensino que tenham em consideração objectivos e conteúdos dos programas do ano (ciclo ou nível) anteriores, numa perspectiva de articulação vertical;

2. a definição de objectivos que contemplam conhecimentos, capacidades e atitudes, numa perspectiva de desenvolvimento integrado da personalidade (intelectual, socioafectivo, motor) e em articulação com os objectivos definidos para as outras áreas ou disciplinas do mesmo ano de es-

* Resolução aprovada na 1.ª Conferência Nacional dos Ensinos Preparatório e Secundário, Póvoa de Varzim, 20 Fev. 87.

colaridade, numa perspectiva de articulação horizontal;

3. a adequação ao grupo etário a que se destinam — o que pressupõe a concepção de um projecto educativo centrado no aluno, respeitador do desenvolvimento biológico e estimulador do desenvolvimento integral;

4. a necessidade de se fazer acompanhar os objectivos e os conteúdos de sugestões de actividades que permitam individualizar a aprendizagem e dar a cada aluno a possibilidade de ter o máximo de sucesso no seu processo de aprendizagem;

5. a modernização dos conteúdos e a valorização dos métodos e técnicos — que passa por não sobrecarregar programas de conteúdos mas sim por actualizar conteúdos e clarificar metodologias e práticas de ensino que:

- desenvolvam nos alunos um espírito científico aberto;
- desenvolvam capacidades para uma aprendizagem permanente;
- dêem aos jovens uma visão do mundo e da cultura numa perspectiva histórica de desenvolvimento social e teórico;
- estabeleçam a ponte entre a Escola e Vida moderna, de tal forma que fiquem a descoberto os laços múltiplos existentes entre a Ciência, a Cultura e a Vida valorizando-se assim o papel da Escola.

Os novos currícula e programas devem consagrar orientações para que na escola sejam organizadas actividades que reforcem na juventude os ideais de paz, de cooperação, de solidariedade internacional, de respeito pelos direitos do homem, de justiça social e participação nas instituições e na vida democrática do País. A educação sexual, a educação ecológica, a educação para a saúde e o combate às toxicodependências, a educação cívica e o combate à violência e à agressividade, devem constituir matérias a integrar nos programas e a abordar de acordo com as ideias e as condições concretas de cada região. Esta informação faz parte integrante da educação moral da juventude.

Os novos currícula e programas devem incentivar a ligação da escola ao trabalho produtivo ou, de outro modo, ao trabalho socialmente útil. As vantagens desta ligação são, para a FENPROF como para todos os que lutam pela democratização da educação, múltiplas. Primeiro, uma cultura «geral» que exclui tanto o trabalho manual como o universo industrial dificilmente pode, os nossos dias, aparecer como tal; uma escola que ignora os gestos, os utensílios e os modos de produção que contribuíram para o progresso do homem e são características da sua condição, não está seguramente inserida num esforço educativo plenamente humanista. Segundo, o trabalho é fonte de aprendizagem, está intimamente ligado às pedagogias da descoberta e oferece múltiplas ocasiões de investigação. Terceiro, a necessidade de produzir alguma coisa é motivante: o trabalho produtivo pode constituir um centro de interesse para uma boa parte dos estudos.

Mais facilmente que o estudo, o trabalho dirigido para a produção de um objecto útil permite desenvolver uma educação geral do trabalho, tanto intelectual como manual, e o sentido do trabalho com uma finalidade — o objecto pode ser utilizado. A ligação da escola ao trabalho produtivo, ao dar aos jovens um conhecimento intrínseco das próprias profissões, é um instrumento insubstituível da orientação profissional e um estimulador de profissões.

A FENPROF é favorável à introdução do trabalho produtivo entre as disciplinas do ensino geral e pela existência de um lugar significativo da cultura geral nas formações profissionais. Os alunos devem, desde muito cedo, ser familiarizados com o manuseamento dos utensílios e dos instrumentos do trabalho.

Em Portugal, a elaboração dos «currícula» e dos programas têm estado ao sabor do improvisado e de orientações ideológicas prevaletentes em diferentes momentos no MEC, sendo, em regra, elaborados por grupos de trabalho restritos, em reduzido espaço de tempo e de forma acientífica e

aleatória e sem recorrer à experiência dos professores. As alterações introduzidas em Agosto de 1986 na carga horária de algumas disciplinas do ensino secundário complementar são o exemplo recente da leviandade com que o MEC encara esta questão. A actual organização curricular e muitos programas de ensino são evidentes factores de insucesso escolar e contribuem decisivamente para a diminuição da qualidade do ensino.

A FENPROF tem defendido a criação de um Instituto de Inovação Pedagógica e Desenvolvimento Curricular, que integre diferentes equipas interdisciplinares em íntima articulação com os centros de investigação universitários e com os docentes nas escolas, e se responsabilize pela elaboração e actualização dos «currícula» e dos programas e pela promoção da inovação pedagógica. Ao Instituto caberá a responsabilidade de promover uma cooperação estreita com as estruturas pedagógicas existentes nas escolas e com os professores, dinamizando amplos processos de debate e de aperfeiçoamento dos programas e das práticas pedagógicas que os concretizam.

A «redefinição organizacional» do MEC, recentemente aprovada em Conselho de Ministros, ao criar um «Instituto de Inovação Educacional» não lhe atribui qualquer competência nos domínios do desenvolvimento curricular e da elaboração dos programas, deixando prever lamentavelmente a manutenção da situação actual e abandonando diversas sugestões e propostas convergentes com as da FENPROF, algumas provenientes de próprios técnicos do MEC.

Uma estratégia educativa voltada para o sucesso escolar dos jovens impõe uma política destinada a tornar a escola um centro educativo, em ligação permanente com a comunidade e o meio. Tal implica uma cuidada atenção ao preenchimento educativo dos tempos livres, articulando-os com a organização curricular e desenvolvendo os interesses e as aptidões individuais.

Uma tal orientação implica: um horário dos jovens muito próximo do horário de

trabalho dos pais; a criação de clubes desportivos escolares, de centros de interesse ou de clubes de física, de matemática, da biologia, da informática; o desenvolvimento do gosto pela natureza e pelo equilíbrio do meio ambiente; a criação de clubes de leitura, de pintura e de outras formas de expressão plástica; a formação de grupos de teatro. A escola não se pode limitar, até por omissão, a encarar o sistema de ensino nos seus estreitos limites curriculares.

Foi nomeado recentemente, no âmbito do MEC, um grupo de trabalho coordenado pelo ex-Ministro da Educação, Fraústo da Silva, destinado a apresentar uma proposta de organização curricular e de objectivos para os ensinos básico e secundário, na sequência do estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo. Sem pôr em causa a capacidade e competência dos seus membros, a FENPROF exige que os trabalhos produzidos no âmbito do referido grupo de trabalho sejam objecto de ampla participação e debate entre os professores e outros técnicos de educação.

A FENPROF considera que as disposições legais sobre a matéria em questão devem considerar a democratização do sistema educativo, prevista na Lei n.º 46/86, interrelacionada com a renovação dos conteúdos do ensino e com as estratégias educativas conducentes à formação global dos alunos. Os «currícula» e os programas escolares, defende a FENPROF, devem responder à necessidade de renovação da prática pedagógica e promover uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos. ■

O Ensino, a Geografia e a Associação

Rita Magrinho

Os professores de Geografia e os geógrafos em geral têm finalmente a sua associação profissional. No 1.º Encontro Nacional de Professores de Geografia, realizado a 27 e 28 de Abril na Escola Secundária da

Amadora foi, por aclamação, aprovada a sua constituição e votados os respectivos estatutos, tendo sido também eleita a comissão instaladora. Poderão agora os profissionais directamente ligados a esta ciência desenvolver, em melhores condições, o seu trabalho.

Dirá neste momento o(a) leitor(a): estranho título este, «O Ensino, a Geografia e a Associação» para uma notícia com tais características. Contudo o título justifica-se. De facto, o nosso primeiro encontro nacional tendo sido o espaço de criação da associação foi, fundamentalmente, o espaço da discussão amadurecida, viva e empenhada sobre o papel da Geografia, da sua importância na formação das crianças e dos jovens, em suma, do seu contributo para um ensino mais digno no nosso país. Foi também o grande encontro dos jovens professores (em larga maioria) com os profissionais menos jovens mas não menos empenhados na transmissão da sua experiência e receptivos às novas idéias e concepções.

Inevitavelmente pecámos em alguns aspectos: na ambição de tudo querer discutir em tempo tão curto. Mas como não cometer erros se os problemas há tanto tempo detectados continuam sem resolução e se para a criação dum espaço de discussão apenas contámos com a incansável boa vontade de «meia dúzia» que a nada se pouparam para pôr de pé esta realização (inteiramente correspondida, aliás, pela participação de mais de 350 profissionais de todo o País)? Também a metodologia adoptada, nomeadamente as fichas apresentadas para base de discussão não foram isentas de críticas por parte de alguns participantes. Estas ou outras seriam sempre discutíveis mas pensamos que o conhecimento prévio do conteúdo do controlo do encontro pôde possibilitar, apesar das dificuldades do nosso trabalho, uma preparação individual em termos de conteúdos e de finalidades que as fichas necessariamente não anularam. Mas não será nesta diversidade de pontos de vista que também se enriquece o nosso trabalho?

Significativa, igualmente, foi a necessidade apontada pela maioria dos grupos da definição e concretização urgentes de processos de formação contínua dos professores, sem a qual grande parte das nossas propostas ficarão comprometidas.

Não esquecendo uma especial referência à forma como a Escola Secundária da Amadora nos proporcionou uma recepção e apoio exemplares termino com um voto final: que esta importante iniciativa não seja mais uma, mas o motor para que o Ministério da Educação finalmente possibilite (atendendo às nossas propostas) que os jovens e os professores tenham um ensino digno desse nome no âmbito da Geografia. E que a Associação, assim o desejamos, para tal contribua, através da nossa intervenção e do nosso entusiasmo. ■

Encontro Internacional de Matemática em Lisboa

Um encontro internacional sobre o ensino de Matemática vai decorrer em Lisboa, de 27 a 31 de Julho próximo.

É o 16.º encontro anual do GIRP – «Groupe International de Recherche en Pédagogie de la Mathématique», que pela primeira vez se realiza no nosso país, nas instalações do Instituto Jacob Rodrigues Pereira (Casa Pia).

Estarão presentes como dirigentes de sessões de trabalho Rafaella Borasi (Itália), Robert Dieschbourg (Luxemburgo, tesoureiro do GIRP), Edward C. Martin (EUA, secretário do GIRP), Jean-Claude Matthys (Bélgica), Frederique Papy (Bélgica), Georges Papy (Bélgica, presidente do GIRP) e uma equipa de professores portugueses.

O encontro é aberto a especialistas, desde matemáticos, professores de matemática de todos os graus de ensino, a psicólogos e pedagogos, técnicos de informática e de educação e também a todos os que se interessem pela qualidade de aprendizagem desta matéria.

A Comissão organizadora funciona na Cooperativa «A Torre», Rua D. Cristóvão da Gama, 17, 1400 Lisboa, telefone: 61 1407.

SOLIDARIEDADE

Liberdade para o colega Pierre-André Albertini!



O professor-cooperante francês Pierre-André Albertini, membro do Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Secundário de França (SNES) está preso há vários meses na África do Sul, no bantustão do Ciskei.

As autoridades racistas pretenderam julgá-lo em falso processo, por alegado relacionamento e transporte de armas para o ANC, não conseguindo provar as acusações. Mas, em vez de o deixarem em liberdade, conservam-no detido, isolado, a fim de o obrigarem a declarações e testemunhos falsos num outro processo contra militares anti-apartheid.

Pierre-André recusou prestar-se a tais propósitos, pelo que foi condenado a quatro anos de cadeia «por recusar testemunho».

Apelamos a todos os professores e às suas organizações para que expressem a sua solidariedade a Pierre-André Albertini por intermédio do SNES (1, rue de Courty, 75007 PARIS CEDEX, França) e para que exijam às autoridades de Pretória a libertação do colega francês enviando cartas, telegramas, etc., para as embaixadas ou directamente a P. W. Botha (Primeiro-Ministro, Pretória, RSA). ■

LIVROS E REVISTAS

palavras

Revista da Associação dos Professores de Português N.º 9, Dezembro de 1986

A revista *palavras*, depois de uma ausência de certo modo prolongada que Maria Lúcia Lepecki justifica nas *palavras* do editorial, regressa com um número extremamente interessante não só pelo conteúdo temático mas também pela qualidade dos artigos inseridos ao longo das 80 páginas.

Optou, quanto a nós bem, a actual direcção da APP por subordinar cada número da revista a um tema central a ser desenvolvido, em diversas perspectivas, na secção denominada *Dossier*.

O *Dossier* hoje em apreço trata de *Linguística e Pedagogia da Língua Materna*, em nove artigos de grande interesse para os professores de Português. Na verdade, este *Dossier* vem entrecortado de artigos teóricos e de testemunhos de ordem prática (o que não significa menor reflexão sobre a matéria versada) que são em si mesmos um contributo infinitamente mais valioso para um eficaz ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa do que os abstrusos despachos ministeriais sobre o assunto e seu cortejo de medidas (?) complementares.

Passamos a dar conta aos nossos leitores da colaboração integrada naquela secção. «Competência narrativa e ensino da língua materna» de Fernanda Irene Fonseca; «A frase no texto. Algumas propostas

de trabalho para a aula de língua materna» de Joaquim Fonseca; «A propósito de gramática» de Júlia Lopes Ferreira; «O ensino da língua materna na escola infantil» de Rosalina Gomes de Almeida; «O ensino-aprendizagem da língua materna na escola primária» de Armada Paz dos Reis; «O ensino-aprendizagem da língua materna na escola secundária» de Ivone Niza; «O ensino-aprendizagem da língua materna a crianças com dificuldades de aprendizagem» de Júlia Lucas Soares; «Português de 2.ª, Disciplina de 2.ª, Programas de 2.ª», de A. Valadares de Seixas; «O ensino da gramática: do imobilismo às modas» de Inês Duarte; «A língua materna ensina-se?» de Fernanda Dantas Ferreira; «Progressão gramatical e estratégias de ensino» de Jean-Louis Chiss.

A rubrica *Escrever* conta com um texto de Mário Dionísio, a vários títulos fascinante, sobre aquilo que poderíamos designar, na esteira de Herberto Helder, por «os poderes originais da criação e os poderes criadores da originalidade». É do trabalho anterior e interior do escritor até se sentar em frente da folha de papel, «esse deserto armadilhado» (Mário Dionísio), e do seu «sofrimento de criar» que nos fala M.D. De um trabalho que o poeta e romancista considera, tal como o pintor Júlio Pomar, que «se nourrit de ce qu'il déchire».

Finalmente, na secção *Estudos, palavras* oferece-nos três artigos: «Fala e escrita: Homologia dos dois modos de expressão?» de Odete Santos que com clareza e rigor nos coloca perante o problema epistemológico e técnico instaurado pela dicotomia

palavras

Revista da Associação dos Professores de Português

N.º Dezembro de 1986

**Dossier:
Linguística
e Pedagogia
da Língua Materna**

oral Vs escrita a qual não é, segundo Ode-
te Santos, «inseparável de uma reflexão
histórica que diga respeito à repercussão
dos efeitos da escrita sobre as práticas cul-
turais e da retroacção destas sobre aquelas
(...)»; «A vitalidade dos sufixos comparati-
vos -ão e -inho» de Eugénia Malheiros-
-Poulet e «O diálogo do silêncio em Júlio
Dinis» de Maria Gabriela Buescu, breve en-
saio sobre os monólogos interiores de
Carlos e Manuel Quintino em «Uma Famí-
lia Inglesa».

Aguardamos com regozijo a concretiza-
ção da promessa e do anúncio que Maria

Lúcia Lepecki produziu no editorial: «A Di-
recção da A.P.P. está empenhada ao máxi-
mo em regularizar a publicação de *palavras*.
Assim, os dois próximos números estão já
em fase adiantada de planeamento e orga-
nização. Um deles tratará o tema 'Sucesso
e Insucesso no ensino-aprendizagem da Lín-
gua Materna' e o outro ocupar-se-á da 'Pe-
dagogia do texto de Teatro'». Dois temas
de insofismável interesse para os profes-
sores de Língua Materna. Para todos os pro-
fessores. ■



DIDÁCTICA EDITORA

LIVROS PARA O ANO LECTIVO DE 1987-88

PORTUGUÊS

LER E COMUNICAR 7º, 8º e 9º ANOS

Por Júlio Martins, Mário Carmo, Cecília Soares, Cristina Pimentel e M. Carlos Dias. Uma série de livros para o Ensino Secundário, concebida em conformidade com uma pedagogia moderna. Novas edições revistas e com ilustrações a cores.

TEXTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Textos 10 — (Vols. I e II)

Textos 11 — (Vols. I e II)

Por Júlio Martins, Mário Carmo, Cecília Soares, M. Carlos Dias, Jaime da Mota e Manuel Lopes.

PORTUGUÊS 10º

Textos e actividades

Por Júlio Martins, Mário Carmo, Cecília Soares e Manuel Lopes. Livro novo.

NOVA GRAMÁTICA DE PORTUGUÊS

Por Carmen Nunes, M. Lúlia Oliveira e M. Leonor Sardinha.

Para o Ensino Secundário. Nova edição, remodelada. Com *Caderno de Exercícios de Aplicação*.

INTRODUÇÃO AO TEXTO LITERÁRIO

Por Mário Carmo e M. Carlos Dias. Manual de consulta prática, com noções de linguística e literariedade.

TDG — TRABALHOS DIRIGIDOS DE GRAMÁTICA

Por Ana Maria Lopes Moreira e Isabel Maria Lima de Carvalho. Proposta de exercícios para uma eficaz sistematização e mecanização das matérias respeitantes à Língua Portuguesa.

ANÁLISE DE «A SIBILA» de Agustina Bessa Luís

Por João Manuel Morais / Maria Antónia Câmara Manuel.

FRANCÊS

PARLER, RIRE ET CHANTER

Por Eulympha Roman e Ana Maria L. Moreira.

Vol. I — 1º ano Preparatório e 7º de escolaridade (Nível I)

Vol. II — (Rouge) — 2º ano Preparatório

Vol. II — (Bleu) — 8º ano de escolaridade (Nível 2)

Cahiers de Travaux Pratiques e completo material audiovisual.

LIRE, ÉCRIRE ET DISCUTER

Por Eulympha Roman, Patrícia Roman e Ana Maria L. Moreira no 9º Ano, Nivel 3.

7º Ano, Nivel 3 **9º Ano, Nivel 3**

8º Ano, Nivel 4 **10º Ano, Nivel 4**

9º Ano, Nivel 5

Apoiados pelo respectivo **Cahier de l'Elève**

AU PLAISIR DES MOTS

Por F. Antunes Domingues

7º Ano, Nivel 3 **9º Ano, Nivel 3**

8º Ano, Nivel 4 Livro Novo.

9º Ano, Nivel 5 **10º Ano, Nivel 6**

Com colaboração de Vitor Lourenço no

último volume, que é também um livro novo. Cada volume inclui questionários e fichas de exploração do texto.

INGLÊS

THE YELLOW ROAD

Por M. Amália Chaves e M. Isabel Batalha

Vol. I — 1º ano Ciclo Preparatório e 7º ano de escolaridade

Vol. II — 2º ano Ciclo Preparatório e 8º ano de escolaridade

Apoiado com Livro do Professor e Blocos de Figuras.

NICE TO MEET YOU

7º Ano, nível 1

Por Eduarda M. Lopes Rodrigues

e Margarida Lopes Rodrigues

ALEMÃO

FRISCHER WIND

Por Margarida Vilela, António Franco e Carlos Lapa

Vol. I — 1º ano Ciclo Preparatório e qualquer iniciação

Vol. II — 2º ano Preparatório e Nível 2

ARBEITSBUCH I

Livro de exercícios de apoio ao 1º volume

ESTUDOS SOCIAIS E HISTÓRIA

ESTUDOS SOCIAIS

Por Maria Gonçalves Martins Felisol, Maria Fernanda de Brito Costa e Maria Luísa das Neves Silva.

Novo livro para o 5º ano de escolaridade.

HISTÓRIA DE PORTUGAL

Por Miguel Teodoro

Novo livro para o 6º ano de escolaridade.

CIÊNCIAS DA NATUREZA E BIOLOGIA

TEMAS DO MUNDO VIVO — Os Seres Vivos e o Ambiente

Por Magda Botelho A. M. Gonçalves, A. M. Mascarenhas, M. Helena Torres e M. T. Rio de Carvalho

Para o 7º ano de escolaridade, com Guias de Leitura e Fichas de Trabalho.

TEMAS DO MUNDO VIVO — O Homem e o Ambiente

Pelas mesmas autoras

Um novo livro para o 8º ano de escolaridade, com as características do volume

CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS

FO 8 — CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS

Vol. I — FÍSICA **Vol. II** — QUÍMICA

Por Luís Silva, Jorge Valadares, Ana M. Faria e V. Teodoro

De acordo com o programa, completamente remodelados.

FO 9 — TEXTO, GUIA DE ESTUDO, MANUAL DE ACTIVIDADES E EXPERIÊNCIAS

Vol. I — FÍSICA **Vol. II** — QUÍMICA

Pelos mesmos autores
Novas edições, de acordo com os programas

MANUAL DE FÍSICA 10

MANUAL DE FÍSICA 11

MANUAL DE FÍSICA 12

Vol. I — MECÂNICA

Vol. II — CAMPOS E ONDAS

Por Luís Silva e Jorge Valadares

Novas edições remodeladas.

ITENS E PROBLEMAS DE FÍSICA

Pelos mesmos autores

Vol. I — 10º ano **Vol. II** — 11º ano

QUÍMICA 10

Por Ana M. Faria, M. Irene Ribeiro e M. Teresa Sá

QUÍMICA 11

Por Ana M. Faria e M. Irene Ribeiro
Novas edições, cuidadosamente revistas.

ELECTROTECNIA ELECTRÓNICA

CORRENTE ALTERNADA

CORRENTE CONTÍNUA

MAGNETISMO E ELECTROMAGNETISMO

Por José Rodrigues

Para os 9º e 10º anos

ELECTROTECNIA

— PROBLEMAS E ITENS

Por José Matias

Vol. I — Corrente contínua, Electromagnetismo, Corrente alternada. Programas em «Básico»

Vol. II — Sistemas trifásicos. Transformadores. Máquina assíncrona. Máquina síncrona. Máquina de corrente contínua. Programas em «Básico»

TECNOLOGIA DA ELECTRICIDADE

1. AUTOMATISMOS INDUSTRIAIS/

COMANDO E REGULAÇÃO

2. SISTEMAS DE PROTECÇÃO

ELECTRICA

3. PRODUÇÃO, TRANSPORTE

E DISTRIBUIÇÃO DE ENERGIA

Por José Matias e Ludgero Leote

Para o 11º ano.

MÁQUINAS ELÉCTRICAS

— TRANSFORMADORES

Por José Rodrigues e José Matias

profusamente ilustrado e com muitos problemas

GUIA DE LABORATÓRIO DE

ELECTRICIDADE

Por José Matias

Um bom auxiliar para professores e alunos dos 10º e 11º anos

TECNOLOGIA DA ELECTRICIDADE

10º Ano. Livro novo.

Por José Matias

**SE É PROFESSOR, DIRIJA-SE PESSOALMENTE OU POR ESCRITO
AO CENTRO DE APOIO A PROFESSORES
DIDÁCTICA EDITORA — AV. DA ILHA DA MADEIRA, 26-A — 1400 LISBOA**



PLÁTANO EDITORA

A PLÁTANO EDITORA possui um vasto leque editorial que, no livro escolar, abrange todos os graus de ensino. Dessa longa lista, permitimo-nos destacar as mais recentes publicações, que estarão à disposição do Ex.^{mo} Professor a partir de Maio, com vista à aprovação para o próximo ano lectivo — 87/88.

ENSINO PREPARATÓRIO

PORTUGUÊS

O MENINO AZUL (5.º e 6.º anos) — 2 vols.
por M.^a Alzira Cabral e Ermelinda Ribeiro.

EDUCAÇÃO FÍSICA

DIÁRIO DO ALUNO 2
por Maurício Carvalho, Telmo Godinho
e Pelágio Moreira

TRABALHOS MANUAIS

ARTE E SABER 1 e 2 — 2 vols.
por Agostinho Mateus, M.^a Paula Gomes
e Orlando Fragata

ENSINO SECUNDÁRIO

FRANCÊS

TGV (5.º ano de língua)
por M.^a Isabel O. Baptista
e M.^a João N. Frade

SOLIDARITÉ (11.º ano)

· Areas A, B, C e E
· Área D
por João R. Ferreira, M.^a Fernanda Silva
e M.^a Madalena Pinheiro

LABO DES MOTS 3

por M.^a Clara Ferrão

HISTÓRIA

HISTÓRIA VIVA (7.º, 8.º e 9.º anos) — 3 vols.

HISTÓRIA VIVA DE PORTUGAL (10.º ano)
— 1 vol.
por Ana Maria de Azevedo

GEOGRAFIA

GEOGRAFIA (7.º, 8.º e 9.º anos) — 3 vols.
· Edições remodeladas e actualizadas

GEOGRAFIA FÍSICA (10.º ano)
por João Antunes

GEOGRAFIA (11.º ano — área A)
por Dragomir Knapic

BIOLOGIA

BIOLOGIA (8.º ano)
por M.^a Conceição Tuna
M.^a Manuela Galhardas e V. Alves Ribeiro

BIOLOGIA (10.º ano — 2 vols)
por Dragomir Knapic

CONTABILIDADE

CONTABILIDADE ACTUALIZADA
COM O IVA (10.º ano)

CONTABILIDADE GERAL ACTUALIZADA
COM O IVA (11.º ano)
por Maria Fernanda Assis Costa

CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO

DOCUMENTAÇÃO
E LEGISLAÇÃO COMERCIAL E LABORAL
· Curso Complementar — Área C
· Curso Técnico de Contabilidade e Gestão
por M.^a Fernanda Assis Costa

ELECTROTECNIA E ELECTRÓNICA

INICIAÇÃO À ELECTROTECNIA
E ELECTRÓNICA
(7.º e 8.º anos)

PRÁTICAS OFICINAIS (9.º ano)
por Victor Martins

CONSULTE OS NOSSOS CATÁLOGOS. PEÇA-NOS O SEU EXEMPLAR-OFFERTA PARA:
PLÁTANO EDITORA, S.A.R.L.: Av. de Berna, 31-2.º Esq. — 1093 LISBOA CODEX
Estrada Nacional n.º 1, 365 — 3000 COIMBRA
ALICERCE EDITORA, LDA.: Rua Guerra Junqueiro, 456 — 4100 PORTO